

## “La escuela me refugió”: prácticas artísticas, pedagogías queer y luchas por el reconocimiento trans en tiempos de pánico moral<sup>1</sup>

“A escola me abrigou”: práticas artísticas, pedagogias queer e lutas pelo reconhecimento trans em tempos de pânico moral

Elías Gonzalo Aguirre. ITEd-LICH/UNSAM/ CONICET

Correo: [eaguirre@estudiantes.unsam.edu.ar](mailto:eaguirre@estudiantes.unsam.edu.ar)

 <https://orcid.org/0000-0003-3209-2096>

Mariana Laura Romandini. IIEC/ UNPAZ

Correo: [mromandini@abc.gob.ar](mailto:mromandini@abc.gob.ar)

 <https://orcid.org/0009-0009-9084-4883>

### Resumen

Este artículo presenta una experiencia pedagógica de investigación basada en artes desarrollada en una escuela secundaria estatal argentina, en la que estudiantes, docentes y directivos problematizaron las condiciones actuales de las luchas de los colectivos transgénero en el país. **Objetivo:** Analizar de qué modo las pedagogías queer, entrelazadas con prácticas artísticas, generan espacios de resonancia y afectividad crítica que activan procesos de empatía política y alianzas corporales en el ámbito escolar. **Metodología:** Se implementó un diseño de investigación creativa basada en artes durante el ciclo lectivo 2024, mediante talleres semanales, producción audiovisual y entrevistas de historia de vida con 31 estudiantes de 5.º y 6.º año. **Resultados:** El trabajo culminó en una producción audiovisual que narra la historia de vida de Pitu, un estudiante trans graduado de la misma escuela, y en el que se problematizan diversos aspectos sociales y políticos. Los hallazgos muestran cómo las artes, al integrarse con las pedagogías queer, habilitan una creación colectiva que desarma narrativas de pánico moral antigénero y abre posibilidades de imaginación política. **Conclusiones:** Las pedagogías queer, potenciadas por la experimentación artística, convierten la disidencia política en una estrategia propia para disputar perspectivas adultocéntricas que restringen la agencia de niños, niñas y jóvenes, y consolidan la escuela

<sup>1</sup> Fecha de envío: 25 de septiembre

Fecha de aceptación: 30 de septiembre

Fecha de publicación: 06 de diciembre

Cómo citar este artículo (APA): Aguirre, E. G., y Romandini, M. L. (2025). “La escuela me refugió”: prácticas artísticas, pedagogías queer y luchas por el reconocimiento trans en tiempos de pánico moral. *Revista Ciencias y Artes*, 3(2), 14–36. <https://doi.org/10.37211/2789.1216.v3.n2.162>



como espacio de hospitalidad, resonancia, reparación de derechos y producción de saberes estético-políticos.

**Palabras clave:** Escuela secundaria; Creación artística; Educación sexual; Investigación social.

## Resumo

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica de pesquisa baseada em artes, desenvolvida em uma escola secundária estadual argentina, na qual estudantes, professores e gestores problematizaram as condições atuais das lutas dos coletivos transgênero no país. **Objetivo.** Analisar de que modo as pedagogias queer, entrelaçadas com práticas artísticas, geram espaços de ressonância e afetividade crítica que ativam processos de empatia política e alianças corporais no âmbito escolar. **Metodologia.** Foi implementado um desenho de pesquisa criativa baseada em artes durante o ano letivo de 2024, por meio de oficinas semanais, produção audiovisual e entrevistas de história de vida com 31 estudantes do 5º e 6º ano. **Resultados.** O trabalho culminou em uma produção audiovisual que narra a história de vida de Pitu, um estudante trans formado na mesma escola, e na qual se problematizam diversos aspectos sociais e políticos. Os achados mostram como as artes, ao se integrarem com as pedagogias queer, habilitam uma criação coletiva que desarma narrativas de pânico moral anti-gênero e abre possibilidades de imaginação política. **Conclusões.** As pedagogias queer, potencializadas pela experimentação artística, convertem a dissidência política em uma estratégia própria para disputar perspectivas adultocêntricas que restringem a agência de crianças e jovens, consolidando a escola como espaço de hospitalidade, ressonância, reparação de direitos e produção de saberes estético-políticos.

**Palavras-chave:** Ensino médio; Criação artística; Educação sexual; Pesquisa social.

## 1. Introducción

El actual contexto sociopolítico latinoamericano se caracteriza por el avance de movimientos neoconservadores que han convertido las cuestiones de género y diversidad sexual en epicentro de disputas ideológicas y culturales. En Argentina, el gobierno de Javier Milei ejemplifica esta tendencia global mediante la implementación de políticas que buscan dismantelar conquistas históricas en materia de derechos sexuales y reproductivos bajo la retórica de combatir la denominada “ideología de género” (Lorey, 2023).

Este fenómeno, conceptualizado como “pánico moral antigénero” (Careaga-Pérez, 2016), no constituye un episodio aislado, sino parte de una estrategia transnacional que articula actores religiosos, políticos y mediáticos en la producción sistemática de miedos sociales dirigidos especialmente hacia la infancia y la juventud. La escuela, como institución formadora por excelencia, se encuentra en el centro de estas disputas, siendo simultáneamente objeto de ataques conservadores y espacio potencial de resistencia y creación de alternativas pedagógicas.

En este marco, el presente estudio se interroga con respecto a de qué modo las pedagogías queer, entrelazadas con prácticas artísticas, generan espacios de resonancia y afectividad crítica capaces de activar procesos de empatía política y alianzas corporales en el ámbito escolar. ¿Cómo experimentan, interpretan y discuten las y los estudiantes de nivel secundario las narrativas políticas relacionadas con la diversidad de género y sexual en su vida cotidiana? ¿Qué estrategias metodológicas pueden potenciar su participación y agencia en la producción de conocimiento?

Frente a este escenario, emerge la necesidad de documentar y analizar experiencias educativas que, desde una perspectiva crítica (Foucault, 1995), desarrollan lo que denominamos pedagogías queer (Ahmed, 2019). Estas prácticas no se limitan a la inclusión superficial de contenidos sobre diversidad sexual, sino que cuestionan las estructuras heteronormativas del conocimiento y habilitan espacios donde las identidades disidentes pueden desplegarse y encontrar reconocimiento.

La presente investigación surge de la intersección entre la urgencia política del momento histórico y la potencia transformadora de las metodologías creativas en el ámbito educativo. A través de un diseño de investigación basada en artes desarrollado durante 2024 en una escuela secundaria estatal del conurbano bonaerense, este estudio documenta cómo estudiantes, docentes y directivos construyeron colectivamente espacios de problematización crítica de los discursos antigénero, generando al mismo tiempo alianzas afectivas y políticas capaces de sostener procesos de reconocimiento y reparación de derechos.

El artículo se estructura en cuatro secciones principales. En primer lugar, se presenta el marco teórico que articula los conceptos de pánico moral antigénero, pedagogías queer y resonancia, con lo que se sitúa el análisis en diálogo con la literatura regional sobre neoconservadurismo y resistencias feministas. La segunda sección explicita la metodología de investigación creativa basada en artes enfatizando los aspectos coproductivos y críticos del proceso investigativo. Los resultados se organizan en tres dimensiones analíticas: las críticas glocales del pánico moral antigénero; la escuela, como espacio de resonancia y hospitalidad; y las pedagogías queer, como estrategias de agenciamiento estudiantil. Finalmente, las conclusiones sistematizan los aportes del estudio para pensar la escuela secundaria como ámbito de refugio, creación y proyección política en contextos de avanzada conservadora.

La investigación sostiene que, cuando las pedagogías queer se entrelazan con metodologías participativas de base artística, la escuela puede transformarse en un espacio de resonancia (Rosa, 2019) capaz de generar conocimiento situado, fortalecer la agencia estudiantil y construir alternativas éticas y políticas frente a los discursos de exclusión y discriminación. En tiempos donde las instituciones educativas enfrentan presiones crecientes para restringir la diversidad y el pensamiento crítico, esta experiencia documenta la potencia transformadora de una educación comprometida con la justicia social y el reconocimiento de las diferencias.

