

# La filosofía al rescate: críticas feminista, trans y descoloniales para un abordaje epistemológico de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral

*Philosophy to the Rescue: Feminist, Trans, and Decolonial Critiques for an Epistemological Approach to the Implementation of the Comprehensive Sexual Education Law*

*A filosofia em resgate: críticas feministas, trans e descoloniais para uma abordagem epistemológica da implementação da Lei de Educação Sexual Integral*

Anahí Mazzoni\*

Mauro Villegas\*\*

**Resumen:** Este artículo aborda aportes teórico-conceptuales, con el fin de nutrir los criterios con los cuales pensar los procesos de implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la Argentina, desde una perspectiva epistemológica que articula críticas feminista, trans y descoloniales. Se analiza cómo la ESI puede ser abordada considerando la dimensión epistemológica de los conocimientos que se transmiten y de las prácticas educativas que los sostienen. A partir de la tríada filosófica de *aletheia* (verdad), *ethos* (ética/cultura) y *politeia* (política), se pone especial énfasis en la última dimensión, destacando la relevancia de las epistemologías sociales críticas para legitimar decisiones profesionales en el campo de la ESI. Las críticas feministas destacan la necesidad de considerar las relaciones de género en la producción de conocimiento, con el fin de reconstruir la noción de objetividad desde puntos de vista situados y críticos. Por su parte, la crítica trans cuestiona la heterocisnormatividad presente en las prácticas científicas y educativas, y propone alternativas para reparar los daños derivados de las injusticias epistémicas propias de esas perspectivas normativas. Finalmente, la crítica descolonial interroga la persistencia de la colonialidad en ciertos marcos teóricos feministas, desde una mirada situada en el Sur global.

**Palabras clave:** educación sexual integral, epistemología, política, crítica trans, crítica feminista, crítica descolonial.

**Abstract:** This article addresses the implementation of the Comprehensive Sexual Education Law (CSE) in Argentina from an epistemological perspective, using feminist, trans, and decolonial critiques. It analyzes how CSE can be approached considering the epistemological dimension of the knowledge imparted and educational practices. Starting from the philoso-

Recibido:  
15/08/2025  
Aceptado:  
14/11/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

\* Profesora y Licenciada en Filosofía. Universidad Nacional de Río Cuarto. [amazzonei@hum.unrc.edu.ar](mailto:amazzonei@hum.unrc.edu.ar)

\*\* Profesor y Licenciado en Filosofía. Universidad Nacional de Río Cuarto. [mvillegas@hum.unrc.edu.ar](mailto:mvillegas@hum.unrc.edu.ar)

phical triad of *alétheia* (truth), *ethos* (ethics/culture), and *politeia* (politics), emphasis is placed on the latter dimension, highlighting the importance of critical social epistemologies to legitimize professional decisions in CSE. Feminist critiques underscore the need to consider gender relations in knowledge production to reconstruct the notion of objectivity from situated and critical viewpoints. Trans critique questions hetero-cis-normativity in scientific and educational practices. Alternatives are sought here to repair the harm caused by the epistemic injustices of these normative perspectives. Decolonial critique addresses coloniality in feminist theoretical frameworks from a Global South perspective.

**Keywords:** comprehensive sexual education, epistemology, politics, trans critique, feminist critique, decolonial critique.

---

**Resumo:** Este artigo aborda a implementação da Lei de Educação Sexual Integral (ESI) na Argentina sob uma perspectiva epistemológica, utilizando críticas feministas, trans e descoloniais. Analisa-se como a ESI pode ser abordada considerando a dimensão epistemológica dos conhecimentos transmitidos e das práticas educativas. Partindo da tríade filosófica de *alétheia* (verdade), *ethos* (ética/cultura) e *politeia* (política), enfatiza-se na última dimensão, a partir da importância das epistemologias sociais críticas para legitimar decisões profissionais na ESI. As críticas feministas destacam a necessidade de considerar as relações de gênero na produção do conhecimento, para reconstruir a noção de objetividade a partir de pontos de vista situados e críticos. A crítica trans questiona a hetero-cis-normatividade nas práticas científicas e educativas. Buscam-se aqui alternativas para reparar o dano próprio das injustiças epistêmicas dessas perspectivas normativas. A crítica descolonial aborda a colonialidade nos marcos teóricos feministas, a partir de uma perspectiva do Sul global.

**Palavras-chave:** educação sexual integral, epistemologia, política, crítica trans, crítica feminista, crítica descolonial.

Este artículo se propone realizar un aporte en relación con la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y su derrotero en las instituciones educativas actuales. Nace del seno de la praxis educativa, con el objetivo de elaborar un desarrollo teórico que tenga la potencia de volver sobre esa praxis para nutrirla. Se sostiene que la complejidad de la implementación de la ley en cada territorio puede ser abordada junto con la comunidad educativa desde la dimensión epistemológica de los conocimientos que se imparten y de las prácticas educativas que se despliegan.

En este sentido, se recurre a la filosofía –en particular, a una de sus subdisciplinas, la epistemología– como una vía posible para comprender los debates en torno a la ESI. Al mismo tiempo, se parte de la convicción de que ese campo del conocimiento pueda ofrecer herramientas concretas para desanudar esos debates, darles curso y volverlos fructíferos en la práctica de quienes se desempeñan profesionalmente en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, se considera que, en tanto discurso filosófico, la epistemología se articula en la tríada *aletheia*, *politeia* y *ethos*. Es decir, la reflexión filosófica no se limita a la cuestión de la verdad, sino que es también política y relativa al *ethos* (Foucault, 2010). La epistemología puede entenderse, entonces, como la acentuación filosófica del polo de la verdad, sin que ello implique excluir las dimensiones políticas y éticas que la atraviesan. Precisamente, esta articulación ha contribuido a complejizar la reflexión y el discurso epistemológico que, si bien tienen su origen en la filosofía, han incorporado en su análisis del conocimiento perspectivas sociológicas, políticas, antropológicas, históricas y de género.

