

El valor de los afectos en la convivencia escolar. Un análisis de las percepciones juveniles. Artículo de Carina Viviana Kaplan, Mariángeles Calvo y Ezequiel Szapu. Praxis educativa, Vol. 30, N° 2 mayo-agosto 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300211>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	<p>ICEN Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria</p> <p>EdUNLPam</p> <p>REUN RED DE UNIVERSIDADES NACIONALES</p>
	<p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>

ARTÍCULOS

El valor de los afectos en la convivencia escolar. Un análisis de las percepciones juveniles

The Value of Affections in School Life: An Analysis of Youth Perceptions

O valor dos afetos na convivência escolar. Uma análise das percepções juvenis

Carina Viviana Kaplan

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires,
Universidad de La Plata, Argentina

kaplancarina@gmail.com

ORCID 0000-0003-3896-4318

Mariángeles Calvo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional de La Plata,
Argentina

mariancalvo68@gmail.com

ORCID 0000-0001-8850-5561

Ezequiel Szapu

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires,
Argentina

soysapu@gmail.com

ORCID 0000-0001-6136-9352

Recibido: 2025-12-11 | **Revisado:** 2026-04-17 | **Aceptado:** 2026-04-20

Resumen

El presente artículo busca analizar el valor que le atribuyen a la afectividad las y los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), en relación con los modos de abordaje e implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 y la Ley Provincial N° 14.744. Se pretende identificar los límites y alcances en la construcción de intervenciones centradas en la convivencia y situaciones de sufrimiento en la trama escolar, haciendo foco en el eje de valorar la afectividad. Se observa que las prácticas configuradas a la luz de dicho enunciado tienen implicancias en las trayectorias afectivas y biografías escolares. En sus testimonios, las y los estudiantes comparten experiencias cotidianas que advierten sobre la relevancia que asume la dimensión relacional vincular y afectiva en la escuela.

Palabras clave: afectividad, escuela secundaria, educación sexual integral, jóvenes.

Abstract

This article aims to analyze the value that young students in public secondary schools in the city of La Plata, Buenos Aires province, attribute to affectivity in relation to the approaches and implementation of National Comprehensive Sexual Education Law No. 26,150 and Provincial Law 14,744. It seeks to identify the limitations and scope in the construction of interventions focused on coexistence and situations of suffering within the school framework, emphasizing the importance of valuing affectivity. It is observed that practices shaped in light of this statement have implications for affective trajectories and school biographies. In their testimonies, students share everyday experiences that highlight the relevance of the relational, bonding, and affective dimension in school.

Keywords: affectivity, secondary school, comprehensive sexual education, youth.

Resumo

O presente artigo busca analisar o valor que os jovens estudantes de escolas secundárias públicas da cidade de La Plata, província de Buenos Aires, atribuem à afetividade em relação às formas de abordagem e implementação da Lei Nacional de Educação Sexual Integral nº 26.150 e da Lei Provincial 14.744. Pretende-se identificar os limites e alcances na construção de intervenções centradas na convivência e em situações de sofrimento no contexto escolar, com foco no eixo de valorizar a afetividade. Observa-se que as práticas configuradas à luz desse enunciado têm implicações nas trajetórias afetivas e biografias escolares. Em seus testemunhos, os estudantes compartilham experiências cotidianas que evidenciam a relevância assumida pela dimensão relacional, de vínculos e afetiva na escola.

Palavras-chave: afetividade, ensino médio, educação sexual integral, juventude.

Introducción

En el campo de la investigación en educación, estudios abocados al análisis de los alcances de las políticas de inclusión del sistema educativo argentino reconocen las transformaciones, tensiones y reorientaciones que se enfrentan en los distintos contextos sociohistóricos y políticos (Southwell, 2020; Melendez y Yuni, 2018; Terigi, 2016; Kaplan y Piovani, 2018). En esta línea, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral encuentra sus fundamentos en las legislaciones de las infancias y juventudes, sustentadas en un enfoque de derechos y en una perspectiva integral que busca promover el derecho a la educación sexual en articulación con aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos y éticos.

Investigaciones recientes resaltan que, si bien la educación sexual integral (en adelante, ESI) hasta el año 2023 no había logrado afianzarse de manera homogénea a nivel país,

Las primeras acciones implementadas por el último gobierno avanzan en la redefinición de las funciones del nivel central, en la eliminación de programas sobre ESI y en la modificación del entramado normativo que caracteriza el proceso analizado, por lo que surgen preguntas en torno a su continuidad. (Mariani y Messina, 2025, p. 124)

Asimismo, Ronconi *et al.* (2023) exponen la necesidad de poder contar con una política robusta que asuma el compromiso de garantizar su continuidad, a partir de la promoción de programas y espacios formativos para docentes, que encuentren sus fundamentos en el paradigma de los derechos humanos.

Otras pesquisas destacan una serie de tensiones y resistencias en su implementación, así como la relevancia que asume la ESI en la interpelación de lógicas binarias y sistemas de valores sustentados en discursos morales, supeditados a los estereotipos de mujer y varón (Morgade, 2016). En esta línea de debates, Lopes Louro (1998) comparte que la heteronormatividad del currículo escolar no sólo ha negado la existencia de cuerpos, deseos e identidades, sino que también ha impactado de lleno en las subjetividades, produciendo sentimientos de humillación o culpa. Los estudios centrados en las pedagogías *queer* recuperan estas discusiones en clave de visibilizar el currículo oculto o nulo, la performatividad del género (Butler, 1990) y la importancia del abordaje afectivo en la trama escolar para garantizar un trato digno y la promoción de buenas prácticas. En este sentido, Acosta *et al.* (2024) reconocen que la ESI propone una gramática política de la inclusión que “se trata de un afecto que nace de la experiencia pasada o del reconocimiento legible del dolor social que amplía el campo de acción-visión y por tanto aumenta el campo de inteligibilidad de las instituciones hacia esos cuerpos otros” (p. 22).

Existe un corpus bibliográfico abundante que otorga un lugar central al análisis de la trama relacional de las escuelas y sus implicancias en la configuración de las subjetividades juveniles (Kaplan, 2016, 2011; Saraví, 2019; Chaves *et al.*, 2017). Por otro lado, estudios focalizados en la distinción entre trayectorias educativas reales y teóricas advierten sobre las desigualdades y acumulación de desventajas que signan las vidas juveniles, condicionando las experiencias singulares de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo argentino (Kaplan y Piovani, 2018; Kessler, 2014; Benza y Kessler, 2020; Di Piero, 2022). Si bien resulta menester reconocer las distinciones simbólicas y materiales que permean estos recorridos heterogéneos, es crucial el abordaje de la noción de las trayectorias educativas en clave afectiva. En esta línea teórica, el giro afectivo provee al campo de la investigación en educación de elementos sustanciales para revisar la noción de trayectoria. El reconocimiento

de las emociones, los vínculos y las vivencias en el análisis de los procesos de escolarización revaloriza la dimensión emocional de estudiantes cuyos recorridos están signados por experiencias de sufrimiento (Kaplan *et al.*, 2025).

