#HablemosDe

Educación Sexual Integral

>> Orientaciones para la comunidad educativa

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

HABLEMOS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Equipo técnico a cargo: Prof. Ana Belén Juárez, Prof. Ariel Gustavo Menéndez, Mg. Celeste Ramírez.

Ejes a trabajar:

- Afectividad
- Identidad
- Violencias
- Masculinidades y manosfera
- Escucha y palabra

Introducción

En nuestro país, la singularidad de la persona en la pluralidad de la trama, comenzó a tomar relevancia en el escenario escolar y dejar huella desde hace veinte años, en octubre de 2006. Fue entonces cuando se instituyó la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral: una política pública que, además de ser un hito en el sector educativo, significó un acto reparador hacia la condición humana, puso en el centro de la escena pedagógica la importancia de nuestra propia constitución sexual, entendida como esa raíz sensible y humana que nos atraviesa desde que asomamos a la vida.

La misma, se instituye como un derecho que posee cada estudiante. Repasando su artículo 1º, establece que todos los estudiantes *"tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos."*

La ESI es el espacio en el cual se promueve no solo la información científicamente validada y, al mismo tiempo, ocupa un lugar que nos permite tomar decisiones responsables en nuestra sexualidad, cuidados y vínculo con los demás.
Nuestra ley, marco que nos habilita y ampara, viene haciendo un arduo recorrido en estas dos décadas en lo que respecta a sus ejes, conceptualizaciones e instrumentos pero *¿en qué momento estamos?*

A lo largo de estos años han ido surgiendo otras problemáticas que nos exigen y convocan a analizar el contexto actual y lo generacional. Estas situaciones generalmente irrumpen en las escuelas y en los propios entornos familiares en tanto son los espacios de socialización que albergan a la persona que se está formando.

La ESI a lo largo de su caminar, en las escuelas que han podido abrazarla, en los y las docentes que la adoptaron como su vademecum para mirar el escenario escolar, es guía y consejera para poder construir esas herramientas nuevas que necesita la escuela para lograr el acompañamiento adecuado y necesario.

Si no podemos soltar los viejos lentes que sostuvieron nuestra práctica hasta el momento, la mirada que atienda las situaciones que emergen, puede caer en anacronismos que nos arrojen a laberintos de más confusión.

El presente cuadernillo propone un espacio de reflexión y guía para abordar el **Eje Afectividad**, concebido como la primera puerta hacia el entendimiento de uno mismo y de las demás personas. Supone poner de relieve el vínculo pedagógico. El objetivo perseguido al calor de la actualidad, es habilitar el análisis crítico en esta oportunidad, de las **identidades**, la **manosfera** y las **violencias**.

En definitiva, este material además de ser un instrumento que invita a la reflexión ante este nuevo ethos, cultural y social, con sus cambios en las matrices subjetivas, pretende brindar algunas orientaciones para el acompañamiento en el ámbito educativo. Dicho esto, es importante precisar que el ámbito de las y los docentes que alojan y acompañan, es el pedagógico, ese es el horizonte que se debe tener en cuenta. En tal sentido, advertimos sobre el riesgo de naturalizar a la/el docente como un terapeuta informal, lo cual puede que no sólo genere un desgaste profesional por sobrecarga emocional, sino que además puede privar al estudiante de la atención especializada que podría necesitar.

La figura docente exige establecer límites que diferencien claramente la escucha pedagógica y la contención vincular-pedagógica, de aquellas intervenciones clínicas que excedan su rol. En última instancia, la prioridad del docente debe ser ofrecer condiciones para la tramitación simbólica del malestar y el fortalecimiento de los lazos sociales, evitando que el sufrimiento subjetivo se transforme en un diagnóstico y preservando el sentido profundo del acto educativo como una oportunidad de subjetivación individual y colectiva.



Actualidad: ¿En qué momento estamos?

El inicio del siglo XXI se despliega ante nosotros no simplemente como un cambio de centuria, sino como la antesala radical de una nueva manera de habitar y significar el mundo. El sustrato sobre el cual se edificaron las certezas de la modernidad (el Estado, la familia, la ley y la escuela) experimenta un proceso de fractura acelerado. Este acontecimiento se rige por un modelo que Shoshana Zuboff (2022) conceptualiza como **Capitalismo de Vigilancia** o de plataformas. Es fundamental comprender, en sintonía con la autora, que no estamos aludiendo a la emergencia de una tecnología en un sentido puramente instrumental, sino a una matriz lógica, un modelo económico y existencial que fagocita la tecnología, le da una intencionalidad y le imprime la tarea de colonizar los rincones más íntimos de la experiencia humana. La irrupción de internet, potenciada exponencialmente en la actualidad por la Inteligencia Artificial, no ha venido a optimizar las herramientas preexistentes, más bien su propósito ha sido transformar la subjetividad misma, reconfigurando los modos en que los seres humanos se perciben a sí mismos, se vinculan con los otros y construyen el sentido de la realidad

Este escenario marca el nacimiento de lo que antropólogas como Almudena Hernando denominan la *Poshistoria* (2012). Se trata de una fase inédita de la humanidad en la cual, las dos teóricas antes mencionadas, alertan que los marcos epistémicos tradicionales han quedado obsoletos, y donde las instituciones modernas, diseñadas para un mundo de continuidades y certidumbres, quedan completamente inermes. Envejeció aquella descripción que supo hacer François Dubet (2006) sobre la institución que expresa que se define por “su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva de instituirle” (p.16). El resquebrajamiento es estructural. Las instituciones que históricamente cumplieron la función de modelar cuerpos y conciencias, asisten hoy a su propia desacralización.

De acuerdo a lo descrito, contemplamos con desconcierto una destitución simbólica que se manifiesta en la crisis terminal del programa institucional. Las grandes instituciones que hace 200 años favorecieron los orígenes de la modernidad, hoy se encuentran a la deriva, desprovistas de su brújula histórica: su función social. Atravesadas por una potencia tecnológica de una capacidad fastuosa, no logran darle lugar, asimilar y buscar un tiempo para revisarse. Asisten (y asistimos) a tientas, de manera errática, ante la pérdida irreversible de su capacidad de impartir valores pretendidamente universales.

El gran relato del todo a todos en términos de Comenio[1] se desmorona ante la emergencia de un presente fragmentado, donde la norma se diluye en las fauces del capitalismo de seducción, que, como argumenta Lipovetsky (2020) amparado en los postulados del consumo, lo importante no es tanto tener como “los placeres que ofrece el cambio” (p. 235).

Hoy, este modelo de santuario educativo, en el sentido de un espacio protegido, se encuentra visiblemente agrietado. Si indagamos en sus por qué, encontramos sustento en lo que postula Régis Debray (1997), cuando afirma que no existe la emergencia de una nueva subjetividad sin la aparición correlativa de nuevos objetos. En nuestra contemporaneidad, las pantallas han dejado de ser meros canales de entretenimiento para actuar como verdaderas prótesis que alteran y determinan nuestro cotidiano. El impacto de esta orquesta de pantallas produce una mutación antropológica fundamental, donde aparecen infinitos estímulos como instrumentos, y el fenómeno de la comunicación se ve violentamente desplazado al proceso de transmisión. Aquello del “todo es mensaje pero no todo es herencia” de Debray cobra sentido ante lo expuesto.

En el escenario actual, regido por el capitalismo de plataformas, todo se reduce a información, dato y verdad inmediata. No hay tiempo para la sedimentación del conocimiento, porque la lógica algorítmica exige la circulación constante y veloz del estímulo.