En este trabajo se desarrollan una serie de elementos vinculados con uno de esos polos, el de la *politeia*. El abordaje se apoya en las epistemologías sociales críticas, dada su potencialidad estratégica para legitimar y acompañar la toma de decisiones profesionales en la implementación de la ESI. Se analiza el modo en que estas perspectivas suponen –como condición de posibilidad– negociaciones, acuerdos y disputas atravesadas por horizontes de racionalidad e intereses que se configuran en arenas transepistémicas. En ese marco, se sitúa la reflexión y se avanza en la reconstrucción de algunos aportes de las críticas feminista, transfeminista y descolonial, leídos desde una clave epistemológica.

## Crítica feminista

Entendemos que la potencia estratégica para la implementación de la ESI se vincula estrechamente con las epistemologías sociales y, más específicamente, con las críticas feministas. Esto se debe a que estas perspectivas brindan recursos conceptuales para legitimar y acompañar la toma de decisiones profesionales, inscriptas en la acción compleja de enseñar.

¿En qué consistiría una epistemología social feminista (ESF)? Se inscribe en la historia social de las ciencias, corriente que sostiene que la naturaleza y el desarrollo de la ciencia –en tanto práctica e institución– deben ser comprendidos desde una perspectiva histórica y social. Ello supone dar cuenta de comunidades que llevan adelante prácticas instituidas en el seno de relaciones de poder.

Las epistemologías feministas pueden pensarse, en principio, a partir de un doble movimiento. Por un lado, desde un abordaje descriptivo, buscan analizar de qué modo las relaciones sociales de género han dado forma a las prácticas de producción del conocimiento. Por otro, desde planteos propositivos, proyectan el papel que dichas relaciones podrían desempeñar en las prácticas del conocimiento, a partir de horizontes ético-políticos que se dirimen en la trama social. En ambos planos, el lugar del género en las prácticas del conocimiento debe ser analizado a la luz de la manera en que las relaciones de poder se expresan epistémicamente, particularmente cuando dichas relaciones sociales son de carácter estructural.

Las ESF han desarrollado una crítica al individualismo propio de la epistemología moderna y a sus correspondientes constructos de sujetos epistémicos (Maffía, 2016). El problema central radica en que esos sujetos se presentan como genéricos –o intercambiables– y autosuficientes –o capaces de autosuficiencia– en el conocimiento. Partir de las epistemologías feministas implica, en primer lugar, atender al carácter socialmente diferenciado de quienes conocen y, en segundo lugar, problematizar la configuración social de esos sujetos. En contraste con la figura genérica y autosuficiente del modelo individualista, las ESF proponen la noción de *conocimiento situado*,<sup>1</sup> lo cual supone reconocer experiencias diferentes,

---

[1] Nota de corrección: “conocedores situados” en el original. Se optó por reformulaciones léxicas inclusivas para favorecer la legibilidad y la accesibilidad, en particular para lectores de pantalla, preservando el sentido político del texto original.

y que además lleva a perspectivas múltiples. Un punto de partida tal no puede sino acarrear consecuencias epistémicas.

La situacionalidad necesaria para un abordaje crítico de las prácticas del conocimiento en el contexto educativo vuelve problemática una dimensión central para cualquier construcción científica: la objetividad. Resulta indispensable contar con herramientas epistemológicas cuando se disputan sentidos y su estatuto de verdad.

Desde esta perspectiva, se apuesta a un criterio situado que no caiga en la trampa epistemológica de subsumir todo discurso en retóricas relativistas. Los feminismos, en tanto movimientos políticos e intelectuales, desarrollan de manera explícita perspectivas epistemológicas que dan cuenta de la necesidad de una mirada situada. En este marco, Donna Haraway (1991) interviene en la discusión sobre la objetividad y plantea una pregunta clave: ¿quiénes construyen conocimientos *verdaderos* mientras *nosotras*<sup>2</sup> nos abandonamos a un constructivismo relativista? Es decir, el problema a afrontar es cómo recorrer el camino de salida de la ciencia moderna y positivista, sin quedarnos literalmente fuera del conocimiento científico:

Nuestra empresa parecía prometedora a causa del poderosísimo argumento construccionista que no dejaba resquicios para reducir los temas a parcialidad contra objetividad, a buen uso contra mal uso o a ciencia contra pseudociencia. Desenmascaramos las doctrinas de la objetividad porque amenazaban nuestro embrionario sentido de la subjetividad y de la función colectiva histórica y nuestras definiciones de verdad, y terminamos con una excusa más para no aprender ninguna de las físicas posteriores a Newton y una razón más para dejar caer las viejas prácticas feministas de reparar nuestros propios coches. Son solo textos, de todas

---

[2] Es la misma Dona Haraway (1995) quien enuncia este “nosotras” para referir a las *mujeres* feministas que participan del debate que aquí estamos describiendo. A lo largo del trabajo, sin embargo, pondremos en discusión el alcance de ese sujeto de enunciación y sus implicancias en lo que hace, sobre todo, a la dimensión de la *politeia* en el campo de la epistemología.

formas, así que dejemos a los muchachos que los recojan (Haraway, 1995, p. 319-320).

Aquí emerge un problema central de las prácticas científicas: el sujeto de enunciación de la ciencia. El construccionismo, al visibilizar la relatividad de las voces en el conocimiento, corre el riesgo de reducir la discusión a una mera confrontación de discursos. Sin embargo, persiste un terreno de objetividad que nos está vedado en tanto feministas, y que está ocupado por los mismos sujetos de siempre, identificables –al menos provisoriamente– con una mirada androcéntrica del conocimiento y, por ende, de lo real (Maffía, 2016). A esto remite la literalidad de un “afuera” al que quedan relegadas las perspectivas relativistas.