Desde esta perspectiva, las garantías de acceso y permanencia en el sistema educativo requieren prestar central atención a la experiencia sociopsíquica del dolor social, de manera situada y relacional, considerando dos componentes centrales en la configuración de las trayectorias educativas: lo institucional y lo subjetivo (Kaplan *et al.*, 2025). A la luz de este enfoque teórico, advertimos la importancia que asumen las políticas educativas inclusivas en la construcción de intervenciones orientadas al cuidado, fortalecimiento de las redes de solidaridad, reconocimiento y soportes afectivos. Sin embargo, resulta menester establecer análisis respecto a las tensiones que subyacen en las prácticas y estrategias de intervención, en tanto estas denotan el lugar significativo de los equipos de orientación escolar y otros agentes clave (docentes, preceptores y directivos) en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias juveniles.

Estos elementos robustecen los análisis orientados a la implementación de políticas socioeducativas de inclusión, como el caso de la ESI, desde el acercamiento a “las culturas afectivas, tanto institucionales como del aula, la solidaridad y el compromiso recíproco. Estos vínculos no sólo mitigan las experiencias del dolor social, sino que también potencian procesos de identificación y pertenencia” (Kaplan *et al.*, 2025, p. 48). La aproximación a las relaciones entre las emociones y las violencias en el ámbito escolar permite complejizar la lectura respecto al impacto de las intervenciones de agentes educativos clave en los procesos de configuración de subjetividades juveniles. Este aspecto reconoce el lugar relevante que asume la escuela en la constitución del lazo social, en escenarios donde las violencias son el signo del dolor social de época (Kaplan, 2023, 2024, 2025). La búsqueda por visibilizar las diversas opresiones que las y los jóvenes experimentan según sus condiciones sociales, étnicas, de género, entre otros, y la indagación sobre sus implicancias afectivas demanda reconocer que “las trayectorias dolorosas necesitan ser interpretadas por las condiciones objetivas de vida estudiantiles (desigualdad, precariedad, pobreza) pero también de los puntos de inflexión del cotidiano escolar (los actos reparatorios, la mirada y acompañamiento de los adultos) la experiencia subjetiva” (Kaplan *et al.*, 2025, p. 49).

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral N°26.150 sancionada en el año 2006 y la Ley Provincial N° 14.744, sancionada en 2015, conllevan una serie de lineamientos y obligaciones respecto a la implementación de la ESI en todas las instituciones escolares del país. Dentro de sus cinco ejes, el de “valorar la afectividad” enfatiza en el desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. En esta línea, se busca un reconocimiento y valorización de las emociones y sentimientos desde donde puede pensarse a la trayectoria afectiva como una dimensión central de las prácticas escolares (Kaplan *et al.*, 2025). Considerar el lugar que asumen las trayectorias dolorosas en redes emotivas de discriminación y hostilidad permite tomar como contrapunto la construcción de una “red sentimental intersubjetiva de amparo, que propicie una justicia afectiva basada en el reconocimiento, el cuidado y el amor hacia las infancias y juventudes sin distinciones” (Kaplan *et al.*, 2025, p. 52). Como parte de sus fundamentos, dicho eje sostiene que la escuela debe acompañar aprendizajes centrados en los vínculos humanos y reconocer sus implicancias en la vida socioemocional, con el fin de promover espacios donde “encontrar modos de expresar los sentimientos y emociones, hacerse entender y poder también leer en el otro sus expresiones de afectividad” (Ministerio de Educación, 2010, p. 1). Desde una perspectiva relacional, esa trama en la que las y los estudiantes vivencian distintas experiencias afectivas “se traduce en disposiciones sociales que estructuran ciertos modos de ser, sentir, existir, lo que configura un determinado habitus emotivo” (Kaplan *et al.*, 2024, p. 194). Esto significa reconocer que las emociones son

construcciones sociales y culturales en las que la discriminación y la falta de reconocimiento no pueden abordarse sin considerar las posiciones de superioridad material y simbólica de quienes las ejercen sobre otros, considerados en una posición de inferioridad, lo que deviene en una “trama afectiva signada por el sufrimiento social” (Kaplan *et al.*, 2024, p. 194).

A su vez, se requiere un trabajo de visibilización de los efectos subjetivos de prácticas racistas, xenófobas, homofóbicas, entre otras, asumiendo que “el espacio escolar, bajo ciertas condiciones y recursos simbólicos puede promover culturas afectivas, condiciones y recursos que funcionen como amarras simbólicas frente al dolor, abriendo camino a la reparación y la implicación intersubjetiva” (Kaplan *et al.*, 2024, p. 198). Podemos decir, entonces, que, además de la promoción de espacios destinados al encuentro y la conversación, centrales para que las y los estudiantes puedan poner en palabras sus emociones, la implementación de la ESI requiere considerar esta imbricación afectiva que pone en juego la relación entre lo público y lo privado, en las manifestaciones de la afectividad y, con ello, del sufrimiento.

Este marco normativo incorpora una perspectiva integral sustentada en un enfoque de derechos que busca promover una sociedad justa e igualitaria. En el caso de la provincia de Buenos Aires, desde la Dirección de Educación Sexual Integral (Subsecretaría de Educación), se define que la ESI abarca un conjunto de actividades pedagógicas que integran aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Su objetivo principal se vincula a “brindar contenidos que contribuyan al desarrollo integral de las personas, promoviendo la difusión y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos”. En esta línea, se resalta el rol fundamental de los agentes educativos en “la garantía de su enseñanza y aprendizaje con información científica actualizada, precisa y confiable, desde una perspectiva de género, diversidad, derechos y cuidado, que respete la diversidad y rechace cualquier forma de discriminación”¹. (Dirección de Educación Sexual Integral, 2022)

En el nivel secundario, los lineamientos curriculares² de la ESI contienen materiales didácticos pedagógicos, literarios, audiovisuales, entre otros, aprobados por equipos de profesionales especializados en la temática. Entre los ejes centrales que orientan las prácticas, aparece la preocupación por generar las condiciones de posibilidad para que las y los estudiantes puedan poner en palabras lo que les pasa, con el fin de generar intervenciones que partan de un reconocimiento de sus inquietudes y necesidades. Se propone la ejecución de actividades que fomenten el respeto a las diversidades a partir de la promoción de vínculos que garanticen que cada joven sea quien quiera ser en total completud humana.

