

ARTÍCULOS

Sexting y confusión. Reflexiones a partir de una propuesta pedagógica en la jornada *Educación en Igualdad*

Erika Soledad Vacchieri, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
erika.vacchieri@unc.edu.ar

Paola Nimo, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
paonimo@gmail.com

Camila Monso, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
camilamonso@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/2602>

Fecha de recepción: 26/03/2026

Fecha de aceptación: 26/04/2026

Resumen

El trabajo analiza una experiencia pedagógica sobre *sexting* en una escuela secundaria rural de Córdoba, en el marco de la jornada *Educación en Igualdad*. Parte de concebir a la escuela como espacio de disputa de sentidos donde se producen y tensionan normas, valores y representaciones sobre género y sexualidad. La propuesta se organiza inicialmente desde una lógica preventiva, donde el abordaje del *sexting* se centra en los riesgos y la circulación no consentida de imágenes, tendiendo a diluir la distinción entre práctica y violencia. El análisis recupera aportes sobre la persistencia de paradigmas que asocian sexualidad con peligro y los articula con el contexto contemporáneo de producción de subjetividad neoliberal, donde se privilegia la gestión individual del riesgo. Sin embargo, durante el taller un grupo de estudiantes mujeres introduce otra perspectiva, centradas en la confianza, los acuerdos y la responsabilidad mutua. Este desplazamiento habilita un intercambio más abierto que pone en tensión los sentidos propuestos inicialmente. Finalmente, en el escrito se plantean desafíos para la Educación Sexual Integral (ESI) en contextos atravesados por la digitalización y la protocolización escolar, destacando la importancia de generar espacios de diálogo intergeneracionales que habiliten la escucha, la afectividad y la construcción de sentidos situados en torno a la sexualidad.

Como citar

Vacchieri, E. S., Nimo, P., & Monso, C. (2026). *Sexting y confusión. Reflexiones a partir de una propuesta pedagógica en la jornada Educación en Igualdad*. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 31–42. <https://doi.org/10.33255/2591/2602>



Palabras clave: educación sexual - jóvenes - sexting - zonas de posibilidades - climas afectivos

Sexting and confusion. Reflections on a pedagogical proposal at the conference *Educación en Igualdad*

Abstract

This paper analyzes a pedagogical experience on sexting in a rural secondary school in Córdoba, Argentina, within the framework of the *Educación en Igualdad* conference. It begins by conceiving of the school as a space where meanings are contested, where norms, values, and representations of gender and sexuality are produced and challenged. The proposal is initially organized from a preventative perspective, where the approach to sexting focuses on risks and the non-consensual circulation of images, tending to blur the distinction between the practice and violence. The analysis draws on the persistence of paradigms that associate sexuality with danger and connects them to the contemporary context of neoliberal subjectivity production, where individual risk management is privileged. However, during the workshop, a group of female students introduces another perspective, centered on trust, agreements, and mutual responsibility. This shift enables a more open exchange that challenges the meanings initially proposed. Finally, the document raises challenges for Comprehensive Sexuality Education (Educación Sexual Integral [ESI]) in contexts marked by digitalization and school protocolization, highlighting the importance of creating spaces for intergenerational dialogue that enable listening, affection, and the construction of situated meanings around sexuality.

Keywords: Sex Education - young people - sexting - zones of possibilities - affective climates

Introducción

La escuela es una agencia socializadora en la que conviven en tensión representaciones de género diversas; un ámbito de lucha, resistencia y creación de regímenes de verdad, normativas, valores y prácticas que se consideran, en términos de Álvarez (2021), *legítimas, normales y transgresoras*. Está atravesada por las culturas sexuales públicas, a partir de las cuales podemos atender a «los modos en que las políticas educativas sobre género y sexualidad se proponen dar forma a la vida social, privilegiando determinadas identidades, prácticas y sentidos, a la vez que desvalorizan o invisibilizan otras» (Álvarez, 2021, p. 13). Sin embargo, este territorio cultural puede pensarse activa y continuamente implicado en la construcción de realidades sociales, tanto en sus dimensiones de reproducción de relaciones sociales y de género como en la producción de transformaciones culturales.

En este marco, el presente trabajo se propone analizar una experiencia pedagógica desarrollada en el contexto de la jornada *Educación en Igualdad* en una escuela secundaria rural del interior de la Provincia de Córdoba, centrada en el abordaje del *sexting*. Se trata de una práctica que se vuelve visible socialmente a partir de la expansión de los *smartphones* e internet y que durante el contexto de aislamiento por la pandemia de COVID-19 cobra una nueva centralidad como forma de sostener el deseo, el contacto y la intimidad a la distancia.