## **2. Neoconservadurismo, pánico moral anti género y pedagogías disidentes**

La pregunta de Butler (2024) —¿cómo es posible que alguien tema al género?— resuena con urgencia en la actualidad. Surgida tras un violento ataque en Brasil en 2017, su interrogante encapsula una tendencia global alarmante: las ofensivas cada vez más intensas contra las perspectivas feministas y los colectivos LGBTIQ+. Orquestados por movimientos de extrema derecha glocales, estos ataques explotan miedos e inseguridades sociales inscribiéndose en campañas transnacionales que defienden órdenes sexuales tradicionales, rechazan la diversidad de género y los derechos reproductivos, y reafirman valores familiares conservadores (Kuhar & Paternotte, 2017; Fassin, 2020).

Un aspecto central de esta avanzada es la producción de un pánico moral antigénero, palpable en América Latina (Careaga-Pérez, 2016; Careaga-Pérez, 2018). Este fenómeno fabrica un miedo social generalizado sobre la base del argumento de que un grupo estereotipado amenaza los valores societales, la seguridad y especialmente la inocencia infantil (Duarte et al., 2021). Bajo una retórica de protección de la infancia, coaliciones neoconservadoras y sectores trans-excluyentes, se oponen a políticas como la educación sexual integral (ESI) acusándolas de imponer una supuesta ideología de género (García & Parra, 2022).

En Argentina, el gobierno de Javier Milei se inserta en este patrón. Aprovecha las narrativas del pánico moral para promover una “batalla cultural” contra la “agenda woke”, el socialismo y el marxismo cultural, elementos que afirma están arraigados en el Estado (Saferstein, 2023). Declarando una lucha frontal contra la “ideología de género” (Lorey, 2023), ha ordenado el cierre del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad y del Instituto Nacional contra la Discriminación, el Racismo y la Xenofobia (INADI). Además, desmanteló y desfinanció programas nacionales de salud sexual y reproductiva, iniciativas de diversidad de género y esfuerzos de prevención de violencias; prohibió el lenguaje inclusivo en la administración pública; interrumpió la producción de materiales de ESI; y propuso redefinir la figura penal del femicidio (Ley 26.791). A ello se suman decretos que restringen derechos

reconocidos en la Ley de Identidad de Género, en particular la prohibición de hormonización y cirugías de afirmación de género para menores de edad, así como limitaciones para que las personas privadas de la libertad sean alojadas según su identidad autopercebida. También impulsa la eliminación de las leyes de paridad de género y de cupo laboral travesti-trans, recorta programas de acompañamiento económico a mujeres en situación de violencia y debilita servicios como la Línea 144. En conjunto, estas medidas sostienen una amenaza latente de derogar las leyes nacionales pioneras de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Ley 27.610) e Identidad de Género (Ley 26.743).

Este desmantelamiento de políticas públicas no puede entenderse solo como una cruzada ideológica, sino como parte de un programa más amplio de ajuste fiscal y reconfiguración del Estado (Gago, 2022). La racionalidad gubernamental neoliberal, tal como la analiza Foucault (2007), se caracteriza por la reducción del gasto social y la privatización de derechos, procesos que Rose (1997) asocia con la expansión de formas de autogobierno y responsabilidad individual. En este marco, la retórica antigénero funciona como una justificación moral para la contracción presupuestaria, especialmente en áreas dirigidas a poblaciones históricamente vulnerabilizadas.

Así, desde el punto de vista económico, el desfinanciamiento de políticas de género se erige en los discursos conservadoras desde una lógica de priorización presupuestaria que exhibe jerarquías normativas implícitas. Esto es: definen qué vidas merecen ser sostenidas y cuáles pueden ser abandonadas (Butler, 2006). Los costos de tratamientos hormonales, cirugías de afirmación y programas de acompañamiento, ínfimos en términos del presupuesto total, adquieren visibilidad desproporcionada en discursos de austeridad, señalando que el “costo” no es primordialmente económico sino un problema político e ideológico. De este modo, cierre de ministerios y programas específicos articula así una doble operación: combina disciplinamiento normativo y ajuste económico, con lo que legitima la restricción de recursos públicos mediante la construcción de ciertos derechos como “privilegios” o “gastos innecesarios” (Brown, 2020; Fraser, 2019).

Por otro lado, y desde una perspectiva institucional, estas acciones producen efectos concretos en el aparato estatal y su capacidad de acción. El desmantelamiento de instituciones como el INADI o el Ministerio de Mujeres implica la pérdida de capacidades estatales construidas durante décadas —equipos técnicos especializados, redes interinstitucionales, sistemas de monitoreo y mecanismos de articulación con organizaciones sociales (Oszlak, 1999)—. La desinstitucionalización reduce la capacidad del Estado para garantizar derechos, aun cuando las leyes siguen en vigor, lo que indica que la política pública requiere estructuras institucionales sostenidas a lo largo del tiempo además de la existencia de normas.

El caso argentino dialoga con un patrón regional de resistencias conservadoras. En Colombia, el lema “Con mis hijos no te metas” y las protestas contra la educación sexual revelan la articulación entre iglesias y partidos (Corredor, 2021). En Brasil, el movimiento *Escola sem Partido* y, en México, las campañas que asocian el género con la corrupción o el crimen utilizan el miedo como herramienta política (Wilkinson, 2021). Chile comparte esta dinámica, con grupos que inciden en debates legislativos (Morán & Vaggione, 2021). En conjunto, estos casos muestran una red transnacional de activismo conservador sostenida por alianzas religiosas y mediáticas (Tomazini, 2025; Morán, 2023).

Esta ofensiva constituye lo que Bárcenas Barajas (2022) denomina avanzada neoconservadora, esto es, un proyecto global que articula iglesias, actores políticos y organizaciones civiles para disputar la definición misma de democracia y derechos. Gago (2019, 2022) vincula esta reacción con las mutaciones del neoliberalismo —precarización laboral, endeudamiento, financiarización de la vida— que los feminismos visibilizan y las derechas buscan neutralizar mediante un rearmado patriarcal. En sintonía, Fraser (2013, 2019) advierte que la fractura entre reconocimiento y redistribución en el neoliberalismo progresista abrió terreno a las nuevas derechas. Así, crisis económica y cruzada moral convergen articulando a sectores populares con agendas conservadoras que prometen restaurar certidumbres perdidas.

Frente a este escenario, los feminismos latinoamericanos desarrollan respuestas teórico-políticas decoloniales. Curiel (2019) propone pedagogías feministas descolonizadoras basadas en epistemologías situadas y en las experiencias de mujeres racializadas, lesbianas y trans. Espinosa-Miñoso (2022) plantea un “feminismo decolonial comunitario” que vincula la lucha contra la heteronormatividad escolar con resistencias antiextractivistas y antirracistas. Por su parte, Mendoza (2020) cartografía “feminismos del Sur” que, desde México, Colombia, Argentina y Chile, enfrentan simultáneamente patriarcado, colonialidad y capitalismo, ofreciendo marcos analíticos y estratégicos imprescindibles para resistir las ofensivas conservadoras contemporáneas.

En este horizonte, las pedagogías queer emergen como respuesta crítica a lo que Segato (2018) llama “pedagogías de la crueldad”: dispositivos que enseñan la violencia y disciplinan cuerpos disidentes. Frente a ellas, las pedagogías queer —siguiendo a Ahmed (2019)— celebran la disidencia, valoran la diferencia y legitiman identidades no normativas. Más que añadir contenidos sobre diversidad, cuestionan las estructuras heteronormativas del conocimiento y las jerarquías de poder en la escuela.

Para Ahmed (2019), lo queer no es una identidad sino una orientación crítica hacia el mundo que desestabiliza las direcciones normalizadas. Trasladado al campo pedagógico, este enfoque habilita espacios donde las experiencias marginalizadas se convierten en puntos de partida para nuevos saberes. En la misma línea, Hickey-Moody (2021) concibe las pedagogías queer como prácticas sociales que reconocen la agencia de la materia y de los cuerpos en los procesos de aprendizaje.

