Revista **Perspectiva Geográfica**
ISSN 0123-3769 eISSN 2500-8684

VOL. 30 [N.º 1] ▶ **enero - junio de 2025** ▶ **PP. 1-21**

Diego Felipe Rodríguez Méndez [1]

ARTÍCULO ORIGINAL

Lo personal es espacial: hacia una educación sexual integral espacializada

Recepción: 5 de septiembre de 2024 ▸ **Evaluación:** 25 de marzo de 2025
▸ **Aceptado:** 31 de marzo de 2025 ▸ **Publicado:** 28 de abril de 2025

Sugerencia de citación. Rodriguez, D. (2025). Lo personal es espacial: hacia una educación sexual integral espacializada. *Perspectiva Geográfica*, *30*(1), 1-21. https://doi.org/10.19053/uptc.01233769.18118

Resumen. El presente artículo reflexiona sobre los resultados de un trabajo de grado que tiene por objetivo diseñar una propuesta educativa que relacione la espacialidad y la educación sexual integral. Este trabajo fue realizado con adolescentes, en un colegio privado de Bogotá, a partir de los rezagos que dejó la educación geográfica tradicional, dicotómica y determinista, que niega al género y la sexualidad como cualidad espacial. La metodología utilizada se basa en la investigación-acción educativa, que construye reflexiones a partir de ejercicios como la cartografía colectiva, el mapeo corporal y los croquis, y técnicas como los diarios de campo y los grupos focales. Los resultados demuestran posibilidades y realidades para el aula escolar, en diálogo con las geografías íntimas, para concluir con lo personal como algo espacial y la educación sexual integral espacializada que entiende al cuerpo como productor de conocimiento geográfico. Este trabajo refleja una educación espacial en Colombia que dialoga con las geografías feministas y de las sexualidades para pensar espacialidades otras en un marco diferencial, multidimensional y territorial.

Palabras clave: *afectividad, educación sexual, espacio, género, geografía, sexualidad.*

1 Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. dfrodriguezm@upn.edu.co

CC BY NC ND

The personal is spatial: toward spatialized comprehensive sexuality education

Abstract. This article reflects on the results of a thesis that aims to design an educational proposal that connects spatiality and comprehensive sexuality education. This work was conducted with adolescents at a private school in Bogotá, drawing on the shortcomings left by traditional, dichotomous, and deterministic geographic education, which denies gender and sexuality as spatial qualities. The methodology used is based on educational action research, which constructs reflections based on exercises such as collective cartography, body mapping, sketches and techniques such as field diaries and focus groups. The results demonstrate possibilities and realities for the classroom, in dialogue with intimate geographies, concluding with the personal as something spatial and a spatialized comprehensive sexual education that understands the body as a producer of geographical knowledge. This work reflects a spatial education in Colombia that dialogues with feminist geographies and sexuality to consider other spatialities within a differential, multidimensional, and territorial framework.

Keywords: *affectivity, sexual education, space, gender, geography, sexuality.*

O pessoal é espacial: para uma educação sexual abrangente espacializada

Resumo. Este artigo reflete sobre os resultados de uma tese que visa elaborar uma proposta educacional que conecte espacialidade e educação sexual integral. Este trabalho foi realizado com adolescentes de uma escola particular de Bogotá, partindo das deficiências deixadas pela educação geográfica tradicional, dicotômica e determinista, que nega gênero e sexualidade como qualidades espaciais. A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa-ação educativa, que constrói reflexões a partir de exercícios como cartografia coletiva, mapeamento corporal, esboços e técnicas como diários de campo e grupos focais. Os resultados demonstram possibilidades e realidades para a sala de aula, em diálogo com geografias íntimas, concluindo com o pessoal como algo espacial e uma educação sexual integral espacializada que compreende o corpo como produtor de conhecimento geográfico. Este trabalho reflete uma educação espacial na Colômbia que dialoga com as geografias feministas e a sexualidade para considerar outras espacialidades dentro de um marco diferencial, multidimensional e territorial.

Palavras-chave: *afetividade, educação sexual, espaço, gênero, geografia, sexualidade.*

Introducción

La educación sexual integral (ESI) en Colombia, con sus dificultades históricas en su abordaje, actualmente comprende una mayor receptividad por parte de las escuelas y las familias. Esto se evidencia en la encuesta nacional realizada por Sentiido (2024), en la que acudientes apoyan educar sobre el cuerpo, la salud sexual, la prevención de violencias basadas en género (VBG), afectividad y relaciones de pareja, respeto hacia la disidencia sexual y de género, placer y erotismo.

Aunque la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece la obligatoriedad de la cátedra de educación sexual en todos los niveles de educación escolar, y recientemente se suman logros como las sentencias de la Corte Constitucional relacionadas con la prohibición de sancionar a estudiantes escolares por razones de orientación sexual, identidad de género, expresión de género y nombre identitario, algunas instituciones educativas continúan negando este proceso.

Por esto, se han buscado posibilidades para abordar la ESI con el objetivo de acercarse a las realidades y necesidades de infancias y adolescencias en el reconocimiento de su género y sexualidad. En este panorama aparece la geografía escolar como un medio que busca potencializar dichos propósitos a partir de las reflexiones feministas, de género y sexualidades que han permeado el campo.

No obstante, a nivel nacional los esfuerzos por abordar una educación geográfica con perspectiva de género o en diálogo con la ESI han sido casi nulos (Rodríguez, 2022), pues a la fecha son contados los trabajos que, en el contexto local y escolar, han propuesto experiencias que relacionan estos campos, y aunque son trabajos con propuestas interesantes, se observan ausencias y silencios que es necesario resolver.

Por ello, se proponen estas reflexiones sobre una experiencia educativa realizada en el Colegio de Nuestra Señora del Pilar Chapinero, en Bogotá, con adolescentes de educación básica secundaria y media durante 2022 y 2023, orientadas por la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo diseñar una propuesta educativa sobre las relaciones entre espacialidad y educación en la sexualidad junto con estudiantes y docentes del Colegio de Nuestra Señora del Pilar Chapinero? Como objetivo general, se buscó diseñar una propuesta educativa que relacione el concepto de espacialidad y la educación sexual integral.

En el panorama nacional, Delgado Mahecha (1986) discutió sobre la permanencia del determinismo en la enseñanza de la geografía universitaria y escolar colombiana. Entre sus conclusiones, encontró que tanto en los textos escolares como en el discurso de los docentes se enuncian postulados sobre la división hombre-medio, la confusión con otros campos de conocimiento como la geología y la meteorología, y la generalización de la cartografía como herramienta de análisis imperante. Por último, algunas personas encargadas de impartir la asignatura no son profesionales de una licenciatura[1] en ciencias sociales o pregrado en geografía, sino que sus campos de conocimiento son la historia, la antropología u otros.

Actualmente, se trabaja por una enseñanza crítica de la geografía que rescata lo postulado por las corrientes radicales y posmodernas en la búsqueda de una mayor comprensión de los lugares, los espacios, los paisajes y los territorios. Además, estas reflexiones no deben quedar en el papel mientras se siguen replicando las clases de geografía de hace treinta años, sino que debe existir un ejercicio emancipatorio y transformador de la enseñanza y aprendizaje de la espacialidad (García, 2019).

Por esto, se debe dar paso al abordaje de experiencias personales, íntimas y eróticas, lo que se conoce como conocimiento situado relacionado con la cotidianidad, para cuestionar la geografía oficial, apolíti-

1 Los programas de licenciatura en Colombia son aquellos cuyo núcleo básico de conocimiento son las ciencias de la educación y que van acompañados de disciplinas especificas: biología, química, física, matemáticas, ciencias naturales, artes visuales-escénicas-musicales, ciencias sociales (historia, geografía y otras disciplinas), etc. Las personas que los cursan obtienen el título de "licenciadas" y se desempeñan como docentes de educación básica y media (nivel escolar) o, con un posgrado, en educación superior (nivel universitario).

ca, determinista, dualista y esencialista. Se parte por entender que la espacialidad es relevante para conocer y entender la sociedad desde las escalas íntimas hasta las globales (Massey, 2005).

En ese orden, el texto reflexiona sobre los puenteos entre ESI, educación geográfica y la insignia "lo personal es espacial" a partir de los resultados y discusiones. En primer lugar, se realiza un breve recorrido por los diálogos teóricos entre geografías feministas, de las sexualidades y el campo educativo a nivel global y local. Luego, se sustenta el caso de estudio y la metodología empleada, que se sostiene desde la investigación-acción educativa, es decir que, mientras se educa, se investiga en el aula (Elliot, 2002; Restrepo, 2004). Su importancia radica en que sigue la tradición de la investigación-acción en los ámbitos educativos, que busca criticar las prácticas pedagógicas, reconstruir las prácticas educativas y validar resultados transformadores.