Particularidades institucionales

La institución a la que se asiste es una escuela pública de modalidad rural de nivel secundario del interior de Córdoba. Tiene la característica de ser pequeña, con una matrícula de 168 estudiantes; hasta el año pasado era la única oferta educativa del nivel medio para la población de esa comuna y lugares cercanos.

Cuenta solo con tres aulas, por lo cual se distribuyen tres cursos –cuarto, quinto y sexto– del Ciclo Orientado por la mañana y tres cursos –primero, segundo y tercero– del Ciclo Básico Común por la tarde.

Al equipo de gestión lo constituye una directora concursada durante 2024 y una coordinadora de curso. Ambas son receptivas a que ingresemos como equipo de investigación a observar y también a llevar propuestas como grupos de discusión. Hay una apertura porque puedan darse conversaciones que les permitan complejizar los abordajes, sobre todo porque caracterizan que, al ser una comunidad educativa pequeña, también es bastante cerrada.

La propuesta pedagógica. Marco normativo, planificación y experiencia

La propuesta pedagógica que vamos a analizar se realizó en el marco de la jornada *Educación en Igualdad*, cuya realización está establecida en la Ley Nacional N.º 27234 *Educación en igualdad: prevención y erradicación de la*

violencia de género. Dicha ley indica la realización de, al menos, una jornada anual en todas las instituciones educativas del país –de gestión estatal y privada, y en todos los niveles– con el objetivo de generar espacios de reflexión y aprendizaje para prevenir y erradicar las violencias de género y promover vínculos respetuosos y equitativos. Sancionada en 2015 –año del surgimiento de *Ni Una Menos*– se articula y complementa con la Ley Nacional N.º 26150 de Educación Sexual Integral (ESI). Mientras que esta última implica una modalidad transversal y la revisión de contenidos curriculares en función de ciertos ejes –enfoque de derechos, perspectiva de género y diversidad, valoración de la afectividad y promoción de la salud–, la ley de *Educación en Igualdad* persigue un objetivo más específico planteado en términos de prevención.

Algunas consideraciones sobre la convocatoria y planificación de la jornada dan claves de lectura sobre lo que luego acontece en el momento de la clase. La cita a la jornada es comunicada por parte de las autoridades de la escuela al equipo docente a través de un mail institucional. Allí se hace énfasis en el abordaje de las violencias de género en entornos digitales y se nombra, entre los temas posibles a elegir, *sexting*, *grooming* y *cyberbullying* –términos gerundios en inglés–, la comunicación y la huella digital. De este modo, la práctica de *sexting* queda puesta en serie con términos que nominan tipos específicos de violencia.

En el mismo mail está adjunto el documento oficial con orientaciones desde la ESI como también materiales didácticos. En estos, el *sexting* se define en términos de práctica sexual y consiste en el envío o recepción de imágenes de contenido erótico a través de dispositivos digitales, que puede formar parte del juego íntimo, del deseo, del intercambio afectivo o de la exploración corporal en vínculos sexoafectivos (UNICEF, 2017). No se trata de una conducta de riesgo o una forma de violencia, sino de una experiencia que debe ser situada y comprendida en función del consentimiento, la privacidad y los acuerdos entre quienes participan. El equipo de gestión decide convocar al profesor de historia para que trabaje con cuarto año, valorando su cercanía con los y las estudiantes, a la vez que se opta por un formato pedagógico de taller.

En cuanto a la realización de la propuesta pedagógica, la actividad se presenta bajo el título *Sexting*, en el marco de la jornada. Esta comienza desarrollándose como una clase de modalidad expositiva, con uso de pizarra y algunas intervenciones dirigidas a los y las estudiantes, orientadas a recoger sus opiniones. Como observadoras, notamos que la modalidad de lluvia de ideas es un disparador que se reduce a escuchar sus dichos sin profundizar con preguntas que amplíen sus sentidos, aun cuando se presentan tensiones entre estudiantes.

Seguidamente, el docente plantea una distinción entre lo que sería el *sexting* como práctica y lo que constituye una situación de violencia digital. Sin embargo, a medida que avanza la exposición y se abordan las formas de prevención, esta distinción comienza a diluirse. El foco se desplaza

hacia la mención de situaciones en las que podrían producirse riesgos vinculados a la circulación de imágenes íntimas, especialmente en relación con la pérdida de control sobre la privacidad.