En este sentido, la afectividad se constituye en un eje central de la ESI, no en términos de una educación emocional acotada a la responsabilización individual del sujeto por su situación. Por el contrario, promueve espacios donde las y los estudiantes puedan compartir sus experiencias emocionales y reflexionar críticamente sobre las relaciones con otros, los prejuicios y los sistemas de valores que configuran las prácticas y discursos cotidianos.

En consecuencia, la pregunta por lo que acontece en la trama vincular afectiva y lo que nos pasa en el encuentro con otros en el espacio escolar halla, en los principales fundamentos de la ESI, la posibilidad de desarmar y cuestionar estereotipos, estigmas y diversas opresiones que vivencian las y los estudiantes, a partir de sus propias voces y protagonismo en la escuela. La propuesta de construcción de intervenciones centradas en el respeto y cuidado del cuerpo, el debate en torno a la violencia en las redes sociales, las experiencias de discriminación y de humillación advierten la preocupación por revisar la

¹ Extraído de: [Dirección de Educación Sexual Integral | abc](#)

² Estos se enmarcan en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N° 26.150, Res. CFE N° 45/08, Res. CFE N° 340/18 y Res. CFE N° 419/22. Disponibles en <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-02/Linemientos%20Curriculares%20para%20la%20ESI.pdf>

conflictividad en la convivencia escolar, con el fin de reflexionar de manera crítica respecto a lo que nos moviliza intersubjetivamente en el encuentro con otros. Emerge, entonces, la pedagogía de la pregunta en prácticas institucionales que habilitan la conversación y, con ello, la colocación en agenda de las necesidades, denuncias e inquietudes de jóvenes en la trama escolar.

El presente artículo busca analizar experiencias de estudiantes de escuelas secundarias públicas a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 y la Ley Provincial N° 14.744. Se hace foco en uno de sus ejes principales, el valor de la afectividad, y se identifican los límites y alcances en la construcción de abordajes centrados en la convivencia y situaciones de sufrimiento en la trama escolar.

Metodología

La investigación de la que resultan los hallazgos compartidos en el presente artículo³ propone analizar las estrategias de intervención de los equipos de orientación escolar (EOE) en relación a las trayectorias vitales de jóvenes, con el fin de identificar la construcción de dispositivos institucionales orientados a la inclusión educativa. Se trata de una investigación cualitativa de carácter interpretativo y exploratorio que ha utilizado modelos de análisis y explicación flexibles a las personas y contextos (Marradi *et al.*, 2007). Dicha pesquisa se desarrolla actualmente en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata⁴ (provincia de Buenos Aires) a las que asisten jóvenes de barrios periféricos y, en mayor medida, pertenecientes a sectores medios y populares.

A los fines de conocer el contexto normativo en torno a la ESI, se trabajó en la confección de un corpus de documentos específicos del nivel educativo provincial, en el que se consideraron: Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 y Ley Provincial N° 14.744, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Resolución del CFE 340/18 (Lineamientos curriculares y núcleos de aprendizajes prioritarios [NAP]) y la Comunicación Conjunta N° 1/2023.

Para la construcción de datos empíricos, se realizaron dos entrevistas grupales a estudiantes de cuarto, quinto y sexto año del nivel secundario; cinco entrevistas individuales a los fines de profundizar lo relevado en la instancia grupal; y cuatro entrevistas semiestructuradas a integrantes de los equipos de orientación escolar⁵ de las escuelas en estudio. Para el presente escrito, se realizará un análisis de las entrevistas grupales e individuales realizadas a las y los jóvenes, a los fines de recuperar sus experiencias en torno a los abordajes e intervenciones desarrolladas en el marco de la ESI. La selección de estudiantes se realizó a partir de una muestra no probabilística de tipo intencional, sustentada

³ Investigación posdoctoral “Trayectorias juveniles en las tramas de la inclusión educativa: estrategias de intervención de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en escuelas secundarias de La Plata y Gran La Plata” (beca posdoctoral CONICET). Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales con estancia de investigación en el proyecto “Las violencias en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de jóvenes estudiantes secundarios de la provincia de Buenos Aires” (1/1/2023 al 31/12/2026) dirigido por la Dra. Carina Kaplan (IICE, FILO-UBA).

⁴ Para el presente artículo, se consideran los datos relevados en dos escuelas secundarias públicas. Una escuela ubicada en el centro urbano de La Plata y otra correspondiente a la zona del denominado Gran La Plata: aglomerado urbano conformado alrededor de la ciudad, compuesto por poblaciones de los partidos de La Plata, Ensenada y Berisso.

⁵ Son equipos interdisciplinarios que funcionan al interior de cada escuela. Están constituidos por profesionales de trabajo social, psicología, psicopedagogía, entre otras. En el nivel secundario, funcionan en dupla de OS (orientador social, en general, ocupa este cargo un trabajador social) y OE (educadora educacional, en el caso de las entrevistas realizadas en la presente investigación, este rol lo ocupan psicopedagogas). Estos equipos intervienen intra e interinstitucionalmente para el abordaje de diversas situaciones socioeducativas y para el acompañamiento de las trayectorias educativas en todos los niveles e instituciones escolares.

en criterios de edad y género, así como en distintos grados del ciclo superior del nivel secundario, a los fines de obtener una mayor heterogeneidad de recorridos en las experiencias educativas.

Las entrevistas grupales desarrolladas con estudiantes tuvieron por fin relevar sus sensaciones y percepciones en relación con las experiencias de implementación de talleres de ESI en las escuelas estudiadas. En este sentido, se buscó indagar en el entramado relacional de encuentro entre adultos y jóvenes, considerando las inquietudes, necesidades y las propuestas.

Este artículo parte de las narrativas de las y los estudiantes y su relación con los enunciados normativos de la ESI presentes en los documentos que conforman el corpus mencionado. En esta línea, para el relevamiento de datos, se considera uno de los ejes centrales de la ley: *valorar la afectividad*. Desde allí, se busca hacer una triangulación entre las diferentes fuentes de información con el propósito de arribar a una reflexión analítica respecto a la implementación de la ESI. Se pretende identificar sus alcances y limitaciones desde las experiencias narradas por las y los jóvenes, haciendo foco en la relación establecida entre emociones y violencias en la trama escolar. En consecuencia, se indagan las implicancias de la implementación de la ESI en las trayectorias afectivas de estudiantes, con el fin de desentrañar la trama emotiva, considerando al abordaje de las violencias como signo del dolor social de época (Kaplan, 2023, 2025).

Hallazgos

Marco normativo: valorar la afectividad como eje principal de la ESI

En la provincia de Buenos Aires, en el año 2022, se crea la Dirección de Educación Sexual Integral⁶ dependiente de la Subsecretaría de Educación. Esta tiene como objetivos principales acompañar y fortalecer la implementación de la ESI en todas las escuelas y niveles, a partir de la planificación de acciones y dispositivos que respondan a las orientaciones y lineamientos de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 y de la Ley Provincial N° 14.744.