En tercer término, se abordan los resultados y discusiones de la experiencia agrupados en los siguientes apartados: momentos geoeróticos en el aula, puenteos de las geografías personales con la ESI y lo geoerótico como posibilidad de conocimiento. En estos apartados se abordan términos como "lo erótico", que se refiere a

> […] una fuerza de intensificación y extrañamiento del cuerpo que nos permite pensar cómo conocemos […] puede leerse lo erótico como fuerza de intensificación de las ficciones autobiográficas y como una pasión epistemológica que nos incita a cuestionar los límites y fronteras de nuestros saberes (Flores, 2019, p. 4).

Se entiende lo erótico como una forma de entender y cuestionar el espacio, las corporalidades y la diferencia; es la búsqueda de autorrealizarse al identificar historias, marcas vitales y formas de conocer el mundo. Finalmente, se concluye con reflexiones que concretan la insignia "lo personal es espacial". La propuesta abordada desde el contexto escolar finaliza con las potencialidades y ausencias, con base en los diálogos realizados con los feminismos, la sexualidad y el género, en la formación de análisis espacial, en los niveles de educación básica y media, para construir una educación sexual integral espacializada en Colombia.

Interpelaciones feministas a la educación geográfica: balance del campo teórico y pedagógico

Inicialmente, cabe destacar que los marcos teóricos de referencia provienen en su mayoría de las latitudes anglosajonas, especialmente en el campo disciplinar de las geografías feministas y de las sexualidades. Dichos campos, desde la última década del siglo XX, retomaron los aportes del posmodernismo para comprender la fluidez, el movimiento, los tránsitos y las desestabilizaciones como cualidades espaciales de la sociedad y las personas (McDowell, 2000).

Esto, en diálogo con los aportes del feminismo de cuarta ola y los estudios *queer*, se cuestionó el sujeto del feminismo y consideró aquellas corporalidades y experiencias que están "fuera de plano" (Marcelino, 2021). Dichos aportes permearon la geografía y desde estos intereses se abordaron experiencias diferenciales que incluían corporalidades disidentes de sexo y género, racializadas, indígenas, del tercer mundo o del sur global. Con el paso del tiempo, estas perspectivas llegaron a Latinoamérica y permearon el campo de la geografía.

La teoría *queer* es importante en este sentido porque cuestiona las dicotomías masculino-femenino, destruye el binarismo y fortalece la autodeterminación no lineal de las personas (Fonseca Hernández & Quintero Soto, 2009), pero también critica las procedencias de los sujetos y sus posiciones de privilegio, por lo que el pensamiento *queer* es útil para identificar marcos de significación universalistas, sus fallas y exclusiones, y para crear otras políticas, conocimientos

y comprensiones del mundo y las personas que lo habitan (Pérez, 2016).

Ahora, en la escala latinoamericana y colombiana, estas reflexiones llegaron a inicios del siglo XXI y tomaron auge después del año 2010 (Ulloa, 2019). Desde el campo específico de la educación espacial, con el enfoque de género o la ESI, en diálogo con la geografía, los trabajos en Colombia aparecen desde el 2015 hasta la actualidad (Rodríguez, 2022). En ellos existe la preocupación por retomar y cuestionar las reflexiones de estas geografías, aterrizarlas al contexto local y abordarlas en espacios educativos de nivel superior y, en menor medida, en la escuela. No obstante, son intervenciones que, aunque novedosas, se realizan en el contexto de un interés particular de docentes de ciencias sociales en formación y no como un proceso motivado por las instituciones de educación superior y escolares.

Patiño et al. (2018) reflexionaron sobre este desinterés sistemático en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales y Geografía para promover propósitos formativos que se preocupen por llevar estos intereses a las aulas. Como resultado, hasta la fecha existen contados trabajos que propusieron para la escuela abordajes espaciales del género, la sexualidad y el deseo. En este orden de ideas, argumenta Moreno (2023), los diálogos conjuntos entre estos campos a nivel latinoamericano se están desaprovechando, pues

> […] los contenidos escolares deben lograr incentivar la formación de les estudiantes, mostrando los vínculos que existen entre sus preocupaciones y las propuestas de enseñanza. De esta manera, si les estudiantes se sienten interpelades, puede generar un ámbito de mayor contención, donde sus prácticas cotidianas y conocimientos cobren importancia y sean valorados para el aprendizaje de los contenidos de geografía (p. 51).

Así, este campo es una posibilidad para la creación de puenteos. Retomando a Anzaldúa (2002, citado en Bello, 2018, p. 71), los puenteos se conciben como espacios de conexión en los que lo íntimo toma importancia. Por esto, pensar los puentes entre la ESI y el campo de la educación geográfica se convierte en un abanico de posibilidades desde donde se pueden abordar escalas íntimas, microespacios y experiencias subjetivas relacionadas con la ciudad, las violencias basadas en género, las corporalidades, los deseos no heteronormativos y otras temáticas cotidianas y necesarias para la escuela.

Metodología

Estudio de caso: Colegio de Nuestra Señora del Pilar Chapinero

El lugar donde se desarrolló la propuesta educativa es el Colegio de Nuestra Señora del Pilar Chapinero[2], que se encuentra en la localidad de Teusaquillo, en el barrio el Campín de Bogotá. Es un colegio cuya población está en tránsito de femenina a mixta. Pese a ser de orientación católica, su propuesta educativa se basa en la formación de líderes para el siglo XXI, por lo que el interés del trabajo no está en contravía de la moral católica y retoma los principales valores institucionales: la hospitalidad y la acogida a todas las personas sin importar sus diferencias. Además, desde su "carácter propio", el interés de esta investigación responde a su propuesta educativa en la búsqueda de "la integración de la sexualidad y la afectividad como fuerzas interiores positivas que abarcan a toda la persona" (Hnas. de la Caridad de Santa Ana, 2004, p. 17).

En cuanto a población, se trabajó con adolescentes de grado noveno y décimo[3], con edades entre los 14 y los 16 años. En su mayoría se reconocieron como mujeres cisgénero, pero también estaban aquellas que

2 El término "Chapinero" en el nombre responde a la ubicación histórica del colegio, pues, en términos de ordenamiento territorial, la localidad llegaba hasta el predio donde se ubica.

3 Para compartir estos resultados se tienen como base los consentimientos informados en los que se autoriza el uso y divulgación de los insumos elaborados por las adolescentes, así como sus narrativas obtenidas en los grupos focales.

se identificaron con identidades de género no binarias, género fluido o se encontraban en proceso de transición de género. Esta población también enunciaba su orientación del deseo y el colegio no castigó dicho autorreconocimiento: la institución acompañó y respetó la subjetividad sexual de sus estudiantes.

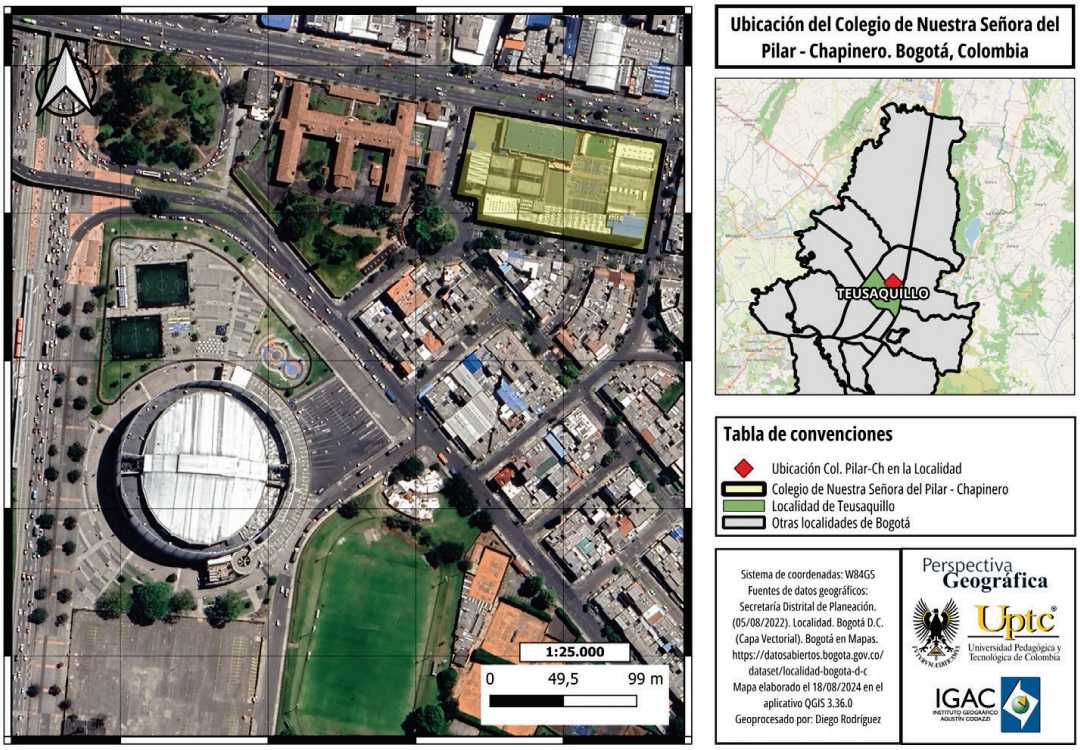


FIGURA 1. Ubicación del Colegio de Nuestra Señora del Pilar Chapinero, Bogotá
FUENTE: elaboración propia (2024).

