



Autor/es: De Dios Herrero, Mariana - Barbosa, Lucía

Contacto: marianaddh2@gmail.com; lucigbarbosa@gmail.com

Título: Pedagogías feministas y espacios extracurriculares ante el avance conservador: leemos a Sara Ahmed

Sección: Narrativa de Prácticas

Institución/es: IIEG – FCH / FCEyN, UNLPam

Pedagogías feministas y espacios extracurriculares ante el avance conservador: leemos a Sara Ahmed

Pedagogías feministas y espacios extracurriculares ante el avance conservador: leemos a Sara Ahmed

Resumen

Este artículo narra y analiza dos Actividades Académicas Extracurriculares (AAE) enmarcadas en la Resolución N° 574/2021 de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). La primera, desarrollada en 2024 bajo el título Taller Introducción a la perspectiva de género. Lectura grupal de Vivir una vida feminista (Sara Ahmed) y la segunda, desarrollada en 2025 con formato de seminario y titulada Más ESI. Lectura grupal: Vivir una vida feminista (Sara Ahmed), extendió la propuesta formativa a docentes y graduadas/os de la universidad que ejercen la docencia en la provincia. Ambas con modalidad virtual.

El artículo repone el contexto político en el que las experiencias tuvieron lugar: la Argentina de 2024 y 2025, con el desmantelamiento activo de políticas de géneros, marco nacional que fundamentó la elección del libro de Sara Ahmed como dispositivo pedagógico. Describe el diseño, la modalidad y el sistema de evaluación del taller y del seminario, y reflexiona sobre sus implicancias para la formación docente en Ciencias Exactas y Naturales desde el formato de narrativa de prácticas (Suárez, 2007).

Palabras clave: perspectiva de género; Educación Sexual Integral (ESI); formación docente; campo de las prácticas.

Feminist Pedagogies and Extracurricular Academic Spaces in Times of Conservative Backlash: Reading Sara Ahmed

Abstract

This article narrates and analyses two Extracurricular Academic Activities (EAAs) developed within the framework of Resolution No. 574/2021 of the Faculty of Exact and Natural Sciences (FCEyN) at the National University of La Pampa (UNLPam). The first, conducted in 2024 under the title Workshop: Introduction to a Gender Perspective. Collective Reading of Living a Feminist Life (Sara Ahmed), and the second, offered in 2025 as a seminar entitled Beyond Comprehensive Sexual Education (ESI). Collective Reading: Living a Feminist Life (Sara Ahmed), expanded the educational initiative to include university teachers and graduates engaged in teaching throughout the province. The activities were conducted online. The article reconstructs the political context in which both experiences took place: Argentina in 2024 and 2025, marked by the active dismantling of gender-related public policies. This context provides the rationale for selecting Sara Ahmed's book as a pedagogical device. The paper describes the design, format, and assessment system of both the workshop and the seminar, and reflects on their implications for teacher education in the Exact and Natural Sciences. Drawing on the practice narrative approach (Suárez, 2007).

Keywords: gender perspective; Comprehensive Sexual Education (ESI); teacher education; field of practice.

Introducción: una demanda en los bordes del currículum

La propuesta surge de una inquietud del estudiantado de la FCEyN de la UNLPam: formarse en perspectiva de género y comprender la Educación Sexual Integral (ESI) dentro del espacio de su propia facultad. La Facultad de Ciencias Humanas ofrecía esos espacios, pero a una distancia que resultaba quizás simbólicamente significativa, a pesar de que ambas facultades comparten aulas de formación docente.

Este artículo narra la experiencia de dos Actividades Académicas Extracurriculares (AAE). La primera, se desarrolló en 2024 con modalidad Taller titulado *Introducción a la perspectiva de género. Lectura grupal de Vivir una vida feminista* (Sara Ahmed). La segunda, se llevó a cabo durante el 2025 en el marco de la RedPam¹, con formato de seminario y titulada *Más ESI. Lectura grupal: Vivir una vida feminista* (Sara Ahmed). Ambas actividades, desarrolladas en la modalidad virtual, tomaron el libro de Sara Ahmed como dispositivo pedagógico central.

La AAE es la figura institucional disponible para propuestas formativas no curriculares destinadas a la comunidad de la FCEyN. Dentro de los límites de lo extracurricular, fue la herramienta con la que se respondió a esa demanda.

La pregunta por el campo de las prácticas no es abstracta: es la pregunta sobre qué aprenden las futuras y futuros docentes para hacer con sus estudiantes, en sus escuelas, en el mundo que van a habitar como profesionales, y en esta propuesta, esa pregunta incluye el género.

El artículo adopta el formato de narrativa de prácticas, una reflexión sistemática que, como señala Suárez (2007), no renuncia al rigor analítico ni a la producción de conocimiento pedagógico porque ese formato es coherente con el tipo de saber que estas experiencias producen.

La propuesta formativa del taller se inscribió en un contexto político que resulta ineludible nombrar. Argentina inauguró en 2024 un gobierno que, entre sus primeras medidas, disolvió el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, desfinanció el Programa Nacional de ESI y construyó un discurso público que señaló al feminismo como una “ideología” amenazante para la familia y el orden moral de la sociedad. Este fenómeno no es local ni espontáneo. Sonia Corrêa (2022) lo denomina la “hidra antigénero”, un entramado global que articula neoliberalismo autoritario, politización religiosa y nuevas derechas, para disputar el sentido común y revertir derechos conquistados.

Por todo ello, entendemos que ofrecer una AAE sobre perspectiva de género y ESI en la FCEyN fue un posicionamiento deliberado, con fuerte compromiso docente en la defensa de los derechos humanos del estudiantado, atento a que allí donde el Estado nacional dismanteló los organismos para la formación en género, la universidad pública tiene la responsabilidad de defenderla. El espacio extracurricular fue la vía disponible y voluntaria para hacerlo.

