

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Geografía



Tesis de licenciatura:

Perspectivas de género en Geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la Geografía escolar

Licenciatura en Geografía

Orientación: Humanístico-social

Alumna: **Daniela C. Guberman**

Libreta universitaria N°: 34.359.019

Directora de la investigación: Dra. María Victoria Fernández Caso

Beca Estímulo: Resolución (CS) N° 7609/2013 y Resolución (CS) N° 1128/2014

Fecha y lugar de presentación: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Septiembre de 2015

Número de expediente de inscripción a la tesis: **EXP-S01: 0902818/2014**

Que tu cuerpo sea siempre
un amado espacio de revelaciones¹

¹ *"Los trabajos y las noches"*, Alejandra Pizamik, 1965.

Agradecimientos

A Ma. Victoria Fernández Caso, quien dirigió este trabajo, por su esfuerzo y dedicación.

A los docentes de la carrera de Geografía que me formaron durante estos años. A los miembros de INDEGEO, investigadores del Instituto de Geografía y a quienes colaboraron leyendo versiones preliminares y aportaron desde su conocimiento y experiencia.

A mis papás y a mi hermana, a mis tíos y primos, por el apoyo incondicional desde el primer momento.

A mis abuelas, por recibirme con tanto cariño durante muchas tardes de estudio.

A mis abuelos Bernardo y Francisco, por las enseñanzas que me dejaron.

A mis compañeros de trabajo y, fundamentalmente, a todos los estudiantes con los que tuve y tengo el placer de compartir horas de clase.

A mis compañeros y amigos de la Facultad de Filosofía y Letras, a los miembros de FadEG, a los compañeros de viajes y de luchas, por tantos aprendizajes invaluableles.

A Maia, amiga y colega, por la compañía en el largo proceso de escribir nuestras tesis.

A mis amigas, incondicionales compañeras desde hace muchos años, por la paciencia y el ánimo.

A todos aquellos que puedan ver en esta tesis una humilde invitación a construir un mundo más justo.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
CONSIDERACIONES GENERALES	8
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
CAPÍTULO I. LINEAMIENTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
REFLEXIONES ACERCA DEL MARCO CONTEXTUAL	13
<i>Marco de desarrollo del proyecto de investigación</i>	<i>15</i>
OBJETIVO E HIPÓTESIS DE TRABAJO	18
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	21
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA.....	25
GLOSARIO DE DEFINICIONES CONCEPTUALES	25
CONSIDERACIONES SOBRE EL ACCESO A LA BIBLIOGRAFÍA	36
DESARROLLO DE PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN GEOGRAFÍA	39
<i>La contribución de la Geografía cultural y la Geografía humanística.....</i>	<i>46</i>
<i>Los nuevos aportes: posmodernismo, poscolonialismo y los “giros” espacial y cultural</i>	<i>48</i>
<i>Teoría queer y Geografía de las sexualidades</i>	<i>50</i>
GEOGRAFÍA DEL GÉNERO Y GEOGRAFÍA DE LAS SEXUALIDADES EN AMÉRICA LATINA.....	54
<i>Geografía del género y Geografía de las sexualidades en Brasil</i>	<i>56</i>
<i>Geografía del género y Geografía de las sexualidades en Argentina</i>	<i>58</i>
<i>La Geografía del género en los Encuentros de Geógrafos de América Latina</i>	<i>61</i>
CAPÍTULO III. GEOGRAFÍA DEL GÉNERO Y GEOGRAFÍA DE LAS SEXUALIDADES COMO CONTENIDO ESCOLAR.....	64
INTRODUCCIÓN.....	64
RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA Y EN EL AULA.....	65
ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA DE GÉNERO Y GEOGRAFÍA DE LAS SEXUALIDADES A ESCALA MUNDIAL.....	70
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA.....	75
<i>Ley de Educación Nacional.....</i>	<i>76</i>
<i>Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011)</i>	<i>79</i>
<i>Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016)</i>	<i>81</i>
<i>Ley de Educación Sexual Integral.....</i>	<i>82</i>
LOS LINEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA CURRÍCULA ESCOLAR.....	95
<i>Núcleos de Aprendizaje Prioritario</i>	<i>96</i>
<i>Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Provincia de Buenos Aires</i>	<i>102</i>
ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES.....	107
CAPÍTULO IV. APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA ESCOLAR DE GEOGRAFÍA INCORPORANDO PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y SEXUALIDADES	112
CONCLUSIONES.....	116
BIBLIOGRAFÍA	126
ANEXO	142
GRÁFICOS	143
GRÁFICO 1: PROPORCIÓN DE TEXTOS POR CORRIENTE TEÓRICA	143

