

# Integración e integralidad de funciones sustantivas universitarias con relación a la Educación Sexual Integral. Propuestas desde la Geografía en la Universidad Nacional del Litoral

Integralidad de funciones universitarias /  
Intervenciones



## Oscar Lossio

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.  
olossio@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9917-5561>

## Diego Neffen

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.  
diego\_neffen@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-2289-5521>

## Leticia Manassero

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.  
letmanassero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2035-5541>

RECEPCIÓN: 07/03/23

ACEPTACIÓN FINAL: 28/04/23

*Integration and comprehensiveness of substantive university functions in relation to Integral Sexual Education. Proposals from Geography at the Universidad Nacional del Litoral.*

*Integração e integralidade das funções substantivas universitárias em relação à Educação Sexual Integral. Propostas desde a Geografia na Universidade Nacional del Litoral*

## Resumen

En este artículo se socializan las propuestas de integración y de integralidad de las funciones universitarias de extensión, investigación y docencia, en torno a la articulación de la Geografía con la Educación Sexual Integral (ESI), desarrolladas por nuestro equipo en la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Se incluye la definición de integración y de integralidad de las funciones universitarias y la trayectoria del equipo autor en la temática. Además, se caracteriza la propuesta de ESI en contraposición a los modelos tradicionales de educación sexual y en su relación con la perspectiva de Derechos Humanos. A su vez, se presentan algunas contribuciones específicas de la Geografía a la ESI, a partir de los desarrollos disciplinares relativos al género y las sexualidades. Por último, se expone un ejemplo de integralidad de funciones universitarias y algunos resultados a partir de las voces de docentes de Geografía de la escuela secundaria.

**Palabras clave:** ESI; geografía; extensión universitaria; integración e integralidad de funciones universitarias.

## Abstract

This article socializes the proposals for integration and comprehensiveness of university extension, research and teaching functions, around the articulation of Geography with Integral Sexual Education (ISE), developed by our team at the Universidad Nacional del Litoral (Argentina). The definition of integration and comprehensiveness of university functions and the trajectory of the authoring team in the subject are included. In addition, the ISE proposal is characterized in opposition to the traditional models of sexual education and in its relationship with the perspective of Human Rights. In turn, some specific contributions of Geography to Integral Sexual Education are presented, based on disciplinary developments related to gender and sexualities. Finally, an example of comprehensiveness of university functions and some results are presented from the voices of high school Geography teachers.

**Keywords:** ISE; geography; university extension; integration and comprehensiveness of university functions.

## Resumo

Neste artigo socializamos as propostas de integração e de integralidade das funções universitárias de extensão, pesquisa e ensino, desenvolvidas por nossa equipe na Universidade Nacional del Litoral (Argentina) em torno da articulação da Geografia com a Educação Sexual Integral (ESI). Inclui-se a definição de integração e de integralidade das funções universitárias e a trajetória da equipe de autores na temática. Além disso, a proposta de ESI se caracteriza como uma oposição aos modelos tradicionais de educação sexual, em sua relação com a perspectiva dos Direitos Humanos. Por sua vez, apresentam-se algumas contribuições específicas da Geografia à ESI. Isso é feito com base em desenvolvimentos disciplinares relativos ao gênero e às sexualidades. Por último, expõe-se um exemplo de integralidade de funções universitárias e alguns resultados obtidos a partir das vozes de docentes de Geografia atuantes no ensino médio.

**Palavras-chave:** ESI; geografía; extensão universitária; integração e integralidade de funções universitárias.

**Para citación de este artículo:** Lossio, O., Manassero, L. y Neffen, D. (2023). Integración e integralidad de funciones sustantivas universitarias con relación a la Educación Sexual Integral. Propuestas desde la Geografía en la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13(18), e0010. doi: 10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0010

## Introducción

Con este artículo buscamos socializar las propuestas de integración y de integralidad de las funciones universitarias en torno en las contribuciones de la Geografía a la Educación Sexual Integral (ESI), que se ha constituido en la línea central de las acciones de extensión, investigación y docencia, que desarrollamos desde el año 2018 en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en Argentina. Por un lado, nuestro interés en la temática se enmarca en un contexto en el cual la ESI ha tomado mayor notoriedad, tanto a partir de la visibilización de las demandas de movimientos sociosexuales<sup>1</sup> (feministas y LGTBTTQIA+), como de la emergencia de un marco cultural que ha canalizado las demandas de lxs<sup>2</sup> jóvenes y que ha puesto en debate la necesidad del efectivo cumplimiento de la Ley 26150 para promover una educación sexual desde una perspectiva integral. El abordaje de la temática en la Geografía, por una parte, es deudora de los estudios sobre la ESI que emergieron desde distintas ciencias sociales y humanas, y de los aportes del campo de los estudios sobre género y sexualidad. Este campo se nutre, a su vez, de la interacción e integración entre el ámbito académico y los movimientos sociosexuales que han realizado valiosas intervenciones, en el ámbito de lo político y lo cultural, a partir de sus luchas por el reconocimiento de derechos y en contra de prácticas de discriminación, exclusión y violencia.

Por otra parte, la propuesta de la ESI se enlaza con discusiones teóricas, epistemológicas y políticas, que nos interpelan hacia el interior del campo específico de la Geografía. De esta manera, nuestra labor se ha centrado en las geografías del género y de las sexualidades y sus posibles puentes con la ESI. En efecto, durante los últimos cinco años, nos abocamos a estos temas en acciones de extensión, de investigación, y los incorporamos como contenido en la enseñanza en las asignaturas Corrientes Geográficas Contemporáneas y Didáctica de la Geografía. Esta última comprende, a su vez, propuestas de inclusión curricular de la extensión.

El artículo inicia con la definición de integración y de integralidad de las funciones universitarias y prosigue con la trayectoria del equipo autorial en torno a la articulación de la Geografía con la ESI. A continuación, se caracteriza la propuesta de ESI en contraposición a los modelos tradicionales de educación sexual en Argentina, se hace hincapié en la relación de la ESI con la perspectiva de derechos humanos, se presentan algunas contribuciones de la Geografía a la ESI a partir de los desarrollos disciplinares relativos al género y las sexualidades, se expone un ejemplo de integralidad de funciones universitarias y, por último, se comentan algunos resultados a partir de las voces de docentes de Geografía de la escuela secundaria<sup>3</sup> que fueron partícipes de las acciones implicadas.

1) Por ejemplo, el “Ni Una Menos” a partir de 2015 en Argentina.

2) Este trabajo utiliza en ocasiones la letra “x” con el objetivo de hacer un uso no sexista, inclusivo y no binario de la lengua.

3) El sistema educativo argentino se compone de cuatro niveles. El superior está integrado por universidades públicas de carácter autónomo, universidades privadas y de instituciones superiores —no universitarias— dependientes de cada jurisdicción provincial. Cada provincia, con base a regulaciones nacionales, tiene a cargo los otros tres niveles del sistema educativo: inicial, primario y secundario. En la provincia de Santa Fe, la Educación Inicial consta de 3 años (entre los 3 y los 5 años de edad); la Educación Primaria, de 7 años (entre los 6 y los 12 años de edad); y la Educación Secundaria, de 5 años (entre los 13 y 17 años de edad).