¹ La RedPam es una herramienta de gestión del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa que, entre sus funciones, se propone mejorar la Formación Docente Continua brindando propuestas formativas de calidad y pertinencia para el desarrollo profesional de las y los docentes, la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. También busca fortalecer y promover propuestas de capacitación desde los enfoques de formación situada y acordes a las necesidades del sistema educativo pampeano. Sitio: <https://redpam.lapampa.edu.ar/>

¿Por qué Ahmed?

Sara Ahmed es una filósofa y escritora feminista británico-australiana, figura central de la corriente teórica denominada “giro afectivo”². Desde esa perspectiva, las emociones no son estados psicológicos individuales sino prácticas sociales y culturales construidas desde el cuerpo colectivo hacia los sujetos outside/in (Arfuch, 2016). Escribe Ahmed (2021): “*Al hacernos feministas estamos ejerciendo un trabajo intelectual pero también emocional*” (p. 30). En efecto, su propuesta integra la dimensión conceptual y la afectiva.

Lo que distingue *Vivir una vida feminista* de otros textos teóricos es que la teoría emerge de la experiencia: de las conversaciones familiares, del trabajo institucional en Goldsmiths University of London, espacio de trabajo al que Ahmed renunció tras advertir “complicidad institucional” frente al acoso sexual. Como señala en el prólogo de este libro Tamara Tenenbaum —filósofa y escritora argentina—, “*el uso de la primera persona no es un recurso estilístico sino un posicionamiento epistemológico: el conocimiento se construye también en la vida cotidiana, y vivir una vida feminista es construir conocimiento*” (2021, p. 13). Ese gesto fue exactamente lo que necesitábamos para una propuesta dirigida a docentes en formación también en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales.

Graciela Morgade (2017) señala que la tradición androcéntrica³ del currículum es especialmente resistente en las Ciencias Naturales, donde la ficción de la neutralidad borra al sujeto y, con él, cualquier pregunta sobre el género, el cuerpo o el deseo. Ahmed propone lo contrario: acercar la teoría a la piel, habilitar la experiencia como lugar legítimo del conocimiento. Ese gesto, resulta desafiante para quienes aprendieron a separar el sujeto del objeto.

El programa complementó la lectura de Ahmed con dos materiales de contexto: los aportes del investigador Eduardo Mattio (2012), quien ofrece una introducción conceptual al género —una genealogía con los debates teóricos que lo atraviesan, sus implicancias políticas y pedagógicas—, y el trabajo de Lavigne y Péchin (2021) sobre la ESI como movimiento pedagógico en expansión, cuyas bases epistémicas se redefinieron por el feminismo y los colectivos de la diversidad sexual. Ese doble anclaje conceptual y político-pedagógico ofreció el marco teórico en complementación a la propuesta de Ahmed.

AAE en una propuesta virtual

La opción por un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje —EVEA— no fue un mero recurso de accesibilidad. Como señala Burbules (2014), los entornos virtuales son “lugares de

² También conocida como “*Affective turn*” es una corriente de pensamiento central en las ciencias sociales y humanas. No nació en una sola disciplina, emergió a finales de los años ‘90 y principios de los 2000 como un movimiento profundamente interdisciplinario. Su objetivo principal fue desplazar el foco que la academia había puesto en el lenguaje, los discursos y el racionalismo extremo -propios del giro lingüístico y el posestructuralismo-, para centrarse en los afectos, las emociones, las corporalidades y las sensaciones como motores clave de la vida humana y la estructura social.

³ Tendencia a colocar al hombre y la perspectiva masculina como el centro de referencia universal para interpretar el mundo. De ese modo, lo masculino se toma como la norma para toda la humanidad, invisibilizando o subordinando las experiencias de las mujeres.

aprendizaje por inmersión” en los cuales la creatividad, la comunicación y la colaboración captan la atención de las personas participantes. En ese espacio la interacción no ocurre solamente entre quien aprende y los contenidos sino entre pares: es esa dimensión, la de una comunidad que aprende junta es la que le otorga al EVEA su potencial formativo específico. Sancho y Borges (2011) señalan que estudiar en un entorno digital exige tanto el trabajo personal como la colaboración con compañeras y compañeros: quien estudia en modalidad virtual debe poder construir relaciones con sus pares que configuren una comunidad de aprendizaje mutuamente enriquecedora.

Esto cobra especial relevancia para docentes en ejercicio que, por la lógica disciplinar y organización por hora cátedra de la escuela secundaria, suelen trabajar en soledad y sin momentos de interrelación con colegas. El EVEA compensa, en parte, esa fragmentación en tanto permite que docentes de diferentes disciplinas y distintos momentos de la carrera profesional compartan un espacio de reflexión colectiva. García Aretio (2008) advierte que la flexibilidad del entorno virtual se relativiza cuando la propuesta se basa en el trabajo colaborativo puesto que el estudiantado debe coordinar tiempos y estrategias con sus pares. Esa exigencia fue también, en sí misma, una forma de aprendizaje.

Primera parte: El taller (2024)

El taller se desarrolló entre el 1 de junio y el 19 de octubre de 2024, con once encuentros quincenales los sábados de 10 a 12 horas, en modalidad a distancia sincrónica a través de Zoom. La carga horaria total fue de 30 horas, distribuidas entre encuentros (22 hs.), lectura del material bibliográfico (4 hs.) y elaboración del trabajo final (4 hs.). Participaron 17 personas: 15 aprobaron con trabajo final y 2 recibieron certificado de asistencia.

El programa se organizó en tres ejes según la estructura del libro, a saber: Eje 1 (Hacerse feminista): perspectiva de género, giro afectivo, estereotipos y derechos. Eje 2 (Trabajo de diversidad): interseccionalidad, disidencias sexuales, violencias de género. Eje 3 (Vivir con las consecuencias): fragilidad, el chasquido feminista, kit de supervivencia y manifiesto. Los materiales complementarios y los recursos del aula virtual acompañaron cada encuentro.

