



Las geografías del género y de las sexualidades como aportes para la educación sexual integral. Tensiones emergentes en una experiencia de extensión universitaria en la escuela primaria

Oscar Lossio¹, Leticia Manassero²

Resumen

Presentamos una experiencia con emergentes y desenlace conflictivo, en torno a la Educación Sexual Integral (ESI). En el marco de una propuesta de inclusión curricular de la extensión en la asignatura Didáctica de la geografía, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, en el año 2019 trabajamos colaborativamente junto a docentes de una escuela primaria de la ciudad de Santa Fe sobre la ESI, desde los aportes de las geografías del género y de las sexualidades. Al mismo tiempo, registramos y analizamos el proceso de intervención en clave de indagación.

En este artículo, en primer lugar, damos cuenta de por qué es relevante narrar las situaciones problemáticas que vivenciamos en la extensión. Luego, hacemos referencia a nuestra trayectoria en la sistematización de experiencias sobre esta actividad y en la integralidad de funciones sustantivas universitarias. Posteriormente, explicitamos algunas referencias teóricas a la ESI y a las geografías ya mencionadas. A continuación, relatamos el proceso de extensión en una escuela primaria y la emergencia de tensiones en torno a la diversidad sexual y de género. Por último, focalizamos en el desenlace conflictivo ante una propuesta didáctica innovadora sobre el tema. Apoyamos nuestra exposición con registros de observación, de narrativas escritas

¹ Profesor Titular ordinario de la cátedra Didáctica de la geografía, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina. olossio@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9917-5561>

² Licenciada en Geografía egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina. letmanassero@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2035-5541>

de lxs³ participantes y de fragmentos de una entrevista colectiva a tres docentes de la escuela. De esta manera, socializamos reflexiones y resultados de un análisis acerca del sentido otorgado a la ESI, a la Geografía y a nuestra presencia como universitarixs en la institución.

Palabras clave: ESI; Geografía; Escuela primaria; Diversidad sexual y de género; Extensión.

As geografias do gênero e das sexualidades como aporte à educação sexual integral: tensões emergentes numa experiência de extensão universitária no âmbito do ensino fundamental

Resumo

Apresentamos uma experiência com um emergente e potencial aspecto conflitante, que gira em torno da Educação Sexual Integral (ESI). No marco de uma proposta de inclusão curricular de práticas de extensão no âmbito da disciplina Didática da Geografia, ministrada na Faculdade de Humanidades e Ciências da Universidade Nacional do Litoral, no ano 2019, trabalhamos colaborativamente junto aos docentes que atuam no ensino fundamental em uma escola localizada na cidade de Santa Fe (Argentina). O trabalho versa sobre a ESI, a partir dos aportes teóricos das geografias do gênero e das sexualidades. Outrossim, registramos e analisamos o processo de intervenção em chave de indagação.

Neste artigo, em primeiro lugar, refletimos sobre a relevância de se narrar as situações problemáticas que vivenciamos em atividades de extensão. Em seguida, fazemos referência a nossa trajetória de modo a delinear uma sistematização de experiências sobre esta atividade e na integralidade de funções substanciais vivenciadas no contexto universitário. Por conseguinte, explicitamos algumas referências teóricas referentes à ESI e às geografias supramencionadas. A seguir, fazemos o relato do processo de extensão realizado numa escola de ensino fundamental e relatamos sobre a emergência de tensões em torno da diversidade sexual e do gênero. Por fim, temos como foco a emergência de aspectos conflitantes diante de uma proposta didática inovadora sobre o tema. Apoiamos nossa exposição a partir de registros

³ En este artículo utilizamos, en algunas ocasiones, la “x” en lugar de la “a” o la “o” que refieren a un lenguaje binario, precisamente con la intencionalidad de incorporar un lenguaje inclusivo no binario.

de observações, narrativas escritas dxs⁴ participantes; e fragmentos de uma entrevista coletiva com três docentes da escola foco da pesquisa. De este modo, socializamos reflexões e resultados de uma análise sobre o sentido atribuído à ESI, à Geografia e a nossa presença como universitárixs na instituição.

Palavras-chave: ESI⁵; geografia; ensino fundamental; diversidade sexual e do gênero; extensão universitária.

Introducción

A partir de nuestro conocimiento sobre la producción de libros, artículos y ponencias sobre las prácticas de extensión universitaria, nos atrevemos a sostener que existe una recurrente omisión. Nos referimos, particularmente, a que en los relatos de los procesos y de los resultados de las intervenciones se sobredimensiona lo positivo de la acción de los equipos universitarios y, por el contrario, se suele omitir –salvo valiosas excepciones– toda referencia a las problemáticas emergentes y a los conflictos que se desarrollan en una articulación sostenida en el tiempo entre sujetxs y, más aún, si se abordan temas candentes y socialmente conflictivos. Aquí es conveniente enfatizar que la extensión universitaria nos convoca a una mirada atenta sobre el encuentro con otrxs y a un proceso de reflexión recurrente acerca de la construcción del vínculo, en el que afloran situaciones que nos interpelan y que nos hacen tomar conciencia que estamos dialogando con sujetxs con diferentes identidades, saberes, trayectorias formativas, historias de vida y concepciones ideológicas; con variadas expectativas, intereses y desempeños ante el proyecto que nos entrelaza; y con distintas interpretaciones sobre lo que dicen y hacen quienes interactúan.

Por ello, consideramos que una práctica de extensión es un proceso sumamente complejo que implica enfrentar algunas tensiones entre lxs integrantes del equipo universitario y, también, conflictos en la articulación con lxs actores de las instituciones socias. Sin embargo, esto se

⁴ Em este artigo utilizamos, em algumas ocasiões, a “x” no lugar da “a” ou da “o” que fazem referência a uma linguagem binária, precisamente com a intencionalidade de incorporar uma linguagem inclusiva no binária.

⁵ A Educação Sexual Integral (ESI) é um Programa Nacional estabelecido na lei 26.150, promulgada em outubro de 2006. A ESI procura garantir o direito dxs estudantes de todo o sistema educativo argentino a receber educação sexual integral nos estabelecimentos educativos públicos, de gestão estatal e privada de todas as jurisdições.

suele ocultar y eludir al momento de escribir los artículos, cuando debería ser una referencia central de la sistematización de las experiencias. Si es que genuinamente se pretende que puedan ser de utilidad para quienes se inician en esta función sustantiva, es preciso narrar las situaciones que efectivamente vivenciamos. Por el contrario, advertimos una referencia excesiva a ciertos términos como, por ejemplo, *diálogos de saberes*, *democratización del conocimiento o construcción colectiva*, que luego no se argumentan satisfactoriamente ni se ejemplifican en la narración de las prácticas concretas. Pareciera, entonces, que se toman como si fueran hechos *per se* de toda práctica extensionista, en vez de especificar que se trata de finalidades de difícil concreción y que demandan mucho esfuerzo de formación teórica y de vigilancia de la práctica, sustentada en un arduo trabajo en el territorio de intervención junto a lxs sujetxs que dan curso a su vida cotidiana. De tal modo, interpretamos que predomina cierto abuso de la idealización en la narración de lo sucedido. Sin lugar a dudas, lxs extensionistas tenemos buenas intenciones y procuramos colaborar con otrxs, pero en ese proceso emergen también problemas que nos desafían, nos demandan reorientar las acciones y, en ocasiones, hacen que no se puedan cumplir todos los objetivos que habían sido previstos.