## **Hacia la definición conceptual de integración y de integralidad de funciones universitarias**

Comenzamos por distinguir los términos centrales de este artículo. Concebimos que existe “integración de funciones universitarias” cuando se combinan solo dos de ellas, entrelazando sus procesos específicos: docencia–extensión, docencia–investigación o extensión–investigación. En cambio, entendemos que existe “integralidad de funciones universitarias” cuando se articulan las tres en procesos de indagación, formación, socialización, intercambio y construcción colaborativa de conocimientos y de propuestas de mejora en relación con una temática de relevancia social y una problemática sociocomunitaria. En tal sentido, Kaplún (2014) expresa que la integralidad pone a la extensión en el centro de dichas funciones, ya que posiciona a la interacción con la sociedad como el motor de la vida universitaria. Asimismo, compartimos con Arocena (2011) cuando expone que la integralidad de funciones apunta a una combinación más efectiva de la enseñanza, la investigación y la extensión, sin desdibujar las especificidades de cada una y potenciando la mejora de la calidad de cada práctica.

Conviene destacar que la mayoría de la producción bibliográfica respecto de la “integralidad” procede de la Universidad de la República (Uruguay). Allí, distintos autorxs definen dicho concepto en un sentido más amplio que el previamente presentado (Arocena, 2011; Tommasino y Rodríguez, 2011; Kaplún, 2014; Cano Menoni, Martinis y Paleso, 2015; Cano Menoni y Castro Vilaboa, 2016), a partir de las experiencias en los Espacios de Formación Integral (EFI) en los que participan lxs estudiantes de dicha institución. En uno de los artículos se sintetiza así:

“Resumiendo, esta perspectiva de la extensión procura activar procesos de “integralidad” en tres niveles: a) integración de las funciones universitarias (extensión ligada a procesos de investigación, en cuyo desarrollo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje); b) integración de las disciplinas, promoviendo miradas y abordajes interdisciplinarios tanto en la construcción de objetos de estudio (lógica de la investigación) como en la construcción de problemas de intervención (lógica de la extensión); y c) integración y diálogo de saberes en los procesos de investigación y abordaje de las problemáticas de referencia, concibiendo a los interlocutores sociales con los que se trabaja como sujetos (y no como objetos) de los procesos de conocimiento y transformación social. (Cano Menoni, Martinis y Paleso, 2015, p. 141)

En nuestro caso, sobre la temática de la ESI que abordamos en el presente artículo, reconocemos que solo cumplimentamos dos de los tres niveles de integralidad que proponen lxs referentes uruguayxs, pero no la composición interdisciplinaria del equipo dado que quienes lo conformamos provenimos solo de la Geografía. De todas formas, resaltamos que recurrimos a referentes teóricos de distintos campos disciplinares que nos nutren en el abordaje de la problemática referida a la educación sexual, al género y la sexualidad. Cabe mencionar que la ESI es un tema de relevancia social que está presente en la agenda pública en Argentina y que genera demandas de distintos actores de la comunidad educativa en la búsqueda de profundizar su efectiva implementación.

Explicitamos que fue en los últimos años que avanzamos en procesos sistemáticos de integralidad de las funciones sustantivas, en torno a ESI, al sumar la investigación a nuestra

experiencia previa de interconexión de la extensión con la docencia. En tal sentido, conviene señalar que unx de los autorxs tiene una experiencia de aproximadamente veinte años en la extensión universitaria abordando distintas problemáticas socioeducativas y pedagógico-didácticas, en procesos de interacción con docentes de distintos niveles educativos. A su vez, desde 2008 propiciamos —de manera ininterrumpida— su inclusión curricular en la asignatura Didáctica de la Geografía del Profesorado de Geografía para acercar a los estudiantes a las prácticas de extensión universitaria.

Subrayamos que este proceso de integralidad lo desarrollamos a partir de combinar, para su potenciación, distintos dispositivos institucionales específicos de la investigación, de la extensión y de la inclusión curricular de la extensión —que detallaremos en el próximo apartado—, dado que no existe un mecanismo en nuestra Universidad para la promoción de dicha integralidad. Aclaremos que sí existen dispositivos específicos para la integración de la docencia con la extensión<sup>4</sup>, o de la investigación con la extensión<sup>5</sup>.

A continuación, socializamos nuestra trayectoria en la construcción de acciones integradas de docencia, extensión e investigación sobre la ESI y los aportes específicos de las geografías del género y de las sexualidades.

### **Integración e integralidad de funciones universitarias en torno a la ESI y la Geografía**

A partir de nuestro proceso paulatino de formación, comenzamos en los últimos cinco años con la inclusión en la docencia, la extensión y la investigación, de temáticas vinculadas a las geografías del género y de las sexualidades, en articulación con la ESI, que derivaron en procesos de integración e integralidad de las funciones sustantiva universitarias.

El equipo conformado comenzó con abordajes iniciales sobre dichas geografías, en el marco de propuestas de enseñanza de las asignaturas Corrientes Geográficas Contemporáneas y Didáctica de la Geografía. Asimismo, a partir de 2018 implementamos talleres y charlas destinadas a estudiantes de nivel secundario y del nivel superior en carreras de formación docente.

Desde 2019 profundizamos la enseñanza de esas temáticas e introducimos la ESI en la segunda de las materias mencionadas y, al mismo tiempo, comenzamos con actividades de extensión y de investigación. Así, avanzamos en la integración e integralidad de funciones universitarias.

A continuación, explicitamos distintas acciones de extensión que implicaron, a su vez, su inclusión curricular. Esto posibilitó que lxs estudiantes que cursaban la asignatura Didáctica de la Geografía participaran de prácticas relativas a dicha función sustantiva, siendo para la gran mayoría su primer contacto con esta. Todas las propuestas de extensión buscaron promover espacios colaborativos entre docentes y estudiantes universitarixs con lxs profesorxs de escuelas primarias o secundarias, para la construcción y desarrollo de propuestas

4) Nos referimos a las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), dispositivo central de la UNL, y a las Actividades de Extensión de Aprendizaje Servicio (AEAS) propio de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC-UNL).

5) Se trata de los proyectos del Programa CAI+D (Curso de Acción de Investigación y Desarrollo) orientados a problemas sociales y productivos.

de ESI con contenidos de la Geografía. A su vez, se orientaron a: generar instancias de formación e intercambio sobre la ESI y las geografías del género y de las sexualidades; propiciar la realización de prácticas de extensión por parte de estudiantes del profesorado de Geografía; y favorecer la construcción de propuestas innovadoras de ESI que incorporen contenidos y renovadas perspectivas teóricas de la Geografía.

La metodología de trabajo incluyó encuentros de formación e intercambio entre todxs lxs participantes universitarixs y de las escuelas; participación en foros de intercambio que sintetizaban lo abordado en dichos encuentros en conexión con la bibliografía, las experiencias personales y el análisis de algunos materiales como películas y fotografías; entrevistas con las que lxs estudiantes universitarixs dialogaron con lxs docentes de las escuelas; construcción conjunta de propuestas de ESI entre participantes de la universidad y de las escuelas; en los años 2019 y 2022 se implementaron y evaluaron (lo que no se pudo hacer en 2020 y 2021 por la pandemia de COVID-19); y, por último, una jornada final de socialización interna de las producciones de los diferentes grupos.