En ese desarrollo, el docente enumera advertencias y recomendaciones, mientras algunos alumnos y alumnas asienten con expresiones como «hay que cuidarse» o «si no querés que circule, no la mandes», que orientan la conversación hacia la evitación de ciertas prácticas. La atención se centra en las posibles consecuencias negativas de compartir contenido íntimo, especialmente para las mujeres, a quienes se menciona como quienes podrían verse más afectadas en estos escenarios.

No obstante, en un momento de la clase, un grupo de alumnas toma activamente la palabra, cuestionando los sentidos que habían comenzado a circular. Las intervenciones de las estudiantes hacen referencia a circunstancias que suelen darse en vínculos de pareja o de confianza, donde el envío de imágenes forma parte de una dinámica compartida. En esos casos, mencionan que existen acuerdos implícitos o explícitos y que es la ruptura de esos pactos lo que da lugar a situaciones problemáticas. Insisten en la idea de confianza como algo que se construye en el vínculo y que implica una responsabilidad mutua, y que confiar en otra persona no debería conllevar culpa.

A partir de estas intervenciones, la dinámica cambia y se genera un intercambio entre posiciones más diferenciadas entre jóvenes. Algunas voces ponen el acento en la importancia de tomar conciencia sobre los riesgos al compartir contenido íntimo, mientras que otras hacen referencia a situaciones de exposición y circulación no consentida de imágenes, especialmente en relación con experiencias de mujeres en redes sociales. También surgen tensiones en torno a la responsabilidad: mientras algunas intervenciones señalan que el problema radica en quien no respeta el acuerdo, otras plantean que hay responsabilidades compartidas.

De esta manera, la participación del grupo de alumnas introduce otros matices en el abordaje del tema y modifica el desarrollo previsto, por lo que la propuesta pedagógica empieza a tener una dinámica más de taller y el docente interviene retomando algunas de las distinciones iniciales, pero la conversación continúa desplazándose entre las vivencias relatadas por los y las estudiantes y las distintas interpretaciones que van surgiendo.

El deseo prevenido. Entre el paradigma biomédico y la gestión neoliberal del riesgo

Ya en las primeras investigaciones acerca de la implementación de la ley de ESI en Argentina se encontraba la presencia de modelos de educación sexual que se caracterizan por equiparar sexualidad con peligrosidad. La integralidad de esta ley –caracterizada por su enfoque de género, diversidad, derechos, valoración de la afectividad y cuidado del cuerpo y la salud–, podría verse interferida por la persistencia o la emergencia de otros paradigmas desde los cuales es concebida la sexualidad.

En este sentido, Graciela Morgade *et al.* (2011a) plantean problemas estructurales en la implementación de la ESI como la persistencia del paradigma biomédico, cuyos contenidos tienden a organizarse en torno a la prevención de embarazos como de infecciones de transmisión sexual. Asimismo, señala la emergencia del enfoque centrado en cuestiones jurídicas para abordar la sexualidad, donde se privilegia el abordaje de situaciones de violencia. La autora advierte que incluir solamente estos contenidos en la educación sexual escolar sería reforzar el temor a una sexualidad concebida como peligro o riesgo, dejando en un segundo plano o excluyendo dimensiones como el deseo, el placer y la experimentación. De este modo, la sexualidad queda reducida a un problema a evitar más que a una experiencia a comprender, lo que limita su abordaje como fenómeno social, político y relacional, y restringe las posibilidades de construir sentidos más amplios en torno a los vínculos y los cuerpos.

Como puede observarse en la presentación, hay varios elementos que llevan a interpretar que la planificación de la propuesta, así como también la posición inicial del docente, se organizan en torno a una posición preventiva –la misma que comparten el paradigma biomédico y el centrado en temas jurídicos–. Por un lado, la asociación del *sexting* –y no específicamente la divulgación de imágenes sin consentimiento– con la jornada que lleva de nombre y de objetivo la erradicación de la violencia de género. Por otro lado, el desarrollo de la clase. Si bien al comienzo el docente introduce la distinción entre el *sexting* como práctica y las situaciones de violencia digital, rápidamente la propuesta se orienta hacia la identificación de riesgos asociados a la pérdida de la privacidad por la circulación de imágenes íntimas. En este marco, el profesor enumera advertencias y recomendaciones, enfatizando la necesidad de *cuidarse*.