Este problema de la mirada relativa encuentra su derrotero en las prácticas educativas y se expresa fuertemente en los debates en torno a la implementación de la ESI. Tal como señala el documento Balance sobre la implementación de la ESI (Ministerio de Educación de la Nación, 2015), una de las resistencias más frecuentes consiste en justificar la ausencia de la ESI a partir de la lógica de “relativismo cultural”, bajo el argumento de que su implementación colisionaría con los valores y las creencias de la comunidad. Puede hablarse aquí de una trampa, en tanto una perspectiva absolutamente construccionista anula la posibilidad del debate: lo que cada sujeto tenga para decir respecto de los objetos sobre los cuales discutimos adquiere la misma validez y los discursos científicos se reducen a un discurso más. En un contexto de este tipo, resulta particularmente difícil sostener discusiones orientadas a la implementación de la ESI.

Después de transitar las teorías sociales críticas y los contextos históricos con los que dialogan resulta inviable retornar a una epistemología clásica que confíe en una lógica universal de la objetividad. Sin embargo, el desafío consiste en construir una distinción: la existencia de diferencias no implica necesariamente relativismo. Haraway asigna a los feminismos un papel central en esta tarea, en el marco de las disputas políticas específicas.

Esta apuesta no busca establecer un horizonte de racionalidad universal ni trascendental, ni reproducir la instrumentalidad implícita en la relación sujeto-objeto heredada del positivismo. Se trata, más bien, de una propuesta que se piensa a sí misma desde parámetros ético-políticos concretos, desde una apuesta de mundo a la que apunta la construcción de todo conocimiento. Es posible postular que un diseño programático construido bajo esas condiciones coincide con los objetivos de la ESI, en la medida en que ofrece herramientas para prácticas educati-

vas que se distancian de visiones neutrales del conocimiento y promueven una mirada situada, plural y crítica. Así, en el marco de la educación sexual integral como política pública, se busca instalar una serie de tópicos no desde un relativismo absoluto, sino desde la ciencia y a partir de un horizonte ético-político concreto, ligado al acceso a los derechos humanos y, especialmente, acentuamos desde nuestra propuesta que se trata de conquistas históricas, logradas a partir de luchas políticas provenientes de las luchas feministas, transfeministas y de los movimientos LGBTIQ+.

En ese proyecto, la propuesta epistemológica de Haraway consiste en recuperar la vista como herramienta situada. El punto de vista es concebido como la capacidad de ubicarse en un lugar, asumir responsabilidad por esa posición y, desde esa parcialidad, construir objetividad. Desde esta perspectiva, la ciencia existe en el diálogo de fragmentos situados. La objetividad, entonces, supone un sistema de conocimiento en el que sea posible decir algo sobre algo en un entramado de contestaciones (Haraway, 1995).

La ESI se impone legalmente desde la promoción de conocimientos confiables y actualizados,<sup>3</sup> lo cual acarrea hacer pie en las escuelas en tanto territorios privilegiados para la realización de la dimensión pública del conocimiento científico. De aquí que resulte sumamente relevante para los feminismos interpelar las prácticas científicas y disputar los sentidos que allí se construyen. Una apuesta de este tipo supone también reconstruir la noción de racionalidad, necesaria para un marco de discusión de parcialidades, al modo en que lo plantea Haraway (1995). Desde un punto de vista posicionado, lo que emerge son interpretaciones parcializadas, desde cuerpos concretos. Es una ciencia que da cuenta del poder, en tanto se responsabiliza de los lugares de enunciación y de la contradicción que habitan los cuerpos que interpretan parcialmente el mundo: “La finalidad es que haya mejores versiones de mundo, es decir la «ciencia»” (Haraway, 1995, p. 338). La racionalidad es la que permite que persista la conversación entre parcialidades y, por lo tanto, la objetividad, y esto a través de la traducción y la crítica de la pluralidad de visiones.

---

[3] En el Artículo 3 de la ley, respecto a los objetivos, entre ellos se menciona: “Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral” (26.150; 2006 Ley de Educación Sexual Integral), y que en su actualización en los lineamientos para la jurisdicción de la Provincia de Córdoba se establece que obligatoriedad del respaldo científico en el enfoque didáctico jurisdiccional. (Documento “Educación Sexual Integral” del MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Provincia de Córdoba. 2008).



En el ámbito de la implementación de la ESI, por otro lado, esta perspectiva nos permite no solo intervenir en las discusiones desde la disputa por la objetividad, sino que también implica pensar esta última a partir de un objeto particular, que resulta siempre de alguna manera ajeno, imposible de ser totalizado, que escapa a la universalización. Los puntos de vista que intervienen en los debates al interior de las instituciones educativas requieren también de una problematización del objeto. Cuando de lo que hablamos es de los cuerpos, la afectividad, los géneros y todos los objetos que se tematizan a través de la educación sexual integral –y cuando lo hacemos desde horizontes ético-políticos concretos– resulta particularmente potente pensar esos objetos como agentes capaces de producir algo nuevo, de moverse y de alejarse de quienes construimos el conocimiento.

Entonces, Haraway nos invita a atender a la situacionalidad, lo que conlleva poner el foco en los puntos de vista que emergen ante los diferentes objetos que abordamos desde la ESI. Ahora bien, la pregunta que surge aquí es acerca de las condiciones de posibilidad de construir el punto de vista en las comunidades educativas. Es decir: ¿quiénes toman parte del diálogo que se ve implicado en las prácticas del conocimiento?, y, a su vez, ¿cómo se construyen esas subjetividades? Y, más aún, en términos propositivos: ¿qué subjetividades deseamos construir desde la ESI? En este punto se nos presenta como necesario apuntalar una crítica que nos permita dar cuenta del modo en que se constituyen los puntos de vista. Entendemos aquí que la perspectiva de género que se actualiza en la ESI debe someterse a una reformulación a partir de una crítica trans.