GRÁFICO 2: PROPORCIÓN DE TEXTOS SEGÚN TEMÁTICA	143
CUADROS.....	144
CUADRO Nº 1: SISTEMATIZACIÓN DE CORRIENTES TEÓRICAS	144
UNA BREVE RECOPIACIÓN DE LAS TEMÁTICAS RELEVADAS EN EL MARCO DE REFERENCIA.....	147
CUADRO Nº 2: TEMÁTICAS POR AUTOR	148
CUADRO Nº 3: CONCEPTUALIZACIONES DE LOS CONCEPTOS DE ESPACIO Y LUGAR SEGÚN CORRIENTES TEÓRICAS.....	149
CUADRO Nº 4: OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL SECUNDARIO EN AMÉRICA LATINA	151
LA INCLUSIÓN DE PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN LA CURRÍCULA ESCOLAR: EL CASO DE BRASIL	152

Introducción

El cuerpo
es también
el territorio²

Este trabajo de investigación, que corona mi formación como licenciada en Geografía, constituyó sin dudas el desafío más importante de mi carrera académica. Se trata del desafío de incorporar una temática que no se ha desarrollado ampliamente en la carrera, abrir discusiones que no se han planteado anteriormente e iniciar una investigación en una temática que no registra antecedentes en la UBA. También sumó el desafío de replantear mis prácticas en el ejercicio docente, de encontrar canales de diálogo con otros docentes³ y de entablar nuevas discusiones con los estudiantes.

Principalmente, el interés por desarrollar esta investigación surge de mi experiencia personal como estudiante, militante y docente. Algunos de los ámbitos que reforzaron dicho interés fueron los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Geografía⁴ y los Encuentros Nacionales de Mujeres, que son instancias de encuentro donde se aprende y despiertan inquietudes bien distintas a las que nacen en las horas de clases. Del acercamiento a la inclusión de temas y perspectivas de género en otras disciplinas sociales, surgió el interés por indagar de qué forma se fue incorporando la perspectiva de género en la Geografía. Así fue como comencé un camino marcado por el relevamiento de artículos, libros y manuales de las temáticas más variadas, que me ofreció un primer acercamiento a este enfoque.

2 Maristella Svampa, entrevista radial, Radio Kalewche FM 90.9 Esquel, 2013.

3 El presente trabajo está escrito usando el masculino como genérico, para evitar la sobrecarga gráfica de poner el femenino y el masculino en cada nominación. Por favor, léase esto sólo como una simplificación gráfica, ya que se promueve la igualdad de género en todas sus manifestaciones.

4 Los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Geografía (ENEG) son organizados por la Federación Argentina de Estudiantes de Geografía (FADEG).

En el marco de mi formación académica, mi interés en la temática de género en relación con la Geografía se reforzó a partir de la aproximación a temas o perspectivas de género en las asignaturas Introducción a la Geografía y Problemas Territoriales II, de la carrera de Geografía. En el primer caso se trató de una breve mención, mientras que en la segunda materia constituyó un eje de trabajo durante el cuatrimestre, que cerramos con un trabajo final sobre el proceso de feminización de migraciones, realizado en conjunto con Delfina Sáenz Valiente. Otro acercamiento a la temática fueron las clases impartidas en el seminario de posgrado *Espacio, género e identidad nacional: un análisis desde la Geografía, los estudios de género y la crítica literaria feminista*, perteneciente a la Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales, dictado por las profesoras Perla Zusman y Marta Sierra. Finalmente, también encontré antecedentes académicos en relación a la temática en el trabajo final del seminario de grado de Geografía Histórica, dictado por el profesor Alejandro Benedetti. La monografía final que realicé para dicho seminario consistió en el análisis de los conceptos de espacio y lugar desde la Geografía del género.