A través de esta dinámica, el sistema económico logra su cometido definitivo: la modelización de un consumidor perfecto, un sujeto cuya atención es capturada de forma permanente. En este punto, resulta central retomar la tesis de Zuboff, quien sostiene que se ha producido un giro copernicano en las relaciones de producción. Hemos dejado de ser los clientes del sistema para convertirnos, lisa y llanamente, en las fuentes de excedente conductual del capitalismo de plataforma. Los verdaderos clientes ya no somos nosotros (Zuboff, 2020), sino las corporaciones a quienes se les venden nuestras predicciones comportamentales, nuestros deseos empaquetados y traducidos en datos predictivos. La subjetividad contemporánea se produce allí, en el mercado de futuros conductuales, dejando a la institución escolar en una situación de extrema vulnerabilidad pedagógica.

1- Juan Amós Comenio (1592–1670) fue un teólogo, filósofo y pedagogo nacido en la actual República Checa; considerado padre de la pedagogía moderna. Es famoso por escribir la *Didáctica Magna* y defender la idea de enseñar *"todo a todos"*, promoviendo una formación universal sin distinción de clases sociales o género.

Por otro lado, en las últimas décadas nuestra sociedad modificó radicalmente los modos de percibir a las infancias y juventudes, plasmándose en un quiebre normativo e institucional: el paso del paradigma tutelar, que consideraba a niños y niñas como meros objetos de intervención, al de la protección integral, que pasa a reconocerlos como sujetos de derechos. Esta perspectiva nos obliga a mirar a las y los estudiantes desde una dimensión donde la subjetividad toma otro protagonismo y se cimenta en el respeto y la consideración. En la escuela se realiza un recorrido educativo, formativo y, fundamentalmente, de vida; por lo tanto, el sujeto demanda ser alojado, reconocido por un otro y en otros, habitando la institución con pleno derecho a ella.

Al proyectar este contexto sobre los sujetos del aprendizaje y sobre el resquebrajamiento del dispositivo escolar nos preguntamos si las viejas categorías conceptuales tradicionales acaso alcanzan o necesitamos construir nuevas. Mariano Narodowski (1999) aporta una clave de lectura fundamental al problematizar la categoría de niñez, introduciendo que, tal como fue concebida por la modernidad, “efectivamente “niño”, en el sentido moderno, obediente, dependiente, susceptible de ser amado, etc., está atravesando una crisis de decadencia” (p. 47). La era de las máquinas inteligentes ha provocado lo que el autor denomina niñez hiperrealizada y da un paso más, habla del fin de la infancia moderna. Aquel sujeto que requería del cuidado adulto y del disciplinamiento escolar para acceder al saber y a la cultura ya no existe en los términos de los siglos recientemente transcurridos, es decir no espera que el docente lo acompañe en esta aventura de conocer el mundo. El mundo de las certezas se encuentra a tan solo un clic de distancia, procesado de forma instantánea y fragmentaria.

Esta mutación impacta de forma directa en las instituciones y en los actores educativos. Los problemas sociales más complejos, las violencias estructurales y las lógicas descarnadas del mercado invaden el aula de forma cotidiana, dinamitando los muros simbólicos de la institución. Así es como vemos a la escuela envuelta en una metamorfosis discursiva, pasando de ser aquel templo moral a convertirse en una institución signada por un tono marcadamente utilitario, fuertemente orientada a las demandas del mercado de trabajo.

Dentro de esta transformación estructural es inevitable preguntarse por el rol del educador. La maestra ya no encarna lo sagrado, ni goza del respaldo que le daba el programa institucional, más bien inviste la figura de un profesional que se encuentra obligado a construir su legitimidad de manera artesanal, día a día, frente a un auditorio de estudiantes cuya atención está siendo disputada por un scrolleo infinito y constante de dispositivos móviles.

Ante este panorama, una vez más surge un nuevo interrogante ¿es posible construir lazo social y bien común en el marco de la escuela contemporánea? François Dubet señala que la socialización en el siglo XXI ya no puede ser entendida como el aprendizaje pasivo de roles sociales predefinidos, antes bien la socialización actual se configura como una experiencia social abierta y tensionada, donde estas subjetividades se van construir de forma autónoma a merced de infinidad de certezas.



En este sentido la integralidad de la ESI nos acerca pautas para pensar esta crisis de hegemonía, que se instaló en el banco de la docente, en el escritorio de la directora y en la oficina de preceptoría, que recorre pasillos y muy orondamente se disemina en los baños y en el patio de la escuela. Esta crisis, que además afecta las formas discursivas está entrelazada en los modos y en los tonos, y exige un reordenamiento de lo decible, de lo que "la sociedad valida como discurso legítimo en un momento dado". Y más allá de lo decible, que es válido y merece toda nuestra atención, ¿Qué hacemos con lo oíble? ¿Le hacemos espacio? ¿Le damos tiempo? ¿De qué manera emerge la voz propia?

Un horizonte de 5 ejes



La ESI, en sus 5 ejes —Valorar la afectividad, Ejercer nuestros derechos, Cuidar el cuerpo y la Salud, Reconocer la perspectiva de género, Respetar la diversidad—, es una política pública que va al contacto con un sujeto que es reconocido y traído a un presente para ser protagonista de su destino. Aparece en escena una integralidad humana en el campo de la educación que reconoce la individualidad dentro del colectivo. Pone en escena a la sexualidad como esa energía vital que no es otra cosa que la potencia que nos constituye, nos inunda y nos convoca a imaginar, proyectar, inventar, dilucidar y también a reconocer notas o colores de nuestro ser en sociedad, como lo que identificamos como dolor o como amor, para lograr una mejor comprensión de lo que el sentido común no puede asir.

En definitiva, dicha norma (la 26.150) nos da algo que la Modernidad (o Poshistoria) ha vuelto prohibitivo, el tiempo. Como sostiene Habermas (1986) "el tiempo es un recurso escaso para la resolución futura de problemas que nos deja en herencia el pasado". En una era donde impera la cronofagia virtual, que alimenta un océano de trivialidad, hablar de tiempo para *mirar-se/nos*, para realizar lo propuesto en la primera de las tres puertas de la ESI: *la reflexión sobre nosotros mismos*, tanto en niños, niñas y adolescentes, como así también para las personas adultas que trabajamos en el sistema educativo, constituye un hecho político en sí mismo para proteger el mundo vital de la escuela frente a la burocratización y la lógica del mercado.

La Afectividad ante todo

Para traer a nuestro presente, bien vale recordar que el eje de la ESI **"Valorar la Afectividad"** manifiesta:

> Encontrar modos de expresar los sentimientos y emociones, hacerse entender y poder, también, leer en el otro sus expresiones de afectividad, reflexionar junto con otros y otras sobre los vínculos humanos y su repercusión en la vida socio-emocional de cada ser humano, son aprendizajes que nos llevan toda la vida, pero que es preciso acompañar desde la escuela de diferentes maneras.[2]

Hablamos de poder incluir la dimensión afectiva en el vínculo pedagógico pero, *¿qué lugar tiene la afectividad en la educación?* En los escenarios escolares contemporáneos, es preciso que se entienda a la afectividad como lo que constituye el lazo, el vínculo que se establece en las instituciones educativas entre docentes y estudiantes, y no como una mera competencia entrenable o una técnica de autorregulación individual.

En tal aspecto, es preciso advertir la centralidad que tiene el hecho de poder interrogar el sentido de la experiencia escolar, la cual hoy se encuentra tensionada por lógicas de inmediatez, fragmentación y una progresiva digitalización de la vida que debilita el lugar del adulto como referencia simbólica.