Estas pedagogías se sustentan en tres principios: la disidencia como potencia creativa, la diferencia como recurso epistemológico y la validación de identidades no normativas como formas legítimas de existencia. En palabras de Ahmed (2014), implican reconocer la obstinación de quienes se niegan a seguir trayectorias impuestas y transformar esa resistencia en fuerza productiva para el aprendizaje colectivo.

El análisis de la avanzada neoconservadora y de las pedagogías disidentes constituye así el marco teórico desde el cual se aborda el trabajo empírico. Permite comprender las prácticas escolares y, al mismo tiempo, incita la experimentación pedagógica. La siguiente sección metodológica explicita cómo este andamiaje conceptual se plasmó en un diseño de investigación creativa basada en artes y centrado en la producción audiovisual y en la problematización como práctica pedagógica. De este modo, la investigación no se limitó a observar los efectos del pánico moral antigénero, sino que generó, junto con las y los estudiantes, espacios de aprendizaje y creación que lo pusieron en cuestión.

### **3. Metodología**

Este estudio empleó un diseño de investigación creativa basada en artes (Hickey-Moody, 2023; Kara et al., 2021) colocando especial énfasis en la producción audiovisual dentro del campo educativo (Grinberg, 2012; Langer, 2024). Este enfoque se situó dentro de un marco metodológico cualitativo flexible (Marshall & Rossman, 2016). Consideramos que la naturaleza abierta, reflexiva y crítica inherente a estas metodologías es particularmente potente para abordar nuestro interés central: el compromiso pedagógico con procesos de problematización (Foucault, 1999).

La problematización se entiende aquí como el acto de cuestionar y analizar críticamente las narrativas políticas que sustentan el pánico moral antigénero y antiderechos, específicamente cómo las y los estudiantes experimentan estas narrativas en su vida cotidiana y trabajadas a la luz de una historia de vida (Giménez & Mallimaci, 2006). Consecuentemente, adoptamos una postura descrita, siguiendo a Ahmed (2019), como “pedagogía queer”. Este enfoque de enseñanza y aprendizaje está arraigado en la práctica social comprometida (Hickey-Moody, 2021) y celebra la disidencia, la diferencia y las identidades no normativas.

Es crucial destacar que el diseño metodológico permaneció flexible y fue activamente coproducido (Aguirre y Langer, 2023; Grinberg, 2024) con los participantes estudiantes. Mientras los docentes y

directivos participantes guiaron el proceso, las decisiones respecto a técnicas, enfoques y la producción audiovisual final fueron continuamente discutidas y acordadas con las y los estudiantes. Esto buscó fomentar su participación activa y cultivar un sentido de pertenencia sobre el proyecto.

### 3.1. Problema de investigación

Dentro de este contexto sociopolítico, esta investigación se interesa primeramente en preguntar: ¿cómo experimentan, interpretan y discuten las y los estudiantes de nivel secundario las narrativas políticas relacionadas con la diversidad de género y sexual en su vida cotidiana? ¿Cuál es el rol de la escuela secundaria en la producción de estrategias y prácticas institucionales en situaciones relacionadas con la diversidad sexual y de género? ¿Qué estrategias metodológicas pueden potenciar la participación y agencia de las y los estudiantes en la producción de conocimiento en y desde la escuela?

Estas preguntas de investigación conducen a la hipótesis de que las pedagogías basadas en artes generan espacios escolares resonantes (Rosa, 2019) y de afectividad crítica (Hickey-Moody, 2013a). Desde estos espacios pueden emerger procesos colectivos de empatía política y alianzas corporales (Butler, 2017) a través de la problematización (Foucault, 1999) de las narrativas que sostienen el pánico moral antigénero (Careaga-Pérez, 2016).

### 3.2. Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2024 (marzo-octubre) en una escuela secundaria pública estatal, ficticiamente llamada *Escuela Alsina* para resguardar su anonimato, situada en el partido de San Martín, provincia de Buenos Aires, Argentina. Nuestra doble condición de docentes en la institución, e investigadores e investigadoras en formación universitaria facilitó la viabilidad y continuidad del proyecto, además de aportar una perspectiva situada y comprometida con la vida escolar. Esta inserción cotidiana permitió combinar el trabajo pedagógico regular con las actividades de campo, fortaleciendo el vínculo con estudiantes y pares docentes, así como, favorecer la co-construcción de las experiencias investigativas.

Respecto de la muestra, fue intencionalmente seleccionada (Goetz & LeCompte, 1984) y comprendió a 31 estudiantes. Veinte se identifican como varones cisgénero y once como mujeres cisgénero. Tenían entre 16 y 19 años y asistían al turno tarde. Todos cursaban los dos últimos años de la escuela secundaria, específicamente en las materias Sociología (5.º año) y Trabajo y Ciudadanía (6.º año). Se obtuvieron los acuerdos institucionales necesarios y el consentimiento informado escrito de las familias, lo que garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes y de la institución.

Además, se incorporó la participación de Pitu, egresado varón trans de la *Escuela Alsina*, como participante adulto invitado en calidad de informante clave (Guber, 2004). Su inclusión respondió al interés expresado por el grupo en conocer en primera persona experiencias trans y constituyó una contribución central para la fase de indagación y creación audiovisual. Tal como se detalla en la sección de ética, Pitu brindó consentimiento informado específico y separado, con autorización expresa para el uso de su nombre autopercebido, imagen y testimonio en productos académicos, y se resguardó el resto de los datos sensibles. Su participación no forma parte del conteo de los 31 estudiantes y se reporta de manera diferenciada en los procedimientos y en el análisis.

### 3.3. Procedimientos y producción de datos

El trabajo de campo se estructuró a través de talleres semanales que reunieron a estudiantes de ambos cursos. Adoptamos un formato inspirado en la propuesta de dos momentos (“rondas”) de Eloise et al. (2021), diseñada para la producción progresiva, articulada y acumulativa de materiales, prácticas y

conocimientos.

### **3.3.1. Ronda 1 (marzo-julio del 2024): problematización**

Esta fase inicial se enfocó en la exploración y revisión colectiva de prejuicios y estereotipos de género. Nos involucramos en un ejercicio continuo de problematización (Foucault, 1999) planteando que las y los estudiantes no solo expresen sus comprensiones de los sesgos de género, sino que también reflexionen críticamente sobre cómo se forman estas opiniones y sus efectos en sus propias vidas y las de otras y otros. Diversas dinámicas grupales interactivas y técnicas formativas de producción de datos fueron empleadas durante esta etapa:

- intervención de carteles a través de lluvia de ideas o *brainstorming*
- visualización y discusión crítica de clips de video y película
- dinámicas de juego de roles para explorar perspectivas diversas
- análisis de noticias locales recientes concernientes a violencia y desigualdades de género
- revisión colaborativa y archivo de fuentes legales relevantes, que incluyeron la Constitución Nacional, la Ley de Identidad de Género de Argentina, la Ley “Micaela”, la Ley 26.485 de Protección Integral para Mujeres, el Código Penal, la Ley 27.610 sobre Interrupción Voluntaria del Embarazo, la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario, la Ley de Cupo Laboral Trans (Ley 27.636), y la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150)
- lectura y revisión de informes breves sobre desigualdad de género de agencias estatales o instituciones reconocidas

### **3.3.2. Ronda 2 (agosto-octubre del 2024): indagación y creación artística**

Construido sobre la base de las preguntas planteadas en la primera fase, esta ronda implementó técnicas participativas de producción artística y creativa (Hickey-Moody, 2013a; Kara et al., 2021):

- autoregistro fotográfico de identidades y espacios
- escritura colectiva e individual de historias ficticias abordando estereotipos
- producción de dibujos y bocetos conceptuales
- intervención digital de imágenes preexistentes

Durante esta etapa, surgió un interés estudiantil significativo en aprender sobre las experiencias de individuos transgénero, identificados como un grupo particularmente vulnerable y objetivo de los discursos de pánico moral. Aprovechando un proceso administrativo en curso asociado con la rectificación de un título académico producido por la escuela Alsina y con el consentimiento del individuo, se propuso y codiseñó con las y los estudiantes una entrevista colectiva semiestructurada enfocada en la historia de vida (Giménez & Mallimaci, 2006) de Pitu. El resultado de esta fue integrado al proceso mismo de análisis y producción creativa del corto audiovisual.