En esta línea de marcos regulatorios, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral especifica que todo estudiante tiene derecho a recibir ESI en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Por otro lado, a los efectos de la mencionada ley, se define como ESI a aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.5). En los lineamientos curriculares, se enuncian como objetivos:

- a) incorporar la ESI dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la ESI; c) promover actitudes responsables ante la

⁶ “Para cumplir con sus propósitos, la Dirección de ESI desarrolla diversas líneas de acción: Institucionalización de la ESI en todo el territorio educativo provincial. Formación docente inicial y continua en ESI. Promoción de la participación estudiantil. Desarrollo curricular, producción, selección y distribución de materiales educativos sobre ESI. Fortalecimiento del derecho a la ESI a través del trabajo con familias y la comunidad. Implementación de la Ley Micaela bonaerense (15.134) en el marco de la DGCyE. La Dirección de ESI cuenta con un equipo técnico y administrativo central y un equipo territorial, conformado por Referentes Regionales de ESI y Referentes Distritales de ESI. Incorporar la ESI en la estructura del sistema educativo provincial desde una perspectiva transversal, implica un trabajo constante de articulación institucional e interinstitucional” (Extraído Página ABC Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires: Dirección de Educación Sexual Integral | abc)

sexualidad; d) prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.5).

En consecuencia, se establece que todas las jurisdicciones deberán “diseñar propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.6). Esto incluye el diseño, producción o selección de los materiales didácticos y también la supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas. Por ende, se requiere garantizar los programas de capacitación permanente y gratuita, así como la inclusión de los contenidos y didáctica de la ESI en los programas de formación de educadores (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.7). Los objetivos de estos espacios de formación se centran en:

a) ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes; b) promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas; c) vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.7).

A la luz de los marcos regulatorios descritos, en la provincia de Buenos Aires, se han desarrollado documentos específicos que remiten al carácter obligatorio de la implementación de la ESI en todas las escuelas, para lo cual se establecen lineamientos curriculares.⁷ Se resalta la transversalidad y enfoque integral de la ESI en todos los niveles y su respectiva especificidad; en el caso del nivel secundario, se propone la creación de espacios curriculares específicos que desarrollen contenidos que atiendan a necesidades e inquietudes de dicha franja etaria.

En consecuencia, se reconoce que adolescentes y jóvenes deben acceder a una formación “sólida y validada de educación sexual integral” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p. 11), junto con la promoción de espacios que garanticen las condiciones de posibilidad para que puedan plantear necesidades e intereses. En términos de los hallazgos obtenidos, podemos decir que los equipos interdisciplinarios (EOE), así como otros agentes claves de la institución escolar (docentes, directivos y preceptores) asumen un lugar significativo en la vehiculización de demandas y en la prevención. También ocupan un rol importante en la construcción de estrategias a nivel intra e interinstitucional para dar respuesta a problemáticas que revisten mayor complejidad, las cuales están enunciadas en el programa nacional de ESI: “embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, adicciones, falta de cuidado del propio cuerpo y situaciones de abuso o explotación, que en ocasiones culminan en morbilidad específica” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p. 11).

En el caso del nivel secundario, la propuesta de trabajar a partir de una perspectiva transversal en primer ciclo reconoce la posibilidad de abordar la inclusión de contenidos de la ESI en las distintas asignaturas o desarrollar dispositivos específicos, como talleres u otros espacios a nivel de la institución (nueva asignatura o incorporación de contenidos a otra asignatura existente). Cabe resaltar, tal como lo especifica la normativa, que la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa

⁷ <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-02/Linamientos%20Curriculares%20para%20la%20ESI.pdf>

demandan la adecuación de cada materia del secundario a las necesidades e inquietudes de los estudiantes. En este sentido, el Programa Nacional de ESI menciona que los docentes pueden adecuar estos contenidos en vistas a problematizar lo que aporta cada materia, entre ellas, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística, Formación Ética y Ciudadana-Derecho, Ciencias Naturales-Educación para la Salud, Lengua, Filosofía y Psicología. Por esto, se conjuga la responsabilidad con el compromiso en la formación docente para el abordaje de estas temáticas. Aspecto que no se acota a lo meramente teórico, sino, como lo establece la ley, a la posibilidad de reflexionar de manera crítica sobre los prejuicios, saberes y representaciones en relación con la sexualidad.

Con base en el corpus de documentos relevados, la Resolución del CFE 340/18 otorga compromiso y obligatoriedad de la ESI en todos los niveles y modalidades, además de especificar los 5 ejes conceptuales centrales para su implementación: 1) cuidar el cuerpo y la salud; 2) valorar la afectividad; 3) garantizar la equidad de género; 4) respetar la diversidad; y 5) ejercer nuestros derechos. En el caso del presente artículo, recuperamos los fundamentos del segundo eje, con el fin de revisar sus objetivos, alcances y limitaciones, a partir de los testimonios de las y los jóvenes. Dicho eje reconoce algunas temáticas específicas a abordar desde la dimensión afectiva en las escuelas

-la amistad y el enamoramiento; -las habilidades comunicativas de emociones, sentimientos, deseos, necesidades, problemas; -la reflexión y el desarrollo de habilidades psicosociales tales como: la escucha y la empatía, la resolución de conflictos a través del diálogo, la toma de decisiones y el pensamiento crítico y creativo. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 3)

Además de estos documentos curriculares,⁸ existe un corpus de comunicaciones centradas en la promoción de espacios de trabajo y formación, referidos a la planificación obligatoria de la semana de la ESI en cada escuela. Entre estos, se identifican: la jornada provincial de convivencia en ámbitos educativos, las jornadas institucionales de ESI con participación de familias y los espacios de capacitación de docentes y de otros referentes a nivel regional y distrital. Acompañan al desarrollo de estas actividades la creación de la Colección ESI: “ESI en las escuelas bonaerenses, más derechos en las aulas”, que cuenta con obras literarias, libros para la formación docente y materiales pedagógicos-didácticos. Cabe resaltar que estos recursos son seleccionados por equipos interdisciplinarios de profesionales especializados en la temática. Por otro lado, cada título se elige y organiza según el nivel y la modalidad, adecuándose a la franja etaria, constituyéndose en una herramienta significativa por contener propuestas didácticas para la implementación de la ESI en la práctica diaria.

La trama emotiva: convivencia y situaciones de sufrimiento

A través de sus testimonios, las y los jóvenes expresan sentimientos de malestar referidos a lo que acontece en las tramas vinculares afectivas de la escuela. En este sentido, al consultarse acerca de cómo se siente ser un estudiante secundario y cómo se vivencia la juventud, relatan situaciones de discriminación y violencia. Estas experiencias, en algunos de los casos, han condicionado la permanencia en la institución escolar y, en otros, se han traducido en cambios de escuela abruptos y esporádicos.