Por último, el colegio abordó el enfoque de género y la educación sexual de forma transversal en todas sus áreas a partir de proyectos como su Modelo de Naciones Unidas del Pilar (PILMUN), donde se discutió en mesas, al estilo de ONU MUjeres, sobre las problemáticas, las violencias y la participación política de las mujeres. Además, espacios como el Coloquio de Filosofía permitieron discutir con la comunidad estudiantil temas relacionados con los feminismos y las teorías *queer* para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo sobre realidades actuales, globales y cercanas.

Sentido investigativo en lo espacial y la ESI

Hablar en términos metodológicos desde un trabajo que prioriza la educación sexual, el género y las experiencias subjetivas implica acercarse a horizontes que permitieron comprender la profundidad de estos elementos. El trabajo de campo se desarrolló durante el 2022-2023 en el colegio mencionado. Para realizar las intervenciones se revisó el plan de estudios del área de Ciencias Sociales y sus asignaturas específicas junto al grado.

Se eligió intervenir en los siguientes espacios y grados: historia (9°), geografía (9°), ciencias económicas y políticas (10°) y ciencias sociales (10°). Esto debido a las temáticas generales que se abordan en los grados y los diálogos interesantes que funcionan para el propósito del trabajo: geografía económica (9°), historia del mundo y de Colombia en el siglo XX (9°), derechos humanos y movimientos sociales (10°) y microeconomía (10°). En la propuesta educativa, esto se distribuyó en tres módulos temáticos: geografía de la mujer, geografías feministas y de género, y geografías de las sexualidades.

TABLA 1. Estructura general de la propuesta educativa

Módulo temático	Asignatura y grado	Temática de la asignatura y actividad
Geografía de la mujer	Geografía (9°) Historia (9°)	Sectores económicos: folletos de inclusión laboral LGBT+. 1920 en EE. UU.: representación visual de la mujer.
Geografía feminista y de género	Geografía (9°)	Sectores económicos: folletos de inclusión laboral, mujeres y cuidados.
Geografía de las sexualidades	Historia (9°) Geografía (9°) Ciencias Políticas y Económicas (10°) Ciencias Sociales (10°)	Años sesenta: mapas mentales de la revolución sexual. Geografía económica de Colombia: taller de contracartografía, conflicto armado y cuerpo. Microeconomía: croquis de peluquerías de personas transgénero. DD. HH. y movimientos sociales: campaña de luchas y resistencias de personas con VIH, reconocimiento del placer y la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS).

FUENTE: elaboración propia (2025).

El trabajo de campo "consiste en acudir directamente al sujeto/objeto de estudio, al dato vivo, a los hechos, para entender la situación y dinámica en que se desarrolla" (Sandoval, 2003, p. 15). Este se implementó a través de la investigación-acción educativa (IAE), que introdujo estrategias en el aula para investigar junto con las adolescentes y buscar que, desde sus necesidades, se orientara el desarrollo de las actividades o los marcos teóricos al entender que "la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra" (Elliot, 2000, p. 15).

La IAE posibilitó, desde la tradición de la investigación-acción, repensar, criticar y validar las prácticas realizadas en el aula para proponer aprendizajes novedosos que busquen la transformación de los propósitos formativos revisados a partir de la práctica pedagógica. Esto se realizó al acercarse a la cotidianidad del aula, dialogar con la población escolar, cuestionar los modos en los que se educa y, con los resultados obtenidos, trabajar en pro de un proceso pedagógico y educativo renovado:

> En esta tarea evaluadora de la práctica, el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, una y otros indicadores subjetivos de efectividad (Restrepo, 2004, p. 52).

Las técnicas que permitieron obtener esta información son, en primer lugar, los diarios de campo como el medio para recopilar información sobre la cotidianidad del aula y las personas que la conformaban. En estos, se plasmaron los elementos, situaciones y conflictos según el objetivo planteado; además, sirven para "preparar guiones de observación, de entrevista y […] recabar información en campo. También […] para ordenar sistemáticamente los datos de campo, de manera que sean de fácil manejo y uso; tanto para su análisis como para la elaboración del trabajo escrito" (Sandoval, 2003, p. 33).

En segundo lugar, tenemos las actividades de aula, como la construcción de cartografías corporales, representaciones visuales, cartografía colectiva, croquis y demás materiales en los que se exponen las creencias, opiniones fundamentadas y el reconocimiento de las escalas y sujetos subalternos abordados durante las clases. Esta técnica permitió analizar y evaluar lo realizado, pues "Es la necesidad del diálogo, el que las experiencias puedan ser compartidas en su integridad, incluyendo emociones y vivencias a reflexionar de manera colectiva" (Sandoval, 2003, p. 44). Cada insumo realizado tuvo su socialización, evaluación y retroalimentación por parte de las estudiantes.

Además, actividades como la cartografía participativa "parte de los afectos porque es desde allí que se genera una apropiación territorial, esos afectos se refieren a unas historias particulares, a las tradiciones y creencias, a la vivencia y la emocionalidad" (García & Trujillo, 2004, p. 13). Esta actividad movilizó

las emociones en relación con historias personales o de otras personas que se analizaron en las temáticas de las clases, además fomentó el trabajo colaborativo y la divulgación final de los cartogramas construidos según el diseño didáctico.

La realización de grupos focales desde lo hermenéutico permitió interpretar la realidad vivida con base en situaciones relacionadas con su experiencia en el espacio público y el privado, su género y su sexualidad. La grabación de las voces colaboró en la búsqueda que hacen las ciencias sociales de "explicar la cultura y los fenómenos sociales a partir del análisis, interpretación y comparación de la información obtenida en campo y/o documental" (Sandoval, 2003, p. 43).

Por último, la toma de fotografías responde a que se busca "complementar todas las demás técnicas necesarias en la investigación, a fin de reunir el conocimiento sobre los sujetos u objetos de estudio" (Sandoval, 2003, p. 43). Esta información tiene además un trabajo riguroso de sistematización que retoma los marcos teóricos y las categorías emergentes de análisis para que correspondan a los objetivos planteados en el diseño de la propuesta educativa.

Resultados y discusión: educación espacial insurrecta, erótica y corpórea

Momentos geoeróticos en el aula escolar

En un primer momento, se abordó la multiplicidad de cuerpos y espacios vividos, que van desde las escalas íntimas (cuerpo) hasta las globales (ciudad o país). Hubo dos actividades en las que se destacó el análisis de los espacios vividos en relación con la concepción de la corporalidad de las mujeres en 1920 y cómo, a partir de un ejercicio de personificación, algunas estudiantes se saltaron la imagen tradicional de la chica buena, la que el mercado compra, para darle voz a las feas, las machorras, las lesbianas y las no deseadas por los hombres (Despentes, 2008).



FIGURA 2. Estudiante de 901 (2022) dibuja una mujer en 1920 con rasgos no normativos, además, dice es lesbiana, le gusta fumar y no quiere tener familia

FUENTE: archivo personal (2022).

Este ejercicio potenció hablar del cuerpo, pero especialmente de aquellos que rompen con las normas corporales hegemónicas de lo que se espera que sea una mujer. Este primer espacio vivido hizo énfasis en una escala cercana. El siguiente ejercicio contextualiza un espacio físico, las peluquerías de las personas transgénero, que es considerado como una espacialidad cuir[4], en tanto transgrede la hegemonía heterosexual que permea y construye los espacios de la ciudad.

4 Se usa cuir para reconocer las maneras en que se encarna lo *queer* en Colombia. Desde el sur se "re-siente lo *queer*", como invita Trujillo (2022), al criticar su ubicación en el norte y, por lo tanto, su carácter etnocéntrico, para descolonizarlo y entender lo cuir como política de conocimiento situada. Se localiza como disconformidad con las hegemonías históricas y espaciales para comprender las realidades de una Colombia cuir con sujetos atravesados por diferencias de género, procedencia y divergencia de deseos.