La composición del grupo merece una descripción específica porque enriqueció la experiencia pedagógica. No se trató de un grupo homogéneo de estudiantes de grado: participaron cursantes que aún transitaban sus carreras de profesorado y cuyo único contacto con las aulas como docentes era a través de sus observaciones de residencia, junto con graduadas/os, trabajadoras no docentes de la UNLPam y docentes que ya llevaban años de ejercicio profesional en escuelas secundarias y en la propia universidad. La modalidad virtual permitió que llegaran personas de otras provincias y sin pertenencia institucional a la UNLPam.

Para el campo de las prácticas, esa heterogeneidad importa. La formación docente no se juega únicamente en los espacios curriculares formales: también ocurre en los encuentros donde la teoría se confronta con la experiencia de quienes ya están en el campo. El estudiante que

escucha a una docente en ejercicio narrar cómo vive el sexismo en la institución donde trabaja, aprende algo que ningún manual puede enseñar. Y la docente que encuentra en Ahmed palabras para algo que vivía y no tenía nombre, experimenta una forma de formación continua que pocas veces ofrece el sistema. Ese cruce de trayectorias fue constitutivo del taller.

Análisis y fuentes

El análisis se sustenta en tres fuentes. En primer lugar: los diarios del taller: registros personales que las y los cursantes realizaron durante el proceso en un cuaderno físico, a partir de consignas que les pedían indicar situaciones movilizadoras, ideas con las que conectaron e interrogantes que surgieron. La elaboración fue, según las pautas, “propia, intuitiva y creativa”; al finalizar el taller, los entregaron como PDF.

La segunda fuente fueron las producciones grupales del Padlet: instancia evaluativa de carácter obligatoria y grupal que consistió en construir un mensaje del taller combinando imagen, texto y audio, publicado en un espacio colectivo.

Por último, la encuesta de valoración aplicada al cierre, que permitió relevar percepciones generales sobre el proceso.

Los diarios del taller constituyen el registro más elocuente de los efectos que la lectura produjo en cada participante. En ellos puede observarse cómo los conceptos desarrollados por Ahmed fueron apropiados y puestos en diálogo con experiencias, acontecimientos y representaciones de la vida cotidiana.

María (Estudiante de Ciencias Biológicas)⁴, por ejemplo, señala en su diario que logró identificar esos conceptos en situaciones concretas como la resistencia al lenguaje inclusivo en las cátedras, las controversias en torno a la participación de la boxeadora argelina Imane Khelif en los Juegos Olímpicos, el incendio lesbóforo ocurrido en Buenos Aires y ciertos personajes de series que son calificadas como “testarudas” o “locas” por cuestionar normas establecidas. De este modo, la cursante reconoce en estos casos expresiones de aquello que Ahmed conceptualiza como “trabajo feminista”.

El diario de Celeste (Doctora en Antropología en la provincia de Bs. As.) constituye uno de los ejemplos más acabados de la potencia reflexiva que adquirió la propuesta. A partir de la lectura de Ahmed, la participante construye un extenso ejercicio autobiográfico en el que revisita escenas de su infancia, las tramas familiares que marcaron su trayectoria, las tensiones en torno a la maternidad, la experiencia académica y las formas en que se configuró su propio vínculo con el feminismo. Lejos de limitarse a comentar los capítulos del libro, Celeste pone los conceptos en movimiento y los utiliza para interrogar su propia historia. La noción de “traer la teoría feminista a casa”, central en la introducción de Ahmed, se transforma en una pregunta persistente acerca de la familia, la herencia, las pérdidas, los mandatos y las posibilidades de construir otros modos de habitar el mundo. En este sentido,

⁴ Para resguardar la identidad y el anonimato de las/os cursantes, se han utilizado nombres ficticios.

su diario evidencia una apropiación singular de la lectura: la teoría feminista deja de ser un objeto externo para convertirse en una herramienta de indagación sobre sí misma y sobre las condiciones sociales que hicieron posible esa biografía.

La producción del Padlet como escritura de creación grupal orientada a la socialización requirió ponerse de acuerdo, negociar formas, sostener responsabilidades compartidas. Como sostiene Anijovich (2010), la retroalimentación entre pares en los entornos virtuales puede ser más provechosa que la que ocurre solo entre docencia y estudiantado: abre procesos de autoevaluación y contribuye al desarrollo de autonomía. El Padlet fue también eso: las producciones del grupo se volvieron disponibles para todos los demás, y esa visibilidad fue en sí misma una forma de evaluación. Las producciones allí compartidas dieron cuenta de la diversidad de apropiaciones que el taller hizo posibles.

Ana y Laura (Docentes de Ciencias Biológicas y graduadas de la UNLPam) elaboraron un rap titulado “Ni más ni menos”, en el que resignifican en versos propios algunas de las preguntas planteadas por Ahmed: “Decir feminismo es buscar la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida. Desde nuestro lugar como docentes, es seguir trabajando para que nuestras/os alumna/os sean más comprometida/os”. La elección del formato musical no constituye únicamente un recurso expresivo; también revela una apropiación situada de los contenidos trabajados. En su producción, las autoras traducen las reflexiones del libro al lenguaje de su práctica docente y presentan al feminismo como una herramienta pedagógica orientada a promover el compromiso, la reflexión crítica y la transformación de las relaciones sociales.

Rosana y Sofía (Estudiantes de Ciencias Biológicas) diseñaron una infografía en la que organizaron de manera visual algunos de los conceptos centrales desarrollados por la autora. La producción mostró un esfuerzo por identificar, jerarquizar y establecer relaciones entre las principales categorías trabajadas en el libro, lograron transformar una argumentación teórica extensa en una secuencia gráfica accesible. A través de este recurso, las estudiantes no solo sintetizaron los contenidos de la lectura sino que construyeron una representación propia de los vínculos entre feminismo, experiencia cotidiana y transformación social.