En 2019 desarrollamos una Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), que es el dispositivo institucional con el que la UNL propicia la inclusión curricular de la extensión y, en esa ocasión, articulamos con una escuela de nivel primario. La PEEE se denominó “La innovación de la enseñanza de la Geografía: una construcción colaborativa”. En 2020, ante la suspensión en la UNL de las convocatorias a PEEE debido a la pandemia del Covid-19, las acciones las enmarcamos en un curso de extensión virtual para docentes de Geografía con desempeño en el nivel secundario que se denominó: “Geografías del género y de las sexualidades: intercambios para la construcción de propuestas de ESI”, que replicamos en 2022. En 2021 promovimos otro curso de extensión virtual, esta vez para profesorxs de nivel primario. Se tituló: “La ESI en la escuela primaria: construcción colaborativa de propuestas de enseñanza desde aportes de las geografías del género y de las sexualidades”. Si bien tuvieron el formato de curso, como se destaca en los títulos se buscó —tal como nos demanda la extensión— fomentar el intercambio y la construcción colaborativa, recuperando los saberes, experiencias e intereses de todos lxs participantes. En 2021 y 2022, la interacción de los estudiantes universitarios —de la asignatura Didáctica de la Geografía— con los docentes de las escuelas que participaron de los cursos, se enmarcó en un nuevo dispositivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC): Actividades de Extensión de Aprendizaje Servicio (AEAS). Se denominaron “Aportes desde la Geografía a la ESI en la escuela primaria” (2021) y “ESI: construcción colaborativa de propuestas para las clases de Geografía” (2022).

Además, queremos señalar que las propuestas de ESI construidas entre 2019 y 2021 fueron socializadas en 2022 en una jornada de divulgación que denominamos “ESI: contribuciones desde la Geografía”, que permitió que cada equipo autoral pueda exponer su producción pedagógica ante docentes de otras escuelas primarias y secundarias del centro norte de la provincia de Santa Fe.

Ahora referimos a que las experiencias de extensión y las propuestas de formación inicial docente de lxs estudiantes de profesorado, se enlazaron con acciones de investigación en

el marco de proyectos más amplios aprobados y financiados por la UNL<sup>6</sup>. Por un lado, al indagar sobre los procesos de construcción de conocimientos que realizan los estudiantes universitarios en la extensión. Por otro lado, al estudiar la situación de la ESI en las clases del nivel primario y en las clases de Geografía de la escuela secundaria, con la inclusión del análisis de las distintas instancias de los trayectos formativos de lxs profesores y de sus prácticas de enseñanza. En los últimos dos apartados de este artículo exponemos un ejemplo sobre esta línea temática. Explicitamos que adscribimos a diseños metodológicos cualitativos, interpretativos y longitudinales.

Por finalizar esta sección, cabe comentar que lxs estudiantes que cursan la asignatura cuatrimestral Didáctica de la Geografía, y que participan de las propuestas de extensión universitaria, adquieren algunas herramientas teóricas y prácticas sobre la investigación cualitativa en el campo educativo y, con base en ese encuadre, participan cada unx de la realización de una entrevista en profundidad a un/x docente en ejercicio que luego analizan temáticamente. Todo ello conlleva a la escritura de un trabajo teórico-práctico de dicha materia. Por otra parte, resaltamos que el programa de la asignatura incluye una unidad de contenidos y bibliografía específica sobre la extensión universitaria, que aporta a la apropiación teórica y a las prácticas reflexivas sobre esta función sustantiva.

A continuación, caracterizamos la ESI por ser el tema de relevancia que nos convoca para todas las acciones de integración e integralidad de las funciones universitarias previamente descritas.

## **La ESI en Argentina**

En 2006 se sanciona la Ley 26150, que establece el derecho de lxs educandxs a recibir ESI en todos los establecimientos educativos del país. Su proceso de debate y de implementación, como da cuenta el colectivo Mariposas Mirabal (2019), logró una convergencia entre luchas sociales y la decisión política institucional. La ley creó el Programa Nacional de ESI, y convocó a elaborar los lineamientos curriculares, que se sintetizaron en la publicación del Consejo Federal de Educación (CFE)<sup>7</sup> de 2008. Asimismo, legitimó y logró institucionalizar la labor que muchxs docentes estaban desarrollando en la educación sobre género y sexualidades.

Como es sabido, la ESI plasma una concepción de la sexualidad amplia, que incorpora y articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, tal cual propone la Organización Mundial de la Salud (OMS). Es una propuesta alternativa frente a los tres modelos tradiciones que primaron en la educación sexual en Argentina cuyas características principales, según Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa (2011), son las siguientes: el biólogo, se centra fundamentalmente en la anatomía de la reproducción sin tener en cuenta las emociones, subjetividades y demás aspectos de la sexualidad; el biomédico, suma al anterior una perspectiva circunscripta a la profilaxis de las enfermedades o “efectos no deseados” de la

**6)** Hasta 2020 en el marco del proyecto “Práctica de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico” y desde 2021 en el denominado “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, ambos aprobado en el marco del Programa CAI+D.

**7)** El Consejo Federal de Educación (CFE) está integrado por los Ministerios de Educación de Nación y los de cada una de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

sexualidad, por ejemplo, los embarazos; y el modelo moralista, hace hincapié en un “deber ser” antes que en los sentimientos y experiencias de lxs jóvenes, comparte con los modelos anteriores el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad y pone especial énfasis en el control moralizante de las conductas, en ocasiones promoviendo la abstinencia por su vinculación con la religión. Aclaramos que los modelos descritos pueden presentarse de forma yuxtapuesta en las prácticas educativas.

La ley de ESI, además de proponer una noción amplia e integral de la sexualidad, buscaba superar la ausencia o la limitada presencia del abordaje explícito (currículum explícito) de la sexualidad en el sistema educativo argentino. Citamos a Morgade (2011) para señalar que *Toda educación es sexual* —título de una obra de referencia bajo su compilación— porque, más allá de los contenidos enunciados de forma explícita: “La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (p. 10). Asimismo, es necesario advertir que la sexualidad no solo está presente el currículum explícito, sino también en todo aquello que compone el currículum oculto: “constituido por aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en las instituciones educativas y en la vida en las aulas” (Giroux, 1992, p. 72).

Tanto el currículum explícito como el oculto de la educación sexual se caracterizaron tradicionalmente por su sesgo androcéntrico y sexista, y por reproducir un sistema sexo-género binario, a partir de una matriz heterocisgénero, que diferencia en términos normativos lo masculino de lo femenino. A su vez, esta concepción invisibiliza, patologiza o desalienta la expresión de todas aquellas identidades sexogenéricas que no se ajustan a dicha norma. Podemos aludir a prácticas materiales y simbólicas, en torno al cuerpo, a la reproducción de estereotipos, a las expectativas que se tienen sobre lxs studentxs y al uso de los espacios escolares permitidos o vedados para cada género. Por ejemplo, con relación a la vestimenta, al largo y tipo de corte de pelo, a la presencia de accesorios (aros, collares, vinchas, etc.), a las filas de formación, a las prácticas deportivas, a las “buenas” posturas corporales “femeninas” y “masculinas” dentro del aula. A su vez, hacemos alusión a todo aquello que corresponde al orden de los micromachismos, entre otras prácticas.

La ESI pone en tensión las concepciones tradicionales y los modelos sesgados y acotados. Los lineamientos curriculares para todos los niveles educativos se desarrollan a partir de cinco ejes centrales que dan cuenta de la visión integral: la valoración de la afectividad, el reconocimiento de la perspectiva de género, el cuidado del cuerpo y la salud, el respeto por la diversidad y el ejercicio de los (nuestros) derechos.