Son espacios en los que se acogen corporalidades que, por la heteronormatividad y la presencia generalizada de cuerpos cisgénero, son excluidas. Por esto, afloran sentimientos *queer* (Ahmed, 2017) que permiten la comodidad de ser y vivir, que las corporalidades se expandan y habiten el espacio sin temor a que algo malo les ocurra. Para representar esto, en Economía y Política se propuso la construcción de un croquis en el que se deben especificar las cualidades estéticas, corporales y emocionales de una transpeluquería, como se observa en la Figura 3

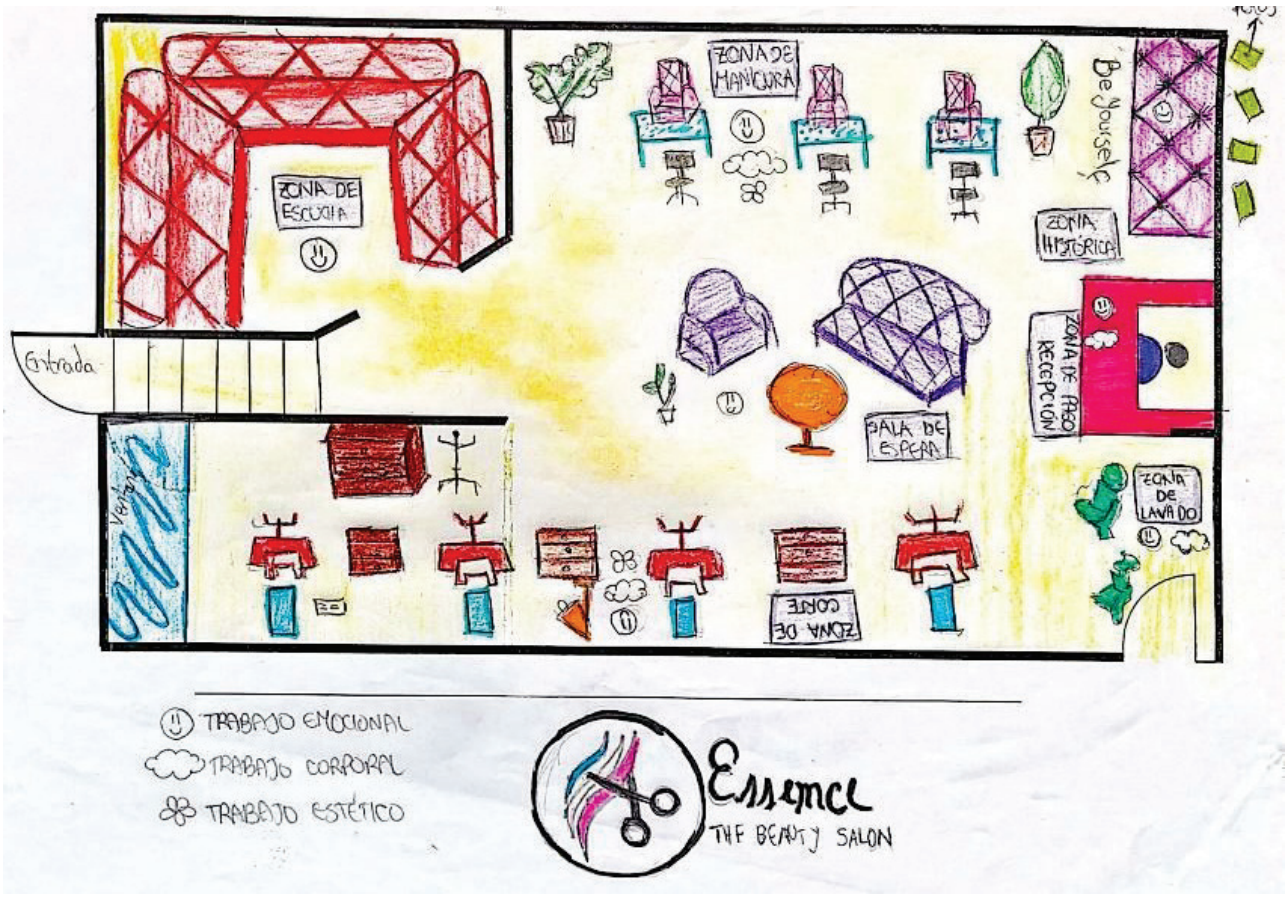


FIGURA 3. Estudiantes de 1002 (2023) construyen un croquis de su transpeluquería
FUENTE: archivo personal (2023).

Estas actividades rescataron el concepto de espacio vivido, propuesto por Lefebvre (2020), como espacio de representación. Estos se involucran en los espacios físicos y sobreponen sistemas simbólicos que los convierten en imágenes e imaginarios sociales. Este espacio representa los estereotipos, los prejuicios e ideas impuestas por los sistemas culturales de dominación, y se observan patrones recurrentes al revisar estos elementos en clave de género y sexualidad.

En línea con estas temáticas, el siguiente eje que se problematizó fue el abordaje de experiencias de vida no heterosexuales desde la identidad de género y la orientación sexual. Algunos de los ejercicios consistieron en la construcción de mapas mentales sobre temas históricos, como la revolución sexual: el movimiento *hippie* y el movimiento gay. Otros, se propusieron con la intención de discutir los derechos laborales de estas personas por medio de la construcción de un folleto que exponía un plan de acción en lugares de trabajo. Con este acercamiento, posteriormente se abordó la escala espacial del discurso para presentar las formas en las que, por ejemplo, un documento nacional de

identidad (DNI) generaliza la existencia de personas cisgénero, pues aquellas personas con corporalidades e identidades disidentes

> […] son sujetos que ocupan una posición marginal y subordinada en el orden social y de género. Sus cuerpos se encuentran ubicados en la periferia de la ciudadanía y sus vidas están en constante riesgo por el hecho de haber transgredido la matriz cultural que ordena guardar una coherencia lineal entre el sexo, el género y el deseo (Bello, 2018, p. 107).



FIGURA 4. Estudiantes de 1002 (2023) representan el DNI de Iris, una persona no binaria

FUENTE: archivo personal (2023).

Este tipo de representaciones cotidianas contribuyen a conservar la hegemonía de los cuerpos cisgénero como únicos y válidos socialmente. Longhurst (2001) explora desde lo espacial la compleja construcción de las corporalidades que son fluidas, inestables y cambiantes, que expresan tránsitos y movilidades en las identidades. Con las estudiantes, se cuestionó la heterosexualidad como mecanismo que construye los cuerpos y deseos, y la heteronormatividad como una política de desconocimiento que niega, excluye, precariza y destruye la vida de personas que no encajan en esta matriz; además, algunas se sintieron identificadas con estas realidades.

Por último, se abordó un elemento negado no solo por el campo de la geografía, sino por la cultura escolar colombiana desde el siglo XIX: el deseo y la curiosidad en los procesos educativos. Aquí se incomoda la educación sexual desde la mirada espacial al cuestionar cómo la escuela moderna, hasta la fecha, ha negado que el placer esté presente en las superficies corporales que habitan las aulas.

Con el grado décimo, se construyó una campaña de reconocimiento de la escala corporal, el placer y la ética del cuidado en los vínculos afectivos y eróticos dirigida a docentes y estudiantes del colegio. La reflexión pedagógica estuvo mediada por los aportes de Britzman (2016) e Hincapié (2009), que reconocen la importancia de que el aula sea un espacio para la curiosidad y el erotismo, pues en ella estudiantes y docentes se reúnen inicialmente como cuerpos en movimiento y en contacto.

De aquí se consolida la campaña "All bodies matter. Cartografías desviadas: contra las normas corporales", que abordó los siguientes ejes: métodos que previenen infecciones de transmisión sexual (ITS) sin desconocer el placer; el legado de Fernando Molano Vargas; la ética del cuidado en los vínculos erótico-afectivos; y la importancia del consentimiento. Desde estas dimensiones, se brindó un espacio de ESI en el que no se desconoce al erotismo como cualidad de la vida cotidiana.

Además, se rescataron los aportes de Fernando Molano Vargas y su trabajo literario, que narró poéticamente la cotidianidad del deseo en las aulas escolares, las experiencias de homofobia y la estigmatización que vivieron él y su pareja al ser seropositivos. Usar los trabajos del autor posibilitó una mirada cercana de lo que implicaba ser marica[5] en Bogotá a finales de los ochenta, en medio de un contexto social conservador.

También, abordar los métodos preventivos de ITS superó el discurso preventivo y las narrativas del mie-

5 Siguiendo la teoría de la performatividad planteada por Butler (2002), el uso de la palabra "marica" resignifica un insulto, un modo de agresión, una forma de exclusión de aquellas personas que reivindican, en palabras de Fernando Molano, la libertad de culos sin que le reclamen a dos muchachos que se quieren y desean. Además, "marica" critica la patologización dada a la palabra "homosexual", ya abordada en los trabajos de Foucault (2011).

do, pues se potenció la curiosidad y el derecho a vivir una sexualidad sana y placentera. De aquí que se tomó como insumo cuestionar el método PrEP[6], que no suele ser nombrado en los talleres de educación sexual y favoreció la búsqueda de una sexualidad placentera sin miedo al castigo o la sanción social.

Este ejercicio criticó la educación sexual tradicional y afloró un espacio para reconocer el cuerpo como superficie de placer. Se evidenció el interés de las adolescentes por entender que sus cuerpos pueden ser deseados y amados, y se rompió el desconocimiento sobre este derecho sexual al reconocer que sus cuerpos no deben ser juzgados o violentados. Se discutió la variedad de placeres que pueden sentir, que no son únicamente heterosexuales y que deben ser consensuados y vividos desde una ética del cuidado.