## **Crítica trans**

En las aulas se construyen subjetividades en términos sexo-genéricos a través de repeticiones en las que se constituyen e instituyen significados sobre la experiencia corporal y permiten ordenarla según un esquema binario: mujer-varón. Este proceso no responde a una voluntad consciente de producir determinados sujetos, sino que se configura mediante una serie de rituales cotidianos que configuran subjetividades generizadas:

Las normas que gobiernan la identidad inteligible, o sea, que posibilitan y limitan la afirmación inteligible de un «yo», están parcialmente arti-



culadas sobre matrices de jerarquía de género y heterosexualidad obligatoria, y operan a través de la repetición. En realidad, cuando se afirma que el sujeto está constituido, esto solo significa que el sujeto es el resultado de algunos discursos gobernados por normas que conforman la mención inteligible de la identidad. El sujeto no está formado por las reglas mediante las cuales es creado, porque la significación no es un acto fundador, sino más bien un procedimiento regulado de repetición que al mismo tiempo se esconde y dicta sus reglas precisamente mediante la producción de efectos sustancializadores (Butler, 2021, p. 282).

La heterosexualidad opera aquí como norma primaria. A partir de ella se configura un sistema de sentidos que, a su vez, se materializa en los cuerpos desde el binarismo masculino-femenino (Butler, 2002). Buena parte de las prácticas del conocimiento vinculadas a la ESI sostienen aún hoy a la heteronormatividad como referencia incuestionada. Tal como se señala en *Balances y desafíos de la implementación de la ley* (Ministerio de Educación de la Nación, 2015), el eje “Cuidado del cuerpo y la salud” es el más recurrente en las prácticas escolares; sin embargo, suele abordarse desde enfoques biomédicos y preventivos pensados exclusivamente desde la heterosexualidad, lo que dificulta su articulación con las dimensiones de derechos, género y diversidad. Esto lo observamos en nuestras escuelas, por ejemplo, cuando bajo el eje “Cuidar la salud” se organizan sobre métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual centradas únicamente en relaciones heterosexuales.

La reiteración es clave para el efecto esencializante de la norma. De allí la noción de performatividad del género (Butler, 2021): el género se produce mediante discursos que se repiten y que, en esa repetición, instituyen normas y les confieren poder. Algunas de estas repeticiones ritualizadas son visibles en las escuelas, por lo que han comenzado a ser cuestionadas, como las filas de varones y mujeres o la división binaria de los baños, entre otros. Nuestros cuerpos reiteradamente deben ubicarse en esos espacios en función de esa maquinaria normativa que se reproduce cotidianamente.

Estas repeticiones suponen un correlato epistemológico en las prácticas del conocimiento que se desarrollan en las aulas y, en particular, en aquellas vinculadas a la ESI. Es en este punto, entonces, donde se vuelve central el aspecto subjeti-

vante de las prácticas pedagógicas (Guyot, 2011). Se trata de una preocupación ético-política orientada a problematizar los efectos y afectos que producimos en las escuelas, así como los significados que construimos desde esas instancias instituidas para la circulación del conocimiento.

Nos resulta de particular interés recuperar la categoría de *política del conocimiento* (Flores, 2016). La heterosexualidad como norma se sostiene a partir de su naturalización y de su invisibilización como marco epistémico. Al mismo tiempo, la eficacia epistémica de esta política del conocimiento heterosexualizado se sostiene en la *ignorancia* de otras experiencias de la sexualidad no normadas. Esta ignorancia constituye una operatoria política y epistémica (Flores, 2016, p. 20), ya que las formas de opresión que genera se producen mediante una constelación de conceptualizaciones y significados que anulan la posibilidad de que las experiencias de subjetividades no normadas –tanto en su objetivación como en su producción– puedan ser construidas y expresadas fuera de los marcos epistémicos del pensamiento heterosexual.

La operatoria de la *ignorancia* del pensamiento heterosexual tiene efectos directos en las prácticas del conocimiento escolar. Se trata de efectos éticos que producen daño. Entendemos que este daño debe ser incorporado en la problematización de toda práctica pedagógica –y de modo particular en el marco de la ESI– no solo como perjuicio físico o psíquico, sino también como daño vinculado a la restricción de otras formas posibles de existencia:

(...) acciones que crean imposibilidades somáticas o páramos imaginarios desde definiciones normativas e imperativos morales que legislan el cuerpo y sus vivencias en relación al género. (...) Interesa abrir la categoría de daño, sin que quede encapsulada en su acepción jurídica [para] poder reconsiderarla en términos de normas que tenemos naturalizadas acerca de los modelos legítimos para vivir los cuerpos, tal como opera la heteronormatividad, y que produce efectos en nuestras prácticas áulicas y en la cultura escolar, involucrando pedagógicamente los afectos y sentimientos (Flores, 2016, p. 16).

En las escuelas se reproducen representaciones que presentan determinados modos de vivir los cuerpos como el único patrón legítimo para la vida humana. Ese cercenamiento epistémico produce daño y conlleva una proyección ético-política que supone un efecto directo en las oportunidades de vida de quienes se ven subjetivados en el ámbito escolar. El daño se manifiesta en el silenciamiento y en la producción sistemática de ignorancia respecto del espectro de subjetividades posibles para habitar y ser vividas. Tiene un correlato en las prácticas pedagógicas en las escuelas donde se dificulta encontrar imágenes o representaciones de cuerpos no heterocisnormados en láminas escolares, carteleras de efemérides históricas, actos institucionales o comunicaciones dirigidas a las familias.

Corresponde a la ESI irrumpir en las construcciones naturalizadas que forman parte del *ethos* de las comunidades educativas cuando estas implican prácticas de silenciamiento. Al mismo tiempo, la ESI aporta herramientas para la reparación del daño que dicho silenciamiento produce.