8

<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/programa-provincial-de-educacion-sexual-integral/programa-1>

La otra escuela era más estricta, además sufrí acoso escolar 13 años de mi vida. Llegué a esta y ya me sentí una más. Las situaciones de acoso escolar eran por grupitos, viste que están los grupitos típicos de los populares, los que no hacen nada y todos los demás —yo estaba en este— y los populares venían y nos jodían a todos, nos jodían con la forma de ser de uno, la estatura, si sos gorda, si sos flaca. (Mujer, 15 años)

Dejé porque no me integro bien con las personas, tengo problemas de sociabilización. Iba los primeros trimestres y después me iba, iba y no entraba. No me molesta estudiar y me gusta leer y todo, pero tengo problemas con las personas. Tuve problemas con todos, depende de qué escuela, así que decidía no entrar. Me quedaba pensando si entrar o no, después me daba cuenta de que era para problemas y me iba. Me pasó en dos escuelas. Un año dejé y me quedé en mi casa. (Varón, 16 años)
Me cambié de escuela, me acuerdo de que me querían agarrar entre cinco chicas solo porque me culpaban de haber dicho algo y me querían pegar, todo por rumores que no es verdad, me quedé molesta y me acuerdo. Después por el *bullying*, color de piel, peso. Los profesores no hacían nada, ni sabían que existía yo, era como invisible, así que ni me gastaba. Una sola vez me llamaron a hablar y empeoraron el problema, hablaron con la chica que era problemática, pero ella pensó que la mandé al frente y me quería pegar. (Mujer, 17 años)

Las redes sociales aparecen como el espacio en el que comienzan estas peleas, ya sea en grupos de WhatsApp ya conformados o a partir de la visualización de historias de Instagram de otros compañeros. Inclusive, resaltan que, aunque no se conozcan, las amenazas o los mensajes agresivos mediante estas plataformas virtuales pueden sostenerse en el tiempo.

En las redes, se tiran indirectas. Ahí, empieza todo. A mí me pasó que cuando llegué me querían pegar y, hasta el día de hoy, no sé por qué me quería pegar ese chico que es de la tarde. Sigue estando, me mira mal y literal no sé quién es, yo lo ignoro. (Varón, 16 años)

Hace poco, en el grupo de WhatsApp, empezaron a decirles gordas a las chicas de este curso, gente que no está en este colegio encima, agregan a otros y ahí empieza. Después, filman las peleas a la salida, y así siempre. (Mujer, 17 años)

Con relación a lo significado como situaciones de malestar, en las entrevistas grupales, subyace una especie de consenso unánime respecto a lo que representa el peso de la mirada de otros en el cotidiano escolar, algo que refieren como la mayor razón por la que sufren los estudiantes en la actualidad: “Los jóvenes sufren hoy por el *bullying*, por el físico, por cómo los ven y cómo se ven” (Varón, 16 años); “Hay demasiada discriminación en la escuela. Hoy, los chicos se lo toman como joda meterse con otra persona, no saben cómo se siente la otra persona y no les importa” (Mujer, 15 años); “Te pone re mal, cuando te dicen que sos re gorda, sos re flaca, sos re fea o arréglate un poco, todo eso te hace sentir mal” (Mujer, 17 años).

Asimismo, reconocen, como uno de los desencadenantes del sentirse mal, la falta de espacios para poner en palabras lo que les pasa: “porque, cuando a muchos les pasa algo y no pueden hablarlo con alguien y se lo guardan, sufren solos” (Varón, 15 años), “la mayoría sufre porque no se pueden expresar” (Varón, 17 años)

Por otro lado, la cuestión de género subyace como un punto relevante, en tanto la mencionan como algo que se manifiesta en el cotidiano y que incide en sus relaciones entre

pares y con los adultos. La experiencia de la juventud es considerada “diferente si sos mujer” (Mujer, 15 años) por las situaciones de desigualdad material y simbólica que esto conlleva en términos escolares y no escolares. Entre estas, se resaltan la cosificación y sexualización de cuerpos feminizados y situaciones de discriminación y violencia. En consecuencia, “la imposibilidad de ser como queremos ser” (Mujer, 15 años) remite a la mirada normalizadora y estigmatizante de estereotipos de género, que se traducen en prácticas y discursos que reproducen determinados patrones de vestimenta o conductas en la escuela y en otros espacios por los que transitan.

En sentido femenino, ser joven es difícil, por cómo está la sociedad, porque querés salir y no podés, el otro día un chico me acosó, me seguía en el auto. No podés vestirme de tal manera porque sos puta o se les canta seguirte. Es difícil ser adolescente y ser mujer. (Mujer, 17 años)

Si hay un chico con *short*, a lo sumo le dicen cambiate, si hay una piba con *short*, hay preceptoras o preceptores que te dicen textual: “estás provocando a tus compañeros”. Hay un trato diferente en eso, esas cosas, esas normativas siguen. (Mujer, 17 años)

Como parte de los fundamentos que orientan la implementación de la ESI, el respeto a la diversidad debe abordarse a partir de la revisión de prácticas y discursos que suceden en el cotidiano escolar. Esto visibiliza el carácter conflictivo de la convivencia en el encuentro entre adultos-estudiantes y en la intersección de desigualdades por género, etnia, clase social, entre otras, constitutivas de las trayectorias vitales juveniles. En consecuencia, la propuesta de trabajar para garantizar el derecho de que cada adolescente sea quien quiera ser en total completud humana habilita la reflexión conjunta acerca de cómo se experimenta estar en el aula, por parte de aquellos cuerpos que, por distintas intersecciones, no responden al perfil de estudiante moderno occidental: hombre, blanco, burgués, heterosexual y autosuficiente.

Revisitar en la trama vincular a nivel intra e intergeneracional los estereotipos de género permite vehicular denuncias y demandas frente a distintas situaciones de violencia, abuso, acoso, entre otras, compartidas por los estudiantes. Cabe resaltar que la responsabilidad en la implementación de diversos dispositivos no debe recaer en el docente, sino que demanda la articulación entre los distintos agentes institucionales, quienes asumen un lugar central en la visibilización y vehiculización de demandas planteadas por las y los jóvenes.