FIGURA 5. Elementos elaborados para la campaña de reconocimiento ejecutada por 1001 (2023)

FUENTE: archivo personal (2023).

Para dar cierre a este apartado, se concluye con un contexto propio de la espacialidad colombiana: los impactos del conflicto armado. Retratar desde la educación geográfica estos episodios de la historia reciente no solo enfatiza en el reconocimiento físico del territorio y sus potencialidades geopolíticas, sino que permite narrar los impactos sobre las mujeres y personas LGBT+ en medio de la guerra.

En este orden de ideas, se realizó un ejercicio de cartografía participativa que implicó inicialmente la revisión de informes del Centro Nacional de Memoria Histórica y de la Comisión de la Verdad para pensar en cómo retratar a las víctimas, sus afectaciones psicosociales y sus formas de resistencia y sanación.

Esto se realizó en la clase de geografía y, a partir de unos cartogramas del sitio abordado, se sugirió traer distintos materiales, principalmente visuales, para representar lo sucedido en el caso. Se retrataron ríos, espacios de agricultura y ganadería extensiva, refinerías de petróleo y minas de carbón, entre otros sitios.

6 PrEP (profilaxis preexposición) es un medicamento que se toma contra el VIH para reducir hasta en un 99% las posibilidades de contagio. Este método ha posibilitado que se debata sobre su uso para llevar una vida sexual placentera aun tomando en cuenta medidas de autocuidado y sin olvidar el consentimiento.

No obstante, se le dio mayor importancia a las narrativas, testimonios, personas y experiencias corporales que habitaron el conflicto, y las estudiantes destacaron la importancia del reconocimiento subjetivo de experiencias en el espacio y que no se limiten solo al reconocimiento físico de los territorios.



FIGURA 6. Ejercicio de cartografía colectiva realizado con estudiantes de noveno en la clase de geografía (2022)

FUENTE: archivo personal (2023).

Este ejercicio reconstruyó la memoria espacial, aquella memoria corporal que implica orientarse, desplazarse y vivir en un lugar específico (Ricoeur, 2010, citado en Kuri, 2017). A nivel corporal y con base en la teoría de Butler (2010), también se dio cuenta de la existencia de vidas vivibles y vidas invivibles: cuerpos que importan y cuerpos que no importan. Con el ejercicio, se concluyó que algunas existencias no son lloradas al morir, y este fue el caso de las personas LGBT+ en medio de la guerra.

Con el volumen *Mi cuerpo es la verdad*, del Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022), se han realizado múltiples recomendaciones en cuanto al reconocimiento de estas experiencias no heteronormativas y corporales en el conflicto armado. Para la enseñanza, se sugiere sean abordadas y no olvidar que los relieves de experiencias corporales tienen mucho que decir sobre las razones estructurales por las que estos cuerpos son atacados y dominados en un contexto de guerra. Se dice en este informe que la verdad es arcoíris, pues la gama de experiencias, texturas y espesuras en la búsqueda de la verdad y la no repetición son múltiples, más cuando ha afectado aquellas existencias, cuerpos y deseos que históricamente han sido aniquilados y silenciados.



FIGURA 7. Mapa del caso "Un carnaval de resistencia. Memorias del reinado trans del río Tuluní" realizado por estudiantes de 901 (2022)

FUENTE: archivo personal (2023).

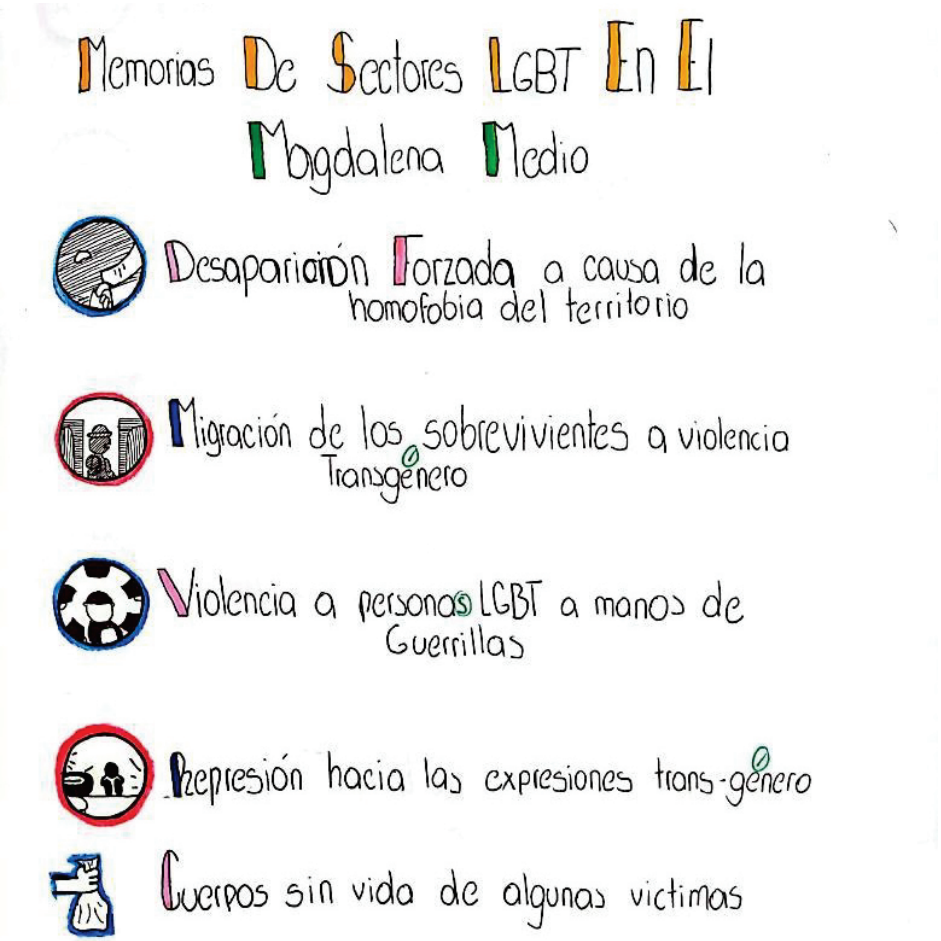


FIGURA 8. Tabla de convenciones del mapa del caso "Ser marica en medio del conflicto armado. Memorias de sectores LGBT en el Magdalena Medio" realizada por estudiantes de 901 (2022)

FUENTE: archivo personal (2023).

Puenteos de las geografías personales con la educación sexual integral

El puenteo, al ser una conexión íntima, es decir, aquello que afloja las fronteras, lo que desde lo personal defiende lo colectivo, comprendió las geografías personales de las adolescentes y su relación con la educación sexual. Estos puentes permitieron conocer el devenir cotidiano de la espacialidad y del grupo contextualizado, lo que identificó necesidades y realidades para la construcción de una educación sexual integral espacializada.

El primer puenteo se relaciona con las VBG y el miedo espacial en la ciudad. A partir de la aplicación de grupos focales, se encontró que, en el lenguaje y la movilidad, las estudiantes, "en el discurso y en las prácticas [...], diferencian y jerarquizan espacios, lugares y sitios de acuerdo al sentido de peligro, la seguridad que ellos generan y si permiten o no el contacto cercano y próximo con otros/as" (Soto, 2013, p. 204). Entre estas prácticas, aparecen acciones, como estar alerta, a partir de sus narrativas:

> Pues creo que estar alerta porque uno toma... [Una] misma ya sabe qué cosas tienen que hacer o no, o sea, sí, no se debería, pero, digamos, tomar tus llaves así, por si se te atraviesa alguien [risas] y caminar rápido. Entonces, creo que estar alerta […], digamos que el salir sola, que todo [sic], uno, como mujer, siento que se arriesga mucho la… no sé, sí, la vida de uno (Estudiante de 901, transcripción grupos focales, 2022).