La transversalidad de la ESI es una cuestión central para el despliegue de los variados contenidos relativos a cada eje. Morgade (2017), ante las discusiones sobre las formas de abordaje de la perspectiva de género y de las sexualidades, expresa que los lineamientos curriculares de ESI de 2008 establecen que debe tratarse como un enfoque general, en temáticas explícitas en todas las materias y en espacios específicos en el nivel secundario y en la formación docente. A su vez, la autora expresa que la transversalidad implicaría ir más allá del currículum explícito para abordar la institución en su conjunto revisando sus objetivos, las reglas de funcionamiento, los modos de comunicación y participación, la distribución de espacios, entre otras cuestiones. Por otra parte, señala que la transversalización también

apela a las formas en que cada disciplina incorpora la crítica desde la perspectiva de género al androcentrismo de las ciencias. Por ello, sostenemos que el tratamiento sistemático de la ESI en diferentes asignaturas también aportaría a su transversalidad, más allá de los valiosos espacios interdisciplinarios y los talleres específicos de ESI. Compartimos la visión de que es necesario superar la idea de que la ESI se aborda solo en momentos puntuales, para empezar a incorporarla a lo cotidiano en todas las disciplinas, en propuestas interdisciplinarias y en los espacios organizativos institucionales.

Esto puede suponer un desafío para aquellxs docentes que consideran que sus campos disciplinares “no tienen relación” o “tienen escasa relación” con el género y la sexualidad, tal como hemos identificamos en un trabajo de investigación y en nuestros encuentros con profesorxs de Geografía en acciones de extensión universitaria. De allí, que esas acciones realizadas emergieron como respuesta a esa problemática y a las demandas de formación continua de lxs profesorxs. Al mismo tiempo, nos convoca como equipo de cátedra de la formación inicial docente a promover herramientas teóricas y prácticas para que lxs futuros profesorxs puedan desarrollar la ESI en las clases de Geografía, con temáticas de relevancia y con decisiones fundamentadas desde dimensiones éticas, políticas, ideológicas y epistemológicas.

En definitiva, la preocupación por la ESI ha guiado las actividades universitarias que hemos realizado durante los últimos años. Nuestros aportes, en el contexto local y regional de nuestra Universidad, favorecen tanto la socialización de las reflexiones y producciones que se generan al interior de la Geografía, como la construcción colaborativa de nuevos conocimientos.

### **ESI y su relación con la perspectiva de derechos humanos**

Nos interesa propiciar la comprensión de los vínculos de la ESI con la perspectiva de derechos humanos con lxs estudiantes mediante la docencia de grado y con lxs docentes en ejercicio a través de las acciones de extensión universitaria. “El marco de los derechos humanos constituye el encuadre mínimo de inclusión de todos y todas, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad” (Morgade *et al.*, 2011, p. 50). La ESI se interpreta en vinculación con otras normas nacionales e internacionales, con las que constituye un plexo normativo basado en los derechos humanos. Justamente, la ley 26.150 tomó como base un conjunto de leyes —a las que también aporta en el cumplimiento de disposiciones específicas—, algunas de las cuales responden a Convenciones internacionales sobre Derechos Humanos:

“Artículo 2° – Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1° las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación”. (Ley 26.150)

La ESI se articula, a su vez, con políticas públicas, normativas y programas educativos nacionales, provinciales y de las jurisdicciones locales, que incluyen la perspectiva de género y de las diversidades, y que condensan algunas de las luchas históricas de los feminismos y de los movimientos LGBTTTQIA+. En tal sentido, como expresa Rodino Pierri (2015) se debe promover la comprensión de que los derechos humanos son una creación cultural y que no se ganaron de una vez para siempre: “Cada nueva generación debe aprenderlos y ejercerlos; cada generación mayor debe respetarlos, defenderlos y enseñarlos” (p. 5). Precisamente, la educación para los derechos humanos implica facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los derechos de lxs demás. Por ello, este marco es indispensable para abordar la diversidad en sentido amplio y con sus múltiples intersecciones de género, raza, clase, etnia, edad, entre otras. De igual modo, para permitir a lxs sujetos en general, y a lxs estudiantes del sistema educativo en particular, vivenciar sus identidades de género, sus orientaciones sexuales y todas las dimensiones de la sexualidad en un ámbito de respeto y de ejercicio de las libertades fundamentales que favorezcan el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad. De esta manera, la educación aporta al objetivo de actuar en contra de las prácticas sociales discriminatorias hacia las mujeres, personas del colectivo LGBTTTQIA+ y diversidades en términos amplios.

Como expone el colectivo Mariposas Mirabal: “la ESI proporcionó un lenguaje común que volvió inteligibles, para el campo educativo, los temas de género y sexualidades en clave de derechos humanos” (2019, p. 31). Este colectivo propone la denominación de “Desbordes potenciadores de la ESI” para dar cuenta de una sinergia entre la ESI y las conquistas de derechos de la niñez, de las mujeres y del colectivo LGBTTTQIA+, con posterioridad a la ley 26.150. Algunas de las leyes que ampliaron este plexo normativo, se citan en los considerandos de la resolución CFE 419/22 que invita a actualizar y fortalecer la ESI:

“Que desde la sanción de la Ley N° 26.150 se han aprobado a nivel nacional un conjunto de normativas, tales como la Ley N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la Violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, la Ley N° 26.618 de modificación del Matrimonio Civil (Ley de Matrimonio Igualitario), la Ley N° 26.743 de Identidad de Género, la Ley N° 27.234 de Educar en Igualdad, y la Ley N° 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo, la Ley N° 27.611 de Atención y Cuidado integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia que imprimen la necesidad de revisar, actualizar y fortalecer las estrategias desarrolladas para garantizar la plena implementación de la Educación Sexual Integral en todo el territorio nacional”. (Resolución CFE 419/22)

A partir de todo lo expuesto, consideramos que la ESI comparte con la perspectiva de derechos humanos —e incluso podríamos sumar también a la extensión universitaria— el objetivo de promover procesos de formación y prácticas comprometidas socialmente con valores de solidaridad, justicia, inclusión, no discriminación, igualdad y equidad. Recuperamos, en este sentido, a Martínez Martín (2016) que sostiene, en concordancia con esta perspectiva, que los términos de ciudadanía, educación y desigualdad deben pensarse interrelacionados para la búsqueda de la justicia social y la equidad. Expresa la autora, que una pedagogía con enfoque de género ayudará a superar las visiones de la ciudadanía

como una carrera individualista y competitiva, de la desigualdad como un rasgo intrínseco de las sociedades, y de la educación únicamente como sistema de reproducción de las lógicas dominantes.

### **Contribuciones específicas de la Geografía a la ESI**

Para reseñar la relación entre Geografía y ESI conviene referir al diálogo que ha tenido la disciplina con el feminismo, los estudios de género y de sexualidades, lo que permitió la construcción posterior de las “geografías del género” y las “geografías de las sexualidades”, denominaciones que, aunque mayoritariamente consensuadas, constituyen un corpus heterogéneo.

Las primeras críticas feministas en Geografía comienzan en el norte global en la década de 1970. La preocupación inicial de las geógrafas tuvo lugar dentro de la academia anglosajona, en relación con las desigualdades de género y el acceso de las mujeres a los lugares de poder o al ámbito científico.

En términos generales, pueden distinguirse análisis iniciales de corte principalmente cuantitativo, que comenzaron a visibilizar algunas problemáticas y prácticas de las mujeres, delineando una primera “geografía de las mujeres”. Es luego que, con más fuerza, surgen obras que incorporan al género como eje de desigualdad social y cultural, principalmente de autoras formadas en una geografía radical marxista y en un contexto social, político y cultural marcado por la movilización social. Menciona McDowell (2000) que este florecimiento de trabajos se enmarca en la época del movimiento feminista y de otras luchas políticas radicales tales como las de los movimientos antirracistas, pacifistas y estudiantiles.