El grupo integrado por Ariela, Melisa y María (Estudiantes de Ciencias Biológicas), junto a Nadia (Trabajadora no docente de la UNLPam), elaboró una producción audiovisual en la que recuperaron y articularon algunos de los principales conceptos desarrollados por Ahmed. A través de una secuencia de textos e imágenes, el video aborda temas como la voluntad feminista, las redes de apoyo entre mujeres, la patologización de quienes desafían las normas de género y las contribuciones de los feminismos *queer* y antirracistas. La elección del formato audiovisual permitió condensar y comunicar de manera accesible los núcleos conceptuales de la obra, al mismo tiempo que evidenció un proceso de selección, interpretación y resignificación de los contenidos trabajados. La producción muestra una apropiación activa de la lectura, en la medida en que transforma los planteos teóricos del libro en un relato visual orientado a compartir y amplificar sus sentidos.

Gimena (Trabajadora no docente de la UNLPam) elaboró una pieza gráfica centrada en una de las figuras más emblemáticas de la obra de Ahmed: la feminista aguafiestas. En ella afirma: “Soy una feminista aguafiestas... porque no me río de chistes ofensivos, no me quedo callada, reacciono y contesto”. La producción muestra una apropiación subjetiva de la lectura, en la medida en que la participante no solo identifica el concepto, sino que se reconoce a sí misma en él. La figura de la aguafiestas deja de aparecer como una categoría teórica para convertirse en una forma de nombrar prácticas cotidianas de resistencia frente a discursos y situaciones naturalizadas. Asimismo, la pieza recupera otro aspecto central del pensamiento de Ahmed al presentar el feminismo como una apuesta por transformar las relaciones sociales desde criterios de equidad, antes que como una práctica de exclusión. De este modo, la lectura habilita una reflexión situada sobre las propias experiencias y modos de intervención en la vida cotidiana.

Virginia (Docente de la UNLPam) realizó una producción audiovisual en la que invitó a mujeres de su entorno a responder una pregunta inspirada en la lectura: ¿qué significa vivir una vida feminista? A través de esta propuesta, desplazó la reflexión más allá de los límites del taller y la proyectó hacia la comunidad. La producción no se centró únicamente en recuperar los conceptos trabajados en el libro, sino en ponerlos en diálogo con experiencias, interpretaciones y saberes contruidos por otras mujeres. De este modo, la lectura se transformó en una práctica de interrogación colectiva que habilitó la circulación de la pregunta feminista en otros espacios de la vida cotidiana. La propuesta resulta especialmente significativa porque muestra una apropiación activa de los contenidos: en lugar de responder individualmente a la consigna, la participante generó las condiciones para que nuevas voces ingresaran a la conversación iniciada por el texto de Ahmed.

Tamara (Trabajadora Social en Gral Pico) realizó una producción que resultó significativa desde el punto de vista pedagógico, ya que no se limitó a recuperar las propuestas de Ahmed, sino que intervino sobre ellas y las amplió. A partir del manifiesto feminista elaborado por la autora, incorporó un principio propio: “No estoy dispuesta a reproducir los ‘tips para la felicidad’ que nos ofrece esta sociedad capitalista/de consumo/patriarcal, que lejos de acercarnos al bienestar y al placer, nos confunde y frustra (...). Estoy dispuesta a ser la aguafiestas de los ‘tips de la felicidad’”. Hacia el final, agregó: “Me propongo un desafío: vivir como sujeto deseante, no como objeto, volverme voluntariosa, a sabiendas de que sola no lo voy a lograr”. Esta producción evidencia un movimiento que trasciende la comprensión de los contenidos. Tamara toma las herramientas conceptuales ofrecidas por Ahmed, las utiliza para interrogar de forma crítica su propia experiencia, y producir nuevos enunciados desde una voz propia. La lectura se convierte así en una práctica de elaboración y no de mera reproducción. En términos pedagógicos, esta apropiación resulta especialmente valiosa porque muestra la capacidad de dialogar con los textos, reinterpretarlos y ponerlos en función de problemas situados. En definitiva, expresa uno de los propósitos centrales de la formación

universitaria: que quienes participan de estos espacios puedan hacer de los saberes aprendidos herramientas para pensar, cuestionar y transformar sus propias prácticas.

En lo que respecta a la encuesta de valoración recogió, además de datos sobre la modalidad y el formato, voces que dicen algo sobre el alcance del proceso. Flavia agradeció la posibilidad de realizar el taller en modalidad virtual: “siendo de otra provincia y sin pertenecer a la Universidad de La Pampa”.

María destacó que la experiencia formativa excedió los límites formales del taller. Según relata: “el taller salió de los sábados a la mañana. En la facultad nos cruzamos y nos ponemos a charlar del libro con compañeras del curso o amigas que lo estaban realizando”. Su testimonio permite advertir que la propuesta no quedó circunscripta al espacio virtual de los encuentros sincrónicos, sino que generó nuevas conversaciones y formas de intercambio en otros ámbitos de la vida universitaria. En este sentido, la lectura se convirtió en una práctica compartida que continuó en los pasillos, las aulas y los encuentros cotidianos. Que las participantes llevaran las preguntas del libro a sus vínculos y conversaciones diarias constituye un indicador relevante de apropiación, ya que los contenidos dejaron de ser un objeto de estudio para transformarse en herramientas de reflexión sobre la propia experiencia. Ahmed pasó de la pantalla al pasillo, y ese desplazamiento también forma parte de la formación docente.