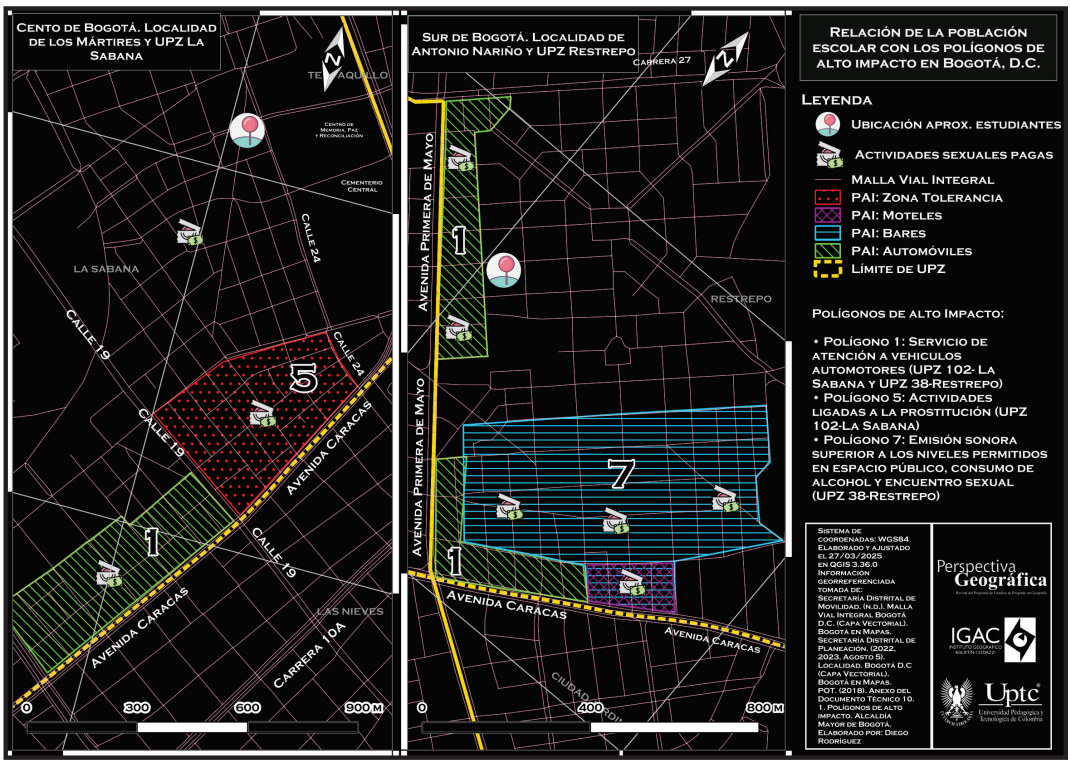


FIGURA 9. Ubicación residencial aproximada de estudiantes que viven cerca de polígonos de alto impacto en el sur y centro de Bogotá y las actividades que se desarrollan en estos

FUENTE: elaboración propia (2025).

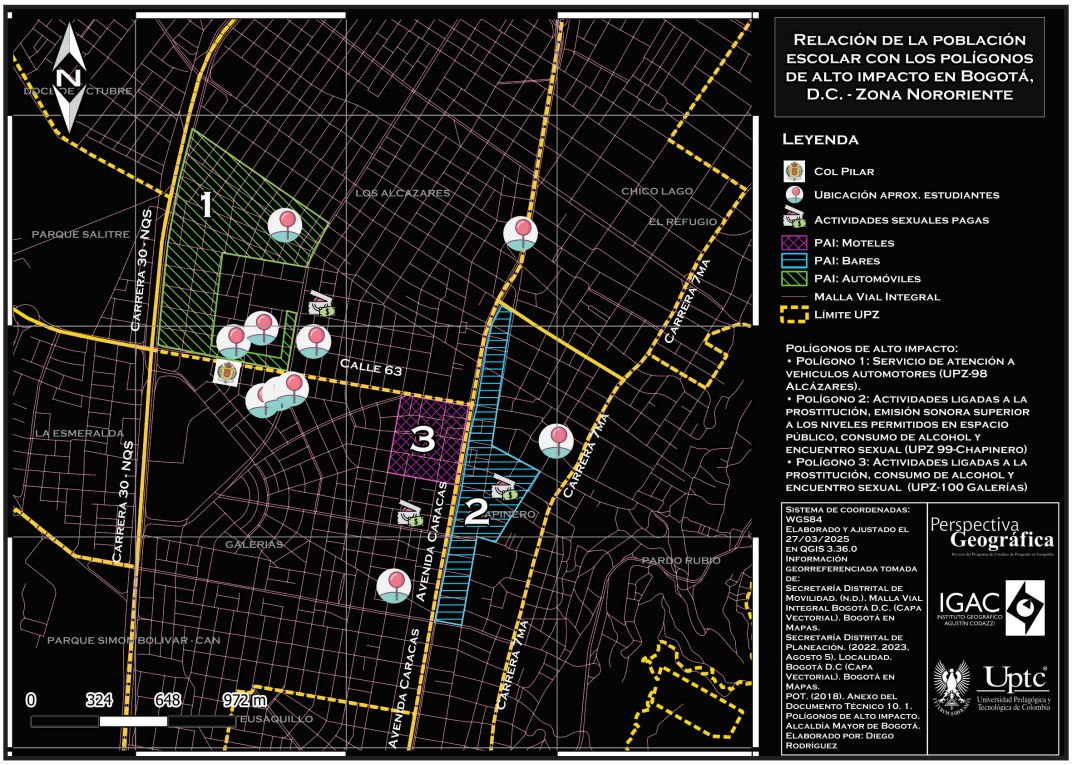


FIGURA 10. Ubicación residencial aproximada de estudiantes que viven cerca de polígonos de alto impacto en cercanía al colegio en el nororiente de Bogotá y las actividades que se desarrollan en estos

FUENTE: elaboración propia (2025).

Cabe anotar que esta población reside en su mayoría cerca a los polígonos de alto impacto[7] ubicados en unidades de planeamiento zonal (UPZ) como el 7 de Agosto (UPZ 98 Los Alcázares), la Calle 63 (UPZ 100 Galerías), Chapinero Central (UPZ 99 Chapinero), Santa Fe (UPZ 102 La Sabana) y Restrepo Central (UPZ 38 Restrepo) porque en sus actividades están presentes actores y lugares que agudizan la vulneración hacia los cuerpos feminizados o que las ponen en riesgo. El mayor miedo expuesto por las adolescentes fue el de ser violadas, lo que a partir del análisis de Despentes (2008) es un "riesgo inevitable, es un riesgo que las mujeres deben tener en cuenta y deben correr si quieren salir de sus casas y circular libremente" (p. 36).

Pero también comprenden que justificar estas acciones a partir de razones como prendas de vestir o estar en un lugar oscuro a altas horas de la noche no justifica la violación. A raíz de una situación hipotética, una estudiante respondió lo siguiente:

> Yo le hubiera respondido al tipo como: "yo me visto como a mí se me dé la gana y tú no tienes el derecho de opinar respecto a cómo me visto porque me visto para mí no para los demás" […]. En [sic] los hombres, cuando se ponen short, también muestran pierna, ¿y por qué a ellos no les hacen nada? ¿Si me hago entender? es como… (Estudiante de 901, transcripción grupos focales, 2022).

El segundo puenteo aborda las emociones y el amor. Estas dimensiones, propias de las geografías emocionales de las adolescentes, permitieron comprender las formas de relacionamiento y la construcción de vínculos afectivos con sus amistades y vínculos eróticos con otras personas. Algunas de sus afirmaciones sobre este tema se relacionan con lo siguiente: "Me gustaría que la relación fuera tipo igual, tipo por ambos lados en cuanto a afecto, porque, pues, el afecto y la felicidad es muy importante [sic]" (Estudiante de 901, transcripción grupos focales, 2022).

Este acercamiento permitió comprender que se tenía una visión generalizada desde el amor romántico, es decir, aquel que sucede sin voluntad, sin acciones, y que automáticamente valida cualquier expresión afectiva como un amor real (Hooks, 2021). Esto, entre otros aspectos, permite que existan VBG y que no puedan identificarse adecuadamente. Este puente se aproxima al primero en tanto retoma elementos que posteriormente se recogen para formalizar espacios que atiendan a estas inquietudes.

El tercer puenteo reconoce la fluidez de la identidad, el deseo y el género. Al trabajar con una población que cuestiona desde sus experiencias la linealidad heterosexual del género y el deseo, esta es una cualidad que las adolescentes mencionaron y exponen hacia las personas que habitan su entorno escolar. La siguiente narración sintetiza una de las experiencias:

> Yo soy género fluido, o sea utilizo el "él/ella", pero me gusta más que me digan tipo "él", ya que, pues, desde muy pequeño me identifico más como un niño que como una niña. O sea, digamos, soy brusco, me gusta jugar futbol, juegos de peleas, de armas (aunque esto es renormal), ¡me encanta! (Estudiante de 901, transcripción grupos focales, 2022).

Estas realidades afirman la fluidez en la que se mueve la identidad en cualquier entorno escolar, aunque en la mayoría de los casos se niegan estas experiencias subjetivas y se discriminan. No obstante, en esta escuela se evidencia una espacialidad cuir acompañada de sentimientos *queer* que posibilita habitar con comodidad un espacio que normalmente restringe, pues aquí lograron expandir sus corporalidades y erotismos.