En este marco, resulta necesario que recuperemos lo planteado desde este eje, a la luz de lo recorrido durante 20 años de puesta en marcha de una propuesta que pone en el centro del escenario escolar, lo vincular, lo que tiene que ver conmigo y con las demás personas.

> Frente a las banalizaciones y simplificaciones de la afectividad que los medios de comunicación y los mercados pueden hacer en un marco cultural signado por valores y discursos consumistas, es necesario que la escuela enseñe sistemáticamente a reflexionar sobre actitudes como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto, el amor del eje Valorar la afectividad.[3]

¿Por qué entendemos que la afectividad es un eje de la ESI medular para pensar la educación?

2- Eje Valorar la Afectividad. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-valorar-la-afectividad.pdf Última fecha de consulta 22/07/2026.
3- Op. Cit.

Abordar las emociones y la afectividad implica habilitar espacios que se instituyen en la escucha y el acompañamiento de NNyA (Niños, niñas y adolescentes) por parte de las personas adultas que integran el sistema educativo. A partir de este enfoque resulta interesante pensar en la singularidad de lo que nos pasa, sentimos, entendemos en nuestro fuero íntimo, que en tanto el sujeto educativo que está asomando a la vida, resulta tan complejo abordar.



> Nuestras ideas, pensamientos, creencias y nuestros posicionamientos no son neutros, se encuentran impregnados de emociones y sentimientos. Estos tienen un fuerte arraigo en el mundo simbólico y en cada historia personal, será necesario tomar en serio la necesidad de revisarlas críticamente, sobre todo la producción y significación cultural de las mismas [4]

En tal aspecto, es preciso advertir la centralidad que tiene el hecho de poder interrogar el sentido de la experiencia escolar, la cual hoy se encuentra tensionada por lógicas de inmediatez, fragmentación y una progresiva digitalización de la vida que debilita el lugar del adulto como referencia simbólica.

Sabemos que lo expresado no es algo sencillo de llevar a cabo en las aulas, antes bien, representa todo un desafío. El desafío de abordar lo vincular.



> El desamparo en la desolación es no poder pensar lo que efectivamente hay. El desamparo en la desolación es no poder pensar el modo en que se constituye el vínculo. El desamparo en la desolación es suponer que hay un vínculo, y por lo tanto, no imponerse construirlo. El vínculo en la desolación es lo que uno puede pensar con otro. El vínculo no es una relación estructural que está en potencia garantizado que luego vamos a realizarla. En desolación no existe otro vínculo que pensar con otro el vínculo que nos constituye al pensarlo. (Corea y Lewcowicz, 2004)

Ante la irrupción de malestares que horadan las dinámicas de las tramas institucionales, la afectividad reclama la construcción de un tiempo suspendido y vital, que no pueda ser cuantificable, que además logre trascender los dedos automáticos y los ojos ciegos de tanto brillo, que se cocinan al calor de las pantallas, en soledad.

4- Op. Cit.

Este espacio requiere de una disponibilidad simbólica por parte de la persona que educa y acompaña, para tener apertura para un otro/a, ofreciendo mediaciones allí donde el malestar intenta abrirse paso hasta instalar el reinado del enfrentamiento constante.

¿En qué medida la apatía estudiantil opera como un analizador del debilitamiento del lugar del adulto como referencia simbólica en la escuela contemporánea? ¿Qué nos dicen los silencios y la desmotivación en las aulas? ¿Cuáles son las mediaciones simbólicas que el mundo adulto ofrece hoy? ¿Es la apatía de los estudiantes una forma activa y creativa de denunciar la ausencia de un tiempo suspendido y de una disponibilidad simbólica por parte de los adultos?

En este marco, la afectividad en la educación se configura como una oportunidad -como puerto, como punto de partida- y una posición de cuidado. Semejante a un puente que permite alojar lo que circula profundamente en el vínculo y que, a diferencia de las emociones identificables, a menudo no puede ser nombrado de inmediato pero resulta fundamental para producir nuevas ligaduras con el saber y con los otros y otras, a partir de ese contacto, de esa mirada, de esa palabra que puede ofrecer un docente.

El afecto como parte de nuestra identidad

Como venimos mencionando la dimensión **afectiva** es nuestra primera entrada hacia el entendimiento de nosotros mismos, los vínculos, sentimientos, valores y emociones nos constituyen. Es importante verlos con claridad, reconocerlos, identificarlos y enunciarlos estos dan paso a la construcción de la propia **identidad** *¿quién soy? ¿quiénes somos? ¿cómo soy con otros?*

Si bien la identidad se trata de una construcción personal pero a su vez es social, colectiva e histórica. La misma está inscrita en la autopercepción y la mirada de las personas sobre nosotros, es un proceso continuo que se va reafirmando a lo largo de nuestras vidas y que se nutre de múltiples identificaciones que tenemos con los demás.[5]

La misma es un derecho, derecho a saber quiénes somos, a ser las personas que somos, a saber de dónde venimos, a conocer nuestra genealogía pensando cómo se vincula con nosotros, y a comprender cuánto de eso está también en transformación.

5- Colección Derechos Humanos, Género y ESI, Ministerio de Educación (2021). “Identidades”.

La pregunta ¿quién soy? nos atraviesa a todas las personas, aunque no lleguemos a formularla directamente. Las respuestas a esta pregunta están hechas de raíces, fragmentos y relatos. Como así también de disputas y conflictos, de construcciones y de caminos individuales o colectivos.

Mi vínculo con otros desde el afecto

Relacionarnos con otras personas, además de nuestra familia, en los diferentes espacios que transitamos durante nuestra vida nos constituye y alimenta como personas. Nuestros primeros pasos se van trazando en las instituciones educativas, como así también en lugares por ejemplo donde vivimos o nuestro barrio. Luego con el transcurrir del tiempo nos adentramos en diferentes grupos algunos de ellos los elegimos o decidimos habitar.

El afecto se inscribe en un entramado que excede la individualidad, cada uno de los espacios que transitamos están cargados de sentido y sentidos ya que nos permiten no solo comunicarnos con las personas sino también aprender de ellas. **Vincularse desde el afecto** nos amplía la mirada y permite generar un posicionamiento ante la vida.

Las relaciones interpersonales constituyen un elemento fundamental en nuestro desarrollo, las personas somos capaces de vincularnos afectivamente. El término vínculo es conceptualizado por Pichon Rivière (1985) *como la forma que una persona se relaciona con las demás en la cual se establece una estructura relacional entre dos*. Este es un elemento fundamental para la supervivencia y la adaptación al medio tanto social como natural, la existencia de este se debe a la capacidad de comunicarnos.

En los vínculos afectivos afloran los sentimientos que nos unen a las personas a partir de la solidaridad, comprensión, cariño y ayuda mutua, esto deviene en los distintos tipos de relaciones como compañeros, amistades, pareja, familia, etc.

La **escuela** ofrece mediaciones simbólicas y lazos sociales con otros. Si pensamos en lo afectivo desde la **docencia** en esta se fomenta el vínculo basado en la confianza, la escucha atenta y el acompañamiento, sin perder de vista la construcción de la autoridad pedagógica[6] que se evidencia desde la vida cotidiana escolar.[7]

6- Según Greco (2024) la autoridad es un posicionamiento que se construye con múltiples materiales que tienen que ver con una práctica específica como es la educativa y a su vez con la enseñanza. Esta conlleva una mirada en relación a un otro, a ese con quien trabajamos. La autora diferencia los diferentes tipos de autoridad como por ejemplo la autoridad desde la imposición, la autoridad desde lo común (implica una construcción colectiva y democrática), la autoridad desde la construcción del vínculo (se basa en la colaboración, la confianza y el respeto) y la autoridad desde el saber (entendido no como un conocimiento completo, sino como un proceso de incompletud asumida).