La ESI desde la mirada de las y los estudiantes

En los relatos que refieren a la implementación de la ESI, las y los estudiantes advierten que, a partir de los talleres realizados, tuvieron acceso a información para prevención y cuidados del cuerpo en lo que remite al uso de métodos anticonceptivos. Pero, además, a la posibilidad de debatir en torno a la importancia del respeto y reconocimiento hacia los otros en la trama vincular, algo que para ellos permite “que no se generen burlas” (Mujer, 15 años) en tanto refieren que estas, en algunos casos, se corresponden con la falta de información. En este sentido, demandan que la implementación de la ESI no se acote a la realización de un taller en una asignatura o actividades de una semana específica, sino que funcione como una materia más del nivel secundario, este último aspecto se presenta como una tendencia en las entrevistas realizadas:

Más educación sexual integral, porque, aunque tenga una profesora buena onda de salud y adolescencia que nos da todo de educación sexual integral, me parece que sería importante que se implemente una materia que sea la ESI porque hay muchos

cursos, por ejemplo, en Ciudadanía, tuvimos un profesor que no nos dio nada de ESI, solo nos hacía hacer trabajos prácticos y listo. (Mujer, 17 años)

Todos hablan de la ESI y acá se habló solo una semana, eso me interesaría a mí como una materia más. Lo que aprendí, lo aprendí en la escuela, cómo se usaba un preservativo, los profes dieron un taller, yo uso y sé usarlo gracias a la ESI que me dieron en sexto en la escuela. (Varón, 18 años)

En las experiencias referidas, se manifiestan una serie de tensiones con relación a la implementación de la ESI y los modos de abordar lo que sucede en los vínculos entre pares. Como se especificó anteriormente, en los relatos, se destaca la conformación de grupalidades como algo que incide en las proximidades o distancias en el cotidiano escolar: “Lo que está muy marcado es que cada grupito está en la suya, con los demás no se dan ni bola” (Varón, 17 años). En estas grupalidades, reconocen el “joderse” o “hacerse chistes” que remiten a aspectos físicos, como un modo común de relacionarse, en el que “entre amigos o conocidos, nos entendemos y sabemos cómo te lo dicen” (Varón, 15 años) o “nos jodemos mucho, somos de joder, pero sabemos cuándo parar, entre amigos nos jodemos, es la confianza de cada uno” (Varón, 17 años). Marcan una distinción entre esos casos y otros en los que “las peleas se dan para ver quién se cree más vivo (Mujer, 15 años) “porque está de moda que se hagan los locos y se quieren pelear” (Mujer, 16 años) o “se pelean también para sacarse la bronca” (Varón, 18 años), “es muy común que se amenacen, el mirarse mal es lo más común y eso es cualquiera, si tenés algún problema lo ignorás o lo hablás” (Mujer, 17 años).

Los talleres de ESI promovidos en la escuela por docentes y EOE se referencian como espacios donde trabajan dichas cuestiones vinculadas a la convivencia y relación entre pares, pero acotado a que “te muestren casos” (Mujer, 15 años) y “ya sabés los casos que pueden pasar, con eso no alcanza” (Mujer, 17 años). Allí, el lugar de los adultos se percibe como quienes comparten información sobre lo que no debiera suceder en la trama vincular frente a situaciones de acoso, violencia, entre otras, pero sin una toma de posición e intervención directa en la resolución de conflictos, es decir, aquello que ellos refieren como situaciones de peleas.

Los adultos no hacen nada, para ellos su lema es “yo no estoy en el grupo de WhatsApp”, “yo no veo la conversación”, te dan una charla donde te dicen no hagan eso y ya está, pero bueno, pueden hacer más que charlas de eso, ya es de la persona que lo hace, su educación, su forma de ser. (Varón, 17 años)

Este tipo de narrativas, en algunos casos, se acompañan de demandas de “más autoridad” por parte de los adultos en la escuela, vinculado esto a no sentirse seguros en el cotidiano escolar: “Que haya más autoridad, muchos tratan a los profesores como si fuesen sus amigos y eso no es lo correcto y es culpa del colegio que no pone un límite” (Varón, 18 años). Por otra parte, estas situaciones remiten a experiencias en las que manifiestan no sentirse cuidados en la escuela: “Tenés que estar siempre alerta por todo” (Varón, 15 años); “Le falta cuidado a la escuela, el viernes pasado se robaron dos celulares, no podés dejar el celular en la mesa” (Varón, 17 años); “Tenés que estar atento a todo, si te roban, si alguien te quiere pelear” (Varón, 16 años).

Si bien en los relatos se rescata el trabajo de los talleres de ESI frente a la posibilidad de conversar respecto a determinados casos o situaciones como las mencionadas, refieren la necesidad de que se aborden otros temas:

Se habla mucho de *bullying*, acoso, discriminación, eso está bueno, pero también sería bueno enseñar un poco más cosas más reales que nos pasan, cosas que capaz tenés

vergüenza de preguntar y, si no lo hablás en tu casa con tus papas, no aprendés.
(Varón, 16 años)

En efecto, se referencian como experiencias positivas los dispositivos que, en la modalidad de taller, dan lugar a preguntas, en tanto toman como punto de partida lo que desean saber o habilitan interrogantes a partir de distintas herramientas lúdicas que proveen los materiales didácticos de la ESI: “El año pasado tuvimos una profesora de sociología que traía y trabajamos todo eso, estuvo bueno porque le metía más ganas a la ESI, trajo preguntas anónimas en tarjetitas, también unas fotos, eso me gustó demasiado a mí” (Mujer, 16 años);

Sería bueno que se tome todo, porque nos dan casos que muestran acosos o cosas así, eso está bueno, que se muestren casos, pero hay personas que ya los saben, o sea, está perfecto que se quiera hablar para saber que no deberían pasar, pero también hay otros temas. No sé, más prevención, te dicen los casos, pero no cómo evitarlo, por ejemplo, tema violaciones, y eso, temas más reales tendrían que traer. (Mujer, 16 años)

Se advierte en los testimonios una tensión en la implementación de los contenidos de la ESI, por un lado, lo vinculado a brindar información referida al cuidado del cuerpo, la sexualidad, relaciones en el noviazgo, entre otras. Y, por otro, aquello que remite a aspectos convivenciales y la relación entre pares en la escuela, asociado esto último únicamente al *bullying* o acoso escolar.

Se valoran los aportes que realizan los talleres abocados a este tipo de situaciones, sin embargo, como se mencionó anteriormente, demandan una implementación de la ESI transversal y sostenida en el tiempo. Se resalta que, en algunos casos, los reiterados talleres provocan que los mismos estudiantes no se enganchen con la dinámica propuesta cuando dicho dispositivo es considerado el único modo de implementar la ESI. Algo que vivencian de manera reiterada, como algo que se repite cada año en el marco de una semana o jornada específica:

Aportaron mucho los talleres de ESI, pero muchos no les dan bola, no les dan importancia, la última vez se ponían a jugar al vóley. A algunos les interesa y a otros no, porque es un tema que vimos mucho con las jornadas de ESI, después, en la semana de ESI, los talleres que nos daban tarjetas con preguntas, trabajamos en grupo, era sobre *bullying*, capaz darlo, pero de otra manera. (Mujer, 16 años)

Yo pienso que hay que hablarlo más seguido y no solo la semana de la ESI y que no sea siempre el mismo el taller, porque lo venimos viendo hace banda. Estaría bueno que sea más extenso eso, que se extienda en el tiempo, una materia o que se haga de otro modo. (Varón, 17 años)

Discusión

El corpus documental de normativas de la ESI presenta como uno de sus ejes principales: valorar la afectividad. A partir de los aportes del giro afectivo al campo educativo, este puede ser abordado a la luz de dos elementos clave: el reconocimiento de las relaciones entre emociones y violencias en el ámbito escolar y las disposiciones para sentir de las y los estudiantes en un contexto social atravesado por desigualdades materiales y simbólicas (Kaplan *et al.*, 2025; Kaplan, 2024, 2023). En tanto, considerar a las violencias en la escuela como signo del dolor social (Kaplan, 2023, 2024) advierte sobre la importancia de visibilizar, en la trama emotiva, los mecanismos que se producen para otorgar o quitar autovalía social y escolar (Kaplan, 2023).