Atendiendo a todo lo planteado, y a contracorriente de la tendencia descripta, procuramos socializar una experiencia con desenlace conflictivo, para así dejar expuesta la existencia de “desventuras en la extensión”, metáfora que ya acuñamos años atrás en otro artículo (Lossio, 2017).

A lo largo del presente escrito relatamos una propuesta de integralidad de funciones universitarias, en la cual exploramos el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI) en la escuela primaria, a partir de los aportes de las geografías del género⁶ y de las sexualidades. Tuvo su punto de partida en el segundo semestre de 2019, en el marco de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) “La innovación de la enseñanza de la geografía: una construcción colaborativa”, a cargo de la cátedra Didáctica de la geografía (FHUC-UNL) y con la participación de profesorxs y estudiantes universitarixs, quienes interactuamos con docentes de una escuela de la ciudad de Santa Fe. El proyecto implicó la realización de talleres de formación e intercambio, lectura de bibliografía y reuniones para la construcción colectiva

⁶ Hablamos de Geografías del género en plural, siguiendo a Fernández Caso y Guberman (2015), para remarcar que se incluyen bajo esta denominación a una diversidad perspectivas teóricas y metodológicas.

de propuestas didácticas que se analizaron, implementaron, evaluaron y, finalmente, se socializaron en una jornada final, que sirvió también para la evaluación de la PEEE.

Compartimos interpretaciones a partir de registros de observación de todo el proceso, de narraciones escritas de lxs participantes y de una entrevista colectiva que se hizo a tres docentes de la escuela en el mes de diciembre de 2019, una vez finalizadas las acciones de extensión. Indagamos sobre el sentido que les otorgaban a la ESI y a la experiencia de participación en la PEEE, los aprendizajes que construyeron, y las transformaciones en las formas de concebir la geografía y la ESI. A su vez, nos focalizamos en las comprensiones y emociones que emergieron de situaciones problemáticas ante la irrupción del control que ejerció el equipo directivo sobre las planificaciones didácticas y de la censura impuesta para abordar temáticas sobre diversidad LGBTIQ+ en las propuestas de enseñanza para lxs alumnxs de primaria.

Sobre la sistematización de experiencias de extensión y la integralidad de funciones

Si bien uno de lxs autores de este artículo tiene quince años de trayectoria extensionista, fue hace unos años que comprendimos la importancia de la sistematización y socialización de las experiencias y eso conllevó, por un lado, profundizar la formación teórica sobre esta función sustantiva y, por otro, prestar mayor atención al registro de las acciones y sumar procedimientos metodológicos para indagar sobre las vivencias de lxs sujetxs implicados. Consideramos oportuno aquí recuperar, por su relevancia, el concepto de sistematización de experiencia que expone Jara Holliday:

[...] el concepto de “sistematización de experiencia” como interpretación crítica de los procesos vividos que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, posibilita identificar aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora. Esta (...) acepción vinculada siempre a “experiencias” implica un ejercicio intelectual de múltiples tareas: registro, descripción, reconstrucción, análisis, síntesis, interpretación, comunicación. En definitiva, realizar un proceso de teorización a partir de las experiencias vividas que exige un procedimiento riguroso y, por eso, sistemático (Jara Holliday, 2019, p.6).

Además de tener un fin de retroalimentación evaluativa de la marcha de un proyecto, la sistematización nos permitió, en primer lugar, la generación de artículos con el formato de relatos de experiencias de extensión y, en los últimos años, avanzar con propuestas de investigación. Una primera línea de indagación refiere a los procesos de construcción de conocimientos de lxs estudiantes universitarixs, propiciados por prácticas de extensión. La

segunda línea concierne a las prácticas de enseñanza de la geografía de lxs docentes de nivel primario y a cómo inciden en aquellxs los aprendizajes que construyen a partir de las acciones de extensión.⁷ De tal manera, fuimos avanzando hacia la construcción de propuestas de integralidad de funciones, concepto al que aluden distintos referentes de la Universidad de la República (Uruguay). Arocena (2011), por ejemplo, subraya que refiere a la búsqueda de una combinación más efectiva de la extensión, la docencia y la investigación, sin desdibujar las especificidades de cada una. A su vez, Kaplún (2014) advierte que puede ser pensada como un movimiento instituyente en la universidad, movilizador de cambios culturales profundos en los modos de desarrollar dichas funciones.

Explicitamos que, desde la cátedra Didáctica de la geografía, promovemos la inclusión curricular de la extensión desde hace más de diez años, porque reconocemos su potencial para la formación de lxs estudiantes universitarixs. A través de estas experiencias, aprenden a compartir espacios de colaboración junto a docentes de instituciones escolares, y se aproximan a sus saberes, demandas, problemáticas y a los emergentes que enfrentan en la cotidianeidad de la enseñanza. La UNL propone la inclusión curricular de la extensión con el encuadre de la educación experiencial que, como expresa Camilloni (2013), es una estrategia de enseñanza con enfoque holístico e integrador, cuya finalidad es promover una clase particular de aprendizajes que emergen de relacionar el conocimiento académico con sus posibles usos en el marco de prácticas sociales, apuntando al logro de fines comunitarios y educativos de forma simultánea.

Luego de varios años de articulación con escuelas secundarias, desde hace más de cinco años recibimos demandas de directivxs y docentes de escuelas primarias, quienes reconocen las dificultades que enfrentan para la enseñanza de contenidos significativos de la geografía en particular y del área de ciencias sociales en general. Dichas dificultades se relacionan con el escaso o nulo lugar otorgado a la disciplina en la formación inicial durante el cursado del profesorado y, además, con el reducido número de propuestas de capacitación continua que se vinculan con ella. En efecto, nos solicitan instancias de asesoría pedagógica y de desarrollo profesional docente. Intentamos responder a estas demandas con un dispositivo pedagógico en

⁷Estas investigaciones se enmarcan en el proyecto de investigación “Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico” del Programa CAI+D de la UNL.

el que lxs estudiantes universitarixs del profesorado de geografía colaboran en esas actividades y, al mismo tiempo, aprenden a desempeñarlas y construyen conocimientos propiciados por los saberes de lxs educadorxs y a partir del diseño de propuestas de enseñanza en conjunto con ellxs.

Aportes a la ESI desde las Geografías del género y de las sexualidades

Esta propuesta de extensión buscó aunar lazos entre la geografía y la ESI desde una mirada centrada en las ciencias sociales. Debido a que los integrantes del equipo teníamos, en general, limitados conocimientos sobre el tema, nos implicó emprender un proceso de formación a partir de la lectura de bibliografía de referentes de la ESI y de las geografías del género y de las sexualidades.

Señalamos que en el año 2018 habíamos implementado una PEEE anterior en una institución educativa y recibimos nuevas demandas para seguir trabajando en conjunto, dado que constituimos un interesante grupo de trabajo entre lxs universitarixs y algunas de las profesoras de nivel primario. En los contactos iniciales con ellas, en 2019, acordamos que para el nuevo proyecto sería motivante trabajar sobre ESI desde la geografía, pero todxs reconocíamos que era un gran desafío ya que nos implicaba adentrarnos en un campo temático en el que teníamos escasa experiencia. En ese momento las integrantes del equipo directivo de la escuela habían manifestado su interés en el tema y lo posicionaron como una necesidad para el establecimiento educativo, en cuanto a que debía ser incluido con mayor profundidad.

Pensamos, en ese entonces, que la propuesta podía considerarse innovadora ya que, según la revisión de antecedentes realizada, hay pocos grupos académicos en el país que aborden las geografías del género y de las sexualidades, como línea principal de sus indagaciones. Como apunta Lan (2016), más allá del aumento del número de exposiciones presentadas en congresos y jornadas, sólo puede reconocerse una línea de investigación consolidada en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Además, nombramos las investigaciones desarrolladas en el Instituto de Geografía de la Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam). Con respecto al ámbito escolar, en el nivel secundario es una temática incipiente y, hasta el momento, no hemos encontrado experiencias anteriores en el nivel primario.

En un principio, tanto las docentes de la escuela como lxs estudiantes de la universidad afirmaron que les costaba imaginar cuáles podían ser los aportes desde la geografía a la ESI. Si bien las primeras habían realizado capacitaciones sobre ESI dictadas por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y conocían los documentos oficiales sobre el tema, justamente estos materiales carecen de referencias directas a la geografía. Por otra parte, lxs estudiantes universitarixs no habían abordado en ninguna asignatura contenidos referidos a las geografías del género y de las sexualidades, por lo que podemos decir que se trataba de un tema de vacancia en el contexto local.

En lo que respecta a la educación sexual, Morgade et al. (2011) expresaron que tradicionalmente han predominado los modelos moralista, biólogo y biomédico. Estos dos últimos se vinculan estrechamente a las ciencias naturales y a la educación para la salud: mientras que el biólogo se centra en el abordaje de la genitalidad y la reproducción como procesos naturales y universales, el biomédico lo hace focalizando en un discurso destinado principalmente a mujeres y heterosexuales, centrado en la prevención de embarazos e infecciones de transmisión genital.

En una publicación más reciente Morgade et al. (2019) refieren que, en el ámbito de la educación escolar, hay una permanencia de formas tradicionales patriarcales de construcción y división del saber. Argumenta que se observa, por ejemplo, en cómo la división entre Ciencias Biológicas e Historia, impide problematizar los modos en que las cosmovisiones epocales inciden en las formas de clasificación de los conocimientos biológicos.

En relación con ello cabe mencionar, como ha manifestado Suarez (2007), que la herencia positivista en la educación ha implicado concebir a las prácticas sociales como si fueran propias de la “naturaleza” humana y, por lo tanto, indiscutibles, universales e inmodificables. Bajo esta concepción, aquello que no se ajusta a lo socialmente preestablecido es anormal, antinatural o desviado. Esta visión de la realidad se encuentra internalizada aún hoy por algunxs sujetxs y es promovida por ciertas instituciones de la sociedad.

A partir de la Ley N° 26.150, del año 2006, se estableció el derecho de todxs lxs niñxs y adolescentes a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos de todo el país. Un enfoque integral, como explican Morgade et al. (2011), no significa la eliminación de la dimensión biomédica, sino que propone su tratamiento en un marco más amplio. Según

documentos oficiales de la provincia de Santa Fe, este tipo de propuesta reconoce la necesidad de un enfoque plural:

[..] La sexualidad está atravesada por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, culturales, jurídicos y ético-políticos que nos obligan a pensar en la constitución humana y en el devenir como sujetos. Pone el acento en considerar al cuerpo inmerso en una red de relaciones sociales, formando parte de un momento histórico, político y económico determinado. Se toman de esta manera, todas las dimensiones de lo humano y se subraya que las formas de vivir el propio cuerpo y construir relaciones afectivas, son muy diversas, y deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por las demás personas. (AAVV., 2019, p. 5)

Reconociendo la complejidad de la implementación de la ESI y la diversidad de actores involucradxs, pensamos que trabajar en un enfoque integral, para superar las referencias exclusivas a lo biológico y biomédico, implica resaltar el rol de las ciencias sociales en dicha construcción.

De hecho, ya con distancia temporal, interpretamos que cuando acordamos abordar la ESI, dadas sus experiencias anteriores, el equipo directivo y la mayoría de las docentes no eran conscientes de los contenidos y las estrategias didácticas que serían parte del proyecto porque, como ya mencionamos, las ciencias sociales tienen un limitado lugar en la formación docente y en las prácticas de enseñanza del nivel primario. La falta de conocimientos profundos sobre la geografía como una ciencia social, desde la que se pueden trabajar no solo los derechos de las mujeres sino también los de la diversidad LGBTIQ+, puede haber sido una de las causas de ciertas incomodidades que luego afloraron en algunos talleres. Estas tensiones tuvieron su punto álgido en el control directivo de las planificaciones docentes y en la censura explícita de contenidos referidos a la comunidad LGTBIQ+, a los movimientos sociosexuales y a las situaciones de discriminación hacia la diversidad sexogenérica, alegando que no se trataba de temáticas previstas para desarrollar en el nivel primario.⁸ Este conflicto emergente será retomado más adelante.

⁸Cabe mencionar que la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340/18, que precisa la implementación de "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral en Argentina", contempla como núcleos prioritarios para la educación primaria: "La diversidad en las personas: apariencia física, orientación sexual e identidad de género" y también "La superación de los prejuicios y las actitudes discriminatorias."

Ahora bien, con el objetivo de valorizar los aportes de las ciencias sociales en la ESI en este proyecto de extensión, tal cual hemos mencionado, nos habíamos propuesto incorporar las contribuciones de las geografías del género y de las sexualidades.

Los primeros enfoques de género en la disciplina geográfica, como expone Prats Ferret (2006), aparecieron en la década de 1960 en el contexto angloamericano. Esta etapa inicial se asocia a una *geografía de las mujeres*, centrada en el abordaje descriptivo de los roles de género. Así, como expresa García Ramón (2008), desde la geografía de la percepción —incluida en la perspectiva neopositivista—, se llevaron a cabo los primeros estudios sobre el comportamiento de las mujeres en el espacio, los que dieron cuenta que estas se desplazaban menos que los hombres, tanto en función del trabajo como del acceso a los servicios.

En la década de 1970 comenzaron a incluirse las contribuciones de la segunda ola del feminismo y ciertas categorías marxistas para comprender las desigualdades entre hombres y mujeres en el espacio, en el marco de las relaciones capitalistas. De esta forma, como indica García Ramón (2008), se empezó a focalizar en la subordinación de la mujer poniendo énfasis en la esfera de la producción y la reproducción: “El estudio del trabajo remunerado de la mujer llevó también a estudiar los vínculos entre el trabajo doméstico de la mujer y su situación en el mercado de trabajo, análisis que condujo a la exploración del concepto de patriarcado” (García Ramón, 2008, p. 29).

De tal modo, comenzó a ser central el estudio crítico de la dualidad entre el espacio privado en tanto espacio de la reproducción y feminizado, frente al espacio público como el de la producción y masculino:

[...] Por un parte, el espacio de la producción, el espacio de la economía, el espacio productivo, el espacio del poder, el espacio de la política, el espacio del trabajo, el espacio de la actividad, el espacio de los activos. Es el espacio socialmente simbólico, el espacio masculino o masculinizado. Un espacio bien diferenciado, dominante. Le corresponden los elementos simbólicos del poder político, del poder económico, del poder religioso, del poder ideológico.

Por otra, el espacio de la reproducción. Se trata de un espacio amorfo, indiferenciado, dependiente. Es el espacio del no trabajo, un espacio al margen de la economía, el espacio de los inactivos. Aparece como un espacio sin valor, sin símbolos socialmente relevantes. Es el espacio doméstico, el espacio vecinal, el espacio del ama de casa, de los niños y de los ancianos. Es el espacio de la mujer, el espacio feminizado (Ortega Valcárcel, 2000, p. 445).

En la década de 1990, como señala Nelson (2016), irrumpieron las críticas al feminismo desde las mujeres negras y las provenientes del sur global, quienes reclamaban que se asumía una única forma de ser mujer que sólo reflejaba las vivencias de las heterosexuales, blancas y de clase media. Ante esa crítica comienza a reelaborarse la teoría feminista prestando atención a la interseccionalidad, constructo que “refiere a la idea de que el poder y la diferencia operan a lo largo de múltiples ejes que incluyen el género, la clase, la raza, la sexualidad, la edad, la discapacidad, etc.” (Nelson, 2016, p. 29).

Justamente, este es el momento de confluencia de las perspectivas posmodernas, posestructuralistas y poscoloniales, que empiezan a enriquecer a las Geografías del género con renovados aportes teóricos y metodológicos, al tiempo que éstos promueven críticas a las geografías feministas anteriores por no haber tenido en cuenta los múltiples ejes de interseccionalidad. Como expresa Ortega Valcárcel (2000), se reclamaba otra forma de hacer geografía, que estuviera asentada en el concepto de identidad y la diferencia:

[...] lo que ponen de manifiesto a través de las formulaciones poscoloniales es que el conocimiento está viciado por la condición sexual, pero también por su condición racial y cultural, blanca y occidental. (...) Lo que se plantea desde estas plataformas es la crítica a un conocimiento que se presenta como objetivo y universal, siendo en realidad un tipo de conocimiento eurocéntrico. El discurso geográfico resulta ser masculino y blanco (Ortega Valcárcel, 2000, p.452),

Desde perspectivas posmodernas y posestructuralistas, que impactan en las geografías del género, se empiezan también a incorporar los estudios sobre la sexualidad, dando lugar a la emergencia de las llamadas geografías de las sexualidades. Larreche (2018) da cuenta de que éstas se establecen como un campo de investigación fructífero en la década de 1990 en el ámbito anglosajón y, posteriormente, ya en el S. XXI, pueden encontrarse las primeras producciones en España y Francia. De este modo, paulatinamente, se observará el involucramiento de la disciplina en temáticas asociadas a la diversidad LGBTIQ+, por ejemplo, los territorios de la homosexualidad, el análisis de la dimensión espacial de los movimientos sociosexuales y, posteriormente, la espacialidad trans y queer.

Por otra parte, Zaragocin Carvajal et al. (2018) aluden a que la perspectiva decolonial y los feminismos comunitarios -principalmente centrados en las luchas territoriales- han influido particularmente en las geografías latinoamericanas. Éstas recuperan el concepto de interseccionalidad y han realizado aportes en el estudio de la constitución de identidades en el

espacio en vinculación con la desigualdad social, esbozando propuestas de espacialidades alternativas y más justas, a partir de la incorporación de los feminismos negros, indígenas y de las geografías queer.

Dicho todo lo anterior, se evidencia que las geografías del género tienen un recorrido significativo en otras latitudes, sin embargo, han ingresado en tiempos más recientes a la mayoría de los países de Latinoamérica y nuclean a relativamente pocos investigadores en nuestro país, aunque esto va en paulatino crecimiento. Lan (2016) da cuenta de que estos enfoques se manifestaron en la geografía argentina desde fines de la década de 1980, luego del retorno de la democracia y en vinculación al movimiento feminista. Particularmente, Colombara (2019) comenta que toman impulso a partir de la década de 1990, con sus desarrollos en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y los de Nidia Tadeo en la Universidad Nacional de La Plata. En esta etapa se comienzan a socializar otros trabajos en eventos académicos.

Rocha (2019) hace un recuento de la producción académica más actual en la geografía argentina, a partir del análisis de revistas científicas entre los años 2008 y 2018. Apunta que la perspectiva de género tienen una ubicación periférica en la disciplina y que las temáticas que predominan se pueden asociar a las preocupaciones de la segunda ola del feminismo, ya que buscan la comprensión de la construcción social de los géneros, los roles de género y las sexualidades, problematizando la asimetría de las relaciones de poder y la constitución de espacialidades. En tiempos más recientes y de manera incipiente, pueden identificarse nuevas temáticas y enfoques, más característicos de los ejes problemáticos de la tercera ola, pero aún puede verse la ausencia de enfoques relacionados a la cuarta ola feminista.

En lo que respecta al campo específico de los estudios de la sexualidad en la geografía argentina, Larreche (2018) menciona que se trata de un campo no demasiado explorado hasta ahora, pero fértil y con grandes potencialidades, y en el cual se conjugan nuevas lecturas de la geografía social y cultural.

Asimismo, la mayoría de las temáticas descritas en los párrafos precedentes, son aún incipientes en lo que respecta a la enseñanza de geografía en el nivel superior y en el secundario, y están aparentemente ausentes en lo que respecta al nivel primario. En tal sentido, López Pons (2018) manifiesta que la geografía con perspectiva de género es poco perceptible en las aulas y

que puede notarse su ausencia en los contenidos del currículum y en la formación docente. A su vez advierte: “La invisibilidad de la categoría de género en los análisis geográficos en muchas oportunidades esconde y camufla también las relaciones de poder que sustentan la producción del espacio geográfico” (p. 349).

Sobre la base de las observaciones anteriores, ratificamos la propuesta de Fernández Caso y Guberman (2015) de poner en sintonía los contenidos geográficos con la educación sexual integral. Ellas enuncian potencialidades a partir del estudio de la inclusión de perspectivas de género en Geografía en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires.

A nuestro entender, la necesidad de la inclusión de la sexualidad y del género, en la enseñanza de la geografía, cobraría especial importancia en la coyuntura actual. No es un dato menor que en la última década los movimientos sociosexuales, tanto los feministas como los de diversidad sexual y de género, han adquirido un mayor impulso en Argentina y Latinoamérica. Como expresa Colombara (2019), a partir de estas movilizaciones se ha visibilizado la ocupación de los espacios públicos, los medios de comunicación y las redes sociales, por parte de las mujeres y disidencias.

Por todo ello, afirmamos la necesidad de incorporar las contribuciones de las geografías del género y de las sexualidades a la educación, lo que puede brindar a lxs estudiantes la posibilidad de reflexionar en torno a las prácticas espaciales discriminatorias hacia mujeres y disidencias LGBTIQ+, a las vivencias en el espacio por parte de sujetxs diversxs, a las luchas de los movimientos sociosexuales y a la conquista de derechos en el espacio público. Éstas son sólo algunas temáticas que pueden abordarse a partir de estos enfoques y que han sido desarrolladas en los talleres y en las clases implementadas en el marco del proyecto de extensión. Sobre esto referiremos en el próximo apartado.

Relato del proceso de extensión y de la situación problemática emergente

En esta sección, narraremos brevemente algunos de los contenidos que se fueron abordando en los sucesivos encuentros del proyecto de extensión, para poder contextualizar y focalizar en la emergencia de la situación problemática.

En el primer taller, a fines de agosto, se conocieron y presentaron todos lxs participantes: tres docentes universitarixs, tres estudiantes, una adscripta y cinco docentes de nivel primario, una de las cuales integraba el equipo directivo de la escuela. Luego se explicó en qué consiste la extensión y cómo era la metodología propuesta para que efectivamente fuera un intercambio y un trabajo conjunto. Esta instancia contó con la participación activa de tres de las docentes de la escuela que relataron sus vivencias con relación a un proyecto que habíamos desarrollado el año anterior. Seguidamente, comenzó el intercambio de conocimientos y experiencias sobre las tradiciones escolares de educación sexual y sobre las novedades que implicaba considerar la integralidad. Para finalizar, se compartieron algunos ejemplos que permitieran comprender cuáles eran las posibles vinculaciones de la Geografía con la ESI.

El segundo encuentro se desarrolló a mediados de septiembre en la universidad. En la primera parte participamos de una charla dictada por una integrante del Programa de Género de la Secretaría de Extensión Social y Cultural, que desarrolló múltiples conceptos referidos a la perspectiva de género, a la violencia de género, al sexismo y sus manifestaciones, y a la diversidad sexual.

Luego de terminada esa charla, continuamos con el análisis de fragmentos de películas seleccionadas, que exhibían distintos tipos de opresión hacia las mujeres y las disidencias LGBTIQ+, y las luchas sociopolíticas llevadas a cabo para el reconocimiento de diferentes derechos. De manera entrelazada, se expusieron contenidos vinculados a las olas del feminismo, al patriarcado, al espacio dual público-privado, a los factores de desigualdad entre varones y mujeres, a los roles y expresiones de género, y a los movimientos sociosexuales, entre otros.

En el tercer taller, llevado a cabo a principios de octubre, se recuperaron los contenidos tratados en el encuentro anterior y se amplió el abordaje conceptual, con la incorporación del análisis de imágenes acerca de la diversidad sexual y de género. Luego, desde una perspectiva posestructuralista se planteó el rol de los lenguajes de género y el inclusivo como prácticas políticas de visibilización de las mujeres y las disidencias LGBTIQ+. Se argumentó que, desde esta perspectiva, el lenguaje nos constituye como sujetxs y es un campo de lucha donde afloran hegemonías y resistencias.

Fue precisamente en este momento que se evidenció con mayor claridad la incomodidad de una de las docentes cuando se hacía cualquier referencia a la diversidad sexual, lo que quedó

constatado en una discusión mantenida con sus colegas ante su no comprensión del porqué de la propuesta del lenguaje inclusivo. En ese momento, la integrante del personal directivo manifestó que consideraba que no se podían trabajar temáticas relativas a la diversidad sexual y de género en el nivel primario, más allá de que hizo mención de una experiencia de desarrollo del tema familia, con la inclusión de las homoparentales. Se refirió a la necesidad de evitar problemas con los padres y las madres, y cuidar a los docentes que en esas circunstancias son los que tienen mayor exposición. Su intervención volvió a generar un acalorado intercambio con aquellas colegas que consideraban que sí debía haber un tratamiento de la temática y que la Ley de Educación Sexual Integral lo avalaba.

Aquí conviene señalar que en ningún momento en los análisis precedentes se hizo referencia a la genitalidad, sino que se dialogaba sobre las prácticas de discriminación, de patologización y de criminalización que vivenciaban los integrantes de la comunidad LGBTIQ+, a la par que se ejemplificaban las luchas de los movimientos sociosexuales por el reconocimiento de derechos, en un marco que buscaba el respeto hacia la diferencia. Lo planteado por las dos docentes produjo, por su parte, incomodidad en lxs participantes del encuentro, ya que algunxs habían explicitado su homosexualidad. Ante toda esta situación descrita, se argumentó el porqué de la necesidad de su abordaje en la enseñanza y se exteriorizó que, en la negativa de aceptar tal posibilidad, subyacía la consideración de que la diversidad sexual y de género seguía siendo una cuestión “anormal” o “incorrecta”. Justamente, más allá de las tensiones provocadas, este emergente también podría ser pensado como una oportunidad para la reflexión sobre las implicancias de las posiciones divergentes y para dialogar con quienes discrepan en sus ideas, convencidxs de que en ese ir y venir de la palabra existe la posibilidad de deconstruir lo dicho, movilizar el pensamiento y propiciar reposicionamientos. En torno a esta situación, compartimos el siguiente análisis de Stamble Dasilva (2017):

[...] mientras el curriculum de la ESI se orienta, entre otros muchos propósitos descriptos, a discutir y desnaturalizar las estructuras patriarcales y machistas que imperan en la sociedad, no discute demasiado la heteronormatividad. En efecto, esta permanece como un telón de fondo invisible, casi inamovible, que poco se problematiza en el currículum oficial y que es, en contadas ocasiones, disputado y negociado en el currículum real, donde se ven involucradxs estudiantes y profesorxs (Stamble Dasilva, 2017, p. 155).

Podemos sostener, en consecuencia, que más allá del reconocimiento de derechos y el marco legal que los sustentan, la ESI y en especial los temas referidos a la diversidad sexual y de género, continúan siendo temas candentes y socialmente conflictivos, que son, tal como

expresan López Facal y Santidrián (2011): “aquellos que dan opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación en la sociedad” (p.11). Los autores sostienen que con estos temas emergen conflictos de valores e intereses y que muchos profesores se sienten incómodos e inseguros ante la posibilidad de trabajarlos en sus aulas.

Tanto en los encuentros como en las entrevistas realizadas con posterioridad, las docentes expusieron que una de las mayores dificultades que enfrentan para la enseñanza de la ESI es el rechazo de algunas familias, ya sea porque subscriben a ciertas religiones, o porque se informan erróneamente a partir de lo que circula en las redes sociales.

[...] Hay mucha resistencia y miedo al cambio. Está el temor de que se diga o se haga cualquier cosa, he leído cada barbaridad, por ejemplo: que en la escuela van a enseñar tal cosa o van a decir tal cosa. Siempre hablan desde el desconocimiento. Dudo que todas esas personas que opinan, se hayan acercado a la escuela a hablar con los docentes (...) Sería bueno que las familias vengan a una clase, que sean partícipes; ahí el mito comenzará a caerse sobre estos temas generan dudas e incertidumbre (Docente 2, entrevista colectiva, diciembre 2019).

Conviene señalar aquí que, más allá de las leyes y de los documentos oficiales, el currículum que efectivamente se desarrolla en las aulas es el resultado de un campo de lucha en el que no sólo actúan lxs educadorxs y lxs estudiantes, sino que influyen fuertemente distintos grupos que ejercen poder. En tal sentido, desde diferentes religiones se manifiestan rechazos a la ESI y se promueven acciones con la instalación de consignas como “*con mis hijos no te metas*” o “*no queremos la ideología de género*”, con las que propician el cuestionamiento hacia lxs educadores. En tal sentido, la docente ya citada también manifestó: “Hay mucho extremismo. Ante eso, por omisión no damos nada.” (Docente 2, entrevista colectiva, diciembre 2019).

Las otras entrevistadas compartieron lo dicho y exteriorizaron que, como consecuencia de ello y ante la negativa de ciertas familias, en general, en la escuela suele optarse por la omisión de algunos temas para evitar conflictos. Ante esto, revalorizamos la siguiente reflexión:

[...] La escuela pública no es ni debe ser neutral. Tiene la obligación de respetar las ideas de las familias y de los escolares, pero sólo las que sean legítimas. Aunque también existe la obligación legal de promover una educación en favor de la paz y los derechos humanos, por lo que no se puede aceptar, sin combatirlas, proposiciones favorables a la violencia o a la discriminación de cualquier colectivo o individuo (López Facal y Santidrián, 2011, p. 14).

En las entrevistas también manifestaron que otro obstáculo con respecto a la implementación de la ESI es que no se suele tratar en las reuniones plenarias, ya que se priorizan otras temáticas por los disensos que genera entre lxs mismxs educadorxs. Una de las profesoras sostenía:

[...] , la ley es de hace trece años, es decir que venimos con un retraso de diez (...) A mí me parece que al principio era como toda ley y decíamos: “a ver de qué se trata, vamos a estudiarla”. De ahí a que llega, van pasando los años (Docente 1, entrevista colectiva, diciembre 2019).

Volviendo a la continuidad del proyecto, con posterioridad a lo ya narrado, se desarrollaron dos talleres más que se centraron en el diseño de propuestas didácticas innovadoras. Se conformaron tres grupos integrados cada uno por una docente de la escuela, unx estudiante y unx profesorx o adscriptx universitarix, quienes además se reunieron en otros espacios e intercambiaron mensajes por medios electrónicos. Cabe aclarar que ya no participaron de estas nuevas instancias las dos educadoras que habían manifestado sus incomodidades para incluir contenidos de diversidad sexual y de género, una de ellas por entrar en un período de licencia.

Lo que quedó expuesto desde ese tercer encuentro, es que las otras tres docentes se sintieron condicionadas por el equipo directivo para construir las propuestas de enseñanza, algo que se efectivizó con el pedido de presentación y la supervisión de las planificaciones, requisito que no les solicitaban con otros contenidos, ni había ocurrido en el proyecto de extensión del año anterior.

Una de las educadoras, junto a su grupo, optó por abordar los cambios en la espacialidad de las mujeres teniendo en cuenta contextos históricos distintos; el espacio dual público-privado; los roles, funciones y expresiones de género; casos de distintas situaciones de discriminación; y ejemplos de lucha de mujeres por la igualdad de derechos frente a los varones. Lxs integrantes del equipo buscaron y construyeron distintos materiales con destino a un séptimo grado, entre los que se destacaron la utilización y comparación de un documento histórico, como es el contrato que debía firmar una postulante al cargo de maestra normal en Argentina en 1923, con un relato actual de lo que implica el quehacer de una maestra, escrito por la docente en función de sus propias vivencias. Además, promovieron el análisis de videos con historias de vida de mujeres que narraban situaciones de discriminación con base en el machismo y la misoginia, entre otros recursos incluidos en esta clase.

Otro de los grupos decidió trabajar en un tercer grado distintos tipos de familias y con variadas composiciones. Aludieron a los diferentes roles de los integrantes en el ámbito público como en el privado, con el fin de analizar los cambios que se observan en las últimas décadas en los roles de género. Además, se abordó cómo los medios de comunicación y el Estado a partir de la educación, han cumplido un rol primordial en la construcción de estereotipos de familias y de los roles de género de sus integrantes.

Es necesario explicitar que las dos planificaciones fueron aprobadas por el equipo directivo y que las clases fueron observadas por una de sus integrantes, justamente aquella que había asistido de los primeros encuentros del proyecto y que ya se había reintegrado de su licencia. Esta situación dio cuenta de la tensión que había en la institución ante la ESI, ante nuestra presencia y ante las docentes que se habían comprometido con el tema. En ambas clases, emergieron situaciones que expusieron algunos ejemplos de diversidad sexual, en ocasiones ante intervenciones de lxs alumnxs de la primaria. En el caso del abordaje del tema familias, fue la misma integrante del personal directivo quién mencionó las homoparentales, diciendo que también existen las de dos papás o de dos mamás. Según nuestra mirada, fue a modo de un comentario *apéndice* o *al pasar*, ya que podría parecer que resultaría problemático detenerse y profundizar en la temática.

La propuesta que derivó en el desenlace conflictivo del proyecto de extensión

A continuación, detallaremos la tercera de las propuestas didácticas construidas. Subrayamos que la docente implicada ya había integrado otros proyectos de extensión y demostró interés por innovar en la enseñanza con la inclusión de temáticas y recursos que, para quienes no están acostumbrados, podrían parecer complejos para el primer ciclo del nivel primario, ciclo en el que siempre se desempeñó. Por ejemplo, en ocasiones anteriores, ella había construido y desarrollado propuestas que implicaban el análisis de imágenes satelitales como textos para la conceptualización. Desde que la conocemos dio cuenta de estar convencida de que enseñar es posible, aún en contextos sociales adversos, y que hacerlo implica un posicionamiento político pedagógico, hecho que demostró tanto con sus prácticas áulicas como cada vez que se generaban discusiones entre sus colegas.

En esta ocasión, junto a su grupo compuesto por una estudiante universitaria y la adscripta, optaron por la temática de diversidad sexual y de género, para un segundo grado, considerando que sí es un contenido que debe desarrollarse en la escuela primaria, que los documentos oficiales lo avalan y que había argumentos suficientes para justificar tal decisión en función de la búsqueda del respeto, actuar en contra la discriminación y poner en palabras la vida cotidiana de distintxs sujetxs de la diversidad LGBTIQ+. La convicción de la docente sobre el tema hacía que no anticipara la posibilidad de que su propuesta sería rechazada por el equipo directivo.

A los fines de la planificación, dicho grupo decidió poner el siguiente título a la clase: “La diversidad sexual y de género. Su visibilización en el espacio público a partir de la lucha por la igualdad de derechos”. Esta temática se vinculaba con los siguientes contenidos de la ESI: la desnaturalización de estereotipos de género y el respeto por la diversidad. Advertimos a lxs lectorxs que el lenguaje en que se presenta esta síntesis de la planificación no incluye ciertas *traducciones* de algunos vocablos en explicaciones más sencillas y acordes a la edad de lxs niñxs que, obviamente, se previeron hacer en la clase; o que algunos conceptos se presentaban en el análisis de situaciones, pero no con una definición, tal es el caso, por ejemplo, de los de roles y estereotipos de género, o de los movimientos sociosexuales.

Se proponía iniciar la clase a partir de imágenes sobre distintas actividades en el espacio público y en el privado, por ejemplo, mujeres boxeando o jugando al fútbol y varones haciendo tareas de limpieza del hogar. El objetivo era que lxs niñxs se aproximaran a cómo fueron cambiando en el tiempo y en el espacio las actividades asociadas a los roles de género y, de esta forma, poner en discusión los estereotipos de género.

Luego, se observaría un video editado con una explicación concisa, sencilla, breve y acorde a la edad de lxs destinatarixs, para abordar diferencias entre varones y mujeres asociadas al sexo y nociones básicas de diversidad sexual, identidad de género y orientación sexual. El video era un disparador para acercarlos a los conceptos de heterosexual, homosexual, gay, lesbiana, bisexual y transgénero. En ningún momento se hacía foco en la genitalidad sino en la afectividad, la identidad y el respeto a la diversidad.

Posteriormente, se mostrarían imágenes de casamientos de parejas homosexuales y de marchas de la comunidad LGBTIQ+. Se pretendía introducir a lxs niñxs a la idea de que las luchas en el espacio público contribuyen a la visibilización de grupos y sujetxs tradicionalmente excluidos

y constituyen una forma de actuar en contra de distintas formas de discriminación. Vinculado a ello, se buscaba nuevamente la comprensión del respeto a la diversidad, de la necesidad de no discriminar y de reconocer que todxs somos diferentes, pero tenemos los mismos derechos. Se subraya que, además, se contemplaba invitar a las familias a un taller para que lxs propixs niñxs les comentaran lo que habían aprendido. Así, se pretendía integrar la comunidad a la escuela, transparentar aquello que se enseña, incentivar la reflexión conjunta sobre el tema y, de esta manera, disminuir la probabilidad de la ocurrencia de conflictos que devienen de los prejuicios y de las ideas erróneas sobre la ESI.

Como ya mencionamos, la propuesta didáctica fue finalmente rechazada para su implementación por parte del equipo directivo, aduciendo que los contenidos no eran parte de lo sugerido por los documentos curriculares para el grado que estaba previsto. Esto generó mucha incomodidad y malestar en la docente de ese grado ya que tenía el convencimiento, al igual que nosotrxs, de que la temática debe enseñarse y que esto está sustentado no sólo en documentos curriculares que derivan de la ley de Educación Sexual Integral, sino también otros marcos normativos vigentes en Argentina, referidos al reconocimiento de derechos de las disidencias sexogenéricas, como el Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género. Reafirmamos que la omisión de estos contenidos seguiría reproduciendo una idea subyacente de que aquellas identidades que no se ajustan a la hetererocisnorma son “anormales”, “enfermas” o “innombrables”. Asimismo, tal como se observaba en la clase propuesta, estas temáticas y muchas otras que conforman los núcleos de contenidos de la ESI, tienen variadas formas de abordaje que no se centran en la genitalidad.

Entonces, con el fin de poder concretar la clase, se buscó otra escuela, esta vez de nivel secundario, en un curso correspondiente a un primer año en el que dictaba clases la adscripta del proyecto de extensión. Esto implicó que se debieran hacer algunos cambios en los materiales y en la complejidad de las actividades, para tratar la temática con alumnxs de mayor edad, quienes durante la clase se motivaron y participaron con mucho interés. Destacamos que fue dictada por las tres integrantes del grupo: la estudiante universitaria, la adscripta y la docente de la escuela primaria. Compartimos a continuación la narrativa de esta última sobre cómo se sintió cuando el equipo directivo censuró la propuesta didáctica:

[...] El día martes 12 de noviembre, luego de entregar la planificación ante el pedido del equipo directivo, me convocan y con los lineamientos curriculares en mano y los contenidos de E.S.I, me explican que hablar sobre diversidad sexual no es contenido de

nivel primario y menos para niños y niñas, de tan corta edad⁹. Solicitan evitar las palabras claves que íbamos a utilizar (...) Por ende, el vídeo tampoco podía ser trabajado. (...)

Me atrevo a expresar cada uno de los sentimientos y emociones sentidas: ansiedad, ante el llamado del equipo directivo; mi corazón latía fuerte (En el fondo de mi ser me debatía, entre la sensación de que la iban a rechazar y la esperanza que me felicitaran). Angustia, ante la negación a lo que tanto empeño y expectativas le puse; en el nudo en la garganta primero y en el del estómago después. Desilusión, porque al escuchar, interiormente, no me sentía errada. Culpa, por la responsabilidad hacia [nombra a la estudiante universitaria], quien debía cumplir con ese tramo de la materia, dando la clase práctica; con algunas lágrimas en los ojos. (...)

Me sentí reconfortada con la comunicación posterior con [nombra al titular de la cátedra universitaria] quien, con muy buen tino, decidió suspender la clase en la escuela y buscar otra, para sí poder implementarla. (...) Habíamos trabajado todo un cuatrimestre sobre el tema, preparándonos, leyendo, escuchándonos, intercambiando conocimientos y saberes, reflexionando... Todo lo planificado se encuadra dentro de la ley 26 150 de E.S.I y los Derechos Humanos y el contenido de diversidad sexual y el respeto a las diferencias de género, están contemplados en la escolaridad primaria... ¿Cuál es el problema entonces? (Docente, narrativa escrita, noviembre 2019).

Se aclara que el equipo directivo también se contactó con uno de los autores de este artículo, en su carácter de responsable de la práctica de extensión, para argumentar la no aprobación de la propuesta y para sugerir que se enseñaran otros temas que no correspondían al encuadre teórico ni a los contenidos abordados a lo largo del proyecto.

A continuación, sumamos un fragmento de la narrativa escrita por parte de la estudiante universitaria sobre su mirada de este desenlace conflictivo:

[...] En primera instancia, fue fundamental el diálogo con el equipo que nos encontrábamos trabajando y con el docente de la cátedra y guía del proyecto, para repensar las acciones de la intervención y decidir cómo continuábamos. Él, en relación con las modificaciones que nos solicitaban, decide no dar la clase pautada aceptando la postura de las directoras y el lugar desde el cual se nos solicitan esos cambios, pero reconociendo también que nuestra propuesta se construyó en base a la formación aportada desde el proyecto (...) Es decir, nosotros también contábamos con una fundamentación del porqué de nuestra clase.

Frente a esta situación consideré que era importante poder dar la clase y los contenidos que habíamos diagramado a través de la propuesta. (...) referir de manera conceptual a la diversidad sexual, explicando con ejemplos es una manera de especificar de qué hablamos cuando hablamos de diversidad. Es ponerle nombre a las cosas que tienen lugar en la vida

⁹Enfatizamos que los diseños curriculares y los documentos oficiales siempre mencionan contenidos mínimos y sugerencias para lxs educadores, pero que de ningún modo limitan la inclusión de otras temáticas que lxs docentes, entendidos como profesionales de la educación, consideren pertinentes.

cotidiana, es pensar en ese Otro que es diferente. (Estudiante, narrativa escrita, noviembre 2019).

Como bien señala la estudiante, la clase buscaba nombrar identidades con las que lxs niñxs se encuentran cotidianamente en los espacios que transitan por la ciudad y en aquellos que se presentan en la televisión y otros medios de comunicación. Homosexual, gay, lesbiana o transgénero son las denominaciones utilizadas en ámbitos diversos y en el marco legal argentino, aunque todavía sea necesario seguir luchando por su mayor aceptación social, a través de los movimientos sociosexuales y de la educación. Todxs reconocemos que términos como “puto”, “maricón”, “tortillera”, “gay” y “travesti” son usados por lxs niñxs desde tempranas edades, incluso en la escuela, con connotaciones discriminatorias que comienzan a naturalizar. Entonces, nos preguntamos: ¿por qué no hablar de la temática en una clase que buscaba actuar en contra de esa discriminación y a favor del respeto a la diversidad?

En este sentido, creemos que una de las fortalezas de la ESI es nombrar aquello que quedaba, hasta hace poco tiempo, en el currículum oculto o en el nulo. Hablar de roles de género, identidad de género y orientación sexual contribuye a fomentar vínculos sin discriminación en lxs niñxs y adolescentes.

Reflexiones finales

A partir de esta experiencia de extensión pudimos observar que los avances en la implementación de la ESI son muy dispares según los temas que se suelen incluir en las propuestas de enseñanza en las distintas instituciones escolares. A partir de todas las actividades de la PEEE y de los diálogos con diferentes actores, hemos podido reconocer que se presentan pocas resistencias de las familias y lxs docentes cuando se abordan contenidos desde una perspectiva binaria y que no pone en discusión la heteronorma. En cambio, suele observarse mayor incomodidad en contenidos vinculados a las disidencias sexogenéricas.

Por ello, podemos decir que la ESI es un campo de acción y de construcción colectiva que se encuentra en desarrollo y que no está exento de conflictos. La universidad, en conjunción con otros actores sociales, puede realizar aportes en el tema, por lo cual creemos que las actividades de extensión son claves.

Las docentes que fueron entrevistadas sostuvieron que la experiencia les permitió ampliar la mirada y conocer otras temáticas, poniendo el foco en los procesos sociales y en el espacio geográfico, tales como aquellas que refieren a los movimientos sociales vinculados al género y la diversidad sexual, a la visibilización de sus luchas en el espacio público por el reclamo y al ejercicio efectivo de derechos, al proceso histórico de la “conquista” del espacio público por parte de las mujeres y de las disidencias sexuales. De esta manera, pudieron superar las miradas tradicionales que conllevan los modelos biologista, biomédico y moralista que siguen aflorando en muchas prácticas escolares.

Destacaron, asimismo, el proceso colaborativo que les llevó la construcción de las propuestas didácticas y los resultados obtenidos en las clases, por la motivación de lxs alumnxs con los temas tratados. En tal sentido, las educadoras expresaron:

[...] Esto fue una de las cosas que más me gustó a mí personalmente: la construcción. Porque no había una base, no había un estudio previo, había un montón de cosas sueltas que juntos logramos construir entre todos y pudimos intercambiar (...) Hubo una contención muy importante porque yo pienso que nos sentimos a gusto para trabajar, más allá de las dificultades que enfrentamos, y eso es muy importante. Te doy mi espacio del aula, voy al tuyo en la universidad (Docente 2, entrevista colectiva, diciembre 2019).

Creo que nosotras aportamos la dinámica de la escuela y ayudamos a los estudiantes universitarios a pararse frente a un curso, que es el cuco de las primeras veces que a uno le toca enfrentar la práctica (Docente 1, entrevista colectiva, diciembre 2019).

Subrayamos el estrecho vínculo logrado y el grupo de trabajo conformado con tres de las docentes de la escuela primaria, lxs estudiantes y lxs docentes de la UNL. Sin lugar a dudas, todxs, desde los diferentes roles, aportaron sus conocimientos, enseñaron y aprendieron de lxs demás. Ellas pidieron seguir trabajando con nosotrxs y lamentaron las dificultades que se debieron enfrentar en la institución donde trabajan.

La acción de extensión fue para lxs profesores y lxs estudiantes universitarixs una valiosa oportunidad para nutrir nuestra formación tanto por la profundización de los conocimientos sobre la ESI, las geografías del género y la de las sexualidades, como por la posibilidad de conocer los saberes que portan lxs educadorxs y las tensiones que vivencian en sus prácticas escolares cotidianas.

Por último, esperamos que el análisis desplegado en este artículo de una situación conflictiva sea de utilidad para otros equipos extensionistas y para quienes se interesan en la didáctica de

la geografía. Abogamos por la socialización de nuevos relatos que expliciten las desventajas, problemáticas y tensiones que enfrentamos en los territorios de intervención.

Bibliografía

AAVV. (2019) ¿De qué hablamos cuando hablamos de ESI? *Aula abierta*. Equipo ESI, Provincia de Santa Fe. Programa de “ESI se Habla”. Ministerio de Educación.

AROCENA, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de extensión*, 1, 9-17.

CAMILLONI, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En G. Menéndez et. al., *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe, UNL

COLOMBARA, M. (2019). Gender geography in Argentina: a brief overview. *Gender, Place & Culture*, 26.

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.

GARCÍA RAMÓN, M. D. (2008) ¿Espacios asexuados o masculinidades y feminidades espaciales?: hacia una geografía del género. *SEMATA, Ciencias Sociales e Humanidades*, 20, 25-51.

KAPLÚN, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *Revista InterCambios*, 1, 45-51.

LAN, D. (2016). Los estudios de género en la Geografía argentina. En M. Ibarra García y I. Escamilla-Herrera (Coords.), *Geografías feministas de distintas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporánea*. (pp. 55-69). UNAM. México

LARRECHE, J. (2018). Las sexualidades y su capital espacial. Exploraciones teórico-situadas en la ciudad intermedia de Bahía Blanca, Argentina. *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad*, 25, 25, 163-183.

LÓPEZ FACAL, R. Y SANTIDRIÁN, V. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.

LÓPEZ PONS, M. (2018). Educación y género. Discusiones en torno a la geografía escolar. *Cardinalis*, 10, 346-372.

LOSSIO, O. (2017). Desventajas en la extensión: una experiencia de “volver a mirar” la intervención ante la “crisis de sentido” de los integrantes del equipo. *Masquedós*, 2 (2), 23-31. Secretaría de Extensión UNICEN. Disponible en: <http://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/15/15>

MORGADE, G.; BÁEZ, J.; ZATTARA, S. Y DÍAZ VILLA, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En G. Morgade (coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. (pp 23-52). La Crujía. Buenos Aires

MORGADE, G. (coord.) et al. (2019). Educación Sexual Integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

NELSON, L. (2016). La Geografía feminista anglosajona: reflexiones hacia una geografía global. En M. Ibarra García y I. Escamilla-Herrera, (coords.), *Geografías feministas de distintas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporánea*. (pp. 21-53). UNAM. México

ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2000). Los horizontes de la Geografía. Ariel Barcelona.

PRATS FERRET, M. (2006). Sexo, género y lugar. En J. Nogué y J. Romero. *Las otras geografías*. (pp. 493-510). Tirant lo Blanch. Valencia.

ROCHA, H. (2019). Las Geografías Feministas y la producción científica de la Geografía argentina en la última década (2008 – 2018): un análisis a partir de las revistas científicas. *Huellas*, 23, 2.

STAMBOLE DASILVA, L. (2017). La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 147-159.

SUÁREZ, T. (2007). Sexualidad y sociedad. Introducción. En T. Suarez et. al., *Sexualidad y educación. Un proyecto a construir*. UNL. Santa Fe.

ZARAGOCIN CARVAJAL, S.; MOREANO VENEGAS, M. Y ÁLVAREZ VELASCO, S. (2018). *Íconos*. *Revista de Ciencias Sociales*, 61, 11-32.

Fuente consultada

Resolución CFE N° 340/18. Aprobación e implementación de "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral. (Argentina). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

Cómo citar

LOSSIO, O., & MANASSERO, L. (2020). Las geografías del género y de las sexualidades como aportes para la educación sexual integral. Tensiones emergentes en una experiencia de extensión universitaria en la escuela primaria. *Revista Cardinalis*, 8(15), 483–507.

Recuperado a partir de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/card/issue/view/2246>