### **3.4. Análisis de datos**

El análisis de datos para este artículo se basó en el conjunto completo de materiales producidos a lo largo del proceso de investigación: notas de campo, registros audiovisuales, fotografías, intervenciones gráficas, guiones de los talleres y la entrevista colectiva a Pitu.

### 3.4.1. Análisis formativo y contextual

Se desarrolló un análisis continuo durante los talleres mediante el cual se examinó el plano narrativo-discursivo de las producciones artísticas (Hickey-Moody & Page, 2016) y permitió la aplicación de un análisis temático emergente de las notas de campo (Corbin & Strauss, 2002). Este trabajo se articuló con una perspectiva multisensorial y afectiva (Grinberg, 2020) que permitió considerar no solo los contenidos explícitos de las producciones, sino también los gestos, los silencios, las tonalidades y los climas emocionales. La triangulación de estos registros favoreció una comprensión situada de las dinámicas grupales y de los modos en que las y los estudiantes problematizaron las narrativas de pánico moral. Este enfoque formativo alimentó, en tiempo real, la toma de decisiones pedagógicas y la planificación de cada nueva sesión.

### 3.4.2. Compostaje creativo

El análisis formativo culminó en lo que, inspirados en Haraway (2019), denominamos *compostaje creativo*. Es decir un proceso de reelaboración y remezcla de los materiales generados —entrevistas, dibujos, fotografías, textos, fragmentos sonoros y visuales— para dar forma a narrativas y pedagogías alternativas. Dicho trabajo de no fue simplemente un ejercicio de montaje artístico. El compostaje implicó un ejercicio crítico de recomposición, en el que estudiantes, investigadoras e investigadores volvieron sobre los materiales para interrogar sus propios supuestos, redistribuir las voces y ensayar nuevas conexiones. El resultado fue un cortometraje que reúne y amplía los hallazgos, y que funciona como una herramienta de análisis y de retroalimentación para la comunidad escolar.

### 3.4.3. Criterios de selección y saturación del material

El corpus de material producido durante los ocho meses de trabajo fue extenso y heterogéneo: notas de campo de 24 encuentros, más de 36 fotografías autoregistradas por estudiantes, 18 textos narrativos ficcionales, 22 intervenciones gráficas y digitales, 3 horas de grabación audiovisual de la entrevista a Pitu y múltiples fragmentos de conversaciones grupales. Frente a esta abundancia, fue necesario establecer criterios explícitos de selección del material a analizar en profundidad y a incluir en la producción audiovisual final.

La selección respondió a tres criterios complementarios, aplicados de manera dialógica entre el equipo investigador y las y los estudiantes:

1. Representatividad temática: se priorizaron producciones que abordaran las dimensiones centrales identificadas durante la fase de problematización: narrativas de pánico moral antigénero, experiencias de personas trans en Argentina, y el rol de la escuela frente a la diversidad sexual. Esto implicó apartar material valioso, pero tangencial a estas dimensiones. La representatividad no se entendió como “cobertura exhaustiva”, sino como capacidad de condensar las principales líneas de problematización trabajadas.
2. Densidad afectiva: prestamos atención especial a materiales que generaron resonancias emocionales significativas en el grupo, evidenciadas en múltiples indicadores, como debates que se prolongaron más allá del tiempo previsto, silencios incómodos seguidos de intervenciones cuidadosas, expresiones visibles de empatía o malestar, y solicitudes estudiantiles de “volver sobre” ciertos temas.
3. Potencial narrativo-político: se seleccionaron fragmentos con capacidad de articular experiencias locales y singulares con debates públicos más amplios privilegiando aquellos que las y los estudiantes identificaron como centrales para el relato audiovisual. Este criterio emergió de las propias discusiones estudiantiles sobre “qué historia queremos contar” y “a quién nos dirigimos”.

Respecto del proceso de saturación teórica (Glaser & Strauss, 1967), este se alcanzó aproximadamente en la sesión 18 (de 24 totales), cuando las nuevas dinámicas y producciones dejaron de aportar categorías analíticas sustantivamente distintas de las ya identificadas. El equipo docente evaluó que el material reunido permitía responder satisfactoriamente las preguntas de investigación planteadas sin que esto implicase que el tema se “agotara”, sino que se alcanzó suficiencia analítica para los propósitos del estudio.

#### **3.4.4. Estrategias de validación y contraste**

Durante la fase de compostaje creativo, las sesiones de selección y edición del cortometraje fueron espacios intensos de coanálisis. Se proyectaban fragmentos grabados, se miraban fotografías producidas, y se discutía colectivamente: “¿esta imagen muestra lo que queremos decir?”, “¿cómo unimos esto con aquello?”, “¿qué música le ponemos a esta escena?”. Cada decisión de montaje implicaba una operación analítica: qué enfatizar, qué conectar, qué tono construir.

Este proceso de montaje colectivo confirmó lo que Hickey-Moody y Page (2016) señalan con respecto a que las prácticas artísticas no ilustran análisis previos, sino que constituyen modos de análisis en sí mismos. Al decidir yuxtaponer una imagen con otra, al elegir un ritmo de edición, al intervenir digitalmente los colores, se estaban produciendo argumentos visuales, afectivos y políticos.

La diversidad de perspectivas en el grupo actuó como una forma de triangulación ampliada (Denzin, 1970). No solo el equipo docente discutía interpretaciones entre sí, sino que esas discusiones se ampliaban a todo el grupo. Esta polifonía interpretativa no fue un obstáculo a resolver, sino la condición de posibilidad de un análisis situado y complejo. Las interpretaciones resultantes no eran “consensos”, que reflejaban que todas y todos pensaban igual, sino construcciones colectivas en las que se reconocían distintos énfasis y matices. El análisis final —plasmado en el cortometraje y en este artículo— lleva las marcas de esa pluralidad en tanto trama tejida entre múltiples voces.

Así mismo, si bien el proceso fue genuinamente colectivo, es necesario reconocer límites. No todos/as las y los estudiantes participaron con igual intensidad en las instancias analíticas: algunos/as intervenían frecuentemente en debates, otros/as preferían expresarse mediante producciones artísticas, unos/as pocos permanecieron más silenciosos/as. La participación en el análisis, como en toda dinámica grupal, no fue homogénea. Además, el análisis académico posterior —la escritura de este artículo— sí recayó principalmente en el equipo docente-investigador, lo que reintrodujo cierta asimetría que el proceso de campo había logrado desdibujar.

Por otra parte, el estudio privilegió voces de quienes sostuvieron la participación. Estudiantes que se fueron desvinculando (aproximadamente 5 de los 31 iniciales) participaron menos de las instancias de coanálisis y sus perspectivas —que podrían haber complejizado o cuestionado las interpretaciones grupales— quedaron subrepresentadas. La ausencia de estas voces constituye una limitación que relativiza la capacidad de generalización de los hallazgos, como se discute en las conclusiones.

#### **3.5. Aspectos éticos de la investigación**

Las consideraciones éticas se adhirieron a Bogdan & Taylor (1987). Se mantuvo la confidencialidad y anonimato de los participantes (usando el seudónimo “Escuela Alsina” para la institución) y se salvaguardaron datos personales para uso estrictamente académico. Se aseguró consentimiento informado explícito de todos los participantes, incluyendo tutores legales para menores, y se cubrieron todas las etapas de investigación. Críticamente, se obtuvo consentimiento informado separado de Pitu (adulto) para el uso intencional de su identidad autopercebida real, imagen y testimonio en publicaciones académicas, considerado vital para la integridad narrativa.

En síntesis, la metodología no fue solo un conjunto de técnicas, sino un proceso vivo de trabajo colectivo

que convirtió a las y los estudiantes en protagonistas de la producción de saber. El material reunido — relatos, imágenes, sonidos— y su posterior compostaje creativo abren ahora el paso a la discusión de resultados, por medio de los que se explora cómo esas prácticas dieron forma a nuevas narrativas, afectos y aprendizajes que interpelan las lógicas del pánico moral antigénero y amplían el horizonte de la experiencia pedagógica.