Tal como lo abordan distintos estudios (Le Breton, 2010, 2012; Kaplan, 2024, 2023), el padecimiento no se acota a una experiencia exclusivamente física o psíquica, sino que todo dolor remite a la relación cuerpo-subjetividad: “el dolor es una experiencia emocional ligada a la construcción del lazo social” (Kaplan *et al.*, 2025, p. 201). En este sentido, Le Breton (2012) fundamenta que lo afectivo no puede comprenderse sin esa dimensión sociocultural y que la mirada escolar asume un lugar central en los vínculos intersubjetivos de (auto)afirmación y (auto)desprecio (Arevalos y Kaplan, 2021, como se cita Le Breton, 2010).

En los datos relevados, esto se expresa en los testimonios de jóvenes que refieren diversos modos de sufrimiento y malestar que hacen a sus historias personales. Este carácter social del dolor, en el que se imbrica lo subjetivo y lo corporal condicionado por el contexto, puede expresarse en las distintas instancias de implementación de la ESI (talleres, asignaturas, otros) siempre y cuando se visibilicen y reconozcan las situaciones enunciadas por las y los jóvenes.

En los testimonios, las y los estudiantes plantean que una de las razones principales del sufrimiento resulta de no poder expresarse o, en otros casos, de llegar a hacerlo y percibir que las y los adultos no toman parte frente a las situaciones descritas o que sus intervenciones se reducen a decir lo que no se debe hacer. Frente a esto, las y los jóvenes demandan otro tipo de abordaje que no se acote a mostrar, en una dinámica de taller de ESI, la ejemplificación de escenas o situaciones de acoso, *bullying*, entre otras, sino que se encargue de plantear la resolución de conflictos (algo que referencian como peleas o amenazas que experimentan en el cotidiano).

Por otro lado, lo convivencial aparece centrado en lo que acontece en la relación entre estudiantes y no así al encuentro entre y con adultos de la escuela, donde también se presentan malestares, angustias e incomodidades. Ambos aspectos, que se conjugan en las percepciones de las y los jóvenes, denotan una preocupación por la mirada adultocéntrica o unidireccional que prevalece al momento de abordar el valor de la afectividad, como si la manifestación de enojos, peleas, angustias o malestares solo remitiera a lo que les sucede a las y los estudiantes.

Este punto es relevante, en tanto el eje que pone en valor lo emocional sostiene que la afectividad “nos atraviesa como sujetos individuales y colectivos” y que esta “no implica sólo un contenido curricular sino una dimensión inevitable” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p.2). En este sentido, advertimos que la implementación de la ESI no puede simplificarse a la sucesión de talleres, clases o jornadas, sino que demanda un modo de ser y hacer transversal a la trama social vincular afectiva. Esta última comprende las manifestaciones de las emociones, los vínculos con otros y puede fortalecer o debilitar el sufrimiento o el dolor que experimentan las y los jóvenes (Kaplan, 2025; Kaplan *et al.*, 2025, 2024).

Poder hablar de las emociones requiere, en primer lugar, contar con alguien en quien confiar. En esta clave, los dispositivos de taller pueden operar como un punto de encuentro. Sin embargo, la conformación de canales de diálogo en los que puedan sentirse alojados y en confianza para hablar de aquello que les duele, les da vergüenza o miedo requiere otro tipo de esfuerzos, para garantizar la construcción de lazos afectivos “que contribuyan a la tramitación de las heridas sociales” (Kaplan *et al.*, 2025, p. 204).

En los hallazgos, queda manifiesto el peso que supone la mirada de otros en las situaciones de sufrimiento que se vivencian en el cotidiano escolar. No aparece la mirada amorosa o aquellas cargadas de reconocimiento, sino que solo se referencian las hostiles que señalan, sospechan, acusan y han condicionado sus biografías escolares. El valor de la afectividad conlleva la pregunta respecto a cómo gestar intervenciones abocadas a reconocer los atravesamientos individuales y colectivos, pero, a su vez, la necesidad de promover condiciones institucionales capaces de albergar y contener.

En las tramas institucionales y relacionales, el carácter social de las emociones requiere leerse de manera situada y a la luz de un escenario en el que el individualismo permea la dimensión vincular afectiva. Esto se expresa en sensaciones de inseguridad, de tener que estar alerta, de no poder confiar en nadie y, por ende, de tener que centrarse en uno mismo, sin necesidad de reparar en algo colectivo. En los testimonios, las y los jóvenes demandan más autoridad en la escuela y expresan el sentimiento constante de no sentirse seguros en el cotidiano escolar, situación que, en algunos casos, reproduce una mirada del otro “como enemigo o destinatario de rechazo” (Kaplan *et al.*; 2024, p. 12).

Por otro lado, los chistes y las burlas respecto al aspecto físico se presentan encubiertos en una idea de supuesta camaradería o “amistad” que reproduce la humillación y refuerza la percepción de que cada uno “sabe cómo manejar” lo que otro puede decirle según la circunstancia. Esto también puede relacionarse con la separación entre lo privado y lo público en la trama afectiva, algo que resulta en la naturalización o la sucesión de silencios, pero también en la tendencia “a borrarse en la discreción, en la soledad y ausencia” (Kaplan *et al.*, 2024, como se cita en Kaplan y Arevalos, 2021, p.186)

Este conjunto de aspectos advierten que la construcción de intervenciones que puedan poner en valor las emociones en la trama educativa demanda la pregunta sobre los diversos modos en los que el orden escolar produce y promueve tramas sensibles o, por el contrario, reproduce dinámicas expulsivas y distantes. En tanto, el valor de la afectividad requiere considerar la intersección de los tres tópicos mencionados: volver a la categoría de trayectorias educativas en clave afectiva, reconocer a las expresiones de la violencia como signo de dolor social de época y educar en la sensibilidad. Aspectos que “ponen el foco en la convivencia escolar, sentando las bases para interpretar las prácticas de inferiorización, como así también poner en valor las luchas por el reconocimiento” (Kaplan y Arevalos, 2021, p. 26).