Fabián (Docente de la UNLPam) sintetizó su evaluación del taller en una frase breve, escrita íntegramente en mayúsculas: “ESPERO SE HAGA CARGA PÚBLICA”. Más que una valoración favorable de la experiencia, su intervención puede leerse como la formulación de una demanda institucional. El cursante no expresa únicamente el deseo de que la propuesta continúe, sino que reclama su incorporación a los circuitos formales de formación universitaria. En esta línea, el taller parece haber operado como un espacio que puso en evidencia una vacancia curricular percibida por quienes participaron. La solicitud de institucionalización constituye un indicador relevante de su impacto pedagógico: los contenidos trabajados fueron valorados como saberes necesarios para la formación universitaria y docente, al punto de generar expectativas respecto de su reconocimiento y sostenimiento institucional. De este modo, la experiencia no solo produjo aprendizajes individuales, sino también una demanda colectiva por ampliar los espacios de formación en perspectivas feministas dentro de la universidad.

Celeste, escribió que no había leído a Ahmed y que después del taller se compró el “Manual de la feminista aguafiestas” para seguir leyendo, al tiempo que Flavia (Docente de Inglés de provincia de Bs. As.) comentó que ese libro ya circulaba entre amigas que no habían cursado el taller. Esos datos no son menores: hablan de una formación que trascendió el espacio del encuentro virtual y se volvió conversación compartida.

Leer a Ahmed en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales constituyó una apuesta pedagógica. Los resultados obtenidos muestran que esa apuesta produjo elaboraciones singulares de la lectura, habilitó nuevas preguntas y favoreció la construcción de lecturas

críticas sobre las propias experiencias. Sin embargo, también dejó abierto un interrogante: ¿qué ocurriría si una propuesta semejante se extendiera hacia quienes ya se desempeñan en las escuelas de la provincia y participan cotidianamente de la formación de nuevas generaciones? La segunda parte de este artículo se ocupa precisamente de esa experiencia.

ESI y Ahmed: Análisis de producciones en el contexto de la formación continua

El seminario *Más Educación Sexual Integral: lectura grupal de 'Vivir una vida feminista'* (Sara Ahmed) fue una propuesta formativa dictada durante el año 2025 en el marco de la Red Pampeana de Formación Docente Continua (RedPam), destinada a docentes de la provincia con interés en fortalecer su formación en la ESI. Se dictó en modalidad virtual sincrónica durante cuatro encuentros a través de la plataforma virtual de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam⁵. Tuvo por propósitos contribuir a la comprensión crítica de categorías conceptuales que dan contenido a los ejes centrales del PNEI, lo que supuso tomar a la ESI como un campo de articulación en el que se anudan diversas problemáticas vinculadas al género y la sexualidad, en tensión tanto con interpelaciones provenientes del campo feminista y LGBTQ+, como también con aquellas que los propios sujetos educativos plantean a las instituciones.

El seminario suscribió además a la aplicación de la Ley N° 27499 conocida como “Ley Micaela”, que establece la capacitación obligatoria en derecho y perspectiva de género, prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública. Asimismo, desde su formulación partió de entender a la ESI no como un contenido de enseñanza más —como otros que integran el currículum—, puesto que requiere de un abordaje transversal e interdisciplinario; proceso de especial complejidad en las escuelas secundarias organizadas por disciplinas, con profesoras y profesores con horas cátedra y carga horaria en varias escuelas. Fue por ello que se pensó en la necesidad de ofrecer una formación que favorezca el encuentro entre colegas en torno a estos temas como espacio de construcción colaborativa y colectiva de conocimientos.

Uno de los objetivos específicos fue diseñar materiales o recursos para propuestas áulicas o institucionales que incorporen las categorías conceptuales abordadas para la transversalización de la ESI, como instancia de acreditación de trabajo final del seminario. Fruto de ello, se destacan valiosas propuestas presentadas, entre ellas, la de Rocío (Prof. de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Formación Docente, Esc. Normal de Santa Rosa, docente en el prof. de nivel inicial), quien fundamentó:

“La enseñanza de la ESI en la formación docente constituye una puerta de entrada que favorece el fortalecimiento de las capacidades profesionales docentes a desarrollar, en un contexto social, económico y cultural patriarcal en la que las mujeres hemos vivido

⁵ Aprobado por Resolución del CD FCEyN N° 247/2025.

desde nuestra infancia, múltiples situaciones de violencias, que son producto de una estructura en la que todas nos vemos inmersas”.

Allí recupera una idea esencial de Ahmed respecto al feminismo como práctica habitada, o en sus palabras “traer la teoría feminista a casa” (Ahmed, 2021), es decir, vincular el feminismo con el modo en que se vive. En la formación docente inicial, la ESI no se aborda únicamente como un bloque conceptual o normativo, sino como una dimensión ética, política y epistemológica. Rompe con la escisión entre teoría y práctica, transformando las prácticas cotidianas de las y los futuros educadores. La enseñanza de la ESI se asume como una toma de posición frente a las violencias estructurales del sistema patriarcal que las docentes han encarnado desde su propia infancia, al decir:

“En nuestro caso, en cuanto formadoras de formadores/as, el compromiso con el feminismo es aún mayor; es así como desde la unidad curricular ESI y Cuidado de la Salud se pretende desde una perspectiva ética, política y epistemológica, promover herramientas conceptuales y prácticas para favorecer cambios en las ciudadanías y en las instituciones educativas, a partir de adoptar enfoques críticos como la perspectiva de la diversidad y la perspectiva de género en las prácticas cotidianas y pedagógicas. Implica visibilizar, problematizar y cuestionar nuestra mirada sobre la realidad para fortalecer la enseñanza de la ESI en los contextos de enseñanza y también, ofrecer materiales y recursos con perspectiva de género y respetuosas de los derechos humanos para diseñar propuestas pedagógicas desde estos enfoques”.