Es importante aclarar que no es el abordaje del riesgo lo que consideramos problemático ni tampoco lo que ubica a la propuesta pedagógica en los paradigmas preventivos. El problema aparece cuando la práctica sexual es la que se aborda como peligro a ser prevenido. Se produce así un deslizamiento: en vez de evitar la divulgación de imágenes sin consentimiento, se busca impedir la práctica del *sexting*.

En el clásico libro *Toda educación es sexual* (2011), coordinado por Graciela Morgade, se sostiene que *prevenir* no parece significar una forma de *cuidar de* en un sentido subjetivante, sino más bien una forma de temor frente a los efectos *no deseados* de algunas prácticas. En relación con esta idea, nos preguntamos: ¿por qué insiste el deslizamiento que va de la prevención del peligro –difusión de imágenes sin consentimiento– a la prevención del deseo? A 20 años de la sanción de la ley de ESI, ¿alcanza con decir que persiste la posición preventiva de los enfoques biomédico y jurídico?, ¿qué podemos leer como novedad?

En función de la observación de esta experiencia, así como del trabajo de campo del equipo de investigación, proponemos algunas lecturas en relación con el contexto contemporáneo de producción de subjetividad

donde el neoliberalismo tiene un lugar privilegiado. Se trata de una racionalidad social donde la subjetivación tiene como modelo de referencia a la empresa que se autogestiona, estructurando los modos de relación social bajo principios como la competencia, la responsabilidad individual y la gestión del riesgo (Dardot y Laval, 2013). Entendemos que dicha racionalidad funciona como una grilla de inteligibilidad que orienta y limita las formas en que las propuestas y contenidos de ESI son leídos, apropiados y resignificados tanto por docentes como por estudiantes.

En este sentido, y por poner un ejemplo, nos encontramos cada vez más con que el eje de *valoración de la afectividad* es interpretado, en clave neoliberal, como *educación emocional*, tendiente a la identificación y gestión de las emociones, completamente vaciado de sentidos que problematizan las relaciones de poder –de género, racialización, clase, generación, entre otros– o que promuevan el ejercicio de derechos. En términos de Juana Sorondo y Ana Abramowski (2022), la ESI, al fusionarse con discursos de educación emocional, corre el riesgo de una *psicopedagogización intimista* al instalar personas responsables de sí mismas, autorreguladas, que internalizan la gestión emocional como capital y competencia individual al servicio de la adaptación al sistema.

Esto que sucede con la afectividad podemos verlo –y a los fines de nuestro caso de análisis– en el tratamiento de nociones como cuidado, consentimiento o prevención, necesarias para el abordaje de la circulación de imágenes íntimas sin consentimiento. De esta manera, en el comienzo de la propuesta observada podemos ver cómo dichas nociones son interpretadas en clave neoliberal, privilegiando la autorregulación individual por sobre la dimensión relacional y política de los vínculos sexoafectivos.

Otra clave de lectura contextual que consideramos necesaria es que los modos de producción de subjetividad del neoliberalismo adquieren características específicas a partir de la expansión de las plataformas digitales. En este contexto, el *sexting* se inscribe en un ecosistema estructurado por arquitecturas tecnológicas y dimensiones algorítmicas. De esta manera, la lógica preventiva –de los discursos que, históricamente, han construido la sexualidad como peligrosidad– se complejiza al articularse con discursos contemporáneos sobre seguridad digital, privacidad y autocuidado, que tienden a individualizar la responsabilidad y a desplazar el foco de las relaciones de poder y de la responsabilidad de quienes desarrollan las plataformas digitales hacia las decisiones personales. De este modo, el imperativo de *cuidarse* se inscribe en una ética neoliberal de la autogestión, donde cada persona es llamada a administrar sus propios riesgos en un entorno incierto.

Se nos plantea la pregunta, entonces, acerca de qué nuevos desafíos tiene la ESI ante este contexto de neoliberalismo y capitalismo de plataformas. En otras palabras, ¿cómo se interpreta y qué lugar ocupa hoy la prevención en el marco de esta ley, cuando el contexto interpretativo individualiza y despolitiza el cuidado bajo la idea de *gestión del riesgo*?