Conclusiones

A partir de lo analizado anteriormente, se advierte el lugar fundamental de los agentes del campo educativo en la tramitación del dolor social y el enfrentamiento a prácticas racistas, xenófobas, sexistas, entre otras. En esta línea, se observan las tensiones y posibilidades que subyacen en la planificación e implementación de dispositivos de intervención en el marco de la ESI en las escuelas. Se hace hincapié en sentimientos de inferioridad, vergüenza y humillación que vivencian las y los jóvenes, a los fines de identificar sus implicancias en los procesos de subjetivación y en la construcción de proyectos vitales.

La implementación de la ESI se valora como algo positivo por parte de las y los estudiantes, inclusive prevalece una tendencia compartida frente a la demanda de “más ESI en la escuela”. A su vez, demandan la renovación o ampliación de las propuestas de intervención, en tanto, la sucesiva realización de talleres y jornadas se percibe como una práctica reiterativa que condiciona el interés por participar de las actividades. Esto se complejiza al sentir que estos espacios no garantizan la solución de los conflictos que viven a diario en la escuela.

En contextos signados por la ruptura del lazo social, el valor de la afectividad se tensiona con la posibilidad de promover una “sensibilidad hacia los demás como contrapeso de los vínculos humanos” (Kaplan y Arevalos, 2021, p. 12). Allí, la escuela vive en carne propia el peso de “las ilusiones de libertad propiciadas por el capitalismo salvaje que se ha convertido en un renovado signo de opresión y deshumanización” (p. 11).

En resumen, la ESI tiene relación intrínseca con la posibilidad de promover, en el marco de las escuelas, lógicas reparatorias sustentadas en la solidaridad, la contención,

prevención y denuncia frente a diversas situaciones de opresión, discriminación, humillación y estigmatización que experimentan las y los jóvenes. En escenarios en los que se pone en cuestión la obligatoriedad de la ESI en las escuelas del país, resulta menester establecer análisis rigurosos en torno a su implementación en el cotidiano escolar, en clave de visibilizar las tensiones, límites y alcances que subyacen en su puesta en acto.



Testigo presente, pintura-óleo. Eduardo Di Nardo

Referencias bibliográficas

- Acosta, C., Urbano, C. y Yuni, J. (2024). La potencia desestabilizadora de la gramática política de la ESI: Alteraciones de la gramática escolar de la escuela secundaria en un contexto de conservadurismo social. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, 5-26.
- Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. CLACSO.
- Di Piero, E. (2022). *Escuela secundaria y desigualdad. Justicia, meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias de la ciudad de La Plata*. Aique.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194>.
- Grinberg, S., Armella, J. y Shwamberger, C. (2018). *Hacia modos de inclusión no excluyentes: enseñanza, producción artística y desigualdad en la periferia metropolitana de Buenos Aires*. Université de Reims. (pp. 84-96).
- Kaplan, C., Szapu, E. y Glejzer, E. (2024). El drama del dolor en el tejido escolar. En C. V. Kaplan (Dir.), *La escuela como refugio* (pp. 49-67). Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. V y Arevalos, D. (2021). Las emociones, a flor de piel: Educar para la sensibilidad hacia los demás. En C. V. Kaplan (Dir.) *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-30). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. <http://publicaciones.filo.uba.ar/los-sentimientos-en-la-escena-educativa>
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, (35), 95-103.
- Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan y C. V. (Dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-223). Miño y Dávila editores.

- Kaplan, C. V. (2022). La justicia afectiva. En C. V. Kaplan (Dir), *La afectividad en la escuela* (pp. 41-53). Paidós.
- Kaplan, C. V. (2023). Considerar la dimensión afectiva (que no es educación emocional). Ser feliz en la escuela. Acompañar las trayectorias afectivas. En S. Bernatené y J. Steiman (Comps.), *Tomar la palabra. Educación en disputa* (pp. 85-102). UNSAM Edita.
- Kaplan, C. V. (2025). Violencias en la escuela: ¿Cómo reparar lo dañado? *Revista Actualidad Psicológica*, (551), 2-4.
- Kaplan, C. V. y Aizencang, N. (2024). Ponerse en el lugar del otro: un aprendizaje de la experiencia escolar. En C. V. Kaplan (Dir.), *La escuela como refugio* (pp. 35-48). Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. V., Arevalos, D. H. y Glejzer, C. (2022). La afectividad como trama cultural. Lecturas desde David Le Breton. En C. V. Kaplan, (Dir), *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp. 87-103). Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. V. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socio educativos. En J. Piovani y A. Salvia (Coords.), *La Argentina del S.XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigualdad* (pp. 221-65). Siglo XXI Editores.
- Kaplan, C. V., Aizencang, N. y Szapu, E. (2024). El sufrimiento como emoción. Enfoques constructivistas. *Revista Voces de la Educación*, 191-209. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/769/351>
- Kaplan, C. V., Szapu, E. y García, P. D. (2025). La categoría de trayectorias educativas en clave afectiva: la metáfora del viaje. *Leitura: Teoria & Prática*, 43(93), 41-57. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/1060>
- Kaplan, C. V., Szapu, E. y García, P. (2023). El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *Espacios en blanco*, 1(34), 83-103. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1817>
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2010). *Rostrros*. Letra Viva.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006). Argentina.
- Ley Provincial de Educación Sexual Integral N° 14.744. (2015). Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Lopes Louro, G. (1998). Segredos e mentiras do currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. En L. H. da Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 33-47). Vozes.
- Mariani, M. A. y Messina, V. (2025). La consolidación de la Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Análisis normativo de sus hitos, tensiones y desafíos actuales. *RELAPAE*, (22), 124-138.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emece, Buenos Aires.
- Melendez, C. y Yuni, J. (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25), 1-23.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Ediciones Homo Sapiens.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). EJE: Valorar la afectividad <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-valorar-la-afectividad.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral* (2022). Libro digital: [Lineamientos curriculares para la educación sexual integral](#).
- Resolución del CFE 340/18. Ministerio de Educación de la Nación. *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral* (2022). Libro digital: [Lineamientos curriculares para la educación sexual integral](#). (pp 53-59).
- Ronconi, L., Espiñeira, B. y Guzmán, S. (2023). Educación sexual integral en América Latina y el Caribe: Dónde estamos y hacia dónde deberíamos ir. *Latin American Legal Studies*, 11(1), 246-296.
- Saraví, G. A. (2019). Desigualdades invisibles. Algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela. En P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (Comps.), *Escuela Secundaria. Convivencia y Participación*. EUDEBA, 41-61.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Archives*, 28(39), 1-22.
- Szapu, E. y Kaplan, C. V. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad*, 17(1), 1-25. <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/148/130>