Los desarrollos posteriores vinculados a geografías del género y de las sexualidades pueden anclarse en perspectivas epistemológicas posmodernas críticas, posestructurales, poscoloniales que se incorporan en la disciplina hacia fines del siglo XX y, más recientemente, las decoloniales. Como expresamos en una publicación anterior:

“Más allá de las distinciones que se pueden establecer entre estas perspectivas, podemos decir que todas buscan romper con las visiones totalizadoras de la modernidad y ponen de relieve las experiencias y vivencias de sujetos y grupos invisibilizados por el poder colonial, androcéntrico, capitalista y patriarcal representado por la figura del hombre blanco, cisgénero, heterosexual y de origen europeo. En contra de este “centro” de poder, se trata de revalorizar los discursos, imaginarios y prácticas de las “minorías” o “grupos subalternos” como las mujeres, las disidencias sexogenéricas, los pueblos originarios, lxs sujetos racializados, etc. Son posturas que se han nutrido de los giros cultural, lingüístico y posmoderno, y que toman como centrales las ideas de multiplicidad, diversidad y diferencia. La consideración de todo lo expresado, ha permitido la construcción de nuevas conceptualizaciones sobre el espacio, el lugar y el territorio, que incluyen dimensiones no materiales que llevan a revalorizar los significados y discursos de lxs *otrxs*”. (Lossio, Mannassero y Neffen, 2022, p. 186)

En el caso de América Latina, el desarrollo de los estudios de geografía del género, tal como exponen Veleda da Silva y Lan (2007) fue en Brasil y Argentina, en las décadas de 1980 y 1990 respectivamente. En este último país, según explica Colombara (2019), el inicio de estas geografías se asocia a los estudios de género ya existentes y se da en estrecha relación

con el auge del feminismo, luego del retorno de la democracia. Los primeros aportes son de algunas geógrafas que indagan temáticas sobre género y trabajo, movimientos sociales y medioambiente, desigualdades en el mundo laboral y las condiciones de vida, la mujer en el espacio rural, entre otras. Producciones académicas más recientes han incorporado otros tópicos que contribuyen a la interpretación de las implicaciones espaciales de las relaciones de género, como la violencia de género, las desigualdades salariales, los feminicidios, la trata de mujeres con fines de explotación sexual, entre otros.

En el caso de la geografía de las sexualidades, el auge se da posteriormente en la década de 1990 y comienza en países de habla inglesa. Larreche y Ercolani (2019) mencionan algunos de los temas indagados por autores anglosajones, como la configuración de espacios de subjetividades gays y lesbianas, las actuaciones de estos grupos en movimientos sociales, el cuerpo como territorio, la concatenación entre la subcultura gay y el capitalismo imperante, entre otros. De las variadas vertientes que se desprenden o se relacionan con estos estudios, pueden nombrarse las geografías homosexuales, lésbicas, *queer*, interseccionales y trans. Cabe señalar que, en nuestro país, el desarrollo de todas ellas es reciente e incipiente.

Luego de este breve recorrido disciplinar, retomaremos la articulación de estas perspectivas con la ESI en Argentina. La sanción de la ley motivó que un mayor número de equipos académicos y docentes de distintas disciplinas y niveles educativos se incorporen a la investigación de la temática, a la socialización de conocimientos y a la generación de propuestas pedagógicas. Puede decirse que fue en los últimos años que los debates en torno a la ESI y la necesidad de su cumplimiento han tomado mayor relevancia en el ámbito educativo, en las políticas de Estado y en el debate público. Esto se relaciona, además, con que distintos temas han ingresado a la agenda pública, como los derechos sexuales y (no) reproductivos, el aborto legal, las violencias por motivos de género y los derechos de las personas LGBTTTQIA+.

En el campo de la Geografía, la ESI en sus primeros años tuvo una limitada inclusión en la investigación, en la extensión universitaria, en la formación docente inicial y continua, y en la enseñanza escolar. Sin embargo, se visualiza un cambio en la última década ya que, dentro del corpus bibliográfico conformado en Argentina sobre las perspectivas de género y diversidad en Geografía, se reconocen con su especificidad un conjunto de producciones que se han focalizado en la educación con perspectiva de género y/o en la ESI (por ejemplo: Fernández Caso y Guberman, 2015; Varela, 2016; López Pons, 2018; Guberman, 2019; Moreno y Mastrolorenzo, 2021; García y Moreno, 2021). Del mismo modo, se han multiplicado las acciones de investigación, extensión y docencia, que se desarrollan desde distintas universidades. Por el contrario, observamos que continúa una menor difusión de actividades y artículos específicos de geografías que vinculen directamente la ESI con temáticas de diversidad LGBTTTQIA+.

### **Integralidad de funciones universitarias sobre la ESI y la Geografía de la escuela secundaria**

A continuación, nos centramos en un ejemplo de investigación que se pensó articulada a la perspectiva de la extensión universitaria y que permitió, a su vez, entretenerla con la docencia a partir de la inclusión de los estudiantes universitarios en algunas de las acciones.

En 2019 comenzamos con una línea de investigación titulada “La enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral en las clases de Geografía de la Escuela Secundaria: posibilidades y dificultades desde la perspectiva de los profesores”<sup>8</sup>. Se definieron los siguientes objetivos generales: caracterizar, desde las voces de los profesores, la situación de la enseñanza de temas de ESI en las clases de Geografía en la escuela secundaria; Indagar acerca del sentido que lxs docentes otorgan a la ESI en Geografía, y las propuestas de enseñanza que construyen, en las distintas etapas del diseño longitudinal de la investigación.

Justamente, su enfoque metodológico es cualitativo, interpretativo y longitudinal —con 3 etapas— que diseñamos en íntima vinculación con la perspectiva extensionista dado que: a) se focaliza en la ESI como problemática socialmente relevante en clave derechos humanos; b) responde a demandas de formación continua de lxs docentes de la escuela secundaria para la mejora de sus prácticas profesionales cotidianas; y c) se buscó la revalorización de los procesos de interacción, de diálogo de saberes y de construcción colaborativa de conocimientos.

En la primera etapa realizamos y analizamos 13 entrevistas en profundidad a profesorxs en relación con sus aprendizajes en sus trayectorias formativas en torno a la educación sexual y las geografías del género y de las sexualidades; con el sentido que otorgaban a la relación entre ESI y Geografía; y con sus prácticas de enseñanza de temas de ESI en las clases de la disciplina. En ese momento, ellxs y nosotrxs lxs investigadorxs, interpretamos que la dificultad principal para que pudieran dar cuenta de las posibles articulaciones de la disciplina con la ESI respondía a sus limitados o nulos conocimientos sobre las perspectivas de género y sexualidad en el campo de la Geografía<sup>9</sup>.

Fue por ello, que diseñamos una segunda etapa de la investigación que incluyó un curso de extensión, para el que invitamos a participar a lxs entrevistadxs y a otrxs interesadxs, por lo que contó con más de 25 docentes del centro y norte la provincia de Santa Fe. Se implementó entre septiembre y diciembre de 2020, con modalidad virtual dado el contexto de la pandemia por COVID-19, y se denominó “Geografías del género y de las sexualidades: intercambios para la construcción de propuestas de ESI”. Esa idea de intercambio, tan propia de la extensión, se vio a su vez enriquecida por su imbricación con la docencia, al incluir la participación de lxs alumnxs que cursaban la asignatura “Didáctica de la Geografía” que interactuaron con lxs profesorxs de las escuelas secundarias y construyeron junto con ellxs propuestas de ESI.