La problematización del silenciamiento se vincula con la pregunta por los cuerpos en el feminismo. Siguiendo la reconstrucción histórica que realiza Josefina Fernández (2003), emergen interrogantes fundamentales:

¿es necesario corporizar el cuerpo sexuado mujer para ser feminista?, ¿qué significa esa corporización y cómo es asumida por las diferentes mujeres?, ¿existe una corporización específica del cuerpo sexuado mujer?, ¿todas las mujeres participamos de la misma corporización?, ¿no fueron precisamente algunas mujeres las que dijeron no ajustarse a esa Mujer construida por el feminismo, impugnando así esa misma construcción que las excluía? (Fernández, 2003, p. 145).

Estos cuestionamientos emergen con fuerza a partir de la irrupción de las identidades trans y travestis, que incorporan sus problemáticas en las luchas feministas.<sup>4</sup> En términos epistemológicos, implican una revisión de los supuestos desde

---

[4] En la Argentina, el debate emerge en la voluntad de participación de las travestis de los encuentros nacionales de mujeres, suscitando el debate respecto a la legitimidad de esa participación, por parte de las feministas que aquí situamos dentro de la distinción moderna mente-cuerpo.

los cuales construimos conocimientos, sobre todo, en lo que respecta a la identificación entre sujeto y objeto de conocimiento. En estas preguntas subyace la impugnación de una distinción aparentemente clara entre ambos, y la apertura a nuevas formas de pensar la producción de saber.

La mirada crítica incorpora a la discusión la superación del dualismo para postular al cuerpo como una instancia política, social y cultural (Fernández, 2003). Este desplazamiento habilita una revisión tanto de la *política de conocimiento* como de la *ignorancia* política-epistémica que sostiene la noción –de rápida aceptación social– de la llamada *perspectiva de género* tal como ha sido formulada desde ciertos feminismos heterocisnormativos. Sin embargo, el pasaje desde una construcción teórica y política feminista centrada en la identidad mujer hacia las visiones trans no se produce de manera lineal. Más bien, se configura como una yuxtaposición de construcciones (Viturro, 2006) que conviven en los distintos campos de las prácticas del conocimiento. Esto se vuelve especialmente visible en el marco de la implementación de la ESI, donde la pregunta por lo trans continúa siendo un punto problemático. El planteo que hacemos apunta, entonces, a la superación de ese binarismo, desde una educación que exceda la noción de perspectiva de género para convertirse en una propuesta más amplia: hacia una ESI transfeminista.

Resulta necesario hacer una puntualización en relación con la elección del término ‘trans’. Entendemos que su significación debe anclarse en la idea de tránsito y ruptura. “Nosotras hacemos una transición dentro del sistema sexo-género”, sostiene Lohana Berkins (2003). En este sentido,

La tematización y el desmontaje de sus ambigüedades, redundancias y deficiencias es objeto de interés de los Estudios Trans. Así, el vocabulario específico del campo es un territorio de conflicto, para empezar, un conflicto por el sentido (Radi, 2020, p. 110).

En términos epistemológicos podríamos afirmar que esta episteme ‘trans’ no constituye un campo disciplinar susceptible de ser cartografiado mediante tradiciones o cánones definidos. Se trata, más bien, de un conjunto de preocupaciones epistemológicas cuyo núcleo no está determinado ni por el sujeto ni por el objeto de conocimiento. La identidad de género de quienes investigan no define, por sí misma, este enfoque, del mismo modo que las experiencias trans no constituyen exclusivamente su objeto (Radi, 2020). Los estudios trans no se orientan primor-

dialmente a problematizar “lo trans” como fenómeno, sino a analizar los efectos de las normas de género en la construcción de conocimiento y, más precisamente, en la producción de conocimiento de sí, atendiendo a la cisnormatividad.<sup>5</sup>

Estas preocupaciones epistemológicas se articulan con un correlato político. Los estudios trans se posicionan como una contrapropuesta destinada a contrarrestar la *injusticia epistémica* (Maffia, 2020). Con esto nos referimos a la exclusión, invalidación y menosprecio al que se somete a las personas trans, lo que les impide, por un lado, la posibilidad de expresar sus propias experiencias y, por otro lado, la capacidad social de reconocerlas y comprenderlas. Este vacío en los significantes expone una situación de injusticia epistémica en la que, por un lado, se erosiona la legitimidad del discurso de quien lo profiere (injusticia testimonial), mientras que por otro lado, queda expuesta la ausencia de categorías disponibles tanto para que las personas subalternizadas puedan narrar sus trayectorias como para que la sociedad pueda reconocerlas y comprenderlas (Maffía, 2020).

La reapropiación del lugar de enunciación constituye una forma de dar cuenta de la situacionalidad de los puntos de vista y, en este tramo, supone el reconocimiento de la autoridad epistémica de esas personas. Cabe aclarar que no se trata de una autoridad entendida en clave academicista, sino del reconocimiento e incorporación de saberes históricamente subalternizados por marcos patriarcales, androcéntricos y heterocisnormativos.

La confiabilidad, requisito para la selección de conocimientos en el marco de la ESI, supone una reconfiguración de la comunidad epistémica y política. El espacio de la práctica didáctica de la ESI requiere necesariamente constituirse como un espacio de diálogo, en el que voces múltiples y polimorfas puedan emerger de manera simultánea. Esto no solo en términos identitarios, sino también desde los diversos marcos de referencia a partir de los cuales se configuran los discursos sobre las experiencias de sí.

---

[5] “El concepto ‘cisnormatividad’ alude al conjunto de creencias y expectativas que estructuran las prácticas e instituciones sociales sobre el supuesto de que todas las personas que fueron asignadas al sexo masculino al nacer serán hombres y que todas las que fueron asignadas al sexo femenino serán mujeres (Bauer et al, 2009). La ‘norma cis’, como otras normatividades, suele transmitirse de manera implícita y, por lo tanto, tiende a pasar desapercibida sin dejar de tener una gran influencia sobre el orden social” (Radi, 2020. P. 112).