7- Tomando a Nelida Landreani nos dice que la vida cotidiana escolar es el entramado de prácticas, rutinas y relaciones que ocurren dentro de las instituciones educativas. Más allá de los contenidos académicos, el aula es un espacio social de convivencia donde se cruzan emociones, experiencias personales, normas institucionales y la construcción de la propia identidad.

La afectividad adquiere un lugar central en lo escolar, desde una dimensión constitutiva del vínculo, donde al sujeto se le dona u ofrece otros modelos identificatorios desde el intercambio y la posibilidad. El afecto como la oportunidad, es un puente para trazar un posicionamiento pedagógico desde un enfoque de cuidado.

Emociones y afectividad

Nos parece oportuno traer en este apartado la diferencia entre **emoción** y **afectividad** como ese camino que acompaña a la pedagogía del cuidado.

Las *emociones* por un lado aparecen como aquellos estados que podemos identificar, nombrar o reconocer en la escuela algunas de ellas son el enojo, alegría, tristeza, ira, sorpresa, asco, entre otras.

Mientras que la *afectividad* hace alusión o remite a una dimensión mucho más profunda que se traduce o produce en el encuentro o lazo que establecemos con otros, esta no siempre es consciente ni identificable.

A partir de lo desarrollado traemos un ejemplo de una situación compleja[8] en el ámbito educativo.

En una escuela secundaria orientada a principios de año una estudiante dijo que se autopercibe varón, expresa que su familia no lo sabe todavía.

En ocasiones se la encuentra en situaciones que expresa enojo o tristeza; insulta a sus docentes y compañeros/as. La mayor parte de los días se observa irascible y, si no es así, se angustia llegando al llanto.

Por otro lado hay actividades escolares que se niega a realizar como en las horas de educación física a conformar equipo. Además, no respeta la ubicación en la formación ni la utilización de los baños.

8-Entendemos como **situaciones complejas** a aquellas circunstancias que interpelan y movilizan a quienes integran lo escolar y, en determinadas ocasiones, las exceden en su acompañamiento, implicando el trabajo articulado y corresponsable con otros actores interinstitucionales e intersectoriales. (Res. 3260/23)

A partir de este ejemplo, que permite pensar en la categoría **Identidad**, podemos traer varias preguntas que nos habilitan no solo a problematizar, sino analizar cuales son aquellas posibilidades o espacios que le damos a lo que transitan los estudiantes *¿qué podemos ofrecer dentro de la escuela?, ¿cómo podemos alojar lo que le sucede a quien protagoniza este relato?, ¿con qué instrumentos contamos desde el afecto?*
Podemos decir que tanto las emociones como lo afectivo irrumpen en la escuela y nos permiten visibilizar aquellas tensiones, redes y entramados institucionales que emergen en las propuestas pedagógicas en las que debemos revisar o poner atención.

Virtualidad y violencias

En nuestro país, en cuanto a lo normativo, contamos con la Ley Olimpia desde 2023, al incorporar la violencia digital a la Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres como una modalidad de violencia de género. Lo que esta norma propone es la atención integral a las víctimas y el desarrollo de conocimiento para atender y entender esta problemática.

Al respecto, desde las instituciones educativas, es preciso pensar en estrategias que aborden los comportamientos en el escenario virtual para prevenir situaciones de violencia digital.

Desde la ESI entendemos que si queremos ir hacia una justicia afectiva, el desafío presente, es el de constituir la escuela como refugio emocional frente a los abusos en el ecosistema digital. Con este afán es fundamental poder lograr reflexiones sobre esta forma de violencia que perturba la convivencia en las instituciones educativas y que erosiona los vínculos, infinidad de veces amparada en el anonimato.

Esta realidad se inscribe en una progresiva virtualización de la vida cotidiana y una hiperconexión con las máquinas que nos aleja del encuentro con lo que somos y lo que realmente deseamos y necesitamos, dejándonos a merced de lo que “le gusta” al algoritmo. Por todo ello, es conveniente que hablemos de Ciudadanía Digital, debido a que no debemos perder de vista que el mundo digital es tan real como cualquier otro ámbito de la existencia humana.

En este escenario, la experiencia subjetiva se ve tensionada por lógicas donde se establece un universo de certezas que fragmenta el tiempo vital, necesario para la construcción de sentido.

Los cantos de sirenas que prometían redes de libertades inauditas y conexión total de las personas, ha llevado a una realidad sofocante y solapada de abusos que, aunque en el mundo adulto todavía cuesta dimensionar sus alcances, provocan malestares subjetivos en NNyA que suelen pasar desapercibidos, hasta que se desencadenan situaciones que se tornan complejas y en ocasiones irreversibles.
Según la definición que establece la ONU:

> El abuso o la violencia digital hacen referencia a todo acto que se comete, asiste, agrava o amplifica mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación u otras herramientas digitales, que tenga o pueda tener como resultado daños físicos, sexuales, psicológicos, sociales, políticos o económicos, o bien otras violaciones a los derechos y libertades. Esto también se conoce como "violencia contra las mujeres facilitada por la tecnología", un término que refleja mejor cómo la tecnología puede habilitar el daño contra las mujeres, ya sea dentro o fuera de internet.La revolución digital ha exacerbado las formas de violencia de género que ya existían (como el acoso sexual, el acecho, el discurso de odio, la información errónea, la difamación y la suplantación de identidad) y ha creado nuevas formas de abuso (como la piratería informática, las estrategias de posverdad, el abuso por alteración de videos e imágenes —como los ultrafalsos (deepfakes), el doxeo, el ciberacoso y la captación con fines sexuales en línea (grooming), entre otros). [9]

Tal definición ayuda a dimensionar los alcances que tiene en la subjetividad de los y las estudiantes este tipo de situaciones. La violencia digital extiende sus tentáculos a una velocidad alarmante, que se exacerba con el añadido de la inteligencia artificial, el anonimato y la ausencia de reglamentación en términos legales.

Lo que empieza detrás de una pantalla, y que puede iniciarse desde una simple broma, inclusive con una pretensión inocente puede escalar rápidamente, y tener efectos impensados e imparables, tal como sostienen desde ONU Mujeres:

9- ONU Mujeres. Ultima fecha de consulta 20/7/2026. https://www.unwomen.org/es/noticias/reportaje/2025/11/la-violencia-digital-es-violencia-real-la-lucha-de-una-activista-por-la-seguridad-y-los-derechos-humanos

> Las mujeres y las niñas abandonan sus estudios, limitan su presencia en línea, atraviesan crisis de salud mental y pierden confianza para dar su opinión en público. Algunas enfrentan violencia física, incluso el femicidio, cuando el abuso digital atraviesa la pantalla. [10]

En la actualidad nos encontramos con nuevas formas de nominar este tipo de violencias, como por ejemplo lo que la juventud reconoce como *Packs*, también conocido como *sexting*. Es la forma en que las adolescencias se refieren a fotos íntimas compartidas —sin permiso— por internet (redes sociales, mensajería, etc). Recordemos que esta conducta no es un juego. No implica una prueba de amor. Es un riesgo real hacia la integridad emocional y física de las personas.