La tercera etapa consiste en la evaluación de posibles transformaciones en cómo lxs docentes, piensan la relación de la Geografía con la ESI y la construcción de propuestas a partir de sus mayores conocimientos luego de participar del curso de extensión. Para ello, analizamos 3 entrevistas colectivas a 14 docentes, realizadas en 2021 después de seis meses de su finalización.

**8)** En 2019 y 2020 se desarrolló en el marco de una beca de iniciación a la investigación del programa Cientíbecas de la UNL (Becario: Diego Neffen; Director: Oscar Lossio) que fue inscripta en el proyecto “Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico”, aprobado y financiado por la UNL. Desde 2021 continuamos su desarrollo en el marco de un nuevo proyecto “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, también aprobado y financiado por la UNL.

**9)** Señalamos que también expresaron que los cursos sobre ESI a los que habían accedido no incluían contenidos, referencias bibliográficas y ejemplos relativos a la geografía.

### **Algunos resultados. Las voces de lxs docentes de las escuelas secundarias<sup>10</sup>**

Nos interesa ahora compartir parte del análisis que hemos desarrollado a lo largo de la investigación previamente citada, que se entrelazó con la extensión y la docencia.

Como se mencionó, en la primera etapa se llevaron a cabo, entre diciembre de 2019 y febrero de 2020, entrevistas en profundidad a 13 docentes de Geografía de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe y otras localidades cercanas. Se buscó diversidad en cuanto a edades, género, instituciones de formación, lugar y año de egreso del profesorado, adscripción religiosa y perfil de las escuelas en las que trabajaban. Las preguntas versaron sobre: los conocimientos construidos en sus trayectorias formativas en torno a la educación sexual y a las geografías del género y de las sexualidades; el sentido que otorgaban a la ESI, a cómo pensaban su relación con la Geografía y a las propuestas que habían desarrollado con lxs estudiantes; los proyectos institucionales de ESI de las escuelas donde trabajan; las potencialidades y las dificultades para la ESI; y los movimientos sociosexuales (feministas y LGTBTTQIA+). Todos estos tópicos se constituyeron en dimensiones del tema desde las que desarrollar distintas preguntas y, posteriormente, fueron la base para conformar categorías del análisis temático y comparativo de las entrevistas.

Distintos estudios sobre el pensamiento de lxs profesorxs ponen de manifiesto que sus biografías escolares en la escuela primaria y secundaria, pueden incidir en sus prácticas de enseñanza. Por eso, indagamos qué recordaban y expresaron temas referidos a los genitales, a la reproducción, a prevención de embarazos y a las enfermedades de transmisión sexual (ETS). En general, si se abordaban en la escuela primaria, correspondía al área de ciencias naturales y, en la secundaria, a asignaturas relativas a la Biología y la salud. A su vez, aludieron a los diálogos informales con educadores de mayor confianza. Los relatos son concordantes con los modelos biologista y biomédico que ya definimos. En correspondencia con este último, también expresaron que, en algunas ocasiones, se invitaba a dar charlas a profesionales de la salud. Tal cual señalan Morgade *et al.* (2011) bajo estas concepciones lxs representantes de las ciencias médicas y biológicas se reconocen como las voces autorizadas para hablar de sexualidad. Precisamente, algunxs profesorxs señalaron que en las escuelas que trabajaban, los proyectos de ESI continuaban con las perspectivas de los modelos mencionados, siendo limitada la presencia de aportes de las ciencias sociales.

Manifestaron, en su mayoría, que las geografías del género y la de las sexualidades, no habían sido parte de sus procesos de formación docente inicial, ni de la continua. Algunxs manifestaron su total desconocimiento de aquellas y de las posibles conexiones de ESI con contenidos de la disciplina. Otrxs sí hicieron menciones, pero muy generales y exiguas. En consecuencia, aun lxs que tenían formación previa en ESI, no reconocían nexos sustantivos con la Geografía. Esto puede motivarse en que la geografía de género no era un campo muy reconocido en Argentina, aunque podemos decir que esto ha ido cambiando en los últimos 5 años, tanto ante la mayor difusión de publicaciones como de congresos específicos o de ejes dentro de jornadas académicas. No ocurre lo mismo con la geografía de las sexualidades, que continúa con mayor nivel de desconocimiento.

**10)** Se explicita que este apartado incluye aportes de dos ponencias que han sido presentadas y publicadas en el marco de jornadas académicas (Lossio y Neffen, 2020; Lossio, Manassero y Neffen, 2022).

Sobre la formación continua expresaron que no habían escuchado de cursos que vincularan la ESI con la Geografía, es más, algunxs explicitaron extrañarse ante nuestra pregunta dado que nunca habían pensado en tal articulación. Los cursos de ESI organizados por el Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe o por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), habían motivado a la participación de varios de lxs entrevistadxs, que recordaban que incluyeron, entre otras las siguientes temáticas: roles de género, enfermedades de transmisión sexual (ETS), métodos anticonceptivos, vínculos socioafectivos, noviazgos y relaciones violentas. Los cursos incluían propuestas para implementar la ESI, pero subrayaron que no encontraron ejemplos con contenidos específicos de Geografía, por ejemplo, citamos un relato:

“Te plantean ejemplos, pero cómo abordarlo desde la Geografía no aparece en ningún lado. Te dicen ciencias sociales, pero siempre lo fundamental es el proceso histórico, cómo se fue tomando la idea de género, cómo fue transcurriendo la violencia, el patriarcado, etc. Todo eso, pero no hay nada desde lo espacial”. (Docente 7, entrevista personal, 12 de febrero de 2020)

Consideramos, en función de los relatos hasta aquí expuestos, que ni formación inicial docente, ni la continua, solían propiciar la implementación de la ESI en las clases de Geografía. En tal sentido, coincidimos con Stamble Dasilva cuando enuncia: “Aquellos temas que lxs docentes experimenten como innombrables/invisibles/invivibles en sus trayectorias estudiantiles y en sus primeras experiencias profesionales posiblemente permanecerán ocultos, proscriptos y evadidos en sus prácticas de enseñanza” (2017, p. 150).

Precisamente, ante nuestra pregunta sobre los contenidos que asociaban a ESI y que habían abordado en las clases de Geografía, algunos mencionaron temas “clásicos” tales como: pirámides de población, fecundidad, natalidad, la situación de la mujer en el espacio árabe. En otros casos, manifestaron otros más “novedosas” como la mutilación genital en países africanos, los estereotipos de las mujeres en Japón, el debate por el aborto, el rol de la mujer campesina en la economía familiar. Interpretamos que en las narraciones de estos temas “clásicos” y “novedosos” no quedaba claro cómo se problematizaban las concepciones y las prácticas espaciales diferenciales de lxs sujetxs, a partir de categorías centrales de la disciplina. Observamos, por lo tanto, la ausencia de conceptos que refieran al lugar y a la territorialidad, con excepción de un relato que hizo mención a los movimientos sociosexuales y a sus luchas en el espacio público como forma de visibilización de las desigualdades de género y la diversidad sexual.