En este sentido, apostamos a las luchas que se oponen a la imposición de feminismos transexcluyentes que tratan de instalar al sujeto “mujer” como el único posible dentro del feminismo. Al mismo tiempo, abonamos al debate al interior de los feminismos desde los transfeminismos, en el cual se discute el estatuto de la lucha política y se ponen en cuestión aquellos discursos que ubican a la violencia y a la lógica punitiva como horizonte privilegiado de las propuestas políticas (Arduino, 2018). Esta lógica, de amplio alcance mediático, tiende a individualizar a los sujetos a partir del binomio víctima-victimario e invisibiliza los procesos complejos y estructurales de opresión que se configuran culturalmente en las relaciones sociales y en las subjetividades. El enfoque punitivista disfraza de responsabilidad individual una trama compleja de relaciones de poder estructurales –y, por lo tanto, colectivas–, habilitando el castigo individual como forma de resolución de los conflictos.

Esos encorsetamientos –el de la categoría de mujer y el de la lógica punitiva– suelen aparecer en las propuestas pedagógicas vinculadas a la ESI, en las que la sexualidad es abordada desde una perspectiva negativa, centrada en la defensa frente a los peligros y efectos no deseados, tales como la violencia, el embarazo no intencional o la prevención de ETS. Frente a este enfoque, se despliega una serie de acciones y mecanismos orientados a proteger e intervenir ante situaciones de vulneración (Fine, 1999). En consonancia con la Ley N.º 27.234, la implementación de políticas estatales ha tendido a privilegiar un enfoque preventivo de la ESI, especialmente en el trabajo con varones (Serra, 2021). En este marco, advertimos que dicho enfoque se sostiene sobre supuestos problemáticos:

La premisa de la prevención conlleva implícitamente la connotación del ejercicio potencial de la violencia. La identificación del varón cis, ya en la adolescencia e incluso mucho antes, como un potencial agresor es el imaginario que mantiene a la prevención como un pilar de las demandas de intervención con varones en edad escolar (Serra, 2021, p. III).

Desde esta lógica, la contracara de posicionar a los varones como potenciales agresores es la tendencia a ubicar a las mujeres en el lugar de víctimas, lo que introduce un sesgo que prioriza esta mirada por sobre otras formas posibles de abordar la ESI.

Resulta necesario, entonces, contar con herramientas epistémicas que nos permitan pensar los horizontes de emancipación por fuera de estos encorsetamientos. Desarmar las matrices epistemológicas propias de la lógica punitiva se vuelve clave para posicionarnos en un horizonte nuevo que habilite desplazar las sexualidades de la retórica del peligro hacia la tematización del placer, y corrernos de la victimización para acercarnos a la agencia.

La ESI, entonces, no puede desplegarse de espaldas a los procesos que cada sujeto va construyendo en relación con sus propias prácticas del conocimiento. Es desde allí, desde los sujetos concretos y sus trayectorias, que puede construirse un horizonte político posible y deseable. Por ello, resulta fundamental sostener la relevancia del marco jurídico sin caer en legalismos; promover el acceso a los derechos sin dejar de trabajar por su ampliación; e imaginar, desde la escuela, modos de vida trans, sin abandonar la imaginación política que habilita la emergencia de cuerpos e identificaciones aún por venir. Esa tensión es la que permite que la ESI deje de ser una mera obligación por la fuerza y la autoridad del Estado para convertirse, más bien, en una herramienta de las comunidades: un espacio para la construcción de las prácticas que deseamos llevar adelante y de las vidas que queremos vivir.

En este marco, resulta especialmente sugerente la propuesta de pensar una educación sexual prosexo, en la cual,

no se busca promover una doctrina de las prácticas sexuales, sino incitar la operación política de su desnaturalización. Es una tentativa por crear una epistemología (micro)política de las prácticas de resistencia para desarticular e interrumpir las estructuras de comprensión, las orientaciones prácticas, el lenguaje habitual y los logros ideales de la sexualización normativa de la decencia pública, que rige lo que se puede hacer a la vista de tod\*s, lo que se puede decir, lo permitido y lo prohibido (Flores, 2015, p. 81).

La primera prescripción para un abordaje de este tipo consiste en evitar las llamadas ansiedades epistémicas (Flores, 2015), que nos llevan a catalogar rápida-



mente todas las experiencias desde una lengua penal (Cano, 2020), de carácter punitivo, bajo el concepto de violencia. Esta prescripción constituye una herramienta clave para una crítica de las prácticas educativas, en tanto permite significar las experiencias de los cuerpos que allí transitan. La escuela, en ese sentido, por su organización y disposición como espacio de encuentro entre sujetos –por la cantidad de horas semanales compartidas y por la posibilidad de abordar prácticas de conocimiento de manera colectiva– puede constituirse en un ámbito privilegiado para habilitar el tiempo, suspender la ansiedad epistémica que muchas veces promueve el *ethos* de la época y generar, en cambio, un espacio donde las experiencias puedan ser resignificadas en toda su singularidad. Ello permite dar cuenta de la diversidad de contextos, cuerpos, situaciones, identidades, representaciones y modos de vida que pueden ser pensados desde la educación sexual.

Ahora bien, una vez desarmados el androcentrismo y, posteriormente, el cisexismo y la heteronorma, se abre la necesidad de problematizar las coordenadas epistemológicas hegemónicas desde las cuales ha sido pensada nuestra situacionalidad en términos geopolíticos. Esto implica exponer y desmontar la centralidad del norte global en la construcción de marcos teóricos y políticos.