Por otro lado, el interés en enfocar la investigación desde un aspecto pedagógico-didáctico emerge, en el plano profesional, de mi experiencia laboral desde el año 2011 como profesora de Geografía y de Ciencias Sociales en escuelas públicas de gestión privada en Ciudad de Buenos Aires y, en mayor medida, en Provincia de Buenos Aires. En el plano académico y formativo, surge de mi incorporación al proyecto UBACyT del equipo de investigación INDEGEO – Investigación y Desarrollo en Didáctica de la Geografía del Instituto de Geografía, en el marco de dos proyectos: *Geografía y prácticas de aula en la escuela secundaria. Un estudio sobre problemas de enseñanza y alternativas de acción educativa en el desarrollo de contenidos ambientales* (2010-2012) y *Enfoques de la Geografía escolar y decisiones de los docentes: las planificaciones anuales como articuladoras entre*

la teoría y la práctica (2013-2016), ambos dirigidos por María Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich⁵.

En este contexto fue formulado el proyecto de adscripción que habilitó, en 2013, mi incorporación a la cátedra Problemas Territoriales II, del Departamento de Geografía. En el marco del equipo de investigación y de los dos proyectos desarrollados se elaboraron líneas de trabajo que fomentan el análisis crítico de los abordajes disciplinarios y didácticos en Geografía. Ya durante la cursada del Seminario de diseño de investigación y luego de un largo periodo de revisión del tema de investigación fue posible establecer una temática de investigación que recupere todos los intereses mencionados en esta breve introducción, reflejada en el producto final.

En línea con aquellos intereses, el desarrollo de este proyecto de investigación está marcado por tres sucesos: en primer lugar, la conformación y consolidación del campo de la Geografía del género a nivel mundial; en segundo lugar, la innovación de contenidos y metodologías en la enseñanza de la Geografía a nivel nacional, que se tradujo en una renovación a nivel curricular; y en tercer lugar, el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario y la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral. Estos acontecimientos me llevaron a reflexionar en torno a cómo se construye espacialidad en la escuela: ¿qué pasa en las aulas, en las salas de profesores, en los pasillos, en el patio?, ¿qué prioridades se establecen en un contexto en el que la cotidianidad plasma sus problemáticas y condiciona la agenda de trabajo?, ¿qué podemos hacer los docentes para promover ámbitos de trabajo y de aprendizaje libres de toda forma de discriminación? Y, fundamentalmente: ¿qué puede aportar la asignatura Geografía en el nivel secundario en la construcción de espacios diversos, amplios, inclusivos?

Luego de dos años llevando a cabo la realización de esta tesis, con mucho aprendizaje y esfuerzo y con el apoyo de la beca estímulo en prácticamente la totalidad de su escritura, considero que este

⁵ Proyecto UBACyT 2010-2012, Código 20020090100213 y Proyecto UBACyT 2013-2016, Código 20020120100100BA.

tema ofrece aportaciones renovadoras al proceso de formación de los estudiantes, pero también en la formación de profesores y licenciados en Geografía. Y tal aporte no es únicamente en términos epistemológicos, a la renovación de la disciplina, sino también a la complejización del análisis de los campos de estudio que son troncales en nuestros estudios, como la Geografía urbana, la Geografía económica o la Geografía social, entre otras.

Consideraciones generales

Como mencioné previamente, la decisión misma del tema de investigación supuso un obstáculo a superar debido a la vacancia de referencias previas dentro de Argentina en general y de la Universidad de Buenos Aires en particular. Se trata de una temática poco conocida y estudiada en Geografía, sin antecedentes de investigaciones de grado. Además de la escasez de referencias locales, me parece relevante destacar que, en los comienzos de la investigación, las múltiples formas de denominar un supuesto campo común (Geografía de la mujer/de las mujeres, Geografía feminista, Geografía del género o Geografía de las sexualidades) fue el anticipo a la multiplicidad de marcos teóricos detrás (feminismo, marxismo, estructuralismo, teoría *queer*, etc) con los que me encontraría a lo largo del proceso de investigación⁶. A esta cuestión se le suma la escasa o ambigua adscripción por parte de los autores relevados, que no suelen explicitar en qué corriente se sitúan. Sin embargo, la variedad de temas, metodologías, origen de autores y fuentes citadas también debe ser entendida como un aspecto positivo, en tanto refleja la diversidad de estas corrientes teóricas.