En este contexto, aunque comience a caminar como una broma, rápidamente puede escalar y convertirse en un arma para silenciar, avergonzar e intimidar. La figura de acoso puede ser continua y puede extenderse indefinidamente por la dificultad que representa borrar datos de la huella digital, con consecuencias que pueden ser infortunadas. Aunque todas las personas pueden sufrir estos actos de violencia, las estadísticas arrojan resultados donde las consecuencias, no son iguales para los varones, siendo más perjudicadas mujeres y diversidades.

Tal como sostiene la Guía Ema (2025):

> Es fundamental que el personal educativo pueda detectar y cuestionar los discursos normalizados sobre la exposición digital, el control, la presión entre pares o la viralización de contenidos íntimos, muchas veces naturalizados o minimizados como “chistes” o “cosas de adolescentes”. La prevención se construye también desde la palabra, desde lo que se señala y desde lo que se calla en la vida escolar. [11]

10- Op. Cit.

11- Guía Ema para el abordaje de casos de difusión de contenido íntimo sexual sin consentimiento en ámbitos educativos. Disponible en https://farodigital.org/portfolio/guia-ema/ Última fecha de consulta 22/7/26. Pág. 26

Atendiendo a esta propuesta que realizan los especialistas es importante señalar que la escuela, a partir de delinear el Proyectos Político Pedagógico Institucional puede brindar herramientas que sirvan para detectar y abordar este tipo de situaciones. Una estrategia es el desarrollo pedagógico sobre la categoría consentimiento, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. A partir de este análisis y propuesta metodológica, se busca promover una comprensión efectiva de la privacidad y garantizar el derecho a una ciudadanía digital segura y protegida.

Masculinidad y masculinidades

Tomamos el concepto de masculinidad como una categoría de análisis que nos permite seguir indagando en torno a lo que se espera del comportamiento de los varones de acuerdo a la genitalidad con que se nace. Connell y Messerschmidt (2021) revisan el concepto de masculinidad y lo redefinen no como una esencia fija, sino como una categoría relacional, dinámica y situada contextualmente. Su análisis pone el acento en que la masculinidad no puede comprenderse al margen de otros vectores de opresión, como la clase, la raza o la sexualidad, sino que emerge precisamente de la intersección[12] compleja de estos ejes de desigualdad y opresión. “La masculinidad no representa un cierto tipo de hombre, sino una manera en que los hombres se posicionan a sí mismos a través de prácticas discursivas” (Connell y Messerschmidt 2021). Esta posición a su vez se da mediante una jerarquía que se “constituye y realiza justamente a expensas de la subordinación del otro” (Segato, 2003).

Cabe aclarar que no es lo mismo hablar de masculinidad y masculinidades. La masculinidad tiene que ver con los discursos del poder. En tanto las masculinidades son las diferentes formas de comportarse que adoptan los varones de acuerdo a lo que algunos autores denominan e*status invisible,* que tiene que ver con las jerarquías que se establecen en la socialización entre varones.

Resulta esencial para nuestro análisis recuperar entonces la categoría de *interseccionalidad* que, vinculada con la de masculinidad, grafica lo abordado por Michael Kimmel (2017) en su libro *Privilegio*, donde plasma un ejemplo concreto de una investigación realizada a jóvenes estadounidenses en el cual:

12- La activista estadounidense Kimberle Crenshaw acuña el concepto de Interseccionalidad para referir cómo características como el género, la raza, la clase social o la edad interactúan entre sí, en lugar de evaluarse por separado, generando experiencias únicas de privilegio o discriminación.

> se les pedía que nombraran una lista de las cinco características más relevantes en su vida social. En esa respuesta, prácticamente todos los estudiantes afroamericanos mencionaron el color de piel mientras que, ninguno de los estudiantes blancos hicieron dicha mención. Lo mismo con la religión: casi todos los judíos y árabes mencionaron su credo, mientras que sólo el 25% de los cristianos hicieron lo mismo. Casi todos los jóvenes de orientación sexual no normativa reconocieron esta condición mientras que ningún joven heterosexual puso su orientación como relevante.[13]

En esta cita podemos ver que el privilegio se experimenta como invisibilidad. Los varones blancos, heterosexuales y cristianos no mencionan su raza, orientación sexual o religión porque no tienen que pensarlas, es lo que se percibe como la norma, el estereotipo de varón. Lo cual les permite verse a sí mismos como individuos y no como blancos o heterosexuales. En este ejemplo los varones afroamericanos, judíos, árabes y no heterosexuales mencionan esas características porque la sociedad se las recuerda constantemente. Su identidad se construye de acuerdo a las interseccionalidades (raza, género o religión) es un factor que condiciona su vida social, sus oportunidades y las violencias que pueden sufrir.

En tal sentido, desde la ESI apelamos al concepto de Masculinidad para problematizar los comportamientos aprendidos y reproducidos por los varones en todas las instituciones por las cuales se va formando (familia, escuela, ley). Rita Segato en su obra *Pedagogías de la crueldad (2018),* echa luz sobre los comportamientos que se desprenden del mencionado dispositivo cuando sostiene que “a raíz de su implementación se enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas”.

En estos contextos internalizamos normas, expectativas y modelos de comportamiento contenidos en currículas y actividades dirigidas; interviene asimismo en este proceso el *currículum oculto*[14] de pensamientos, creencias y valoraciones comunicados por vías no siempre verbales, deliberadas o conscientes por parte de quienes educan. ¿Qué ha aprendido cada cual en las instituciones educativas sobre su condición de varón o de niña, de hombre o de mujer? ¿Cómo influyen estos aprendizajes en las opciones de estudio, en el horizonte profesional o laboral que percibimos como mejor o “más adecuado” al sexo con que nos ha tocado venir al mundo?

13- Kimmel, M. S. y Coston, B. M. (2017). Ver el privilegio donde no está: masculinidades marginadas y la interseccionalidad del privilegio. En M. S. Kimmel y A. L. Ferber (Eds.), Privilege: A reader (4.ª ed.). Westview Press.

14- En el ámbito de la teoría curricular crítica, Michael Apple en 1979 reformuló el concepto, centrándose en cómo el currículum oculto esconde relaciones de poder que subyacen a las decisiones sobre qué se enseña y cómo se enseña, favoreciendo a ciertos grupos sociales de poder.

Sumergirse en estos análisis, desde el ámbito educativo, permite en términos de lo vincular, acercarse a nuevas posturas y análisis nacidos de los *estudios de género*[15] y también de la Pedagogía del cuidado, que favorecerá la incorporación y/o construcción de nuevas estrategias para poder mirar este cambio de subjetividad.

Una de las herramientas que nos permite hacer este caminito de revisión de lo aprendido en cuanto a las desigualdades estructurales es la **Ley 27.234** de **Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género**. Dicha ley habilita una semana en el año por calendario escolar a profundizar en este aspecto

> "El objetivo que la ley enuncia es el de contribuir a que alumnos, alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia de género".

Tanto esta normativa como la pedagogía del Cuidado vienen en las alforjas de la ESI y son fundamentales a la hora de poder reflexionar sobre los modos de problematizar la práctica ante la reproducción irreflexiva de la asignación diferencial de actividades y roles que segmenta lo que es propio de niños y lo propio de niñas.

> "A los niños se les educa para dominar y progresar en lo público, mostrar sus logros, talentos y ambiciones como muestra de su valía personal, y reprimiéndoles los afectos vistos como signos de debilidad y de poca hombría. A las niñas, por el contrario, se les socializa para la reproducción y para permanecer en el ámbito privado, y se las educa para la entrega y la renuncia como signos de su valía personal, reprimiéndoles los deseos de autonomía y realización personal".[16]

Al respecto, desde los estudios de género se advierte la importancia del cuerpo en esta construcción subjetiva de la masculinidad, al ser el cuerpo el lugar de la práctica de la experiencia que se cristaliza en la norma.