## Crítica descolonial

Corresponde abordar aquí una primera categorización de los desarrollos teóricos de los feminismos en clave de colonialidad. Esto responde a pensar una parte significativa de las teorías y apuestas ético-políticas feministas provenientes del norte global, que circulan e impactan en América Latina, como propuestas que no dejan de reproducir lógicas imperialistas, racistas y coloniales, es decir, modernas (Espinosa Miñoso, 2020). Como se ha señalado, cuando el feminismo se presenta como unívoco y se articula en torno a un sujeto universal “mujer”, suele hacerlo desde la experiencia de una mujer blanca, cis, heterosexual y situada en el norte global. De allí la necesidad de exigir a las teorías que se reconozcan siempre a sí mismas dentro del entramado de disputas de poder sociohistóricas en las que se producen, para desanudar quién es el sujeto político que enuncia y desde qué intereses lo hace. En este punto, las perspectivas epistemológicas de los feminismos latinoamericanos intervienen de manera decisiva en los debates en torno a la objetividad.

Si pretendemos construir, en el marco de la ESI, una caja de herramientas conceptuales que acompañe su implementación, resulta imprescindible incorporar

una mirada crítica sobre los procesos coloniales que operan incluso al interior de tradiciones con fines emancipatorios, como el feminismo.

Esta exigencia no responde únicamente a un horizonte de emancipación política, sino también a la necesidad de construir marcos epistémicos que ofrezcan un suelo sólido para una construcción situada de conocimientos válidos. En ese sentido, resulta imposible retomar la idea moderna y universal de “mujer” como sujeto del feminismo, sin interrogar qué mujer es esa, dónde se encuentra situada, cómo se inscribe su cuerpo en las tramas de poder de la racialización, en el acceso desigual a las condiciones materiales de existencia y en la política internacional. Estas preguntas desplazan la centralidad del sujeto “mujer” y abren la posibilidad de multiplicar las subjetividades, atendiendo a las situacionalidades específicas de las experiencias de los cuerpos. Solo desde allí la ESI puede habilitar un abordaje situado de sus discusiones, que permita la participación activa de los sujetos en la construcción de una perspectiva crítica.

Si estamos de acuerdo que la opresión se fundamenta en un sistema de conocimiento y producción del mundo de la vida, un sistema de clasificación social, dentro del cual han surgido las categorías dominantes de opresión (género, raza, clase), sistema instituido a través de la empresa colonizadora y la razón imperial a su servicio, ha llegado el momento de una desobediencia epistémica amplia que derrumbe el almacén de comprensión del mundo tal cual lo ha producido y ha impuesto por la modernidad occidental. Descubrir y abandonar la autoetnografía (Pratt, 1997) y pasar de una vez por todas a producir y visibilizar de forma amplia nuestra propia interpretación del mundo, como tarea prioritaria para los procesos de descolonización (Espinosa Miñoso, 2014, p. 8).

Esta crítica interpela, de manera directa, a las prácticas educativas, al poner en cuestión el carácter colonial de ciertas propuestas didácticas. Por ello, se vuelve necesario mantenernos en el suelo del debate de las críticas descoloniales, no solo para reconocer las opresiones veladas que atraviesan las prácticas del cono-

cimiento, sino también para evitar reproducir lógicas colonizadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de un abordaje que permita comprender la opresión en toda su complejidad. Cuando nos enfrentamos, desde un anclaje situado, a las instituciones educativas, necesitamos herramientas capaces de dar cuenta de la red de opresiones –y, en muchos casos, de violencias– que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos de la comunidad. De allí que, para que la ley no se convierta en un instrumento más de los procesos de colonización y para que su sentido pueda ser efectivamente disputado por los sujetos involucrados en las prácticas del conocimiento, resulta indispensable una perspectiva interseccional. Esto implica atender al modo en que se interseccionan las condiciones materiales de existencia –de clase y raciales– con las de género, así como incorporar otras categorías relevantes como la edad, la capacidad funcional, la ubicación geográfica y el origen étnico (Viveros Vigoya, 2016). Esta mirada permite revalorizar la ESI como una instancia de emancipación y de construcción colectiva de conocimientos, en la que la ciencia se configura como una herramienta al servicio de las comunidades para la mejora de sus propias condiciones de vida, y no como una instancia externa, colonizadora o adoctrinadora.

En este marco, asumir el carácter social del conocimiento en América Latina exige una crítica descolonial que nos permita reconocernos como miradas situadas, que construyen conocimiento, con herramientas epistémicas que, en muchos casos, resultan ajenas o incluso opresivas.

## **Consideraciones finales**

En este trabajo se puso el foco en las epistemologías sociales críticas, dada su potencialidad estratégica para legitimar y acompañar la toma de decisiones profesionales en la puesta en acción de la ESI. En primer lugar, abordamos las epistemologías feministas, que permitieron construir un conjunto de herramientas orientadas, por un lado, a poner de relieve el modo en que las relaciones sociales de género han dado forma a las prácticas de producción del conocimiento y, por otro, a proyectar el rol que dichas relaciones podrían desempeñar en esas prácticas a partir de horizontes ético-políticos. Se erige así la posibilidad de pensar la objetividad como el resultado de un diálogo entre puntos de vista, en el que las

interpretaciones parcializadas –que emergen de cuerpos concretos– participan en la construcción de conocimientos.

A partir de esta primera crítica dimos el primer paso para generar alternativas que disputen el lugar de la ciencia pero desde la superación de la universalidad androcéntrica que le ha sido históricamente inherente. Nos encontramos con la necesidad de problematizar el lugar de los sujetos que conocen. Ese primer paso requirió, entonces, ser complementado por un segundo abordaje: la crítica trans.