La escuela, como paisaje de erotismo, permite pensar que las adolescentes están descubriendo, experimentando y jugando con su sexualidad. No obstante, aunque algunas experiencias narren que ir a casa implica regresar al closet y en la escuela es como salir

7 Según el Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá, los polígonos de alto impacto son espacios delimitados que confinan establecimientos comerciales que generan impacto por ruido, vibración, basuras, movilidad, atención a vehículos automotores, lugares de vida nocturna, moteles u hoteles de paso y zonas de tolerancia y encuentro sexual (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

de él, este espacio toma la forma de un lugar para sentir y no ser juzgadas. Entender la espacialidad fluida de la sexualidad da sentido a la construcción de espacios escolares seguros que permite habitar pasiones, afectos y deseos.

Estas conexiones con la intimidad dieron pie a la construcción de un espacio de aprendizaje final en el que se recopilan estas realidades, necesidades y urgencias expresadas: un espacio de salida de campo a la Universidad Pedagógica Nacional. Esta se organizó a partir de un enfoque de análisis espacial del género, las sexualidades y las diferencias. Se organizó un trabajo colectivo que se ejecutó con apoyo del Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN) y estudiantes de las licenciaturas en Ciencias Sociales, Educación Especial y Educación Comunitaria.

Para dar continuidad, aparece el cuarto puenteo que contextualiza las diferencias. Hablar de ellas cuestiona las fantasías humanistas que afirman las alteridades sociales que habitan de manera armónica y sin jerarquías. Se dialogó acerca de la temática de manera crítica al reconocer las perspectivas interseccionales sobre las vidas de las personas, que identifican en sus vidas los vectores del género, el deseo, la raza, la capacidad, la edad y el lugar de procedencia, entre otros. Esto último ubica a las personas en posiciones de privilegio u opresión al mostrar que las atraviesan relaciones de poder que construyen la convivencia desde aspiraciones y jerarquías diferenciadas.

El primer espacio de la salida de campo fue un conversatorio titulado "Convivir con las diferencias", que contó con la participación de tres estudiantes de las licenciaturas en Ciencias Sociales, Educación Especial y Educación Comunitaria, en el cual se compartieron los relieves de experiencias relacionadas con la discriminación por raza, discapacidad e identidad de género no binaria. Con el apoyo de las adolescentes, se formularon preguntas que indagaron en las vivencias corporales de opresión, resistencia y sanación que construyen. Se comprobó una espacialidad corporal inacabada, multiescalar y multidimensional que viven estas experiencias de vida. Además, se comprobó lo que implica replantear el entender la diferencia de forma acrítica y no tener en cuenta las posiciones de privilegio y desventaja social. A continuación, se abordaron las necesidades en torno a las VBG y la autoestima[8] desde la corporalidad.

Las VBG se trabajaron en dos talleres titulados "Espacios de miedo y VBG" y "Espacialización del amor romántico", que dialogaron sobre las tipologías de las violencias de género, el papel de los medios de comunicación en los discursos revictimizantes y las situaciones cotidianas que afrontan mujeres en el espacio público urbano y los medios de transporte, que al final ubican sus cuerpos fuera de lugar y sin derecho a una ciudad segura. El segundo diálogo es sobre la importancia de criticar al amor romántico y cómo camufla violencias. Se promovió entender el amor desde lo propuesto por Hooks (2021): con compromiso, interés, respeto, cuidado y responsabilidad para promover relaciones afectivas desde la ética del cuidado.

En el taller de "Cuerpos rotos" se abordó la autoestima y cómo los imaginarios sociales y representaciones visuales construyen cuerpos deseables y otros que no lo son. A partir de un ejercicio de cartografía corporal, se señalaron aquellos lugares del cuerpo que generan amor o repulsión para luego reflexionar sobre la construcción de una autoestima que conciba su cuerpo como deseable, que no debe ser juzgado y con capacidad de afrontar los retos de la vida cotidiana:

> Pude identificar no solo partes de mi corporalidad, sino de mi historia, factores que marcaron mi vida y que, así como los demás, también he tenido luchas, ganancias, pérdidas y cicatrices, las cuales me han llevado a amarme, aprender y a fortalecerme como persona (Informe de trabajo de campo, estudiante de 1002, 2023).

8 Siguiendo a Bello (2018), "la autoestima es la confianza en nuestro derecho a existir y ser felices, nuestra confianza en nuestras habilidades y la posibilidad de sentirnos merecedorxs, valiosxs y fuertes para encarar los desafíos diarios de la vida" (p. 114).

Las geografías personales implican acercarse a estas realidades íntimas, afectivas y emocionales de las estudiantes. Sus narraciones son producciones de conocimiento encarnado, situado y espacial que amplían la comprensión de las escalas corporales, los microespacios y la multidimensionalidad de fenómenos personales que se relacionan con los ámbitos sociales. Por último, antes de desarrollar estos espacios educativos, como bienvenida a la universidad, se acercó a la población al Mural de la Memoria que retrata los rostros y rastros de estudiantes, docentes y trabajadores de la UPN que han sido víctimas del conflicto armado y el terrorismo de Estado.

Con esta aproximación, se dialoga con las memorias afectivas y espaciales que recuerdan el pasado reciente de la historia del país. Además, fue el lugar para que afloraran las narraciones, vivencias y experiencias familiares de las estudiantes y su vínculo con este pasado violento:

> El primer lugar donde asistimos fue el Mural de la Memoria, este es uno de los lugares más importantes de la universidad, un mural donde el objetivo es honrar y dignificar la memoria de nueve víctimas de la violencia que tenían alguna relación con la universidad, este espacio nos hizo estar más cerca de la historia que a todo Colombia le duele y tiene en su memoria (Informe de trabajo de campo, estudiante de 1001, 2023).

Este momento recuerda que, para los procesos formativos de educación sexual o geográfica, en el contexto de Colombia no pueden negarse las consecuencias e impactos que tuvo la guerra en las historias de vida y las corporalidades. La espacialidad cercana, local y propia no debe olvidar esta realidad y, por el contrario, debe trabajar la memoria y recordar sus cuerpos. Finalmente, visitar la universidad, conocer sus realidades y las personas que la habitan creó una memoria afectiva y emocional en las estudiantes de este colegio:

> Quiero decir que esta universidad me dejó bastantes enseñanzas para mi desarrollo como persona y que aunque "se esté cayendo a pedazos", como muchos señalan, la vibra que transmite cada una de sus instalaciones es totalmente hermosa, por lo que definitivamente es un lugar que vale la pena visitar (Estudiante de 1001, 2023).

Estos puenteos parten de la corporalidad e intimidad y posibilitaron conectar con la ESI y adicionarle el adjetivo de "espacializada" porque reconoce la influencia de la escala corporal junto a su producción espacial en las experiencias cotidianas, el sentido de los lugares y las transformaciones que surgen desde el habitar la escuela, la ciudad y la sociedad siendo mujer, disidencia del sistema sexo/género/deseo y estudiante de colegio. La integralidad y espacialidad de la educación sexual reconoce la realidad de estas dimensiones y busca contestar a las exigencias que demandan estudiantes de las escuelas del país.

Discusión: lo geoerótico como posibilidad de conocimiento espacial

Los diálogos entre los resultados, las posibilidades en el aula escolar y las geografías personales construyen puentes de trabajo colaborativo y educación sexual integral espacializada que denotan una cualidad general, lo geoerótico. Esta categoría surge de las reflexiones finales de los resultados, por lo que la discusión propone este concepto como una posibilidad de producción de conocimiento espacial.

Esta nace al superar la conceptualización tradicional de los espacios percibidos, vividos y concebidos, así como las prácticas y representaciones espaciales que habitualmente consideran lo afectivo, lo que atraviesa el cuerpo y al deseo como un contenido sin importancia en la comprensión espacial. Lo geoerótico no se limita a este trabajo, está presente en muchos contextos, cuerpos y experiencias, por lo que su potencial práctico y teórico debe explorarse.

Desde el primer resultado, las temáticas propuestas para cada materia construyeron momentos geoe-

róticos. Esta cualidad dada a las mediaciones abordadas relaciona lo geográfico, lo espacial y lo íntimo con contenidos impropios en la disciplina y en el campo de la educación. Reflexionar sobre representaciones culturales del cuerpo y espacios para las disidencias sexuales, sus historias de resistencia y lucha, el reconocimiento del placer como una sensación de los cuerpos, las éticas relacionales de cuidado y demás elementos abordados, son íntimos, pero fragmentan la dicotomía público-privado al ser características que influyen en las realidades sociales cercanas y globales.

Desde el segundo resultado, lo erótico como fuerza deseante y vital moviliza la búsqueda del conocimiento corporal, la lucha contra la subordinación, la creatividad para cuestionar el mundo y las prácticas cotidianas que marcan los cuerpos, los afectos y las emociones. Estos fueron algunos de los puntos clave trabajados desde las narrativas personales, lo comentado en los grupos focales, las cartografías corporales y los diarios de campo que construyeron en el viaje a la UPN.