De la protocolización al taller. Jóvenes que patean el tablero de los formatos escolares

Otra pregunta que nos surge es en relación con un contexto de creciente protocolización. Flavia Costa (2021), desde el análisis de la filosofía de la técnica, plantea que el proceso más novedoso y que hace posible el salto de escala en la implementación de las tecnologías digitales es lo que denomina protocolización, procedimentalización o estandarización de procesos, programas y prácticas. Si bien esto comienza como modo de interconexión entre plataformas y dispositivos, de a poco comienza a esparcirse en los diferentes modos y sistemas de la vida social: protocolos de seguridad, sanitarios, educativos, políticos, etc., encargados de construir la sociedad civil mundial, proceso que nos involucrará en las próximas décadas (Costa, 2021).

En esta línea, Fernández-Savater (2025) señala que, en la tendencia general a la *tecnificación de la existencia*, las escuelas están atravesadas por una cantidad muy alta de protocolos en nombre de la seguridad, lo cual tiene efectos en tanto que un protocolo no entiende de casos singulares. Esto nos pone ante otra pregunta: si, desde su implementación, la ley ha tenido que vérselas con la inercia de los formatos pedagógicos tradicionales, tratando de abrirse paso con propuestas pedagógicas que puedan despertar la pregunta, la curiosidad, aquel margen de *no saber* necesario para alojar lo singular de cada cuerpo y de cada experiencia, ¿qué nuevos desafíos tiene ante este contexto de protocolización y estandarización?

Como se mencionó anteriormente, si bien la propuesta pedagógica fue nombrada como taller, en los hechos comenzó desarrollándose con un formato de clase expositiva. Se trata de un tema desafiante en tanto implica la intersección de prácticas sexuales –*sexting*–, violencia sexual y de género –difusión de contenido sin consentimiento– y tecnologías digitales, con las distancias generacionales que la temática implica. Son temas que pueden generar resistencias, incomodidad en los y las docentes por cierta ajenidad a las dinámicas de vinculación tecnodigital y a las modalidades sexoafectivas. Podemos hipotetizar que allí, casi a modo defensivo, aparece el apego a los formatos pedagógicos tradicionales, donde se obtura lo singular en pos de lo general, las preguntas en pos de las respuestas. De esta manera, y aun cuando es cercano a los y las jóvenes, ante la incomodidad y la ajenidad, el docente termina recurriendo a un formato que cierra las contradicciones, tensiones, complejidades mediante fórmulas simplificadas.

Tal como ya señalamos, el profesor empieza a nombrar situaciones donde se pueden correr riesgos, en tanto exposición de la privacidad, y posibles prácticas de cuidado. Pareciera que la fórmula implícita del planteo es prevenir el *sexting* para prevenir la violencia. En ese marco, y en clave heteronormativa, se reafirma un discurso de prevención centrado en las potenciales víctimas –mujeres–, generando un efecto de sentido

que desplaza la responsabilidad hacia ellas. Frases que circularon en ese momento –«hay que cuidarse», «si no querés que circule, no la mandes»– generan, además, el efecto de individualizar y despolitizar un problema constituido en relaciones desiguales de poder.

Es allí cuando los y las estudiantes, sobre todo un grupo de chicas, toman la palabra con intervenciones que cuestionan esta lógica, subrayando que «confiar no te hace culpable» y que «cuando compartís una intimidad hay un pacto». Se arma un debate, una conversación. Una alumna cuestiona, el docente entonces pregunta, una compañera describe una situación, otra argumenta. Por momentos, el adulto queda rebotando entre diferenciar cuáles son prácticas posibles de resguardo frente a lo digital y el *sexting*.

Las chicas refieren que esta práctica suele darse en vínculos de pareja, de confianza, donde hay acuerdos y responsabilidades compartidas, y que cuando esto no se cumple, aparece la violencia. Cuestionan así que la prevención de esta esté del lado de quien comparte imágenes e insisten en la noción de *tener confianza*, no como confianza ciega, sino como algo que se construye en un vínculo y que implica un cuidado mutuo. En el contexto de este lazo, no se trata de prevenir la experiencia sexual, sino de cuidar del otro/otra.

De esta manera, las posiciones de los y las estudiantes son variadas: van entre situar el problema en la *falta de conciencia* de quienes comparten imágenes íntimas y ubicar la problemática como violencia estructural hacia las mujeres, asociado esto a la hipersexualización y la exposición en redes. Allí hay tensiones entre quienes refieren que es una irresponsabilidad de quien no respeta el acuerdo y quienes piensan que es mutua. Esto sugiere que los y las jóvenes no sólo reproducen sentidos dominantes, sino que también los interrogan y ponen en juego sus vivencias y percepciones.