Desde la focalización en el aspecto subjetivante de las prácticas pedagógicas, acudimos a la noción de género en tanto construcción performativa sostenida por la repetición de prácticas y significados, cuyo fundamento es la heteronorma. Esta categoría constituye una herramienta que nos permite revisar las prácticas del conocimiento vinculadas a la ESI, reconocer sus límites y potencialidades, a fin de proyectar un cuestionamiento de las formas generizadas que aún sostenemos en las escuelas. En este sentido, el sostenimiento de la heterosexualización de los conocimientos produce ignorancia respecto de otros modos posibles de habitar los cuerpos y las subjetividades, y con ella genera un daño. En este punto, los estudios trans se presentan como una herramienta epistemológica fundamental para la superación de los binarismos, en tanto multiplican los lugares de enunciación en la ciencia y abren la búsqueda de voces trans, orientadas a la superación de toda injusticia epistémica. Son también el vehículo necesario para pensar la confiabilidad de los conocimientos que la ESI promueve desde su marco legal, la que necesariamente tiene que basarse en una construcción de legitimidad desde quienes se nombran, se constituyen y se cartografían en las prácticas del conocimiento.

Los transfeminismos nos permiten generar herramientas para la reparación del daño propio de la injusticia cognitiva, al mismo tiempo que nos ofrecen un espacio para pensar una ESI que trascienda la lengua jurídica y la lógica de la violencia. En esta línea, también retomamos los enfoques antipunitivistas como espacios estratégicos para superar las ansiedades epistémicas que tienden a silenciar la singularidad de las experiencias de los cuerpos.

Finalmente, lo que se pone en cuestión es el sujeto del feminismo. Resulta insuficiente un punto de vista situado cuando este se construye desde posiciones blancas, heterosexuales, universitarias o del norte global. En este punto abordamos la tercera y última crítica: la crítica descolonial. Desde la perspectiva interseccional

que promovemos, esta última apuesta nos permite enriquecer la mirada epistémica en torno a la ESI en dos sentidos: si buscamos prácticas del conocimiento cuya validez se funda en la situacionalidad, se vuelve indispensable una crítica a la mirada europeizante, racializada y, por ende, parcializada de los saberes con los que en ocasiones trabajamos en las escuelas. Por otra parte, esta crítica habilita una revisión de las prácticas del conocimiento y, particularmente, de las prácticas educativas en términos metodológicos. Desde allí se promueve la generación de estrategias dialógicas que nos permitan trabajar la ESI en las escuelas, sin reproducir lógicas coloniales y opresivas.

De esta manera se realizó una apuesta a las prácticas del conocimiento vinculadas a la ESI, desde la dimensión política de las herramientas epistemológicas. Entendemos que es preciso complementar esta construcción desde las otras dimensiones: la *aletheia* –verdad– y el *ethos* –puede traducirse parcialmente como cultura–. Es preciso, entonces, tensionar las propuestas que aquí realizamos con las posibilidades de la ciencia de producir conocimientos en este marco; lo mismo que con una perspectiva etnográfica de los contextos de implementación de la ESI, cuestiones que no son el tema de este artículo, pero requiere de un desarrollo ulterior. El objetivo, como horizonte siempre presente, debe ser enunciado una y otra vez: se trata de generar marcos emancipatorios a través de la educación. Para esto la ESI requiere no solo ser aplicada, sino también problematizada de manera permanente, además de actualizada por las comunidades científicas, educativas, políticas y territoriales.

## Referencias bibliográficas

- Arduino, I. (2018). Feminismo: los peligros del punitivismo. En N. Cuello & L. Mogan Di Salvo (Comps.), *Críticas sexuales a la razón punitiva. Insumos para seguir imaginando una vida junt\*s* (pp. 75–90). Ediciones Precarias.
- Berkins, L. (2003). Un itinerario político del travestismo. En D. Maffía (Comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 127–137). Feminaria Editora.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Butler, J. (2021). *El género en disputa*. Paidós.
- Cano, V. (2020). Afecciones punitivas e imaginación política: desbordes de la lengua penal. En D. Daich & C. Varela (Coords.), *Los feminismos en la encrucijada del punitivismo* (pp. 75–90). Biblos.
- Espinosa Miñoso, Y. (2020). Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. En D. Maffía, A. Moreno Sardà, Y. Espinosa Miñoso & B. Radi (Eds.), *Apuntes epistemológicos* (pp. 71–105). UNR Editora.
- Fernández, J. (2003). Los cuerpos del feminismo. En D. Maffía (Comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 138–154). Feminaria Editora.
- Fine, M. (1999). Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: el discurso ausente del deseo. En M. Belausteguigoitia & A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós.
- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En UTE (Unión de Trabajadorxs de la Educación), *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones.
- Foucault, M. (2010). Clase del 8 de febrero de 1984, segunda hora. En *El coraje de la verdad. Curso en el Collège de France (1983–1984)*. Fondo de Cultura Económica.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer.
- Ley 26.150. (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Maffía, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Kroll (Comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 139–156). Chirimbote; América Libre; Editorial El Colectivo; Pañuelos en Rebeldía.
- Maffía, D. (2020). Feminismo y epistemología: un itinerario político personal. En D. Maffía, A. Moreno Sardà, Y. Espinosa Miñoso & B. Radi (Eds.), *Apuntes epistemológicos*. UNR Editora.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008–2015)*. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251894/1/ESI-2008-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2008). Educación Sexual Integral. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Edu->

caci%C3%B3n%20Sexual%20Integral.pdf

- Radi, B. (2020). Epistemología del asterisco: una introducción sinuosa a la epistemología trans\*. En D. Maffía, A. Moreno Sardà, Y. Espinosa Miñoso & B. Radi (Eds.), *Apuntes epistemológicos*. UNR Editora.
- Serra, L. P. (2021). Educación Sexual Integral (ESI), varones y masculinidades. *Tramas y Redes*, (1), 103–120. <https://doi.org/10.54871/cl4c105a>
- Vituro, P. (2006). Constancias. VII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-106/347.pdf>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1–17.

**Cita sugerida:** Mazzoni, A., & Villegas, M. G. (2025). La filosofía al rescate: críticas feministas, trans y descoloniales para un abordaje epistemológico de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. *Investiga+*, 8(8), 10-31. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>