Resulta imperioso en este contexto la vinculación de las conductas aprendidas en la masculinidad y sus alcances en la digitalización, que dan origen a nuevas formas de relacionarse y que actualmente se conoce como Manosfera.

15- Los estudios de género son un campo académico interdisciplinario que analiza cómo las construcciones socioculturales sobre el sexo influyen en las identidades, relaciones y estructuras de poder de las personas. Busca comprender y erradicar las desigualdades, cuestionando los roles tradicionales y los estereotipos asignados a hombres, mujeres y diversidades.

16- Diez Gutiérrez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. Artículo en Revista Iberoamericana de Educación.

Manosfera

Tal y como se ha señalado en la introducción de este material, la Educación Sexual Integral ha ingresado en la escena educativa focalizando en la singularidad de la persona frente a las pluralidades que supone la trama. Sin embargo, en tiempos donde gran parte de los lazos socioeducativos e identificaciones de las adolescencias se encuentran atravesados por pantallas, esa trama humana se despliega y disputa fuertemente en entornos virtuales que, como mencionamos anteriormente, reconfiguran la propia subjetividad y los modos de relacionarse. Según vimos, esos escenarios donde se despliega la "virtualidad" no son neutros ni asépticos, sino estratégicamente diseñados en términos de economía de la atención, donde el diseño algorítmico está orientado a capturar el tiempo de navegación (Consejo General de Educación, 2026).

Es a partir de este contexto que venimos profundizando, y considerando los *estudios de género,* donde indefectiblemente se inscribe la modelización de las identidades de niñeces y adolescencias; siendo precisamente allí donde opera activamente la manosfera.

Entendemos por *manosfera* —o bien, *manósfera*, *manoesfera*, machosfera o *machoesfera*— a la subcultura digital de supremacía masculina que se inscribe en directa oposición al feminismo y las políticas de igualdad de género (Ortega Fernández, 2025). Este neologismo proviene del inglés *manosphere* (*man*, hombre; y *sphere*, esfera), término que aparece citado por primera vez en línea en 2009 en la plataforma Blogger y es recuperado desde el activismo por *movimientos por los derechos de los hombres*, así como por los medios de comunicación. Lejos de conformarse como un fenómeno aislado, se afianza como un ecosistema en línea, fuertemente interconectado y descentralizado que opera desde blogs, foros, servicios de mensajería y, fundamentalmente, en redes sociales; reunidos en torno a discursos profundamente misóginos (ONU Mujeres, 2022). Tal como sostiene Laura Bates (2021), tal entramado no es en absoluto homogéneo, sino que alberga cada vez a más comunidades que se esfuerzan en alimentar y promover de manera sistemática el odio hacia las mujeres, o bien su propia "supremacía".

Hacia el interior del colectivo que conforma la manosfera confluyen diversas facciones con vocabularios y lógicas puntuales: los *incels* —o célibes involuntarios—, los *artistas de la seducción* (PUA),[17] los *defensores de los derechos de los hombres* (MDH) y los integrantes del movimiento MGTOW.[18] Estas facciones operan conjuntamente como agrupaciones donde la misoginia extrema se retroalimenta y, frecuentemente, se funde con otras ideologías radicalizadas, promoviendo la normalización de la hostilidad y la violencia hacia las mujeres y las identidades disidentes o feminizadas (Bates, 2021).

Para comprender la enorme capacidad de captación que posee la manosfera sobre los adolescentes, no podemos prescindir del contexto digital contemporáneo en el cual se inserta. La propagación de estas ideas y nuevas subjetivaciones precisamente se apoya en la lógica de plataformas que venimos comentando y se contextualiza en un evidente clima de época. En ese contexto, la interacción social —y, particularmente, la negatividad y el odio— funcionan como un combustible algorítmico y una mercancía rentable (Franco & Bernárdez Rodal, 2023; Ortega Fernández, 2025). Son, en efecto, varones adolescentes quienes transitan momentos de desorientación, aislamiento o frustración ante la imposibilidad de cumplir con los mandatos que supone la masculinidad hegemónica, encontrando en la manosfera un refugio identitario completamente accesible.

Éste capitaliza su vulnerabilidad, ofreciéndoles un sentido de pertenencia y respuestas simplificadas que desvían a un malestar emocional hacia un *chivo expiatorio* común: las mujeres y las conquistas en materia de derechos alcanzados por los movimientos feministas durante las últimas décadas. Así pues, la manosfera emerge reaccionariamente, como un claro síntoma sociopolítico complejo que nos demanda, ineludiblemente, una intervención pedagógica en el marco de las políticas de cuidado y la corresponsabilidad institucional.

17- PUA, *Pick Up Artist* en inglés. Literalmente se refiere a “artistas del ligue”, o “del levante”.

18- MGTOW proviene del inglés Men Going Their Own Way, es decir, “hombres que siguen su propio camino”. Movimiento que agrupa a los hombres que deciden apartarse de las mujeres al considerar que estas ya no cumplen sus roles “tradicionales”.

Cómo acompañamos desde la escuela

Dicho abordaje pedagógico, en principio, nos exige recuperar la primera puerta de entrada de la ESI: *la reflexión sobre nosotros/as mismos/as*. Esta perspectiva nos invita, como adultos/as responsables, a revisar nuestras propias representaciones respecto al género; reconociendo, las dinámicas de violencia que operan activamente desde la temprana infancia en la modelización de las identidades masculinas. Estas dinámicas despliegan una fuerza *performativa*[19] y, también, dañina sobre los varones durante la niñez. Así, los varones quedan atrapados en una encrucijada donde la exigencia social de encarnar los mandatos de la masculinidad hegemónica se convierte en una sentencia restrictiva que les prohíbe llorar o mostrar vulnerabilidad. Cuando ese modelo normativo en formación (o ya instaurado) se enfrenta a los cuestionamientos que pudieran surgir en los procesos de socialización, niños y adolescentes varones pueden experimentar confusión o malestar en sus relaciones.

Al respecto la ESI nos permite cuestionar o revisar estos mandatos desde el rol docente, al entender a la **identidad como derecho**. Dimensionar a la identidad como un derecho, es lo que insta a garantizar ese acompañamiento, dado que habilita la pregunta por cómo se conforma esa identidad en el escenario escolar ¿Quién soy? ¿Qué de lo que soy o de lo que quiero ser es mandato y qué es deseo? ¿Cómo aloja la escuela esa construcción subjetiva de NNyA? Lo que habilita adentrarnos en estas preguntas es pensar, qué educación queremos para los varones y en base a eso preguntarnos, qué conductas se aprenden y cuáles son los verdaderos propósitos de esta reproducción de género. Estos interrogantes se pueden abordar con, sólo por poner un ejemplo, ejercicios que recuperen la escritura del yo, la escritura en primera persona, que sea exploratoria de la propia constitución subjetiva.

Estas preguntas pueden orientar la práctica ya que en la vereda de enfrente la manosfera despliega su eficacia capitalizando el conflicto subjetivo y la herida narcisista de los adolescentes que sienten que no logran cumplir con el estándar de éxito, dominación y control que el patriarcado les demanda. Estas plataformas virtuales no captan a los jóvenes mediante consignas ideológicas directas, sino disimulándose en consumos cotidianos, como los espacios de videojuegos, las rutinas de entrenamiento o los contenidos de humor digital.