Por otro lado, Agustín (Prof de Ciencias de la Educación en escuelas secundarias de General Pico) describe una realidad recurrente en el nivel secundario: la persistencia del sexismo, los insultos a lo diferente y la percepción de que la ESI es “letra muerta guardada en un cajón” y que la aceptación de la diversidad sexo-genérica es “un mito”. Realiza una crítica institucional sobre la falta de inclusión de personas LGBTQ+ en las instituciones educativas donde se desempeña; diagnóstico que coincide con el análisis de Ahmed sobre las políticas de diversidad institucional, donde los documentos oficiales o resoluciones en torno a la ESI suelen funcionar como dispositivos de encubrimiento que dan la ilusión de avance, pero dejan intactas las estructuras de desigualdad, opresión o exclusión que vivencian las y los estudiantes.

Además, fundamentó: “En esta propuesta de enseñanza se busca dismantelar mundos y enfrentarnos a ellos. Con esto me refiero a rechazar el sexismo, la opresión y explotación sexual instaurados históricamente en la cultura. Esta lucha no es nueva y no ha terminado”.

Por su parte, Rocío también coincidió en advertir resistencia al dismantelamiento de la ESI como dispositivo pedagógico, e identificó esta tensión institucional a nivel macro, situando la urgencia de reponer la ESI frente a un contexto nacional que busca con persistencia dismantelar el programa, convirtiendo la “práctica pedagógica en un acto de resistencia colectiva”.

En cuanto a las propuestas pedagógicas elaboradas por Rocío y Agustín, cuya población destinataria pertenece a distintos niveles educativos —nivel superior y nivel secundario—, respectivamente, se evidencian recursos didácticos diferentes. En el caso de la destinada a nivel superior, esto es, futuras docentes del nivel inicial, se utilizó como parte de la tarea de enseñanza un juego como recurso didáctico, el cual “posibilita la apropiación del concepto de *interseccionalidad*⁶ y el abordaje de los aportes de Ahmed y de nociones claves en vinculación las perspectivas de género (como género, sexo, diversidad, heteronormatividad, patriarcado, entre otros)”.

En efecto, sostiene Rocío: “en las instituciones educativas destinadas a la enseñanza de las infancias, la ESI se ve atravesada por propuestas de carácter lúdico ya que el juego constituye una actividad espontánea primordial a esta edad, permitiendo ampliar los horizontes culturales de niños y niñas”. Vale decir, la interseccionalidad no se trabaja de manera abstracta sino desde el reconocimiento de cómo múltiples estructuras atraviesan la experiencia vivida de los sujetos. Es por ello que, agrega: “la noción de interseccionalidad se repone, ante la necesidad de efectuar una revisión de la teoría y la propuesta política del feminismo desde los feminismos postcoloniales, en la que se considera la naturaleza interconectada del género, la clase y la raza; esta perspectiva cambió sustancialmente la dirección del pensamiento feminista”. Desde esta propuesta didáctica, al introducir escenarios lúdicos, se utiliza el juego como un canal afectivo y pedagógico idóneo para las infancias, ampliando sus horizontes culturales. Esto se vincula con la idea de Ahmed de que los afectos son culturales y políticos: el juego permite reconfigurar las zonas de comodidad y malestar asociadas a los roles de género desde la temprana edad.

Agustín propuso una actividad que tituló “*Los cuerpos y el mundo*”, enfocada en investigar la cis-normatividad y la hetero-normatividad a través de conceptos e imágenes y TICs. Procura problematizar en las y los estudiantes de secundaria estas nociones al analizar cómo el mundo está linealmente diseñado para ciertos cuerpos normativos, mientras que los cuerpos disidentes -por orientación sexual o identidad de género- experimentan desorientación o chocan contra los muros de la cultura escolar. Además, propone como horizonte que la escuela secundaria “no sólo informe, sino que aloje, acompañe y promueva... los lazos vinculares”. Allí vemos que este enfoque trasciende la ESI meramente biologicista o informativa, alineándose con el eje transversal de valorar la afectividad. En términos de Ahmed, el “alojo” y el fortalecimiento vincular constituyen una política de cuidado y la creación de infraestructuras de supervivencia para aquellos cuerpos que habitan los márgenes de la norma escolar, transformando el espacio educativo en un lugar habitable.

Las propuestas analizadas demuestran que articular la ESI con el pensamiento de Sara Ahmed permite reactivar el potencial crítico de la educación sexual integral frente al riesgo de su burocratización o -incluso- neutralización institucional. El recorrido por estas

⁶ La interseccionalidad es un concepto acuñado en 1989 por la abogada y académica estadounidense Kimberlé Crenshaw. Explica cómo las diferentes formas de discriminación (como el racismo, el sexismo y el clasismo) no actúan de manera aislada, sino que se cruzan y se exacerbaban mutuamente, creando sistemas únicos de opresión en las personas.

experiencias evidencia la necesidad de sostener la transversalidad de la ESI no como un mandato sino como una continuidad pedagógica y afectiva, que permita alojar, incluir y, sobre todo, transformar a lo largo de todo el sistema educativo a las escuelas en infraestructuras de supervivencia y espacios habitables para todos los cuerpos, identidades y sexualidades.

Conservadurismo y nuevas derechas: la “batalla cultural” también es contra la ESI.

Tal como se señaló al comienzo de este artículo, el cambio de escenario político de la Argentina instaló desde el inicio de su gestión narrativas con fuerte carga de violencia simbólica hacia múltiples sectores sociales, entre ellos, el campo educativo en todos sus niveles —en particular el nivel superior— en tanto objeto de tensiones y disputas en torno al desfinanciamiento del sistema académico, científico y tecnológico. Se suman a ello, el desmantelamiento de sistemas públicos de atención, seguridad y protección social como la salud pública, jubilaciones, discapacidad, incluso la obra pública, posicionando así a nuestro país en uno de los principales laboratorios de experimentación ultraneoliberal, ofensivas neoconservadoras y antiderechos. Ello sucede a instancias en que nuestro país *“había conseguido un hito de particular reconocimiento mundial acerca de la magnitud de las transformaciones legales y de otros dispositivos para asegurar mayor equidad de género”*, tal como afirma la historiadora y educadora feminista Dora Barrancos (2025, p. 13).