El acceso a la bibliografía también constituyó un obstáculo a sortear. Además de la variedad de idiomas y las escasas traducciones –sólo algunos libros de referencia ya entendidos como “clásicos” se encuentran traducidos al español–, cabe mencionar que algunos libros o artículos publicados en bibliotecas virtuales no son de acceso libre y gratuito. En cuanto a las temáticas abordadas en la bibliografía, los estudios de caso concretos, aplicando la perspectiva de géneros, tiene una marcada

⁶ Este punto se desarrolla con detalle en el capítulo 2.

predominancia. Dado que se trata de investigaciones “situadas” donde predomina el formato de estudio de casos –escritas desde la subjetividad del autor o autor: en un grado de especificidad muy alto– no es posible realizar una comparación efectiva. Por otro lado, es llamativa la falta de bibliografía que aborde la discusión sobre la incorporación de contenidos de género y sexualidades en Geografía desde un enfoque epistemológico. En relación al origen de los autores relevados, existe muy poca bibliografía de autores argentinos. No obstante, la destacable presencia de investigadores brasileños sirvió a modo de compensación. Dicha carencia, plasmada en el Capítulo 2, también fue saldada con el análisis de la legislación vigente en el país, donde la Ley de Educación Sexual Integral se configura como una ley fundamental para complementar los lineamientos presentes en los diseños curriculares para el nivel secundario. Además, los lineamientos de ESI para los distintos niveles educativos que plasman las reflexiones que atravesaron la sociedad antes y después de su sanción, hacen posible la comprensión de la necesidad de la Ley. A la Ley ESI y los documentos posteriores se le incorporan otros dos espacios de formación: la materia “Educación Sexual Integral”, correspondiente al Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior “Mariano Acosta” y el curso virtual “La Educación Sexual en la escuela: un derecho que nos incumbe”, del Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra Escuela*, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Estructura de la investigación

El Capítulo 1 abarca los lineamientos generales de esta investigación: los objetivos, la hipótesis principal, las fuentes bibliográficas consultadas y la estrategia metodológica adoptada. Asimismo, se

describe la fundamentación desde los proyectos llevados a cabo por el equipo de investigación INDEGEO (Investigación en Didáctica de la Geografía)⁷.

En el Capítulo 2 se presentará un estado de la cuestión referido a las distintas perspectivas de análisis en los campos ampliamente denominados Geografía del género y Geografía de las sexualidades. En este capítulo se analizarán ambos enfoques en tanto campo y abordaje dentro de la Geografía. Se expondrán las conclusiones del relevamiento bibliográfico con el fin de sistematizar los aportes de las siguiente cuatro corrientes geográficas: clásica, marxista, post-estructural/postcolonial y cultural. Teniendo como punto de partida estas corrientes, se describirán los abordajes conocidos como Geografía de la mujer/las mujeres, Geografía feminista, Geografía del género y Geografía de las sexualidades.

El objetivo del Capítulo 3 es retomar el análisis realizado en el capítulo precedente para indagar qué ocurre en torno a la incorporación de las perspectivas de género y de sexualidades en tanto contenidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se considerarán las leyes vigentes a nivel nacional que enmarcan esta investigación –fundamentalmente la Ley Nacional de Educación, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011), el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016) y la Ley de Educación Sexual Integral– y los documentos curriculares en vigencia: Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario y el Diseño Curricular para la Enseñanza Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo de este capítulo será analizar las planificaciones curriculares y el marco teórico en el que se inscriben, las orientaciones didácticas y su inserción en las programaciones de aula. Para ello, esta etapa de la investigación se valió de

7 Proyecto UBACyT- Código 20020090100213. Programación 2010-2012. *Las prácticas de aula en la escuela secundaria. Un estudio sobre problemas de enseñanza y alternativas de acción educativa en el desarrollo de contenidos ambientales*. Instituto de Geografía, Universidad de Buenos Aires. Y proyecto UBACyT- Código 20020120100100BA. Programación 2013-2016. *Enfoques de la Geografía escolar y decisiones de los docentes: las planificaciones anuales como articuladoras entre la teoría y la práctica*. Instituto de Geografía, Universidad de Buenos Aires.

entrevistas a docentes y especialistas sobre las metodologías utilizadas en la construcción de propuestas pedagógicas que contemplaran esta temática y abordaje.