Lo geoerótico es una posibilidad para ir más allá. Esta cualidad recuerda que el espacio produce y reproduce relaciones sociales, cuestiona las dicotomías predominantes en la disciplina para fomentar una in-disciplina espacial, y critica los aportes positivistas y apolíticos propios del campo geográfico. Lo geoerótico visibiliza problemas a escala local y recuerda que lo personal es político, que lo personal es espacial. La geografía tiene el potencial de acercarse a la intimidad, de hacer contramapas creativos que ubiquen la subjetividad espacial de estudiantes y docentes para tener una educación geográfica emancipatoria y crítica, una educación sexual integral espacializada.

Conclusiones: lo personal es espacial

Las reflexiones de esta experiencia concluyen con la insignia "lo personal es espacial" al comprender que conocer, moverse, interactuar y estar en contacto con el espacio junto con un proceso formativo en geografía permite identificar cómo se produce conocimiento espacial, y que el cuerpo, aunque se considere una escala íntima, les permite a las personas interactuar con el mundo. Al trabajar por una educación sexual integral espacializada, se rescatan aquellas experiencias cotidianas que se relacionan con la sexualidad, con el placer, el deseo, la identidad y el espacio para aportar a procesos de enseñanza-aprendizaje más sensibles, eróticos y significativos.

Estas reflexiones son solo una visión de lo que podría ser una educación sexual integral espacializada, pues la variedad de experiencias en torno a esta apuesta es múltiple, y más teniendo en cuenta las realidades nacionales, territoriales y corporales. Desde esta apertura se daría paso a la consolidación de categorías locales aterrizadas a la realidad del país y sus problemáticas espaciales, que superen el uso de marcos teóricos hegemónicos creados desde y para un norte global que ignora el ágora de situaciones locales.

Por otro lado, se destacan los aspectos que el trabajo no alcanzó a abordar y que quedan pendientes. Por ejemplo, hacer un trabajo colectivo entre la familia y la escuela teniendo presente que este agente socializador impacta en las creencias y experiencias de estudiantes en relación con la educación sexual. También, el explorar las ideas, saberes y propuestas que surjan de docentes de escuela sobre los diálogos entre educación sexual y educación geográfica teniendo en cuenta no solo su saber disciplinar, sino sus historias personales, sus experiencias de lucha con el género y situaciones de opresión por razones de deseo, edad, raza y procedencia.

Finalmente, como invita Moreno (2023), se hace el llamado colectivo de experiencias latinoamericanas sobre esta posibilidad educativa, se convoca a docentes de geografía en Colombia que se interesan por las teorías feministas, las teorías cuir, el enfoque de género y la educación sexual para que de forma colectiva se construya una educación sexual espacializada que abogue por conocimientos geoeróticos, que

juegue con las didácticas corpóreas y que apele por el reconocimiento de las superficies del deseo, el placer y la curiosidad en los espacios escolares y las aulas de geografía.

Lo personal como algo espacial debe convertirse en la búsqueda por una educación geográfica sensible, insurrecta y purulenta que trabaje con la pegajosidad de las emociones y el conocimiento que atraviesa el cuerpo; que deja fluir el gemido espacial y busca una ciudad segura; que reconozca la subjetividad deseante y porosa de aquellas existencias que habitan la escuela y de aquellas que agencian un lugar para su existencia; que potencie el autoestima y acoja todos los cuerpos para que estos siempre importen.

Conflictos de interés. El autor no tiene conflictos de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Financiación. El autor no recibió financiación para la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas. Se cuenta con los consentimientos informados firmados por los acudientes que permiten el uso de los datos de las estudiantes menores de edad con base en lo establecido en la Política de Protección de Datos Personales de la Congregación de Hermanas de la Caridad de Santa Ana. Al igual, para el uso del nombre del colegio, la carta de presentación y la formalización del *Convenio de Cooperación para el Desarrollo de Prácticas Educativas celebrado entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Institución Educativa* con fecha del 12 de enero del 2022.

Contribución. *Diego Felipe Rodríguez Méndez:* conceptualización, análisis formal, investigación, recursos, curaduría de datos, supervisión, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Uso de inteligencia artificial (IA). Los autores declaran que no usaron inteligencia artificial en la elaboración o escritura del presente texto.

Declaración de datos. Los autores declaran que no existen datos disponibles publicados previamente en acceso abierto o en repositorios. Para cualquier consulta o solicitud relacionada con este texto se debe contactar al autor de correspondencia.

Agradecimientos

A mis estudiantes, que me permitieron construir estas reflexiones sobre espacialidades transgresoras en la búsqueda de una escuela más insurgente. A Felipe Castellanos por orientarme el proceso, así como a Johanna Martínez por acompañarme en aula y, además, por su amistad y afecto feminista. A mi amigue, Camilo Zona, por la lectura de este manuscrito en su versión inicial.

Referencias

Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones* (C. Olivares Mansuy, trad.). UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). *Anexo del documento técnico 10. 1. Polígonos de alto impacto*. [Documento técnico de soporte del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá]. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/4-DOCUMENTO-TECNICO-DE-SOPORTE/Poligonos%20de%20alto%20impacto.pdf

Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05

Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad, curriculum (G. Herczeg, trad.). En *Pedagogías Transgresoras* (pp. 66-98). Bocavulvaria Ediciones.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.

Comisión de la Verdad. (2022). *Mi cuerpo es la verdad. Experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*.

Delgado Mahecha, O. (1986). Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (18). https://doi.org/10.17227/01203916.5156

Despentes, V. (2018). *Teoría King Kong* (P. Preciado, trad.). Penguin Random House.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Flores, V. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3(1), 1-10. https://doi.org/10.24215/25457284e068

Fonseca Hernández, C., & Quintero Soto, M. L. (2009). La teoría *queer*: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60.

Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber* (U. Guiñazú & T. Segovia, trad.). Siglo Veintiuno Editores.

García, C., & Trujillo, P. (2004). *Barrios del mundo: historias urbanas*. Quartiers du Monde. http://www.quartiersdumonde.org/uploads/documento/archivo/112/Informe_de_la_capacitaci_n_en_Perspectiva_de_G_nero_y_Cartograf_a_social__marzo_04_.pdf

García, D. (2019). La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar. *GeoGraphos: Revista Digital sobre Geopolítica, Geografía y Ciencias Sociales*, 10(118), 179-205.

Hincapié, A. (2009). Consecuencias pedagógico-formativas a propósito de una lectura de "Un beso de Dick". *Pedagogía y Saberes, 30*, 99-109. https://doi.org/10.17227/01212494.30pys99.109

Hnas. De la Caridad de Santa Ana. (2004). *Carácter propio*. Imprenta Torcal.

Hooks, B. (2021). *Todo sobre el amor. Nuevas perspectivas*. Paidós.

Kuri, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península, 12*(1), 9-30. https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01.001

Lefebvre, H. (2020). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

Ley 115 de 1994 (febrero 8), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* n.° 41.214.

Longhurst, R. (2001). *Bodies. Exploring fluid boundaries*. Routledge.

Marcelino, M. A. (2021). Fuera de plano: la construcción del sujeto del feminismo en la "tecnología del género" de Teresa de Lauretis. *Revista Filosófica El Búho*, (21), 1-57.

Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. Algunas consideraciones. (L. Arfuch, comp.). En *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-129). Paidós.

McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas* (P. Linares, trad.). Cátedra.

Moreno, M. (2023). La educación sexual de carácter integral en la enseñanza de la geografía en América Latina. *Punto Sur,* (8), 43-55. https://doi.org/10.34096/ps.n8.11569

Patiño, Z., Naranjo, L., & Serna, M. (2018). Perspectiva de género en las carreras de Licenciatura en Ciencias Sociales y Geografía en cuatro universidades públicas de Colombia. *Perspectiva Geográfica, 23(2)*, 149-169. https://doi.org/10.19053/01233769.8390

Pérez, M. (2016). Teoría *queer*, ¿para qué? *Isel*, 5, 184-198. https://www.aacademica.org/moira.perez/33

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (8), 45-55. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706

Rodríguez, D. (2022). Problemáticas, desafíos y posibilidades entre la educación geográfica y sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía 9*(1). 48-60 https://releg.org/pdf/RELEG_9/4_RELEG9_Rodriguez.pdf

Sandoval, E. (2003). *Guía para realizar prácticas de campo*. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México.

Sentiido. (2024). *"Sí" a la educación sexual y a los derechos de las personas LGBT: encuesta sobre las actitudes de padres y madres de familia en Colombia sobre la educación sexual integral (ESI) y la diversidad sexual y de género*. https://sentiido.com/wp-content/uploads/2024/03/Sentiido_Informe-Encuesta_ESP.pdf

Soto, P. (2013). *Cuerpos, espacios y emociones: aproximaciones desde las ciencias sociales*. Porrúa.

Trujillo, G. (2022). El feminismo queer es para todo el mundo. Catarata.

Ulloa, A. (2019). Geografía de género y feminista en Colombia. En *Debates actuales de la geografía latinoamericana: visiones desde el XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 187-193). Asociación Geográfica del Ecuador.