#### 4. Resultados y discusión

La discusión de los resultados se organiza alrededor de tres dimensiones analíticas que se entrelazan y nutren mutuamente: primero, críticas glocales del pánico moral antigénero, en donde se indaga cómo se configuran y circulan los discursos y estructuras de poder que sostienen la discriminación; segundo, escuela resonante, hospitalidad y reparación de derechos en y desde la escuela secundaria, en donde se explora el papel de la institución educativa como ámbito de cuidado y resistencia; y tercero, pedagogías queer, agencia estudiantil e investigación CCC (creativa, coproducida y crítica), que destaca la potencia de las prácticas artísticas para impulsar la participación y la acción transformadora de las y los estudiantes.

##### 4.1. Críticas glocales del pánico moral antigénero: un análisis multimodal

El trabajo audiovisual producido por las y los estudiantes confronta directamente los discursos contra la “ideología de género” (Morán, 2023) presentándola como una amenaza construida y totalizante expuesta como un peligro inminente. La secuencia de apertura ejemplifica esto al incorporar un spot oficial del gobierno argentino (Figura 1 y Figura 2) que declara el objetivo de mantener a los niños “lejos de quienes promueven la ideología de género”, con lo que sitúa de inmediato la crítica en diálogo con las narrativas estatales dominantes.

#### Figura 1

*Spot oficial del gobierno argentino en el Día del Niño*



*Nota.* Fotograma intervenido del spot oficial “¡FELIZ DÍA DEL NIÑO!” (Casa Rosada Argentina, 2024). Elaboración propia a partir de captura de pantalla.

## Figura 2

*Spot oficial del gobierno argentino: mención explícita a la “ideología de género”*



*Nota.* Fotograma intervenido del spot oficial “¡FELIZ DÍA DEL NIÑO!” (Casa Rosada Argentina, 2024). Elaboración propia a partir de captura de pantalla.

Este discurso local se vincula luego con otra declaración oficial (Figura 3), en el que el ministro de Justicia de Argentina rechaza identidades sexuales diversas calificándolas como “invenciones subjetivas no alineadas con la biología” [sic], lo que expone el esencialismo biológico que sostiene la postura antigénero del gobierno y su desestimación de la autodeterminación.

## Figura 3

*Declaración del ministro de Justicia sobre diversidad sexual*



*Nota.* Fotograma de la transmisión televisiva en la que el ministro de Justicia, Mariano Cúneo Libarona, afirma que el Gobierno “rechaza la diversidad de identidades sexuales” (Página 12, 2024).

El alcance de la crítica se amplía de manera efectiva más allá de lo local al mostrar cómo las y los estudiantes evidencian el carácter transnacional de estas narrativas. Para ello, incorporan un fragmento de unas declaraciones televisivas de Donald Trump, en las que promete “derrotar el culto de la ideología de género” y reafirma una creación binaria (“hombre y mujer”), de modo que subraya la circulación global y el refuerzo de una retórica conservadora de alcance similar (Perfil, 2024).

Finalmente, una intervención del papa Francisco I, quien declara que “la ideología de género... anula las diferencias” (Francisco, 2024), refuerza la coalición intersectorial que impulsa este pánico moral. Esta inclusión subraya cómo las instituciones religiosas poderosas contribuyen significativamente a crear y difundir estas narrativas junto con actores políticos, como señala Lorey (2023).

Esta sección representa con destreza las diversidades de género y sexuales como un peligro transnacional e intersectorial construido (Graff & Korolczuk, 2022). De manera crucial, las y los estudiantes deconstruyen activamente estos discursos a través de intervenciones audiovisuales creativas. El análisis explora cómo la selección y manipulación de imágenes movilizan afectos y abren “líneas de fuga”. Los efectos visuales —alteración de paletas de color entre la escala de grises (que evoca lo binario) y explosiones multicolores (que simbolizan la ruptura de la diversidad), superposición de imágenes de resistencia LGBTQ+ sobre discursos antigénero e incorporación de imágenes de tecnologías mediáticas obsoletas— funcionan estratégicamente.

Las intervenciones visuales en la producción audiovisual expresan aquello que Deleuze y Guattari (1994) llamaron “bloques de sensaciones”. Esto quiere decir que son configuraciones estéticas que condensan afectos y perceptos capaces de desafiar los significados dominantes y de abrir tensiones con los marcos de interpretación preponderantes. Las variaciones de la paleta cromática —del gris que evoca el orden binario a irrupciones multicolores que celebran la diversidad— y la superposición de imágenes de resistencia sobre discursos oficiales contrarios a los derechos no son solo recursos plásticos, sino que también producen contraafectos de solidaridad, resiliencia y desafío frente al miedo que buscan instalar las figuras antiderechos. De este modo construyen así “líneas de fuga” (Deleuze y Guattari, 1994), es decir, quiebres o vías de escape que interrumpen los regímenes representacionales y hacen visible la posibilidad de otros modos de vida.

En línea con el análisis visual de Banks (2014), las imágenes son prácticas que producen conocimiento antes que ilustraciones estáticas. Su potencial radica en la manera en que son creadas, editadas y puestas en circulación, y cómo generan sentidos que exceden la literalidad discursiva. Siguiendo esta perspectiva, cada encuadre, cada juego de luz y color, y cada montaje dentro del cortometraje deviene parte de un proceso investigativo que no solo documenta la disputa en torno al género, sino que la interviene y la transforma.

Un rasgo particularmente significativo es la incorporación de tecnologías consideradas obsoletas en la narrativa audiovisual. Esta elección irónica interpela la autoridad unidireccional de los medios masivos, a menudo utilizados para propagar pánicos morales, y subvierte las jerarquías tradicionales entre sujeto y objeto. La reutilización de estos soportes abre un espacio de crítica y reconfiguración de los modos de comunicar.

Estas intervenciones buscan desarmar la retórica securitaria que alimenta el pánico moral (Butler, 2006), al poner en evidencia su carácter construido y al abrir posibilidades para imaginar y sentir realidades diferentes. El cortometraje se presenta así como una forma de conocimiento local y viviente, capaz de actuar sobre las narrativas sociales al mismo tiempo que las examina. En este sentido, confirma lo que Banks (2014) subraya acerca de la potencia de las imágenes para devenir auténticos actos políticos y pedagógicos.

Un segundo aspecto clave implica el abordaje del complejo debate entre reconocimiento y redistribución (Butler & Fraser, 2016; Fraser & Honneth, 2022) para problematizar la situación de la comunidad trans de Argentina, introducido bajo el título “¿Y nuestros derechos?” (Figura 4). Este enfoque teórico permite desentrañar las tensiones entre los derechos legales y las realidades materiales.

#### Figura 4

“¿Y nuestros derechos?”



*Nota.* Fotograma de la producción audiovisual de este estudio. El cuadro combina ilustraciones originales realizadas por estudiantes con la tipografía del título. (ElíasAguirre, 2024).

La narrativa hace un contraste entre los avances legales y las fallas en su implementación. Pitu, figura central del cortometraje, reconoce la Ley de Identidad de Género, que garantiza medicación gratuita (Figura 5), en particular tratamientos hormonales fundamentales para el bienestar afirmando con un fuerte sentido de urgencia: “si nos quitan esto... nos quitan todo”. El acceso se enmarca como esencial para la supervivencia.

#### Figura 5

*Pitu explica la Ley de Identidad de Género N.º 26.743*



*Nota.* Captura de pantalla utilizada en el cortometraje en donde se observa a Pitu, egresado trans de la Escuela Alsina, durante la entrevista colectiva, explicando la Ley de Identidad de Género. (ElíasAguirre, 2024).