Más aún, se advierte una deliberada intención de desmantelar la transversalidad de la perspectiva de género en las políticas públicas, ensayando discursiva e institucionalmente una derogación implícita de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) bajo el equívoco argumento de que constituye una matriz de “adoctrinamiento” ideológico. En efecto, el Poder Ejecutivo ha avanzado mediante decretos, reestructuraciones ministeriales y recortes presupuestarios sobre las normativas e instituciones vigentes; medidas que en su materialización neutralizan el alcance federal de la Ley y modifican su enfoque⁷. Muestra de ello, es el no financiamiento y distribución de materiales pedagógicos, herramientas de capacitación y manuales de ESI a las provincias, acciones antes a cargo del PNESI, cuya funcionalidad mutó de una aplicación activa y federal a una netamente institucional administrativa, con delegación de responsabilidades sobre los contenidos, financiamiento y capacitaciones en los ministerios de educación de cada provincia.

Por otro lado, se eliminaron también las “Jornadas educativas nacionales” destinadas a la prevención y concientización de la violencia de género en las escuelas, las cuales funcionaban como un piso común de trabajo articulado por la ESI⁸. El argumento oficial

⁷ Si bien, de manera formal y jurídica el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, creado por el artículo 2 de la Ley N° 26.150 sigue vigente bajo la propia ley, está bajo la órbita de la Secretaría de Educación (antes con rango ministerial, y ahora dentro del Ministerio de Capital Humano). La vigencia del programa enfrenta una parálisis operativa y un cambio drástico de funciones que las organizaciones civiles y comunidades educativas advierten.

⁸ Por Decreto 436/2025 del Poder Ejecutivo Nacional, publicado en el Boletín Oficial el 27 de junio de 2025, se derogó el artículo 3° de la Ley 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, el cual establecía la obligación de realizar al menos

esgrimido públicamente por el propio presidente de la Nación es que la ESI fue utilizada como un mecanismo de “adoctrinamiento” del estudiantado por parte de las políticas “de izquierda” —a las que llamó “agenda woke”—, desconociendo así el derecho a la educación sexual como un deber del Estado, y delegando *opcionalmente* en el entorno familiar y privado la enseñanza del mismo.

El corrimiento del Estado Nacional como máximo garante de derechos en la materia, significó la delegación decisoria y presupuestaria en contexto de fuerte ajuste económico, restricción financiera y recaudatoria de las provincias que pudieran afrontar el compromiso de enseñar y solventar la ESI. Se infiere entonces que, en aquellos territorios e instituciones educativas que no cuenten con los medios para su continuidad, se produce una suplantación de un deber *público* de enseñanza que ya cuenta con 20 años de satisfactoria experiencia, por una decisión relegada nuevamente al ámbito *privado* de las propias familias. La implementación y monitoreo de la ESI permitió saber, por ejemplo, que 8 de cada 10 niñas y niños que denunciaron abuso sexual infantil intrafamiliar lo hicieron luego de recibir clases de ESI en sus escuelas (Ministerio Público Tutelar, 9 de enero de 2020).

Esta ofensiva se nutre de otros dispositivos de censura simbólica altamente eficaces, tales como la prohibición del lenguaje inclusivo y no sexista en la Administración Pública Nacional⁹, con la intención de desalentar la continuidad de su uso en todo ámbito público, incluidas las comunidades educativas.

Se evidencia, entonces, que las intervenciones gubernamentales no sólo no operan de forma aislada sino que consolidan una narrativa oficial que busca deslegitimar los avances en igualdad de género y diversidad sexo-genérica en clave de derechos humanos logrados a fuerza de años de consenso democrático.

De modo tal que, en este entramado los ataques sistemáticos al derecho a la ESI no constituyen reacciones locales sino que se revelan como componentes estratégicos y coordinados dentro de una contraofensiva global anti-género (Godoy, 2025); una cruzada que instrumentaliza el significante de la mal llamada “ideología de género” como un “artefacto retórico” para erosionar las arquitecturas jurídicas internacionales y restaurar jerarquías patriarcales tanto en el ámbito público como doméstico.

Así, la política se tornó una disputa afectiva y expresiva para el avance de las nuevas derechas, indisociable de una “*economía afectiva*” (Ahmed, 2004) donde el odio, el miedo a la exclusión y la frustración ante las promesas incumplidas del capitalismo tardío son caldo de cultivo que abonan los sectores reaccionarios para la expropiación del concepto de “libertad”; Ahmed (2019) también lo llama “La promesa de la felicidad”. En ese sentido, la

una jornada anual sobre esta problemática en todos los establecimientos educativos del país tanto estatales como privados, desde el nivel inicial hasta el superior no universitario. Este decreto fue dictado en el ejercicio de facultades delegadas por el Congreso de la Nación al Poder Ejecutivo a través de la Ley 27.742, también conocida como “Ley Bases”.

⁹ Inicialmente por Resolución 160/2024 (BO del 26 de febrero de 2024) del Ministerio de Defensa. Al día siguiente de la publicación de la norma, el Poder Ejecutivo Nacional —a través de la Vocero Presidencial Manuel Adorni— anunció la extensión de esta directiva a la totalidad de la Administración Pública Nacional, y ordenó a todas las dependencias excluir la letra “e”, la “x” y el “@”, así como la omisión de la duplicación genérica femenina en la redacción de actas, dictámenes, circulares y cualquier documentación de carácter oficial.

noción de libertad ya no se vincula a la emancipación colectiva ni a la ampliación de derechos humanos, sino que se reduce a una libertad puramente económica, individualista y defensiva, y a subjetividades en disputa (Gago, Giorgi, 2022).