En efecto, atribuimos las dificultades para pensar y abordar propuestas de enseñanza de contenidos centrales de la disciplina, entre otras causas, a la limitada presencia de experiencias —durante la formación inicial docente y la continua— que sirvan de ejemplo para problematizar el género y la sexualidad desde sus dimensiones espaciales. En tal sentido, en las entrevistas colectivas de la tercera etapa de la investigación, luego del desarrollo del curso de extensión, se expresaba:

“Recuerdo cuando en estas charlas del ministerio [de educación] nos daban sobre cómo pensar contenidos de ESI desde la disciplina, uno formaba grupos con colegas y los temas que aparecían eran natalidad, pirámides de población, población y no se salía de eso. Y tampoco había, me parece, ganas de pensar en otra cosa, era volver a lo ya co-

nocido (...) El curso [de extensión] me amplió muchísimo la mirada, ahora puedo decir: mirá, esto era género, esto era geografía del género, a esto lo podemos trabajar. En ese sentido, creo que el camino recorrido fue sumamente rico”. (Docente 1, entrevista colectiva, 6 de julio de 2021)

“Podemos llevar la ESI a todas las unidades que trabajamos en Geografía en la escuela. Uno pensaba que había uno o dos temitas, así como puntuales y que bueno, lo hacemos en dos o tres clases y listo. Pero se puede trabajar en todos [los temas], eso fue lo que para mí más me cambió [el curso de extensión]”. (Docente 5, entrevista colectiva, 14 de julio de 2021)

Estos relatos dan cuenta de transformaciones en las formas de pensar la ESI y la Geografía, con relaciones más significativas, a partir de los aprendizajes de lxs profesorxs en el curso de extensión. Sin dudas, consideramos que un emergente<sup>11</sup> del proceso de investigación fue la explicitación de lo significativo que les había sido la inclusión de la reflexión epistemológica en el curso, en torno a la explicación de las renovadas tendencias teóricas de la Geografía, porque les permitió comprender los temas y conceptos desarrollados<sup>12</sup>. Algunxs, en general lxs de más reciente graduación del profesorado, reconocían esas perspectivas porque formaron parte de su formación de grado. Quienes no contaban con formación previa resaltaron su importancia, tal como ilustrar este relato:

“Me resultó muy interesante todo lo que fueron las nuevas corrientes, sobre todo la poscolonial. Nosotros no habíamos visto absolutamente nada [cuando cursé el profesorado] y no sé si yendo yo directamente a leer bibliografía hubiera logrado comprender un montón de cosas que las entendés, desde otro lugar, cuando te las explican (...). Nos encuadraban las cosas dentro de determinadas corrientes, me actualizaron muchísimo”. (Docente 1, entrevista colectiva, 6 de julio de 2021)

Destacaron el aprendizaje de conceptos que les resultaron relevantes, tales como los de interseccionalidad, cuerpo-territorio, patriarcado o heteronorma. Por ejemplo, comentaron los procesos de apropiación con la enunciación de algunas dificultades que atravesaron:

“Hubo conceptos que realmente me costaron mucho y hasta el día de hoy tengo que pensarlos para entender verdaderamente el significado, por ejemplo, el de interseccionalidad que en un principio parecía tan sencillo de entender. Creo que a todos nos pasó eso de pensar que era muy fácil de entender y después bueno, se iba complejizando y se iba enriqueciendo muchísimo también a lo largo de las clases [del curso de extensión]”. (Docente 1, entrevista colectiva, 6 de julio de 2021)

**11)** Lo consideramos un emergente porque antes del inicio del curso presuponíamos que la mayoría de lxs docentes no se interesarían por las discusiones epistemológicas, más aún por la complejidad que les demanda la deconstrucción de lo aprendido para la comprensión de las nuevas perspectivas.

**12)** No solo fueron explicadas por lxs docentes a cargo del curso, sino que también lxs estudiantes que cursaban la asignatura “Didáctica de la Geografía” tuvieron a cargo tutorías virtuales para lxs participantes sobre las nuevas perspectivas epistemológicas.

A su vez, hubo testimonios que explicitaron que pudieron otorgar nuevos sentidos a conceptos estructurantes de la Geografía como los de espacio geográfico y territorio, a partir de incluir las perspectivas de género y diversidades, tal como se exhibe en este relato:

“Yo ahora entro a primer año a hablar del espacio geográfico y ya no puedo decir que es una construcción social, influenciada [solo] por la economía, la cultura. Tengo que hablar que es un espacio geográfico construido, masculino. Desde el inicio ya arranco distinto (...). También pude poner en experiencia, en carne propia, todo ese bagaje teórico en relación al cuerpo como territorio. Cómo ese territorio que es el espacio donde se puede generar o ejercer la soberanía y el poder, a partir de transformarlo y hacerlo propio. Me pareció como muy zarpado (SIC), fue muy reveladora digamos de toda esa experiencia”. (Docente 13, entrevista colectiva, 28 de julio de 2021)

Asimismo, algunxs reconocieron que históricamente en la ciencia en general, y en la Geografía en particular, predominaron las concepciones binarias y que, por ello, les fue dificultoso entender teorías y conceptos que demandan superar esa mirada dicotómica. Ilustramos con una reflexión:

“A mí lo que más me costó comprender fue esto de la teoría *queer*, pero bueno, es porque venimos ya de toda una educación y una vida transcurrida y analizada desde el binarismo y desde la heteronorma. Es obvio que nos va a costar salir de esa estructura y de ese modo de analizar, porque son unos anteojos que te permiten ver todo desde ese punto de vista. Entonces, correrlos, sacar esa venda y ampliar la mirada por supuesto que genera conflictos, contradicciones y bueno, sí es difícil, pero está buenísimo el ejercicio”. (Docente 13, entrevista colectiva, 28 de julio de 2021)

La cita precedente expone las dificultades que atravesamos los educadores para aprender perspectivas que entran en conflicto con nuestra estructura de conocimientos previos. Del mismo modo, otras voces transparentaron procesos de desnaturalización y deconstrucción, por ejemplo:

“Nosotros trabajamos el espacio dual y cómo se construían los estereotipos de género en las mujeres y los varones. Nos remitimos a la infancia, al tipo de vestimenta, a las tecnologías de género, cómo todo eso se logra socializar. Me permitió replantearme un poco lo que me pasó a mí desde mi experiencia (...). Yo siento que ese curso me permitió incomodarme porque todo esto que vos decís o ves o reproducís día a día tiene una connotación, tiene una ideología, tiene un significado. Me permitió entender muchos conceptos, muchas ideas que tal vez no las había deconstruido, o tal vez no los había pensado desde otra alternativa, entonces, eso fue como una incomodidad necesaria”. (Docente 9, entrevista colectiva, 16 de julio de 2021)

Hasta aquí hemos dado cuenta, a partir de las voces de lxs participantes de la propuesta de integralidad de funciones universitarias, de sus reflexiones en las diferentes etapas de la investigación. Explicitaron los aprendizajes significativos construidos colaborativamente en el marco del curso de extensión, incluso en la interacción con lxs estudiantes universitarios que cursaban la asignatura Didáctica de la Geografía. De esta forma, pudieron profundizar sus conocimientos sobre los estudios de género y de la sexualidad, y los específicos

del campo de la Geografía; resignificar los conceptos estructurantes de espacio geográfico y territorio; y deconstruir prácticas y experiencias vividas relativas a la educación sexual.

### **Reflexiones finales**

A lo largo del texto hemos compartido la experiencia de nuestro equipo en torno a la ESI y a los aportes que desde el campo de la Geografía se puede realizar para profundizar su implementación. Se trata de una temática convocante de relevancia social, que genera interés en lxs educadores y lxs estudiantes. Es nuestro objetivo colaborar en la promoción de prácticas comprometidas de ESI con la solidaridad, la inclusión, la igualdad y la equidad. Por ello, continuaremos en la generación de acciones integradas de docencia, investigación y extensión.