Aquí emerge con fuerza la paradoja de los derechos (Brown, 2020): las políticas basadas en derechos, diseñadas para mitigar la desigualdad, pueden ser tergiversadas para alimentar la reacción. El propio acto de brindar apoyo se encuadra como otorgamiento de privilegio (Fassin, 2020), lo que permite a los movimientos antiderechos vincular protecciones sociales específicas con críticas más amplias al gasto y la intervención estatal (Foucault, 2007). Esta dinámica queda expuesta mediante un titular de noticias (Figura 6) que denuncia la “Falta de hormonas... abandono del Estado” y que señala directamente las consecuencias de esta paradoja. Esta dinámica se expone vía un titular de noticias que señala directamente las consecuencias de esta paradoja.

## Figura 6

*Titular de Página 12 sobre faltante de hormonas*



*Nota.* Captura de pantalla utilizada en el cortometraje para evidenciar las dificultades de acceso a tratamientos de hormonización y el abandono estatal denunciado por la población trans (Elías Aguirre, 2024).

Las y los estudiantes subrayan que, frente a la desresponsabilización del Estado en el sentido planteado por Rose (1997), las personas se ven forzadas a asumir en soledad la gestión de su propia vida (Foucault, 2007). Reclamar un derecho reconocido por la ley se vuelve así una tarea extenuante que exige una “obstinación” (Ahmed, 2014), es decir, una persistencia que no se doblega aun cuando es catalogada como “problemática”. Pitu lo muestra con crudeza al relatar cómo debió costear, mediante rifas y trabajo sin descanso, una cirugía que está garantizada formalmente por la legislación argentina. Reclamar lo que la ley garantiza se convierte así en un esfuerzo solitario que pone de relieve la brecha entre el reconocimiento jurídico y su efectiva realización.

### 4.2. Escuela resonante: hospitalidad y reparación de derechos en y desde la escuela secundaria

En contraste con la hostilidad social, la escuela aparece como un espacio vital de refugio, apoyo y afirmación activa de derechos. La frase de Pitu (“La escuela me refugió... Acá podía ser yo, no en casa”) resuena con fuerza y se plasma visualmente en un dibujo de un estudiante (Figura 7) que capta de manera elocuente esa función protectora.

**Figura 7**

“De regreso al comienzo”



*Nota.* Captura de pantalla utilizada en el cortometraje de una viñeta dibujada por estudiantes que narra el reencuentro de Pitu con su escuela secundaria (Elías Aguirre, 2024).

El dibujo representa a la escuela como un refugio (Krichesky, 2020; Langer, 2024) que ofrece amparo y cobijo a lo largo del tiempo. Muestra cómo la institución brindó en el pasado tanto un lugar seguro como acompañamiento —“Te apoyamos”— y cómo ese mismo cuidado se prolonga en el presente en un reencuentro cálido y afectuoso. La escena pone de relieve la capacidad de la escuela para sostener un apoyo social (Martuccelli, 2007) y una hospitalidad profunda, entendida como una apertura ética y una bienvenida incondicional, lo que va más allá de las funciones formales, especialmente decisiva en momentos de vulnerabilidad. Esta actitud acogedora, libre de juicio —“¡Qué alegría me da verte de nuevo!”—, evidencia una empatía perdurable. Como señala Dafunchio (2019), este tipo de atmósferas suele expresarse en abrazos, miradas de reconocimiento y otras muestras visibles de afecto entre docentes y estudiantes, y contribuye con la construcción de una cultura perceptible de cuidado que el cortometraje refleja en la escena de recibimiento de Pitu por parte de la directora actual (Figura 8).

### Figura 8

#### *Reencuentro afectuoso en la Escuela Alsina*



*Nota.* Captura de pantalla utilizada en el cortometraje que muestra el momento en que la directora recibe a Pitu con un saludo cálido (ElíasAguirre, 2024).

Pitu recuerda un momento que resume el clima de apoyo de su escuela (Figura 9). “Siempre fui Pitu y me respetaron sin darse cuenta”, relata aludiendo a que en los registros escolares lo habían anotado con ese nombre elegido hace casi quince años, cuando todavía no existían normas que garantizaran la diversidad. En Alsina no hizo falta la imposición de normas o políticas prescriptas para reconocer a Pitu en la cotidianidad.

### Figura 9

#### *Recepción de Pitu en la Escuela Alsina*

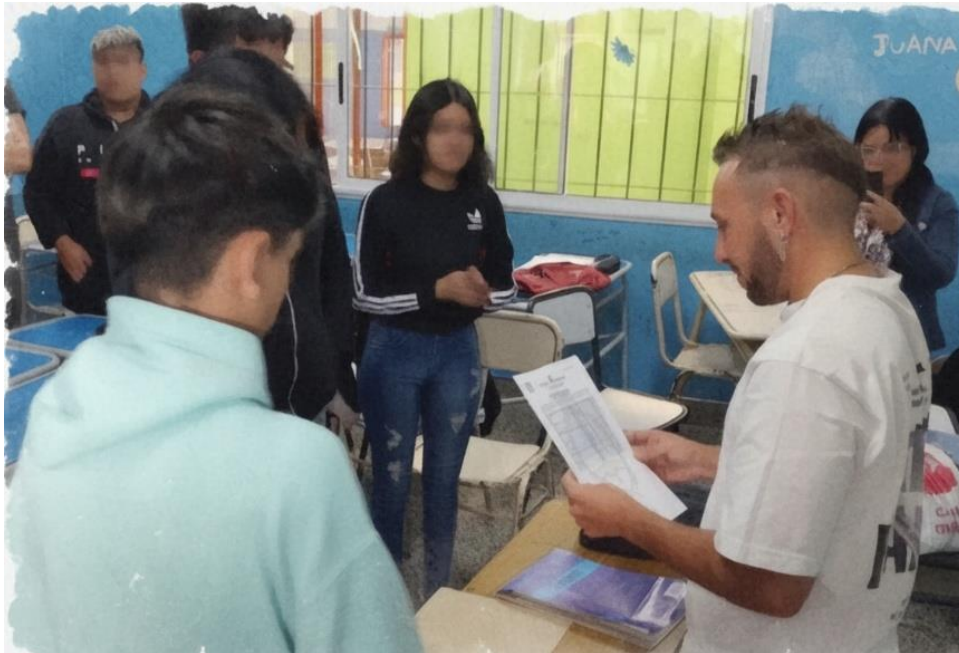


*Nota.* Captura de pantalla utilizada en el cortometraje que registra el reencuentro de Pitu con la directora. La imagen fue intervenida para proteger la identidad de las personas. (ElíasAguirre, 2024).

La directora lo expresó con una frase sencilla y cargada de sentido: “Hoy esta escuela te recibe de nuevo”. Con esas palabras reunió una historia de acompañamiento que no se interrumpió con el transcurrir del tiempo. La escuela se implicó activamente en reconocer su identidad. Fue, en el sentido que propone Armella et al. (2023), una verdadera testigo que acompañó cada paso del trámite para que el título secundario de Pitu llevara su nombre. Tradujo, de esta manera, el reconocimiento afectivo en una acción específica de reparación y garantía de derechos.

### Figura 10

*Pitu con su título secundario rectificado en el aula*



*Nota.* Captura de pantalla utilizada en el cortometraje que muestra a Pitu compartiendo con el grupo el título rectificado que reconoce su identidad autopercebida. La imagen fue intervenida para resguardar la identidad de estudiantes (ElíasAguirre, 2024).

Las y los estudiantes mismos presentando el título enmendado (Figura 10) cierran este círculo de reconocimiento y demuestran el compromiso continuo de la escuela como garante de derechos. Estos elementos en conjunto posicionan a la escuela como un espacio de resonancia (Rosa, 2019). A diferencia de las relaciones institucionales caracterizadas por la alienación o el silencio, en las que los individuos perciben que no son escuchados y ni pueden influir en su entorno, aquí las relaciones se describen como dinámicas y vibrantes, dado que las personas se sienten reconocidas, escuchadas y con capacidad para incidir en sus contextos y vínculos.