De este análisis surgen algunas interpelaciones: ¿qué quiebra la confianza en los vínculos sexoafectivos entre jóvenes en las comunicaciones digitales?, ¿cuáles son las prácticas entre ellos más recurrentes? A la vez, pareciera que se refieren implícitamente en sus relatos a vínculos heteronormativos: ¿qué otras experiencias hay en relaciones sexoafectivas diversas? Si se tiene en cuenta que, en su mayoría, son las mujeres quienes hablan, ¿cómo diversificar las voces en los espacios de taller de ESI?, ¿cómo abordar las diferencias en las prácticas de cuidados en los vínculos digitales según el género, sin que se produzca un sentido de responsabilización?

Esbozar una pregunta para seguir conversando. ¿La confusión entra cuando se habla de prácticas que refieren a lo sexual?

Es posible que una de las dificultades para conversar con jóvenes estudiantes sobre *sexting* aparezca a partir de que este refiere a una práctica sexual. Siguiendo con el análisis, muchas veces esta temática queda como parte del currículum oculto y se retoma solo cuando aparecen situaciones preocupantes vinculadas a hechos de violencia o cuando se da *un lugar*

en el calendario escolar y de modo preventivo. Esto nos convoca a pensar cómo escuchar las situaciones emergentes durante los talleres o jornadas para no cerrar sentidos.

A partir de las observaciones de los últimos años en nuestro trabajo de campo, en relación con la educación sexual, definimos algunas categorías que nos permiten reconocer, a modo de mapa, *zonas de posibilidades* que permitan intercambios significativos entre jóvenes y entre estos y docentes. Encontramos *zonas de confort* que delimitan lo enseñable de la ESI; es un piso en común definido por normativas, diseños curriculares, metodologías y relaciones tradicionales entre docentes y alumnos/alumnas. La violencia de género, especialmente desde 2015 con el movimiento *Ni Una Menos*, como nombramos anteriormente, irrumpió en los espacios escolares y fue puerta de entrada significativa para su abordaje desde la ley. Diez años después, y a la luz de los cambios de época, cuando las culturas tecnodigitales reconfiguran las fronteras entre lo íntimo, lo privado y lo público, nos preguntamos si estos formatos de trabajo en relación con la violencia de género estarían ingresando en una zona de confort de protocolos y consensos, distanciados de las experiencias de los jóvenes.

Amador Fernández-Savater (2025) plantea que

El protocolo podría ser un marco de referencia, un campo de orientaciones posibles, un repertorio de eventuales respuestas. Cristalizar un saber sobre el pasado de modo que tenga utilidad para el futuro. El problema es que, en medio de la presión al rendimiento, la precariedad y la falta de tiempo, el desborde cotidiano y la individualización de la vida escolar, el protocolo se eleva a *fetiché*, imponiéndose de modo obligatorio. (Fernández-Savater, 2025, párr. 4)

Hay un problema de fondo en esta protocolización de la vida escolar. Es la atrofia del *radar sensible* que puede permitir a educadores o a cualquier miembro de la comunidad escolar recibir lo que pasa con sus propios sentidos, inventar y crear respuestas singulares con su propia imaginación, en diálogo y conversación con los demás. El archivo de protocolos sustituye a la memoria sensible encarnada en el cuerpo de las historias de un lugar (Fernández-Savater, 2025).

Durante el taller, los y las estudiantes expresaron una serie de operaciones en torno al uso de redes: qué se expone, qué se muestra, a quiénes, a quiénes se acepta en redes sociales como amigos, con qué fines; lo cual obliga a hacer cálculos de posibilidades y riesgos. Una alumna decía que pueden aceptar a gente desconocida y mayor en Instagram, pero no en WhatsApp, dando cuenta de un *saber hacer uso* que van desarrollando para protegerse y cuidarse. ¿Qué les pasa ante eso?, ¿qué sienten?, ¿qué se generaría en el aula si se abriera el espacio a lo que se siente?