Finalmente, en el Capítulo 4, toman presencia las conclusiones emanadas de este trabajo de investigación, así como algunas reflexiones finales que buscan seguir aportando al fortalecimiento de la inclusión de perspectivas de género y sexualidades en la enseñanza de la Geografía escolar.

Capítulo I. Lineamientos generales de la investigación

En los últimos años la enseñanza de la Geografía vivió una renovación tanto a nivel de las prescripciones curriculares como de los saberes y prácticas que circulan en las instituciones educativas. Dicha renovación tuvo lugar en un momento particular del desarrollo del nivel secundario, dado que en el año 2006 se estableció su obligatoriedad. No obstante, más allá de estas transformaciones, desde la investigación didáctica en Geografía se vienen obteniendo evidencias acerca de las dificultades o límites de sus alcances, como por ejemplo en lo que respecta a la adopción de nuevas perspectivas disciplinares como la Geografía de género. Los aportes conceptuales, pedagógicos y metodológicos de las diversas corrientes en Geografía feminista, Geografía de género y Geografía de las sexualidades fortalecen los contenidos de un temario escolar atento a los lineamientos emanados de la Ley Nacional de Educación y la Ley de Educación Sexual Integral. Es decir, contribuyen a habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de estudios, contemplando los procesos de democratización en construcción vinculados a la obligatoriedad del nivel secundario. Además, la incorporación de un enfoque de género en la Geografía permite una reflexión teórico-práctica que abona la renovación de debates sobre el vínculo docencia-investigación.

Tenemos por hipótesis de partida que los aportes temáticos, conceptuales y metodológicos que ofrece la perspectiva de género pueden potenciar los procesos de democratización vinculados a la obligatoriedad del nivel secundario y de la Ley de Educación Sexual integral, así como pueden resignificar y enriquecer el abordaje de los contenidos escolares. La Geografía posee un papel fundamental como formadora de ciudadanos conscientes de su rol en la producción del espacio, ya que las relaciones de género, de la misma manera que las relaciones de poder y de clase, penetran

en todos los rincones de la vida social. Por tanto, este trabajo de investigación se propone aportar elementos descriptivos y explicativos para la construcción de criterios de selección y organización de contenidos y recursos pedagógicos en Geografía que contemplen las cuestiones de género y contribuyan al desarrollo de propósitos formativos más amplios en la escuela secundaria. Finalmente, es preciso señalar que los aportes propios de diversos ámbitos de la producción científica y cultural pueden ser una herramienta que habilite un cierto seguimiento epistemológico en el que el análisis y debate de nuevos marcos interpretativos y conceptuales sean una instancia clave para la revisión de los criterios con los que seleccionar contenidos escolares relevantes y útiles.

Reflexiones acerca del marco contextual

Como se adelantó en la introducción, en el presente trabajo convergen tres temáticas. En primer lugar, indagar acerca de la conformación y consolidación a nivel mundial — aunque desigual— de un nuevo campo y abordaje en Geografía denominado ampliamente Geografía del género. En segundo lugar, considerar el proceso de innovación de contenidos y metodologías en la enseñanza de la geografía escolar y la consecuente renovación curricular ocurrida recientemente en Argentina. Y, finalmente, atender al hecho de que, en el año 2006, se ampliara y reformulara el marco normativo del sistema educativo y se avanzara en la legislación que amplía los derechos de niños, niñas y adolescentes, mediante el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario (Ley 26.206) y la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150). Una de las funciones básicas de la escuela es debatir acerca de cuáles son los saberes formativos de acuerdo con las cambiantes necesidades sociales. Por lo tanto, la perspectiva de concebir el conocimiento como un producto histórico, provisorio y parcial resultará fecunda para que a través de la enseñanza los alumnos y alumnas se acerquen a esas características del conocimiento social. En este sentido, esta investigación se centrará en una perspectiva que viene cobrando fuerza dentro de la Geografía y

cuyos aportes, sin duda, pueden enriquecer los contenidos de un temario escolar que provea a los estudiantes de conocimientos significativos acerca de la sociedad en la que viven y sus transformaciones. Consideramos que de esta manera los y las estudiantes estarán en mejores condiciones para posicionarse críticamente frente a los mecanismos de integración, marginación y exclusión social que tienen lugar tanto en la propia comunidad —escala local— como a escala global. Además, la adopción de una perspectiva de género por parte de los y las estudiantes puede estimular una participación comprometida en proyectos de sensibilización, que promuevan nuevas formas de inclusión, solidaridad y justicia social.