### 4.3. Pedagogías queer, agencia estudiantil e investigación CCC (Creativa/Co-Producta/Crítica)

La pregunta final de investigación —¿qué estrategias metodológicas pueden potenciar la participación y agencia estudiantil en la producción de conocimiento dentro y desde la escuela?— encuentra una respuesta convincente en esta experiencia de investigación-creación. El proceso demuestra cómo el entrelazamiento de pedagogías queer con investigación CCC (creativa/co-producta/crítica) fomenta procesos generativos y experiencias afectivas que desafían poderosamente enfoques testimoniales

tradicionales (Hickey-Moody & Page, 2016).

Las pedagogías queer, entendidas aquí como un posicionamiento ético-político y práctica social comprometida (Ahmed, 2019; Hickey-Moody, 2021), celebran activamente la disidencia, valoran la diferencia y reconocen identidades no normativas. Esta orientación produce inherentemente saberes locales, menores (Foucault, 2001), lo que promueve la agencia estudiantil y permite la construcción de alianzas políticas y afectivas vitales (Butler, 2017). El potencial para tal conexión se sugiere en un autorretrato reflexivo de un estudiante tomado durante una conversación con Pitu (Figura 11), en el que se subraya cómo el proceso de investigación fomentó empatía política.

### Figura 11

*Entrega colectiva del título rectificado a Pitu*



*Nota.* Captura de pantalla utilizada en el cortometraje en la que se observa a Pitu junto a estudiantes y docentes en el momento de la entrega del título secundario rectificado. La imagen fue intervenida con difuminado selectivo para resguardar la identidad de las y los estudiantes. (ElíasAguirre, 2024).

Las estrategias metodológicas efectivas se agrupan alrededor del marco CCC:

- Creativa: las metodologías basadas en artes fueron centrales (Florence et al., 2021). La producción audiovisual, fotografía, escritura creativa, dibujo e intervenciones digitales permitieron a las y los estudiantes explorar y expresar comprensiones y afectos complejos más allá de medios centralmente discursivos (Barone & Eisner, 2011). El arte funcionó como una manera para lidiar con experiencias difíciles (Hickey-Moody, 2013b) y operó como “bloque de sensaciones” (Deleuze & Guattari, 1994), lo que permitió a las y los estudiantes procesar y resignificar narrativas antigénero afectivamente.
- Coproducida: las y los estudiantes actuaron como coinvestigadores (Byrnes et al., 2011) participando significativamente en definir problemas de investigación, diseñar herramientas metodológicas, como el protocolo de entrevista cocreado para Pitu (Figura 15) y dar forma al producto final. Esta experiencia puso en tensión la clásica división entre “quien investiga” y “quien es investigado”. En contrapartida, la investigación se constituyó como una práctica relacional que desdibujó dicotomías, lo que favoreció una producción de conocimiento más horizontal y cocreativa.
- Crítica: la problematización (Foucault, 1999) de narrativas antigénero fue central. La Ronda 1 se enfocó en deconstruir prejuicios analizando críticamente discursos mediáticos, políticos y

legales conectando experiencias locales con fenómenos globales. Este enfoque crítico equipó a los estudiantes para identificar relaciones de poder (Hickey-Moody & Page, 2016) y analizar su operación en sus propias vidas y las de otras y otros.

## 5. Conclusiones

Esta investigación puso de relieve la potencia transformadora de las pedagogías queer cuando se entrelazan con metodologías de investigación creativa. A partir de la producción colectiva de un cortometraje, las y los estudiantes lograron articular experiencias locales con debates globales sobre género y sexualidad, y generaron lo que Hickey-Moody (2023) denomina conocimiento afectivo situado. Las secuencias audiovisuales, con sus cambios de color, superposiciones y montajes irónicos, no fueron simples recursos estéticos: se convirtieron en auténticas líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 1994) que desarmaron la retórica securitizante del pánico moral antigénero y abrieron posibilidades de imaginar otros modos de convivencia y reconocimiento.

El proceso de investigación también confirmó el papel de la escuela como un espacio de resonancia en el sentido propuesto por Rosa (2019). En este contexto, se establecieron relaciones que permitieron la expresión y escucha de diferentes voces, lo que posibilitó una influencia concreta en el entorno. La trayectoria de Pitu, acompañada incluso antes de la existencia de un marco legal que protegiera su identidad, mostró una forma de anticipación ética cercana a la hospitalidad incondicional de Derrida y Dufourmantelle (1997/2008). La institución no solo ofreció un refugio simbólico y material, sino que transformó sus prácticas cotidianas para sostener derechos en formación y reparar los ya vulnerados. La resonancia, entendida como esa capacidad de la escuela de dejarse afectar por las vidas que la atraviesan y de responder creativamente, actuó como un hilo conductor en todo el proceso.

Desde el punto de vista metodológico, la experiencia mostró que la agencia estudiantil es condición necesaria para producir conocimiento situado y socialmente relevante. La co-construcción del protocolo de entrevista, las decisiones compartidas sobre las formas de representación audiovisual y la participación en el análisis pusieron en cuestión la división rígida entre investigador e investigados (Cain et al., 2010) y dieron lugar a una verdadera coproducción (AUTOR 1). Este modo de trabajo enriqueció la metodología al incorporar lenguajes estéticos como medios de pensamiento y, a la vez, reconfiguró la dinámica institucional, favoreciendo vínculos colaborativos y nuevas formas de participación. La investigación-creación se consolidó así como una estrategia de aprendizaje colectivo que une producción artística, reflexión crítica y compromiso ético.

No obstante, el estudio presenta alcances y límites que deben reconocerse. La experiencia se desarrolló en una escuela con condiciones institucionales favorables —trayectoria previa en ESI, equipo directivo comprometido y ausencia de actores antigénero activos—, lo cual facilitó el proceso, pero restringió la generalización. El diseño metodológico privilegió voces cercanas a la perspectiva de las pedagogías queer o en proceso de resignificar sus miradas, por lo que no explora en profundidad las razones que hacen eficaz al discurso antigénero entre quienes lo sostienen.

Abordar esa dimensión requeriría un diseño etnográfico complementario, que incorpore familias conservadoras, comunidades religiosas, organizaciones anti-ESI y actores políticos que impulsan estas agendas. Solo comprendiendo sus marcos de sentido, experiencias de precarización y ansiedades es posible analizar la racionalidad interna del pánico moral antigénero (Corredor, 2019; Wilkinson, 2021; Gago, 2019; Gago, 2022).

Finalmente, la replicabilidad de este tipo de procesos en contextos institucionales adversos continúa siendo una pregunta abierta. Se requieren investigaciones que indaguen estrategias posibles de docencia en diversidad en escenarios de fuerte presión conservadora o censura institucional, así como estudios longitudinales que sigan las trayectorias estudiantiles y evalúen los efectos de estas experiencias a mediano plazo.

En un contexto en el que los discursos de odio y exclusión ganan fuerza, esta investigación confirma el valor de una educación que se anima a ser refugio, resonancia y creación compartida. Cuando las artes se enlazan con un compromiso ético y político profundo, la escuela no solo resiste las narrativas de pánico moral, sino que también genera imaginación política y potencia colectiva orientando presentes y futuros hacia mayores niveles de justicia y de igualdad sustantiva.