Consideraciones finales

Es precisamente bajo las coordenadas de estos intentos de restauración conservadora que la enseñanza de la ESI emerge con fuerza renovada como un territorio de disputa epistemológica y política vital para nuestra democracia en el ámbito educativo.

En otros términos, observamos que la omisión institucional a la implementación de la Educación Sexual Integral vulnera el derecho a una escolaridad democrática, plural e inclusiva produciendo múltiples efectos incluso en términos de producción de conocimiento. Su alcance demostró ser sumamente eficaz en la develación y detección de abuso sexual infantil, pero además colaboró en la construcción colectiva de una interpelación crítica hacia el ámbito de producción científica, por ejemplo ante el ocultamiento del sujeto androcéntrico en el ideal de la ciencia moderna.

Allí la perspectiva de género suscrita a las epistemologías críticas contemporáneas en el actual contexto neoconservador, permiten dilucidar y afinar el lente de análisis ante los intentos de clausura de interrogantes de fines del siglo XX y XXI, como los sesgos androcéntricos y biologicistas arraigados históricamente en el sistema educativo, pero también académico, científico y tecnológico. Esto es, la pregunta acerca de porqué el sujeto de conocimiento —en especial en las disciplinas asociadas a las ciencias exactas y naturales— es un sujeto androcéntrico, universal, neutral y por todo ello se asume “objetivo” (Suarez Tomé, 2024; Fox Keller, 1991).

Creemos que desafiar estos embates exige reponer una praxis de la ESI que trascienda la mera prescripción técnico-normativa y asuma una perspectiva interseccional, capaz de desentrañar la complejidad de las opresiones múltiples que configuran las trayectorias del estudiantado en las aulas y habilite preguntas tales como: ¿Cómo vivencian las infancias y adolescencias que no reciben ESI los secretos que duelen, las confusiones sobre sus propios cuerpos o las situaciones de vulneración en el hogar, al verse privadas de un lenguaje público y seguro para nombrarlas en la escuela? ¿Bajo qué lógicas de desamparo y soledad se configuran los noviazgos y los vínculos afectivos entre jóvenes cuando la única pedagogía disponible es la de la crueldad o la hipersexualización en los entornos digitales? Más aún, ¿a través de qué micropolíticas y alianzas cotidianas los equipos docentes podemos sostener una praxis de la ESI que siga alojando las realidades afectivas y corporales del estudiantado?

La defensa y el fortalecimiento de la ESI se instituyen como una apuesta ético-política por la emancipación social, en una coyuntura donde los afectos públicos se muestran entonces, colonizados por pedagogías de la crueldad (Segato, 2018), combinada con una racionalidad neoliberal que prescribe una gestión individualizante de las emociones tendiente a mercantilizar la subjetividad y neutralizar el conflicto. Allí es donde se vuelve vital sostener

los espacios de implementación colectiva de la ESI como acto de resistencia pedagógica y feminista.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2004/2015). *La política cultural de las emociones* (C. Olivares Mansuy, Trad.). Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Caja Negra.
- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa*. Paidós.
- Aparici, R., & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 19(38), 51–58.
- Arfuch, L. (2016). El giro afectivo: Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, 24, 245–254.
- Barrancos, D. (2025). ¡Afuera las políticas de género!: Crónica de un año aciago. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, 1–14.
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters in Theory and History of Education*, 15, 3–14.
- Corrêa, S. (2022). Ideología de género. Una genealogía de la hidra. En M. Cabezas Fernández & C. Vega Solís (Eds.), *La reacción patriarcal: Neoliberalismo autoritario, politización religiosa y nuevas derechas* (pp. 83–109). Bellaterra.
- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Pampa. (2021). *Resolución N.º 574/2021. Presentación de Actividades Académicas Extracurriculares (AAE)*.
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre ciencia y género*. Edicions Alfons el Magnànim. (Trabajo original publicado en 1989).
- Gago, V., & Giorgi, G. (2022). Las subjetividades en disputa. Notas sobre las formas expresivas de las nuevas derechas. En M. Cabezas Fernández & C. Vega Solís (Eds.),

La reacción patriarcal: Neoliberalismo autoritario, politización religiosa y nuevas derechas (pp. 387–402). Bellaterra.

García Aretio, L. (2008). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.

Godoy, C. (2025). Notas sobre el odio a los derechos. En C. Macón et al. (Eds.), *Fervor y temblor: Las nuevas derechas radicales desde el giro afectivo*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Lavigne, L., & Péchin, J. (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones epistémicas. *Ejes de Economía y Sociedad*, 5(8).
<https://doi.org/10.33255/25914669/585>

Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J. M. Morán Faúndes, M. C. Sgró Ruatta y J. M. Vaggione (Eds.), *Sexualidades, desigualdades y derechos: Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 85–103). Ciencia, Derecho y Sociedad-UNC.

Ministerio Público Tutelar. (2020, 9 de enero). El 80% de las niñas y niños que denuncian abusos lo hacen luego de haber recibido clases de Educación Sexual Integral. Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires.
<https://mptutelar.gob.ar/el-80-de-las-niñas-y-niños-que-denuncian-abusos-lo-hacen-luego-de-haber-recibido-clases-de-educacion>

Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49–62.

Sancho, J., & Borges, L. (2011). El aprendizaje en un mundo de exceso de información. En B. Gros (Dir.), *Evolución y retos de la educación virtual* (pp. 21–50). Editorial UOC.

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

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Novedades Educativas.

Suárez Tomé, D., Chorny, V., & Viggiano, A. (2024). Sujeto de conocimiento. En D. Suárez Tomé et al., *Epistemología feminista* (pp. 59–68). Eudeba, SADAF y OEI.