Otra categoría que identificamos y que nos permite aproximarnos a zonas posibles es la de *climas afectivos*, que podemos definir como la

constitución de un espacio-tiempo en que se llevan adelante las actividades ligadas a educación sexual: qué emociones circulan, quiénes pueden expresarlas, cómo lo hacen y qué respuestas hay frente a ellas (Ferrucci *et al.*, 2021). Estos climas están en estrecha relación con los temas que se trabajan, con las metodologías y con las relaciones entre pares y entre jóvenes y docentes. Ello no significa que exista un clima ideal al cual aspirar; las imágenes, tanto de zonas como de climas, refieren al movimiento que sucede en el campo de disputa de sentidos que configuran la ESI. En todo caso, oscilamos entre climas que obturan la posibilidad de diálogos fluidos y participativos y otros que permiten trabajar en confianza y mayor horizontalidad.

Las *zonas de posibilidad* son esos espacios intersticiales donde lo inesperado, lo incómodo y los desbordes rompen con los límites de lo enseñable; allí es posible explorar las afectividades que se salen del guion y abrir espacio a la incertidumbre y la confianza *entre* estudiantes y docentes, jóvenes y adultos/adultas.

Amador Fernández-Savater (2025) propone «cuidar, atender al otro, es preguntar, no presuponer. Abrirse a un diálogo y a una respuesta inesperada, no prejuizar. Arriesgarse al encuentro, no ponerse todo el rato por encima del otro» (Fernández-Savater, 2025, párr. 25). En este punto, la escucha puede pensarse como una invitación por sobre las prácticas explicativas en las que han caído muchas veces la enseñanza y el aprendizaje, y que terminan por desterrar del espacio escolar la curiosidad y la posibilidad de los deseos. Greco (2007) nos hace una propuesta que es imaginar una *autoridad por venir*, una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo:

Una autoridad que sostenga y delimite lugares, trace líneas de continuidad entre generaciones y produzca las interrupciones necesarias de órdenes injustos, en el terreno de lo singular y de lo político. Paradoja del devenir de un sujeto: anudar un lazo que pueda, a la vez y en cada momento, desanudarse. (Greco, 2007, p. 4)

La afectividad implica disputar sentidos en torno a la sexualidad y construir otras formas posibles de vincularse desde el goce, la ternura y la responsabilidad afectiva. El aula, en este marco, no es un espacio neutral, sino un territorio de tensiones donde circulan mandatos sociales, saberes colectivos y emociones muchas veces contradictorias. Por eso, abrir estas conversaciones supone también alojar la incomodidad y la ambigüedad como condiciones necesarias para el aprendizaje situado y con perspectiva de género, así como habilitar la reflexión sobre posibles ejercicios de autoridad en condiciones de igualdad, reciprocidad y asimetría a la vez. Pensar la autoridad pedagógica desde la transmisión, pero también desde el reconocimiento, la confianza y la emancipación a los sujetos de la educación

implica, a su vez, una invitación a la posición de maestro ignorante, como quien se niega al juego de la explicación que perpetúa la desigualdad.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, M. (2021). Educación, sexualidad(es), género: notas introductorias para armar ensamblajes. En ÁLVAREZ M. y G. GIAMBERARDINO (eds.). *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. UNICEN.

COSTA, F. (2021). *Tecnoceno: Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.

DARDOT, P. y C. LAVAL (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

FERRUCCI, V. et al. (2021). La educación sexual te atraviesa sí o sí: currículum, climas afectivos y zonas de confort en el trabajo con la ESI. En ÁLVAREZ M. y G. GIAMBERARDINO (eds.). *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. UNICEN.

FLORES, V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. La Mondonga Dark.

GRECO, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Homo Sapiens.

MORGADE, G. et al. (2011a). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en «educación sexual». En MORGADE G. (ed.). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

MORGADE, G. et al. (2011b). Visiones de directivos/as y docentes. En MORGADE G. (ed.). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

FERNÁNDEZ-SAVATER, A. (2025, enero 1). *La protocolización de la vida y la escuela*. CTXT Contexto y Acción. <https://ctxt.es/es/20250101/Firmas/48311/Amador-Fernandez-Savater-protocolizacion-escuela-educacion-radar-sensible-fetichizar-juventud.htm>

FERNÁNDEZ-SAVATER, A. (2025, abril 14). «Adolescence»: el fracaso de la mirada adulta. Lobo Suelto. <https://lobosuelto.com/adolescence-el-fracaso-de-la-mirada-adulta-amador-fernandez-savater/>

SORONDO, J. y A. L. ABRAMOWSKI (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, vol. 25, n.º 1, 29-62.

UNICEF (2017). *Guía de sensibilización sobre convivencia digital*. UNICEF.