19- Para Butler (2007), el género es *performativo* porque la identidad que pretende manifestar no es una esencia interna preexistente, sino una invención fabricada y sostenida en la superficie del cuerpo mediante discursos, gestos y signos corporales. No constituye un acto único, sino un procedimiento ritualizado y regulado de repetición que adquiere su apariencia de naturalidad a través del tiempo. Así, la identidad de género se construye performativamente por las mismas expresiones que parecen ser su resultado.

A través de narrativas basadas en la victimización del varón, estos entornos convencen a los jóvenes de que las políticas de igualdad de derechos de las mujeres y las disidencias sexuales los han despojado de su lugar legítimo en el mundo (ONU Mujeres, 2022). Los creadores de contenido de la manosfera ofrecen una falsa ilusión de poder y una armadura comunitaria virtual para obturar el miedo al rechazo y la desorientación afectiva. Sin embargo, para acceder a esa cofradía digital, el mandato patriarcal exige abandonar toda posibilidad de empatía y compasión hacia las mujeres, a quienes se pasa a considerar objetos de conquista o enemigas declaradas (hooks, 2021).

En la convivencia diaria de las escuelas, este fenómeno digital puede traducirse de forma directa en expresiones de violencia que afectan el lazo socioeducativo. Se puede manifestar bajo la forma de resistencias en espacios de ESI, al reproducir discursos de odio legitimados bajo la categoría del "chiste" o memes misóginos y homófobos, en prácticas sistemáticas de hostigamiento virtual o acoso digital (*ciberbullying*, *sexting*, etc.) orientadas a menoscabar la integridad de compañeras u otras identidades feminizadas o disidencias. Ante estas manifestaciones, la escuela claramente no puede retroceder hacia lógicas punitivistas o segregatorias que acabarían reforzando el discurso de exclusión y persecución que estos estudiantes consumen en la web y que retroalimenta la estrategia de la manosfera.

Alojar la vulnerabilidad: hacia una política del encuentro relacional

El Consejo General de Educación dispone de un encuadre protector a partir de la Resolución N° 5063/18 CGE y de la Resolución N.° 3260/23 CGE, que da vida al Programa para el Abordaje de Situaciones Educativas Complejas (PASEC). Inscribir las intervenciones frente a la manosfera bajo este horizonte operativo (y normativo) implica asumir con responsabilidad la pedagogía del cuidado.

Modificar esa posición en el mundo genera temor a la intemperie relacional y a la pérdida de estatus dentro del grupo de pares, incluso los expone a situaciones de violencia intragénero. Frente a ello, la respuesta institucional debe ser propositiva y colectiva, alejada de la lógica del castigo que clausura la palabra. El desafío que debemos asumir es el propiciar las condiciones para una propuesta asentada en el reconocimiento compartido del desamparo, abriendo espacios de diálogo que posibiliten la escucha activa, donde las juventudes puedan encontrarse y reconocerse tanto en sus vulnerabilidades como en sus capacidades de lastimar a otros/as, pero también de sentir dolor.

Solo mediante dispositivos sistemáticos de escucha colectiva y acompañamiento situado en las escuelas, los varones podrán soltar de manera progresiva las *hostiles armaduras* que la manosfera promueve; comprendiendo que el cambio subjetivo no representa una amenaza, sino una vía hacia la *liberación afectiva* (hooks, 2021). Es en este punto de confluencia donde la tarea docente adquiere su mayor potencia reparadora: impulsar una ética relacional y de encuentro que funcione como cimiento para construir comunidades solidarias, en las que las diferencias sean respetadas y no se traduzcan en desigualdades.

La escucha y la palabra como guardianas del afecto

El cuidado y acompañamiento requiere de la **escucha**, este acto no supone de una posición pasiva ya que implica reconocer al otro. Alicia Stolkiner (2020) no dice que esta *"es un acto de hospitalidad"* la entendemos como un proceso que aloja a un otro *"extranjero"* en el cual se debe poner en cuestión los propios supuestos, saberes y certezas, en una legítima exigencia de paridad ofrecida a la pregunta.
En nuestra vida la escucha es una herramienta fundamental de la comunicación. La **escucha activa** implica no solo prestar atención y con interés a lo que otra persona nos está diciendo, sino también poder observar no solo el lenguaje verbal sino también el no verbal, para comprender profundamente su mensaje. Es un proceso que no está ligado solamente a oír sino que requiere también de involucrarse en la conversación desde nuestra propia integralidad.

El arte de escuchar es un principio clave en nuestra comunicación, en ocasiones ante la urgencia no escuchamos con la intención de comprender, sino con la intención de actuar en la inmediatez y tener una respuesta o una contestación.

La Guía Federal de orientaciones 1 para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar (2014),[20] nos brinda aspectos fundamentales acerca de la misma como:

- **Sostener una actitud que propicie un espacio** para que la persona diga cómo se siente, qué le ocurrió y qué necesita.
- **Habilitar** los sentimientos y pensamientos esto puede ser valioso para la persona.
- **No es adecuado** formular señalamientos.

20- Guia de Orientaciones (2014). Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/123194/guia-federal-de-orientaciones-para-la-intervencion-educativa-en-situaciones-complejas-relacionadas-con-la-vida-escolar-1

REFLEXIONES FINALES

¿Por qué ESI?

Aquel sujeto que requería del cuidado adulto y del disciplinamiento escolar para acceder al saber y a la cultura ya no existe en los términos de los siglos recientemente transcurridos, es decir no espera que el docente lo acompañe en esta aventura de conocer el mundo. El universo de las certezas se encuentra a tan solo un clic de distancia, procesado de forma instantánea y fragmentaria. Esta mutación impacta de forma directa en las instituciones y en los actores educativos. La digitalización devora la pausa de la introspección. En este escenario, la institución escolar emerge como una oportunidad, como ese espacio privilegiado de socialización que permite recuperar el tiempo de reflexión, a la vez que hace posible las mediaciones simbólicas que habilitan el encuentro con otros, para poder proyectar un futuro individual y colectivo.

La ESI, en su recorrido político pedagógico a través de estos 20 años, se erige como aquel manantial al cual concurrimos a abrevar, cada vez que necesitamos tomar distancia de nuestra práctica pedagógica y en un doble movimiento de amparo e iluminaciòn, nos orienta ante el desafio de pensar nuestros propòsitos y trayectos.

Su implementación permitió renovar compromisos y corresponsabilidades en el sector educativo, fundamentalmente, para reconocer que la sexualidad no es un mero contenido, sino la dimensión profundamente humana que nos constituye, nos habita y nos teje en el encuentro con los demás. Con el afán de cumplir con estos preceptos, en su artículo 3°, inciso b; la ley 26.150 dispone:

> Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.

Al respecto, la presente normativa pone como punto de partida de este recorrido, hacer de la palabra, la mirada, el diálogo y la escucha, fundamentos para una necesaria transformación colectiva.

Con el ánimo de generar estrategias y mecanismos que informan y previenen situaciones de vulneración de derechos, fue generando un camino, que hoy nos permite, a la luz de su travesía, echar mano de instrumentos y prácticas que proponen una oportunidad de integración y democratización de derechos.

En un panorama donde la crisis de las instituciones y los cambios de paradigmas nos exigen pensar la construcción de nuevos medios para el acompañamiento, la ESI, crea otras formas para alojar. Las categorías de Cuidado, Derechos Humanos, Género e Interseccionalidad, permiten que los equipos educativos generen estrategias para abordar la integralidad de las y los educandos en su situación particular de desarrollo, a través del acompañamiento y apoyo.