## 6. Referencias

- Aguirre, E. G., & Langer, E. D. (2023). Devenir ‘escuela all in one’: problematización, críticas y fugas en una institución de nivel secundario del conurbano bonaerense. Argumentos. *Revista de Crítica Social*, 29, 136–171. <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s16668979/jez04njkm>
- Ahmed, S. (2014). *Willing subjects*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Edicions Bellaterra.
- Armella, J., Bonilla, M., Etcheto, F., & Schwamberger, C. (2023). La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio: desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*, 28, 105–124. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6794](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6794)
- Bárceñas, K. (Coord.). (2022). *Movimientos antigénero en América Latina: Cartografías del neoconservadurismo*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. <https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/6079>
- Banks, M. (2014). *Visual methods in social research*. SAGE.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2011). *Arts-based research*. SAGE.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Duke University Press.
- Brown, W. (2020). Los derechos como paradojas. *Las Torres de Lucca: International Journal of Political Philosophy*, 9(17), 243–261.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Paidós.
- Butler, J., & Fraser, N. (2016). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Traficantes de Sueños.
- Byrnes, B., Lundy, L., & McEvoy, L. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development*, 22(5), 714–736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- Cain, C., Holland, D., Lachicotte, W., & Skinner, D. (2010). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Careaga-Pérez, G. (2016). Moral panic and gender ideology in Latin America. *Religion and Gender*, 6(2), 251–255. <https://doi.org/10.18352/rg.10174>
- Careaga-Pérez, G. (2018). Pánico moral de la ideología de género en América Latina. En S. Bracke & D. Paternotte (Eds.), *¡Habemus género! La iglesia católica e ideología de género: textos seleccionados* (pp. 100–107). G&PAL. <https://sxpolitics.org/spwprojects/gpal/uploads/ebook-habemus-com4.pdf>

- Casa Rosada Argentina [@casarosadaargentina]. (2024, 18 de agosto). ¡FELIZ DÍA DEL NIÑO! Enviamos un afectuoso saludo a todos los niños [Reel]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/C-0E4kCxn4P/?igsh=OHBhcDNqdGxxODZu>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Corredor, E. S. (2019). On the strategic uses of women’s rights: Backlash, rights-based framing, and anti-gender campaigns in Colombia’s 2016 peace agreement. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 44(3), 611–635. <https://doi.org/10.1017/lap.2021.24>
- Curiel, O. (2019). Construyendo metodologías feministas desde o feminismo decolonial. En O. Curiel & J. Falquet (Eds.), *Descolonizar o feminismo* (1ra. ed., pp. 32–51). Editorial Autonomía Literaria.
- Dafuncho, S. (2019). *Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional UBA.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Denzin, N. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.
- Derrida, J., & Dufourmantelle, A. (2008). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Duarte, Á., Martínez, J., & Rojas, M. (2021). *Fabricar el pánico moral: usar la niñez como arma para atacar la justicia de género y los derechos humanos*. Global Philanthropy Project.
- ElíasAguirre. (2024, 17 de octubre). 2024-PITU=FELICIDAD+LIBERTAD+LUCHAS [Video]. YouTube. <https://youtu.be/whl2BCk72e8>
- Eloise, F., Hickey-Moody, A., Horn, C., & Willcox, M. (2021). *Arts-based methods for research with children*. Palgrave Macmillan.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2022). Feminismo decolonial comunitario. En M. Lugones & Y. Espinosa-Miñoso (Eds.), *Feminismos decoloniales* (pp. 87–104). Ediciones Desde Abajo.
- Fassin, É. (2020). Anti-gender campaigns, populism, and neoliberalism in Europe and Latin America. *LASA Forum*, 51(2), 67–71. <https://forum.lasaweb.org/files/vol51-issue2/dossier1-12.pdf>
- Fernandes, L. y Ferreira, C. (2021). O movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. *Humanidades em diálogo*, 10, 194-209. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2021.159234>
- Florence, E., Hickey-Moody, A. & Knight, L. (2021). *Childhood, citizenship, and the Anthropocene: Posthuman publics and civics*. Rowman & Littlefield.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica* (Obras esenciales, Vol. III). Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad: curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Francisco. (2024, 1 de marzo). A los participantes en la Conferencia Internacional “Hombre-Mujer imagen de Dios. Por una antropología de las vocaciones” [Discurso]. Vaticano. <https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2024/march/documents/20240301-convegno-uomo-donna.html>
- Fraser, N. (2013). *Fortunas del feminismo*. Traficantes de Sueños.
- Fraser, N. (2019). *Los talleres de la justicia*. Herder.

- Fraser, N., & Honneth, A. (2022). *¿Redistribución o reconocimiento?* (4.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Tinta Limón.
- Gago, V. (2022). *La internacional feminista*. Tinta Limón.
- García, S., & Parra, F. (2022). Con mis hijos no te metas: La praxis feminista bajo ataque por la retórica antigénero. *Polémicas Feministas*, 6, 1–18. <http://hdl.handle.net/11336/213215>
- Gil, F. (2020). *Políticas antigénero en América Latina: Colombia: agentes conservadores contra los derechos sexuales y reproductivos*. Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA). <https://sxpolitics.org/spwprojects/gpal/uploads/Ebook-Colombia%202020203.pdf>
- Giménez, V., & Mallimaci, F. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175–212). Gedisa.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Graff, A., & Korolczuk, E. (2022). *Anti-gender politics in the populist moment*. Routledge.
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana: notas de banalidad cotidiana. *Polifonías: Revista de Educación*, 1(1), 75–94. <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/6%20-%20Grinberg.pdf>
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1–2. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2079>
- Grinberg, S. (2024). “Nuestros reclamos ahora son otros”: gubernamentalidad managerial y derechas anti-estado. *Entramados*, 11(16), 142–155. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/262850>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. PAIDÓS.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hickey-Moody, A. (2013a). Affect as method: Feelings, aesthetics and affective pedagogy. En R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 79–96). Edinburgh University Press.
- Hickey-Moody, A. (2013b). *Youth, arts and education: Reassembling subjectivity through affect*. Routledge.
- Hickey-Moody, A. (2021). Nuevo materialismo, etnografía y práctica social comprometida: pliegues espacio-tiempo y la agencia de la materia. *Praxis Educativa (Argentina)*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250104>
- Hickey-Moody, A. (2023). *Faith stories: Sustaining meaning and community in troubling times*. Manchester University Press.
- Hickey-Moody, A., & Page, T. (2016). *Arts, pedagogy and cultural resistance: New materialisms*. Rowman & Littlefield.
- Kara, H., Lemon, N., Mannay, D., & McPherson, M. (2021). *Creative research methods in education*. Routledge.
- Krichesky, M. (2020). Experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria y lazo social:

- representaciones de docentes y estudiantes en contextos de vulnerabilidad y en condiciones de cambio del formato escolar [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/14438>
- Kuhar, R. & Paternotte, D. (2017). *Anti-gender campaigns in Europe: Mobilizing against equality*. Rowman & Littlefield.
- Langer, E. (2024). Images of cruelty, schooling and refuge possibilities: Postmedia videolanguaging. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 9(1), 1–9. <https://doi.org/10.1163/23644583-09010001>
- Lorey, I. (2023). *Democracia en presente*. Tinta Limón.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research*. SAGE.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Mendoza, B. (2020). *Feminismos del Sur*. Ediciones Abya-Yala.
- Morán, J. (2023). ¿De qué hablan cuando hablan de “ideología de género”? La construcción del enemigo total. *Astrolabio Nueva Época*, 30, 177–203. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n30.32465>
- Morán, J., & Vaggione, J. (2021). Neoconservative incursions into party politics: The cases of Argentina and Chile. En J. Kantola & L. Lombardo (Eds.), *Abortion and Democracy* (pp. 93–113). Routledge.
- Página12. (2024, 28 de agosto). Mariano Cúneo Libarona desató un escándalo en el Congreso: solo reconoce las identidades sexuales que “se alinean con la biología”. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/762982-un-cruzado-antiderechos-fue-al-congreso/>
- Perfil. (2024, 18 de agosto). Donald Trump: “Vamos a derrotar la ideología de género A31 y vamos a quitar sus manos marxistas de encima de nuestros hijos”. <https://www.perfil.com/noticias/estados-unidos/donald-trump-vamos-a-derrotar-a-la-ideologia-de-genero-a31-y-vamos-a-quitar-sus-manos-marxistas-de-encima-de-nuestros-hijos.phtml>
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.
- Rose, N. (1997). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Free Association Books.
- Saferstein, E. (2023). Entre libros y redes: la “batalla cultural” de las derechas radicalizadas. En P. Semán (Ed.), *Está entre nosotros: ¿de dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 123–165). Siglo Veintiuno.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Tomazini, C. (2025). Attacking gender education in Latin America: An ambiguous consensus? *Globalizations*, 22(6), 1009–1026. <https://doi.org/10.1080/14747731.2025.2479332>
- Wilkinson, A. (2021). Gender as death threat to the family: How the “security frame” shapes anti-gender activism in Mexico. *International Feminist Journal of Politics*, 23(4), 535–557. <https://doi.org/10.1080/14616742.2021.1957974>