La ESI, en tanto pedagogía crítica y centrada en los derechos humanos, nos invita a pensar en nuestro rol en la construcción de una sociedad más justa. En este sentido, el artículo buscó sintetizar un recorrido teórico–epistemológico que consideramos indispensable para la formación inicial y continua de lxs docentes, con relación al campo general de los estudios de género y sexualidad, como de las especificidades que adquieren sus desarrollos en la Geografía.

Por otra parte, y a través de incluir el diálogo con otrxs —lxs profesorxs de instituciones escolares— buscamos socializar el proceso de construcción de conocimientos colectivos para reflexionar sobre los vínculos entre las trayectorias formativas docentes y las prácticas de enseñanza sobre la ESI. Subrayamos que nuestra perspectiva metodológica busca superar la mera descripción de los obstáculos y desafíos, para dar cuenta de las posibilidades que brinda la extensión universitaria para la construcción de conocimientos compartidos. En este sentido, confirmamos que los espacios de intercambio y socialización son absolutamente necesarios para propiciar y efectivizar la ESI.

Sostenemos que el enfoque de integralidad de funciones adoptado posibilitó enriquecer nuestra labor y los resultados en cada una de las funciones sustantivas universitarias en su especificidad. Relativo a la docencia, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se vieron fortalecidos por incluir instancias de formación y de prácticas de investigación educativa y de extensión. Las acciones de indagación ampliaron su sentido al sumar la perspectiva de la extensión con acciones de interacción y de construcción cooperativa de saberes junto a lxs docentes de las escuelas y lxs estudiantes universitarixs. La extensión se potenció tanto por la información que se fue sistematizando desde la investigación sobre la ESI, como desde las contribuciones del alumnado universitario participante.

Finalmente, consideramos que las actividades realizadas nos permitieron crecer como equipo y consolidar una línea de trabajo, en el contexto local y regional de nuestra universidad, que seguiremos abocados a su profundización.

### **Referencias bibliográficas**

- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de extensión Nº 1*, 9–17. [http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno\\_integralidad.pdf](http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno_integralidad.pdf)
- Cano Menoni, A. y Castro Vilaboa, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, V. 13(31), 313–337. [https://www.uacm.edu.mx/Portals/18/num31/016\\_Articulos5.pdf](https://www.uacm.edu.mx/Portals/18/num31/016_Articulos5.pdf)

- Cano Menoni, A., Martinis, P. y Paleso, A. (2015) Diálogo de saberes entre la universidad y la enseñanza media: búsqueda y fundamentos de un espacio de formación integral. En García Goyos, V., Pérez Sánchez, V. M. y Rak Marcos, G. (Comps.). *Memoria que es vida abierta. Diálogo de saberes a 40 años de la Huelga General*. Udelar.
- Colectivo Mariposas Mirabal (2019). Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. *Cuadernos del IICE N° 3*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Colombara, M. (2019). La geografía de género en Argentina: breve panorama. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13526/ev.13526.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13526/ev.13526.pdf)
- Fernández Caso, M. y Guberman, D. (2015). Aportes del Enfoque de Género para una enseñanza inclusiva de la Geografía Escolar. *Didáctica Geográfica*, (16), 165–184. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/300>
- García, L. y Moreno, M. (2021). Geografías transfeministas en espacios educativos: diálogos sobre la problemática de la explotación sexual. *Anuario–Nueva Época*, 18(18), 65–76.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Guberman, D. (2019). Perspectivas de género en geografía: Aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar. *Cuadernos de Territorio*, (19). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, (1), 45–51. <http://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9>
- Larreche, J. y Ercolani, P. (2019). Un paréntesis en Geografía. Cartografías de la noche LGBT en Bahía Blanca (Argentina). *Investigaciones Geográficas*, (72), 151–166. <https://doi.org/10.14198/INGEO2019.72.07>
- López Pons, M. (2018). Educación y género. Discusiones en torno a la geografía escolar. *Cardinalis*, (10), 346–372. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/20671>
- Lossio, O. y Neffen, D. (2020). La ESI interpellando la formación inicial y continua de los profesores de geografía. En Baraldi, V., Bernik, J., Coudannes Aguirre, M., Lossio, O. y Luna, V. (Comps.). *Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas. Libro de ponencias de las IV Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”* (pp. 140–146). FHUC–UNL. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/ensenar-en-el-nivel-superior-dialogos-proyectos-y-practicas/>
- Lossio, O., Manassero, L. y Neffen, D. (2022). Apropiaciones conceptuales y reflexión epistemológica. Experiencias de participantes de un curso de extensión sobre ESI y geografía. En Lossio, O. (Comp.). *La enseñanza de la geografía: investigaciones, experiencias y propuestas: Contribuciones de las IV Jornadas de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas* (pp. 180–189). FHUC–UNL. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/La-ense%C3%B1anza-de-la-geografia.pdf>
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129–151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. un estudio de las geografías feministas*. Cátedra.
- Moreno, M. y Mastrolorenzo, C. (2021). *Geografía y Educación Sexual Integral. Aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos*. Buenos Aires: Milena Caserola.
- Morgade, G. (2011). Presentación. En *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 49–62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Morgade, G., Báez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En Morgade, G. (Coord.). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa* (pp. 23–52). La Crujía.

- Rodino Pierri, A. (2015). Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico.
- Stambole Dasilva, L. (2017). La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán. *Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 147–159.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de extensión N° 1*, 19–42. [http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno\\_integralidad.pdf](http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno_integralidad.pdf)
- Varela, B. (2016). Geografía de género y discursos del cuerpo en los microespacios escolares: entre la vigilancia y la displicencia. *La Aljaba, segunda época. Revista de Estudios de la Mujer*, (20).
- Veleda Da Silva, S. y Lan, D. (2007). Estudios de geografía del género en América Latina: un estado de la cuestión a partir de los casos de Brasil y Argentina. *Documents d'Analisi Geogràfica*, (49), 99–119.

## Normativa

- Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI), 2006.
- Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 240 de 2018.
- Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 419 de 2022.

## Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: Lossio, O. y Manassero, L. Adquisición de fondos: Lossio, O. Investigación: Lossio, O.; Manassero, L. y Neffen, D. Metodología: Lossio, O.; Manassero, L. y Neffen, D. Administración del proyecto: Lossio, O. Supervisión: Lossio, O. Redacción – borrador original: Lossio, O.; Manassero, L. y Neffen, D. Redacción – revisión y edición: Lossio, O.; Manassero, L. y Neffen, D.

## Biografía del autor/a

- Oscar Lossio**, Profesor y licenciado en Geografía. Especialista en Didácticas Específicas egresado de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Profesor titular concursado en la asignatura Didáctica de la Geografía (UNL). Director del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente y Director de Extensión en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC–UNL). Director de proyectos de investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y de numerosos proyectos de extensión. Posee publicaciones sobre extensión universitaria en diversas revistas académicas y capítulos de libros.
- Leticia Manassero**, Licenciada en Geografía (UNL). Docente universitaria en las asignaturas Corrientes Geográficas Contemporáneas y Planeamiento y Ordenamiento del territorio (FHUC–UNL). Realiza actividades de investigación y extensión en relación con la perspectiva de género en Geografía.
- Diego Neffen**, Estudiante avanzado del Profesorado de Geografía (UNL). Integra equipos de proyectos de extensión y ha sido becario de grado de investigación en el tema de Educación Sexual Integral (ESI) y Geografías del género y de las sexualidades (UNL). Integra el proyecto de investigación “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión” (UNL).