En este punto, es preciso destacar a una política pública que, a pesar de todo lo que le falta consolidar, representa una apuesta clara por el lazo social y el acompañamiento afectivo.

En tal sentido, nos concierne la afectividad, que más allá de ser uno de los cinco ejes de la ESI, es una dimensión constitutiva del vínculo pedagógico.

Cabe preguntarse entonces, ¿Cómo se construye la autoridad en una institución en crisis? ¿Sirve la imposición *per se*? ¿Cuáles son los otros modos, formas, mecanismos que tiene la ESI para construir una autoridad que acompañe?

En definitiva, cuando las escuelas fomentan un clima social basado en el diálogo, la participación, la comunicación abierta, el reconocimiento al esfuerzo estudiantil y prácticas pedagógicas inclusivas, se reducen significativamente las situaciones violentas, tanto el hostigamiento como otras formas de agresión.

Como política pública, la ESI se aleja de los viejos preceptos morales y religiosos e inventa formas y mundos que alojan cuerpos y subjetividades diversas, que reconoce el entorno, para respetarlo y cuidarlo, que invita al diálogo y a la escucha activa. Que sobre todo habilita, a generar un tiempo, un tiempo para conocerse y conocernos, desde el respeto y desde el consentimiento. Mientras la ESI propone la colaboración, la razón instrumental dispone la competencia, mientras la ESI ve y reconoce personas, enfrente se los considera, capitales humanos que deben mejorar su valor, y en un espiral incesante. Recordemos, el tiempo es prohibitivo en este modelo de sociedad.

Hoy nos encontramos con un proyecto educativo integral que entiende el sentido de la vida desde lo singular y lo colectivo. Afortunadamente sabemos que llegó para quedarse porque detrás de la letra de la ley, hay miles de personas a lo largo y ancho del país que fueron conmovidas, -del latín *conmovere* que significa poner en movimiento y también puede significar juntos-, por su práctica, y hoy llevan a la ESI como bandera, se siguen/nos seguimos moviendo y conmoviendo desde la escuela, el lugar que asignamos socialmente al aprender, esto es, a sujetarnos, sostenernos en esta red valiosa que nos contiene y nos potencia.

En este punto, volvemos a resaltar la importancia de vincular estas dinámicas escolares con la Ley 26.150 de ESI, particularmente en el eje Valorar la afectividad. Este enfoque obliga a ponderar la presencia y el rol de las personas adultas en las instituciones, promoviendo un trato hacia las y los estudiantes que trascienda lo meramente normativo. Es imprescindible poner el acento en un vínculo pedagógico cimentado en el respeto, la empatía y la aceptación de la singularidad en la diversidad. En este aspecto, consideramos que es necesario el ejercicio intelectual y sensible de reflexionar, de volver sobre los supuestos que nos explican y señalan caminos a seguir. Ese, casualmente, es el sentido de la escuela.

Referencias

Bates, L. (2021). *Men who hate women: From incels to pickup artists, the truth about extreme misogyny and how it affects us all*. Simon & Schuster.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz García, Trad.). Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1990)

Connell, R., Messerschmidt, . J. W., de Stéfano Barbero, M., & Morcillo, S. (2021). *Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano Para El Estudio Sociohistórico De Las Sexualidades*, (6), 32–62. https://doi.org/10.46661/relies.6364

Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2018). *Resolución N° 5063/18 CGE: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en la provincia de Entre Ríos*. Gobierno de Entre Ríos.

Consejo General de Educación. (2021). *Cuadernillos docentes: Educación Especial: Propuesta didáctica: El lugar de la afectividad y las capacidades en el escenario educativo*. Gobierno de Entre Ríos. https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/cuadernillo-educacion-especial-final.pdf

Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2023). *Resolución N° 3260/23 CGE: Programa para el Abordaje de Situaciones Educativas Complejas (PASEC)*. Gobierno de Entre Ríos.

Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2026). *#HablemosDe: Consumos digitales y ciberbullying. Orientaciones para la comunidad educativa*. Coordinación de Políticas Transversales, Gobierno de Entre Ríos.

Corea, C., & Lewcowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador.

Debray, R. (1997) *Transmitir*. Ediciones Manantial.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Editorial Gedisa.

Familia de Ema Bondaruk, Ley Olimpia Argentina, & Faro Digital. (2025). *Guía EMA para el abordaje en ámbitos educativos: Prevención, detección y acompañamiento en situaciones de difusión de contenido íntimo sexual sin consentimiento*. Faro Digital. https://farodigital.org/wp-content/uploads/2025/08/EMA-editorial.pdf

Feldman, L. M. (2020). *Varones de carne y hueso: ¿Nuevas masculinidades?*. Editorial Noveduc.

Franco, M., & Bernárdez Rodal, A. (2023). *Algoritmos, misoginia y la construcción de la masculinidad en la manosfera.* Revista de Estudios de Género y Comunicación, *14*(2), 45–68.

Habermas, J. (1986). *La crisis del Estado de bienestar y el agotamiento de las energías utópicas.* En J. Habermas, *Ensayos políticos* (pp. 113–134). Ediciones Península.

Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad: Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Traficantes de Sueños.

hooks, b. (2021). *El deseo de cambiar: Hombres, masculinidades y amor*. Editorial Paidós.

Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA-UNAM). (2025). *La manosfera: Más allá de Netflix*. Boletín Antropológicas, (8), 12–24. https://www.iia.unam.mx/sites/default/files/2025-11/manosfera-JMR.pdf

Kimmel, M. S. y Coston, B. M. (2017). Ver el privilegio donde no está: masculinidades marginadas y la interseccionalidad del privilegio. En M. S. Kimmel y A. L. Ferber (Eds.), Privilege: A reader (4.ª ed.). Westview Press.

Lipovetsky, G. (2020). *Gustar y emocionar: Ensayo sobre la sociedad de la seducción*. Anagrama.

Marina, M., Bilder, P., Garibaldi, M., Pablo, M., Montes, M., Nimo, M. C., Barredo, C., Bargalló, L., Hurrell, S., Zelarallán, M., Marconi, M., Lavari, M., Lencina Rampotis, M., & Muzón, L. (2013). *Material de lectura Eje: Cuidar el cuerpo y la salud*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Dirección de Participación Ciudadana y Convivencia Escolar.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021a). *Identidades*. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021b). *Valorar la afectividad: Eje de la Educación Sexual Integral*. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades Educativas.

ONU Mujeres. (2022). *¿Qué es la machoesfera y por qué debe importarnos?*. https://www.unwomen.org/es/articulos/articulo-explicativo/que-es-la-machoesfera-y-por-que-debe-importarnos

ONU Mujeres LAC. (2023). *Cómo contrarrestar la influencia tóxica de la manosfera*. Historias oficiales de ONU Mujeres América Latina y el Caribe. https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2025/07/como-contrarrestar-la-influencia-toxica-de-la-manosfera

Ortega Fernández, M. (2025). *Discursos de odio y cibermachismo: Mapeo de la manosfera en las plataformas digitales.* Revista Digital de Ciencias Sociales, 12(1), 102–121.
Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo* (F. Taragano, Sel. y Rev.). Ediciones Nueva Visión.

Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Prometeo libros.

Siebel, J. (Directora). (2015). *The Mask You Live In* [Documental]. Girls' Club Entertainment.

Stolkiner, A. (2020). *¿Qué es escuchar a un niño?* Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud . En A. Tollo (Comp.), *Escuchar las infancias: Alojar singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamientos subjetivos*. Noveduc.

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Editorial Paidós.

#HablemosDe Educación Sexual Integral

>> Orientaciones para la comunidad educativa.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN