

+Q2

masquedós

Revista de Extensión Universitaria

2024
N° 12



50 años
UNICEN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

www.extension.unicen.edu.ar

Educación Sexual Integral, Derechos Humanos y Extensión Universitaria. Tramas entre formación docente inicial y continua

Oscar Lossio

Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral
olossio@fhuc.unl.edu.ar
orcid.org/0000-0001-9917-5561

Resumen

Se presentan contribuciones para la reflexión sobre las articulaciones entre Derechos Humanos (DH), Educación Sexual Integral (ESI) y Extensión Universitaria. Asimismo, se comparte la propuesta extensionista que posibilita abordar la ESI en perspectiva de DH y entramar la formación docente inicial y la formación continua, a partir de la interacción y del trabajo conjunto entre estudiantes de la universidad y docentes de geografía en ejercicio en escuelas secundarias. Dicha propuesta se enmarca en el dispositivo institucional de Actividades de Extensión de Aprendizaje Servicio y en el contexto de la asignatura Didáctica de la Geografía, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. El artículo incluye referencias a las relaciones entre la educación y los DH, focalizando en la formación universitaria y en el rol de la extensión. Luego, se expone sobre las vinculaciones de la ESI con la perspectiva de DH. Por último, se socializa la propuesta de inclusión curricular de la extensión en torno a la ESI que se desarrolló en los años 2022 y 2023.

Palabras clave: Derechos Humanos; ESI; extensión universitaria; formación docente; Geografía

Para citación de este artículo: Lossio, O. (2024). Educación Sexual Integral, Derechos Humanos y Extensión Universitaria. Tramas entre formación docente inicial y continua. *Revista Masquedós*, 9(12), 1-16. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n12.307>

Sección: Enfoques *Recepción:* 11/02/2024 *Aceptación final:* 24/06/2024



Educación Sexual Integral, Direitos Humanos e Extensão Universitária. Tramas entre formação docente inicial e contínua

Resumo

São apresentadas contribuições para a reflexão sobre as articulações entre Direitos Humanos (DH), Educação Sexual Integral (ESI) e extensão universitária. Além disso, é compartilhada a proposta extensionista que possibilita abordar a ESI em perspectiva de DH e desenvolver a formação docente inicial e a formação contínua, a partir da interação e do trabalho conjunto entre estudantes da universidade e professores de geografia em exercício em escolas secundárias. Esta proposta está inserida no dispositivo institucional de Atividades de Extensão de Aprendizagem Serviço e no contexto da disciplina Didática da Geografia, da Faculdade de Humanidades e Ciências da Universidade Nacional do Litoral. O artigo inclui referências às relações entre a educação e os DH, focalizando na formação universitária e no papel da extensão. Em seguida, expõe-se argumentos sobre as vinculações da ESI com a perspectiva de DH. Por fim, é socializada a proposta de inclusão curricular da extensão em torno da ESI que se desenvolveu nos anos 2022 e 2023.

Palavras-chave: Direitos Humanos; ESI; extensão universitária; formação docente; Geografia.

Comprehensive Sexual Education, Human Rights, and University Extension. Interweaving Initial and Continuous Teacher Training

Abstract

Contributions are presented for reflection on the articulations between Human Rights (HR), Comprehensive Sexual Education (CSE), and university extension. Additionally, we share the extension proposal allowing for the CSE to be approached from an HR perspective and interweave initial and continuous teacher training from the interaction and joint work between college students and practicing geography teachers in secondary schools. This proposal is part of the institutional mechanism of Service Learning Extension Activities and Didactics of Geography, a course of the Humanities and Sciences School at the National University of the Littoral. This article includes references to education and HR relationships, focusing on higher education and the role of extension. Then, we discuss the connections between CSE and the HR perspective. Finally, we share the proposal for the inclusion of extension in the curricula around CSE developed in 2022 and 2023.

Keywords: Human Rights; CSE; university extension; teacher training; Geography.

Introducción

En este artículo compartimos aportes para la reflexión sobre las articulaciones entre Derechos Humanos (DH), Educación Sexual Integral (ESI) y Extensión Universitaria¹. A su vez, socializamos la propuesta extensionista que nos permite abordar la ESI en perspectiva de DH, y entamar la formación docente inicial y la formación continua, a partir de la interacción y del trabajo conjunto entre estudiantes de la universidad y docentes de geografía en ejercicio en escuelas secundarias.

En las dos asignaturas a nuestro cargo, Corrientes Geográficas Contemporáneas y Didáctica de la Geografía, del profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, hemos incorporado en los últimos años temáticas que refieren a identidades subalternas², con el abordaje de situaciones de opresión y de resistencias, de las luchas de movimientos sociales y de otras prácticas políticas de actuación en contra de la discriminación y por el reconocimiento efectivo de derechos. De esta manera es que incluimos la enseñanza en y para los DH, propuesta que se articula con prácticas de extensión.

Si bien en las dos asignaturas se tratan las temáticas de género y diversidad sexogenérica³, es en Didáctica de la Geografía que las abordamos con mayor profundidad y las vinculamos con la ESI, a partir de la incorporación de prácticas de extensión con las que junto con estudiantes interactuamos con docentes en ejercicio en escuelas primarias y secundarias. En esa materia recuperamos todo el marco teórico y epistemológico desarrollado en Corrientes Geográficas Contemporáneas para reflexionar sobre la enseñanza de la geografía y, además, se introducen las geografías del género y de las sexualidades como aportes para la inclusión de la ESI en las clases de la disciplina. Estas geografías corresponden a áreas de especialización dentro de la disciplina que incorporan las perspectivas de género y de diversidad sexogenérica, en estrecha articulación con la dimensión espacial y territorial.

El artículo se organiza a partir de tres secciones. En la primera abordamos las relaciones entre la educación y los DH, focalizando en la formación universitaria y en el rol de la extensión universitaria. En la segunda, referimos a las vinculaciones de la ESI con la perspectiva de DH. En tercer lugar, presentamos la propuesta de inclusión curricular de la extensión en torno a la ESI que desarrollamos en los años 2022 y 2023.

¹ Estas reflexiones son parte de nuestras contribuciones al marco teórico del proyecto de investigación "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión", aprobado en el marco del Programa CAI+D (Curso de Acción de Investigación y Desarrollo) de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

² Como señalan Carbalido Coria y Torres Cruz (2014), el concepto de "subalterno" fue desarrollado principalmente por Ranajit Guha que "se propone construir una nueva agenda para la historiografía de India que reconociera la centralidad y la agencia de grupos subordinados" (2014, p. 3). El referente produce derivaciones de la categoría a partir de los aportes de Antonio Gramsci, quien refirió principalmente a las clases o grupos subalternos en oposición a las clases hegemónicas teniendo en cuenta relaciones de dominación y control. En cambio, Guha la concibe "como una metáfora para los atributos generales de la subordinación en la sociedad del sur de Asia, ya se expresara ésta en términos de clase, casta, edad, género o cargo público" (Dube, 1999, p. 21). En concordancia con ello, cuando referimos a identidades subalternas hacemos foco en las relaciones históricas de subordinación y opresión de aquellos sujetos y grupos que no responden a las identidades hegemónicas del hombre blanco, europeo, cisgénero, heterosexual, con capacidades plenas y de clase media o alta. Con base a esos atributos basados en distintos ejes de la identidad (etnia, género, identidad de género, orientación sexual, clase, etc.) se establecieron relaciones de dominación que producen y reproducen situaciones de desigualdad.

³ Diversidad sexogenérica refiere al conjunto de distintas identidades de género y orientaciones sexuales, generalmente haciendo alusión a aquellas que no responden a matriz cisgénero-heterosexual. Se expresan también bajo las siglas LGBTTTQIA+, que se detalla más adelante.

Educación y Derechos Humanos

La Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011) ratifica la importancia de la enseñanza para la promoción, protección y posibilidades de ejercicio de todos los DH, al momento que expresa que:

La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban: a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen; b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos; c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás. (Artículo 2, inciso 2, Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, 2 de noviembre de 2011).

La educación y formación en DH concierne a la sociedad en su conjunto y, especialmente, a quienes nos desempeñamos en la docencia en todos los niveles del sistema educativo. Por ello, consideramos que debería ser intrínseca a un profesional universitario. Y dado que nos desempeñamos en la formación de docentes, sostenemos que debería ser incluida como un eje central y transversal para que todas las disciplinas y en cada uno de los niveles se pueda promover la educación en y para los DH.

Para tal fin, se requiere de docentes comprometidos con su explícito tratamiento educativo. Rodino Pierri (2015) expone que la inclusión de los DH en la educación implica, por un lado, concebir a los actores del proceso educativo como sujetos dignos y titulares de derechos y, por otro, asegurar que los valores y principios de los DH se incorporen y permeen la cotidianeidad del universo educativo. La referente señala las profundas conexiones entre los conceptos de educación y DH, ya que no pueden definirse ignorando al otro:

La educación, porque los derechos humanos le dan sentido, contenidos y orientación para sus prácticas; los derechos humanos, porque la educación los dota de una dimensión que supera la mera instrumentalidad jurídica y los proclama como un paradigma ético, crítico y político para guiar las interrelaciones personales, públicas y privadas. (Rodino Pierri, 2015, p. 13).

Acordamos con Rodino Pierri cuando expresa que las normas o leyes por sí solas no hacen realidad los DH en la vida de todos los días. Por eso, convoca a la educación en DH como mediación entre el reconocimiento legal y la aplicación de los derechos en la cotidianeidad, al traducir los principios, las normas y la doctrina de DH en políticas de acción y en conductas.

Por su parte, con relación a la educación superior, Abratte (2019) afirma que las universidades nacionales en Argentina fueron incluyendo de manera progresiva las problemáticas de los DH: "En sus agendas políticas, programas de posgrado, investigación y extensión, seminarios permanentes, cursos, jornadas y eventos académicos, programas y áreas institucionales, secretarías y observatorios de DD. HH"⁴ (Abratte, 2019, p. 67). En concordancia con el autor advertimos que se observa que esa inclusión es mayor en diferentes prácticas académicas extracurriculares

⁴ Abreviatura que utiliza el autor para Derechos Humanos.

que en lo que respecta a su incorporación curricular explícita. Afirma que la problemática de los DH es un eje transversal de formación, pero que el énfasis disciplinar y profesional de las carreras universitarias suele obturar su desarrollo.

Ahora bien, la incorporación no se resuelve necesariamente sólo con la existencia de una materia de formación general con la denominación "Derechos Humanos", sino que en cualquier campo profesional existen múltiples relaciones con los DH y, por ello, su tratamiento puede ser incluido en los diferentes espacios curriculares y en una gran variedad de temáticas. Al respecto, conviene señalar que los DH tienen múltiples dimensiones y diversos abordajes posibles.

Volvemos a recuperar a Abratte (2019) cuando afirma la necesidad de promover prácticas que doten de sentido a la formación y la reflexión sobre las temáticas de DH, aunque se trate de micro-prácticas. En esa línea es que desde hace una década hemos incorporado en nuestra tarea de enseñanza en la asignatura Corrientes Geográficas Contemporáneas, contenidos relativos a las situaciones de discriminación⁵, de vulneración y de luchas de distintas identidades subalternas por el reconocimiento y ejercicio efectivo de derechos y focalizamos, especialmente, en las perspectivas de género y sexualidad⁶. A su vez, desde hace cinco años, en la materia Didáctica de la Geografía recuperamos y profundizamos esas perspectivas para el tratamiento de la ESI, tema central de las propuestas de inclusión curricular de la extensión universitaria, con las que la cátedra y el estudiantado universitario nos relacionamos con docentes de escuelas primarias o de geografía de escuelas secundarias.

Consideramos que asumir la perspectiva de DH está intrínsecamente articulado a la promoción de procesos de desnaturalización y deconstrucción del conocimiento, a partir de propiciar la reflexión epistemológica, teórica, política e ideológica. En tal sentido, recuperamos lo expresado en el acuerdo plenario N° 1169/22 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) sobre curricularización de los DH en los trayectos formativos de las universidades públicas:

Asumir una perspectiva de derechos humanos en la formación de las futuras generaciones de personas egresadas de las universidades públicas implica desnaturalizar la producción de saberes, la circulación y la distribución. Implica, a su vez, poner a disposición un patrimonio cultural comunitario comprometido con la igualdad, la justicia, la no discriminación y la solidaridad que entrame la tarea formadora de las universidades con los contextos socio histórico políticos en personas egresadas que ejercerán sus prácticas profesionales.

⁵ Segato (2007) señala que la discriminación consiste en ofrecer oportunidades y tratamiento negativamente diferenciado a las personas sobre las que recae el prejuicio, lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos.

⁶ La perspectiva de DH también la incluimos en la asignatura Corrientes Geográficas Contemporáneas a partir de abordar el marco ideológico y las prácticas de distintos actores centrales de la última dictadura cívico militar religiosa y corporativa (1976-1983). Además, se analizan discursos nacionalistas y afines a esa ideología, de quienes ocuparon posiciones importantes en instituciones académicas que tenían relevancia en la producción y circulación de conocimientos geográficos tanto para las universidades como para la docencia de las escuelas secundarias de todo el país. En contraposición, describimos la situación de quienes sostenían posturas críticas marxistas en el contexto de vulneración general de los DH con prácticas represivas y genocidas. Por otra parte, en la asignatura Didáctica de la geografía recuperamos lo ya trabajado en esa materia anterior, para comprender la situación de la enseñanza de la disciplina durante dicha dictadura, de acuerdo con las perspectivas teóricas, epistemológicas e ideológicas predominantes en la geografía y la didáctica.

En definitiva, la perspectiva de los DH -al igual que la extensión universitaria y las perspectivas de género y diversidad sexogenérica- nos convoca a superar las prácticas puramente academicistas y supuestamente objetivistas que las tradiciones positivistas imprimieron a la universidad. En esa línea, el acuerdo plenario del CIN 1169/22 también advierte sobre la necesidad de revisar qué se enseña en la universidad, con qué horizontes éticos-políticos se forma, e invita a descolonizar los saberes y las prácticas para ofrecer experiencias que interroguen y tensionen las dimensiones epistemológicas y éticas políticas de las prácticas intelectuales. Asimismo, recuperamos a Badano (2023) cuando insta a profundizar la revisión de los sesgos androcéntricos, eurocéntricos y coloniales de los conocimientos que se transmiten y recrean en las universidades para combatir la violencia epistémica que generan. Expresa que los DH son gramáticas emancipadoras de la dignidad humana y sobre ellos remarca la necesidad de “sostener un espacio de educación sistemática y agrandarlo para que el conocimiento que es social se genere y llegue en y a través de las universidades a sus destinatarios hacedores” (Badano, 2023, p. 18). Es aquí donde la extensión cumple un rol central para la vinculación de quienes integramos la universidad con otros sujetos de la sociedad en función de problemáticas socio-comunitarias.

Por su parte, Abratte (2019) subraya la relevancia de la promoción de prácticas desde las universidades públicas que doten de sentido la formación y reflexión frente a las políticas y prácticas de avasallamiento de los DH:

Es necesario seguir cumpliendo una función crítica, frente a políticas y prácticas de avasallamiento de los derechos humanos, no solo porque es nuestra obligación ético-política, sino también porque -como hemos podido observar en estos días- la Universidad pública sigue gozando de una altísima legitimidad social y constituye una voz autorizada para señalar las situaciones de vulneración de derechos (Abratte, 2019, p. 77).

Desde la enseñanza, podemos colaborar con el estudiantado en sus posibilidades de apropiación del conocimiento crítico; de interpretaciones del mundo que registren al poder hegemónico con sus actores, intereses y racionalidades; de deconstrucción y desnaturalización de los discursos; de comprensión de la necesidad de actuación frente a distintas formas de opresión y de prácticas sociales discriminatorias; de aprendizaje de las luchas de los movimientos sociales por el reconocimiento y ejercicio de los DH; de tomar posición epistemológica, ideológica y ética política; de vivenciar el compromiso social de quienes conformamos la universidad con los valores de solidaridad, justicia y equidad, por ejemplo a partir de la participación en acciones de extensión.

Y, precisamente, las prácticas de extensión universitaria implican la promoción de un trabajo colectivo con otros actores y sujetos del medio social, en torno a demandas y problemáticas socialmente relevantes que se vinculan generalmente con los DH, tanto en referencia a su vulneración como a su promoción. Consideramos que esa vinculación con los DH suele estar presente, aún en gran parte de las acciones en que no se hace explícita o consciente por parte del equipo que desarrolla la práctica. A su vez, dado que el conocimiento ocupa un lugar central en las propuestas de extensión universitaria, sería deseable que se pueda incluir de manera explícita la educación sobre, por medio de y para los DH.

En ese sentido, están trabajando algunas universidades cuando realizan sus convocatorias a proyectos de extensión. Tal es el caso de la Universidad Nacional del Litoral en la que nos desempeñamos, dado que se definen líneas temáticas y propósitos que refieren a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Esta agenda, tal cual expresa la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, está estrechamente vinculada a normas y principios de DH y estos son fundamentales para la promoción del Desarrollo Sostenible⁷. Mencionamos, especialmente, dado que lo podríamos vincular con la perspectiva de la ESI que el ODS 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, incluye referencias al rol de la educación para la reducción de las desigualdades y la promoción de la igualdad de género. Particularmente, el derecho a la igualdad de género se presenta en el ODS 5 “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, que desagrega distintas problemáticas de vulneración de los derechos de las mujeres que deben atenderse. Por otra parte, se alude a la diversidad sexogenérica dentro del ODS 10 “Reducir la desigualdad en y entre los países”, que aborda distintas problemáticas. Allí se menciona la desigualdad y las prácticas de discriminación por orientación sexual y género, con la explicitación de la homofobia y transfobia⁸.

La ESI y la perspectiva de Derechos Humanos

En nuestras propuestas de enseñanza y de extensión universitaria buscamos promover la comprensión de los vínculos de la ESI con la perspectiva de DH. Afirmamos cuando interactuamos con docentes en ejercicio en las escuelas, como con estudiantes de la universidad, que trabajar en el marco de la ESI no se trata sólo de la incorporación de temáticas “novedosas” -particularmente para el campo de la Geografía del cual provenimos- como las relativas a la discriminación, la vulneración y las luchas por los derechos de las mujeres y de la diversidad LGTBTTQIA+⁹, sino que es deseable que todo ese trabajo sea enmarcado explícitamente en la clave de la perspectiva de DH.

Conviene decir que la Educación Sexual Integral (ESI) o Educación Integral de la Sexualidad (EIS) viene siendo impulsada en distintos países por los movimientos sociosexuales (feministas y LGTBTTQIA+), en su entrecruzamiento con grupos académicos de los campos de la educación y de los estudios de género y de diversidad sexogenérica, y actores del ámbito de la política. Se observa una disparidad en las posibilidades de inclusión en la legislación de los diferentes Estados, principalmente motivado en el rechazo a la ESI por parte de algunas entidades religiosas y de grupos políticos conservadores. Un ejemplo de ello es el movimiento “Con mis hijos no te metas” emergido en Perú y que se impulsó también en Brasil y Argentina. Por otra parte, cuando existe legislación se visibilizan problemas para su aplicación efectiva en las prácticas educativas, ya sea por falta de un financiamiento adecuado de los programas, por limitaciones en la formación del profesorado en el tema, o por la falta de programas de monitoreo, supervisión y evaluación de la implementación.

⁷ Fuente consultada: <https://www.ohchr.org/es/sdgs> [Consulta: 30/01/2024]

⁸ Fuente consultada: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> [Consulta: 30/01/2024]

⁹ Refiere a las siglas de Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero, Transexual, Travesti, Queer, Intersexual, Asexual y el signo + alude a otras posibles identidades sexuales y de género.

A su vez, subrayamos que la ESI también es alentada por las Naciones Unidas y, dentro de esta, particularmente por la UNESCO. Recuperamos, en tal sentido, que en el “Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación”, publicado en el año 2010, se concibe a la educación sexual como intrínseca al derecho a la educación y a la ESI como un derecho humano en sí mismo¹⁰:

D. Derecho a la educación sexual: su relación con otros derechos y la necesidad de una perspectiva de género y de diversidad en su abordaje.

19. El derecho a la educación incluye el derecho a la educación sexual, el cual es un derecho humano en sí mismo, que a su vez resulta condición indispensable para asegurar que las personas disfrutemos de otros derechos humanos, como el derecho a la salud, el derecho a la información y los derechos sexuales y reproductivos.

20. Así, el derecho a la educación sexual integral hace parte del derecho de las personas a ser educadas en derechos humanos. (2010).

En los incisos que continúan dentro del apartado D se remarca la necesidad de una sólida perspectiva de género para que sea integral la educación sexual. Esto implica que se centre en las normas, los roles y las relaciones de género; que explicita las desigualdades de género y promueva la igualdad; que refiera tanto a derechos de las mujeres como a la dimensión de las masculinidades. Además, señala la importancia de prestar atención a la diversidad sexogenérica en el inciso 23:

En procura de la integralidad, la educación sexual debe prestar particular atención a la diversidad, pues todas las personas tienen derecho a vivir su sexualidad sin ser discriminadas en razón de su orientación sexual o de su identidad de género. (2010).

Asimismo, la UNESCO ha publicado en 2010 el documento “Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad”, que ha sido posteriormente revisado y ampliado en una nueva versión de 2018. En esta última, a diferencia de la de 2010, refiere a la EIS y la define de la siguiente manera:

La educación integral en sexualidad (EIS) es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos (UNESCO, 2018, p. 15).

Con respecto al caso específico de la República Argentina, en el año 2006 se sancionó la Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que en su artículo 1° establece:

¹⁰ Se aclara que Vernor Muñoz era el relator en ese momento. A su vez, se explicita que estas concepciones también están expresadas en un informe preliminar del mismo relator: Muñoz (2010), citado en referencias.

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Artículo 1º, Ley 26.150, 2006).

Esta ley es parte de la concreción de un plexo legal que representa avances notables de la Argentina dentro del contexto mundial y, particularmente, en el latinoamericano, en lo relativo a normativas y políticas públicas sobre la ESI, en estrecha articulación con la sanción de distintas leyes referidas a Derechos de las mujeres y la diversidad sexogenérica, Derechos Sexuales y (no) reproductivos, al Derecho a la Educación y a los Derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Ese plexo legal se vincula con Convenciones internacionales de DH firmadas por Argentina y facilitó la concreción de políticas públicas sobre la niñez y la juventud, el género y la diversidad LGBTTTQIA+. De manera particular, Morgade et al. (2018) sostienen que la ley 26.150 permitió refrendar en el ámbito educativo los compromisos que el Estado argentino ya había asumido mediante tratados internacionales de DH, sobre derechos sexuales y reproductivos, al tiempo que permitió visibilizar en el ámbito de lo social las políticas públicas de género en Salud y Educación. Precisamente, en su artículo 2 se expresaban distintas leyes que fundamentaban en el año 2006 la inclusión de la ESI:

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 1º 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. (Artículo 2º, Ley 26150, 2006).

Con posterioridad a la sanción de la Ley de ESI en 2006 se aprobaron distintas leyes que promueven derechos vinculados al género y la sexualidad: en el año 2009 la Ley 26485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; en el año 2010 la Ley 26.618 de modificación del Matrimonio Civil -conocida como Ley de Matrimonio Igualitario; en el año 2012 la Ley 26.743 de Identidad de Género; en el año 2015 la Ley 27.234 de Educar en Igualdad; en el año 2020 la Ley 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo y la Ley 27.611 de Atención y Cuidado integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia. Además, podemos sumar la Ley 27.499 de 2018, llamada Ley Micaela, de capacitación obligatoria en la temática de Género y violencia contra las mujeres, que incluye a todas las personas que se desempeñan en la función pública en todos sus niveles y jerarquías de la nación¹¹. Todas estas leyes y las políticas públicas afines promovieron la ampliación de sentidos y temáticas de la ESI. Al respecto, Morgade et al. expresan que:

¹¹ También podemos mencionar que el Decreto presidencial N° 476, del año 2021, incorporó el reconocimiento en el Documento Nacional de Identidad (DNI) y en el Pasaporte Ordinario Argentino, de otras identidades de género por fuera del binomio masculino/femenino, mediante la posibilidad de optar por la nomenclatura "X" para el campo "sexo".

las conquistas de derechos vinculadas al género y la sexualidad posteriores al 2006 tuvieron un efecto potenciador de la ESI en al menos tres sentidos: llenando de contenido (nuevos temas a trabajar), potenciando su visibilidad (tanto adentro como afuera de la escuela), y otorgando valor y legitimidad al trabajo de lxs docentes que estaban desarrollando proyectos -en diversos formatos- de ESI en las escuelas (consolidando su lugar de referencia en “estos temas” en las instituciones). Indudablemente, la ESI proporcionó un lenguaje común que volvió inteligibles, para el campo educativo, los temas de género y sexualidad en clave de derechos humanos (Morgade et al., 2018, p. 8).

En definitiva, juzgamos necesario promover con más fuerza en el campo educativo la explicitación de la perspectiva de DH cuando se tratan temáticas sobre el género y diversidad sexogenérica, e impulsar el reconocimiento de la ESI como un derecho humano en sí mismo. La educación debe favorecer que los sujetos puedan disfrutar de sus derechos y respeten y defiendan los de los demás. Para ello, es central propiciar la reflexión crítica en contra de prácticas sociales discriminatorias y otras situaciones de vulneración, al tiempo que visibilizar las luchas de los movimientos sociosexuales por los derechos de las mujeres y de la diversidad LGBTTTQIA+. De ahí, que la efectiva inclusión de la ESI es fundamental tanto en la formación del profesorado como del estudiantado de los diferentes niveles educativos. Con este fin, emprendemos acciones de formación docente inicial y continua en el tema, que entrelazamos mediante prácticas de extensión universitaria que serán caracterizadas en el siguiente apartado.

Propuesta de extensión universitaria en torno a la ESI

Recuperamos, en función de la propuesta de extensión que emprendemos, a Souza Santos (2007) cuando propone el conocimiento pluriuniversitario y lo define como un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar y que ocurre extramuros de la universidad. Implica que otros actores y sujetos de la sociedad también participen en la determinación de los criterios de relevancia y formulación de los problemas. Y especialmente alude a que su desarrollo debería darse en el ámbito cooperativo y solidario, a través de alianzas entre quienes están en los ámbitos académicos de investigación y otros actores sociales (sindicatos, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, grupos sociales especialmente vulnerables, etc.). Asimismo, alude a tres cuestiones primordiales que se entrecruzan y que refieren a la centralidad que deberían adquirir la extensión universitaria, la investigación-acción y el diálogo de saberes.

En consonancia con ello, pero específicamente para el campo de la extensión universitaria, Menéndez (2011) refiere a su dimensión comunicacional para sostener que debe darse en términos dialógicos, de interacción y de construcción mutua. Esto implica considerar a cada participante de una propuesta como sujeto de transformación que aporta sus saberes y conocimientos. A su vez, en su caracterización general de la extensión, manifiesta que:

La Universidad, mediante la extensión, promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos claves para contribuir a la transformación social, integrándose de esta manera al medio social del cual se nutre y al que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta (Menéndez, 2011, p. 22).

Con relación a esa integración con el medio social y dado que nos desempeñamos en una cátedra de Didáctica específica de la Geografía nos interesa aludir, de manera particular, a la propuesta de Souza Santos (2007) de fortalecer la vinculación de la universidad con las escuelas primarias y secundarias, en torno a tres subtemas: producción y difusión del saber pedagógico; investigación educativa; y formación de docentes de la escuela pública. Justamente, en esa línea se enmarca nuestra propuesta de extensión y de su integración con la docencia y la investigación, para lograr la integralidad de las funciones sustantivas universitarias¹². En concordancia con ello, recuperamos a Menéndez (2011) cuando subraya la importancia de que la extensión sea parte de la vida académica y se integre con la investigación y la docencia, “en la generación de nuevos conocimientos y en la apropiación social de los mismos, concentrando esfuerzos para una mayor inclusión y cohesión social” (p. 22).

Aclaremos que en este artículo sólo referimos a las articulaciones entre la extensión y su inclusión curricular en el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía, y referiremos, particularmente, a la propuesta de trabajo en torno a la ESI desarrollada en los años 2022 y 2023. De esta manera, la cátedra junto al estudiantado universitario, interactuamos con docentes de geografía en ejercicio en distintas escuelas secundarias urbanas y rurales.

Quisiéramos señalar que en dicha asignatura promovemos la curricularización de la extensión desde el año 2008, siempre en articulación con docentes e instituciones de distintos niveles educativos. Desde 2019 la propuesta se ha centrado en la ESI a partir de la recuperación de contribuciones de las geografías del género y de las sexualidades. Estas, como señalan Moreno y Mastrolorenzo (2021), incorporan la consideración de la estructura sexo-género en las que se organiza la sociedad, para examinar las formas en las que los procesos sociales crean, reproducen y transforman el espacio como así también este influye en esa estructura sexo-género. Conviene señalar que contienen una diversidad de aportes teóricos y perspectivas epistemológicas, cuyo desarrollo excedería los objetivos de este trabajo. Por ello, solo mencionamos brevemente que la geografía del género emerge en el mundo anglosajón en la década de 1970 -inicialmente llamada geografía feminista y geografía de la mujer- cuando comienzan a realizarse trabajos que recuperan los aportes teóricos marxistas promovidos en el marco de la segunda ola del feminismo de los años '60. En la década de 1990 en el contexto de la tercera ola del feminismo, que introduce como central el concepto de interseccionalidad¹³, la geografía del género incorpora las perspectivas postestructural, poscolonial, posmoderna y decolonial. Así, se reconoce que las experiencias de las mujeres en torno al espacio geográfico son diversas en función de distintos ejes de identidad en los que opera el poder y la diferencia: etnia, raza, clase social y orientación sexual. A su vez, en esa década con contribuciones de la geografía del género centradas en espacialidades de mujeres lesbianas, pero también desde aportes específicos de los movimientos y de los estudios académicos homosexuales y queer, se inicia la conformación de la geografía de las sexualidades, con la inclusión paulatina de trabajos en torno a las espacialidades y territorialidades de las identidades LGBTTTQIA+¹⁴.

¹² Dado que en este artículo solo aludimos a la integración entre la extensión y la docencia, explicitamos que la caracterización amplia de nuestra propuesta de integralidad de las tres funciones sustantivas universitarias en torno a la ESI, está disponible en un artículo específico ya publicado: Lossio et al. (2023), citado en referencias.

¹³ “La interseccionalidad se 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).

¹⁴ Si se desea conocer más sobre las geografías del género y de las sexualidades, se sugiere leer los trabajos de García Ramón (2008), Nelson (2016) y Larreche (2023).

Compartimos con Moreno y Mastrolorenzo (2021) que se necesita promover la formación docente -inicial y continua- sobre la producción académica de dichas geografías, dado que estas constituyen aportes específicos dentro de la disciplina que incluyen las perspectivas de género y de diversidad sexogenérica. Reconocerlas posibilita la inclusión de la ESI en las clases de Geografía desde un enfoque sociocultural centrado en la dimensión espacio-territorial del género y la sexualidad. De este modo, podemos contribuir a un abordaje más integral en los ámbitos educativos que permita la superación de los modelos tradicionales que aún continúan presentes. Nos referimos a los enfoques biologicista, biomédico y moralista. El primero centrado en la anatomía de la reproducción sin considerar otras dimensiones de la sexualidad y los otros tienden, como expresa el Colectivo Mariposas Mirabal (2019), a reforzar sentidos “amenazantes” para la sexualidad, el biomédico a través de su énfasis en la prevención de infecciones y embarazos, mientras que el moralista está centrado en el “control” mediante la castidad.

Las propuestas de extensión en los años 2022 y 2023 se desarrollaron a partir del dispositivo institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral denominado Actividades de Extensión de Aprendizaje Servicio (AEAS), que enmarca acciones de intervención social:

a los fines de trabajar de manera colaborativa con instituciones, organizaciones y sujetos de la comunidad, siempre a partir de demandas vinculadas a problemáticas sociales relevantes. Las Actividades de Extensión de Aprendizaje Servicio (AEAS) buscan promover la generación de instancias donde las y los estudiantes y graduadas y graduados contribuyen, con base en sus conocimientos académicos, en el abordaje de esas problemáticas. Al mismo tiempo, a través de estas actividades, aprenden a desempeñar prácticas de extensión y profesionales, construyen conocimientos a partir de los saberes de otros participantes (Reglamento AEAS, Anexo Resolución CD n° 259/21, FHUC, UNL).

Las AEAS se denominaron “ESI: construcción colaborativa de propuestas para las clases de Geografía” en 2022 y “ESI en la Escuela Secundaria: promoción de vínculos con profesores de Geografía” en 2023, y se desarrollaron entre septiembre y diciembre de cada año en paralelo al desarrollo de la asignatura Didáctica de la Geografía. En el 2022 participaron 8 estudiantes de la universidad y 8 docentes de la escuela secundaria, y en 2023 fueron 5 y 5 respectivamente.

Los objetivos refirieron a promover vínculos entre estudiantes de la universidad y docentes de Geografía de la escuela secundaria para la construcción conjunta y el desarrollo de propuestas de ESI; propiciar encuentros de formación e intercambio, en torno a los aportes de las geografías del género y de las sexualidades para la inclusión de la ESI en las clases de geografía; y favorecer la realización de prácticas de extensión por parte de estudiantes del profesorado de geografía.

Las AEAS se construyeron, por un lado, a partir de demandas de docentes de las escuelas secundarias para profundizar sus conocimientos sobre los aportes específicos que desde la Geografía se pueden hacer a la ESI, a partir de la incorporación de contenido específico de la disciplina. Manifestaron, en general, que las geografías del género y de las sexualidades no fueron parte de sus trayectorias formativas, lo que es coincidente con los resultados de acciones de investigación que hemos desarrollamos sobre el tema.

Asimismo, buscamos propiciar prácticas de extensión al estudiantado universitario para que comprendan su sentido en una universidad pública. Explicitamos que para 12 de los 13 participantes constituyó el primer acercamiento a la extensión universitaria y que antes de cada propuesta de AEAS desconocían su conceptualización y su fundamentación. Se observó que, a partir de iniciar su proceso de formación teórica y práctica en esta función sustantiva, asumieron un notable compromiso y responsabilidad con las actividades emprendidas. Esa formación incluye desarrollos teórico-conceptuales en clases, la lectura de bibliografía específica y la asistencia a charlas y talleres sugeridos por la cátedra¹⁵. En algunos casos manifestaron que lamentaban no haber participado con anterioridad de una propuesta de extensión universitaria.

Ahora socializamos brevemente las acciones realizadas. Desde el inicio de cada AEAS se llevaron a cabo encuentros de formación e intercambio sobre la ESI y las Geografías del género y de las Sexualidades, que tuvieron una periodización quincenal. En uno de esos encuentros se invitó a quienes participaron de propuestas de extensión desarrolladas en el año anterior para que expongan sus relatos de experiencia pedagógica, reconociendo sus roles autorales en las propuestas de enseñanza. Por otra parte, el estudiantado realizó entrevistas a docentes de las escuelas sobre sus trayectos formativos en la Geografía y la ESI, y sobre sus experiencias en la docencia, con el objetivo de aprender de sus relatos y para realizar un análisis didáctico. A finales de octubre de cada año se formaron grupos interinstitucionales de estudiantes y docentes que en conjunto construyeron una propuesta de enseñanza innovadora sobre ESI, que fue implementada en un grupo-clase y luego analizada a los fines de la construcción de un relato de experiencia pedagógica. Este fue socializado en un encuentro de cierre de cada AEAS. En todo este proceso los grupos fueron fundamentando teóricamente sus decisiones con base en los aportes teóricos de la geografía, la ESI y la Didáctica.

Especialmente, a partir de toda la experiencia compartida, docentes de las escuelas y estudiantes de la universidad expresaron que la propuesta de extensión les permitió aprender sobre los aportes de la Geografía del género y de las sexualidades y, de este modo, pudieron abordar la ESI con contenidos específicos de la Geografía. Al mismo tiempo, remarcaron la comprensión de la importancia de su tratamiento en las instituciones educativas y su relación con la perspectiva de DH. Por otra parte, destacaron la motivación del estudiantado de la escuela secundaria sobre los temas y contenidos abordados en cada clase. Se observó el interés a partir de sus intervenciones con preguntas, en la resolución de consigas y en la socialización de experiencias personales vinculadas a cada temática.

Cada propuesta incluyó casos de estudio sobre situaciones de discriminación y vulneración de derechos hacia las mujeres o hacia el colectivo LGTBTTQIA+, al tiempo que algunas presentaron luchas de movimientos sociales por el reconocimiento y el ejercicio efectivo de derechos. Se acuerda con Rodino Pierri (2015) que la educación en DH debe aportar para que cada nueva generación pueda comprender que estos no son dados por la naturaleza, sino una creación cultural y que no se ganaron de una vez y para siempre, sino que fueron posible gracias a las luchas que llevaron a cabo distintos grupos y movimientos sociales. Por ello, hay que aprenderlos,

¹⁵ Nos interesa precisar que desde hace una década se ha incluido una unidad de contenidos dentro del programa de Didáctica de la Geografía que refiere a la extensión universitaria y al tema específico de intervención abordado en la propuesta de cada año. Si bien se trata de la unidad 5, su desarrollo se realiza desde las primeras clases dado que no hay un orden lineal en el abordaje de los contenidos del programa. La versión del año 2023 se encuentra disponible en: https://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nld_Programa_Materia=3433&nld_Lectivo=34

ejercitarlos, respetarlos y defenderlos. A su vez, advertimos que la construcción de normativa legal no los hace efectivos en la vida cotidiana de toda la ciudadanía, que la lucha debe continuar y que educar en DH es una forma de colaborar con ello.

Remarcamos que las AEAS fortalecieron la conformación de grupos de trabajo con docentes del sistema educativo, al favorecer el intercambio y los procesos de construcción conjunta de propuestas de ESI. Por último, y tal como hemos realizado con otras propuestas de extensión a lo largo de los años, explicitamos que durante 2024 realizamos una jornada de divulgación en la que invitamos a los distintos grupos a socializar los relatos de experiencia pedagógica que construyeron en el marco de las dos AEAS llevadas a cabo.

Reflexiones finales

En el contexto actual de la Argentina en que se observan discursos que emergen desde actores de la política que buscan afectar los consensos logrados sobre los DH y que han sido garantizados mediante legislación que ratifica Convenciones Internacionales, es necesario reforzar distintas prácticas sociales que coadyuvan para la defensa de los DH. De manera particular, consideramos imperante fortalecer la educación en, por medio de y para los DH, por parte de docentes e instituciones de todos los niveles. En el caso de quienes participamos en la formación docente inicial y la continua, es primordial que nos involucremos en el tratamiento explícito de la perspectiva de DH, para que su abordaje pueda ser transversal en las prácticas educativas.

Las universidades públicas tienen un papel importante en la construcción de conocimiento, en la formación, promoción y protección de los DH, a partir de las distintas prácticas académicas y en la interacción junto a organizaciones de DH y movimientos sociales. Instamos a continuar en la construcción de propuestas que ayuden a robustecer su inclusión en el *currículo*, en la extensión y en la investigación.

De manera particular, más allá de todos los avances en la legislación argentina sobre derechos de la niñez y adolescencia, de las mujeres y la diversidad sexogenérica, es imprescindible consolidar la ESI para promover el reconocimiento más amplio de esos DH y, de este modo, favorecer las posibilidades de ejercerlos, respetarlos y defenderlos. Compartimos con el Colectivo Mariposas Mirabal (2019) que la ESI proporcionó un lenguaje común que posibilitó en el campo educativo la comprensión de temáticas de género y sexualidad en clave de DH. A su vez, es imprescindible propiciar el entendimiento de que la ESI es un derecho humano en sí mismo.

Por último, señalamos que desde las carreras de profesorado podemos realizar aportes para entretrejer la formación universitaria en DH con la ESI en las escuelas primarias y secundarias, a través de prácticas de extensión incluidas curricularmente. En esa línea seguiremos emprendiendo acciones de integración de las funciones sustantivas universitarias.

Referencias

Abratte, J. P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En M. del R. Badano (compl.) *Derechos humanos y educación superior. reflexiones, apuestas y desafíos* (pp. 67-77). Paraná: Editorial UADER. https://editorial.uader.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/edu_sup_dh.pdf

Badano, M. del R. (2023). La educación superior como derecho. Debates estructurales y apuntes para una agenda. En G. Biber, C. De Pauw, V. Di Pasquale y V. Pasqualin (compls.) *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas* (pp. 13-19). San Luis: Nueva Editorial Universitaria U.N.S.L. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Educacion-Sup-como-derecho.pdf>

Carbalido Coria, L. y Torres Cruz; C. (2014). Las identidades sexo-genéricas diversas como categoría de subalternidad. *Estudios de Asia y África*, 49 (3): 723-754. <https://doi.org/10.24201/ea.v49i3.2082>.

Colectivo Mariposas Mirabal (2019). *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*. Cuadernos del IICE N° 3. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11196/Cuaderno%20IICE%203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dube, S. (1999). Introducción. Temas e intersecciones de los pasados coloniales. En Dube, S. (coord.) *Pasados poscoloniales*. México: El Colegio de México.

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. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4519/pg_025-052_semata20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Larreche, J. I. (2023). A propósito del género, las sexualidades y el sexo. *Punto Sur*, (8), 27-42. <https://doi.org/10.34096/ps.n8.10862>.

Lossio, O., Manassero, L., & 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 Ene-Jun), e0010. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0010>

Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 1(1), pp. 22-31. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i1.443>.

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., Malizia, A., González del Cerro, C., Ortmann, C., Grotz, E., Díaz Villa, G. Baez, J., Scaserra, J., Fainsod, P., Malnis Lauro, S., Zattara, S., Cano, V., Sokolowicz, C., Raele, G., Di Marino, L., Zaiat, N., Lescano, S. y Toufeksian, A. (2018) *Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado*. Buenos Aires: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>

Muñoz, V. (2010). *Educación Sexual, Derecho Humano. La piedra y el viento: El derecho humano a la educación sexual integral*. Montevideo: CLADEM. <https://cladem.org/wp-content/uploads/2021/09/LA-PIEDRA-Y-EL-VIENTO.pdf>

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). México: UNAM. <http://www.publicaciones.igg.unam.mx/index.php/ig/catalog/view/22/22/66-1>

dino 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. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/Rodinoconf2015.pdf>

Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansión y F. Tubino (editores) *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63-89). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Educacion-en-ciudadania.pdf>

Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. La Paz (Bolivia): CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

UNESCO (2010) *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación Sexual Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. Paris, Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281_spa

UNESCO. (2018) *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. Edición revisada. Paris, Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Documentos y normativas

Consejo Interuniversitario Nacional. Acuerdo plenario N° 1169/22. Curricularización de los Derechos Humanos en los trayectos formativos de las universidades públicas.

Ley N° 26.150 de 2006, Argentina. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Naciones Unidas (2011) Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>

Naciones Unidas (30 de enero de 2024). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/es/sdgs>

Naciones Unidas. (30 de enero de 2024). *Objetivos de Desarrollo Sostenibles*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Naciones Unidas. (2010) Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Educación_Sexual_2010_ES.pdf

Reglamento AEAS, Anexo Resolución CD n° 259/21, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/6/2018/08/propuesta-Actividades-de-Extensión-de-Aprendizaje-Servicio-AEAS-259-21-con-anexo.pdf>

Biografía del autor

Oscar Lossio. Profesor y Licenciado en Geografía; Especialista en Didácticas Específicas (UNL). Profesor Titular de la cátedra Didáctica de la Geografía (UNL). Secretario de Extensión y Director del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL). Ha sido Director de numerosos proyectos de extensión y de investigación. Autor de diversos artículos sobre extensión universitaria.