Los antecedentes en materia de perspectiva de género en Geografía tienen su origen en el desarrollo de la Geografía feminista que comienza en la década de 1970. La Geografía feminista hunde sus raíces en las iniciativas de movimientos de mujeres en Europa durante los años sesenta. La Geografía del género se alza como una rama desafiante de la Geografía, ya que discute no sólo cuestiones conceptuales sino también metodológicas. Esta corriente está integrada por cuatro escuelas: la clásica, la marxista, la postestructural y la posmoderna. Cada una de ellas se preocupó por discutir distintos objetos de estudio y metodologías, así como basaron sus investigaciones en tópicos diversos.

Incorporar la perspectiva de género en la Geografía escolar permite innovar en los contenidos y en la praxis docente, así como habilitar un ámbito de reflexión entre alumnos y docentes. En palabras de Raquel Gurevich: “Una Geografía social, entonces, estaría dispuesta a tomar los principales temas y problemas referidos a las nuevas configuraciones de las sociedades, los territorios y las culturas de la actualidad, atendiendo a su dinámica local-global. Al mismo tiempo tendría en la mira enriquecer los saberes y las experiencias del ámbito sociocultural contemporáneo, a fin de que tanto los estudiantes como los docentes podamos contextualizar más

reflexivamente nuestras prácticas cotidianas y específicas” (Gurevich, 2005 en Gómez y López Pons, 2008:61).

En línea con el planteo de esta investigación, la geógrafa británica Janice Monk, en la introducción al artículo *Teaching geography for social transformation*, plantea “una enseñanza que tiene como objetivo promover el conocimiento, las habilidades y los valores entre todos los alumnos que, a través del pensamiento crítico, fomenten la justicia social y la equidad”⁸ (Monk y otros, 2006: 1). La autora destaca la necesidad de que la geografía escolar se corresponda con los principales fenómenos del mundo que estudia: “una creciente desigualdad social y económica en todas las escalas de análisis”⁹ (Monk y otros, 2006: 2).

Gary Gaile, en el apartado “*Feminist Pedagogy and Teaching in Geography*” del libro “*Geographic Perspectives on Women*”, destaca la relevancia que han adquirido ciertas líneas de investigación referidas a la inclusión de género, sexualidad y feminismo en los programas de Geografía, el género y el aprendizaje del alumno en el aula y el uso de la metodología feminista para proyectos de estudiantes¹⁰. Asimismo, plantea que las investigaciones sobre planes de estudio en Geografía han tomado la forma de proyectos multidisciplinarios (Gaile, 2005).

Marco de desarrollo del proyecto de investigación

Mi interés personal por abordar este trabajo de investigación desde un enfoque didáctico parte de mi incorporación en el año 2012 al equipo de investigación INDEGEO, Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía, el cual pertenece al Instituto de Geografía *Romualdo Ardisson*,

8 Traducción propia. Frase original: “*Teaching that aims to promote knowledge, skills and values amongst all students that, through critical thinking, encourage social justice and equity*” (Monk y otros, 2006: 1).

9 Traducción propia. Frase original: “*There is growing social and economic inequality at all scales of analysis*” (Monk y otros, 2006: 2).

10 En el caso de la inclusión, en los programas de Geografía, de género, sexualidad y feminismo, los referentes son Lawrence Knopp, Linda McDowell y Janice Monk. Respecto al aprendizaje del alumno y la cuestiones de género, Kate Nairn es una de las pensadoras de referencia. Y, por último, Claire Madge y Parvati Rahuram son dos figuras que elaboraron con profundidad el uso de metodología feminista para el desarrollo proyectos llevados a cabo por los estudiantes.

situado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. INDEGEO se encuentra bajo la dirección de María Victoria Fernández Caso y la co-dirección de Raquel Gurevich. En simultáneo, este interés se vio canalizado en las tareas de adscripción desarrolladas en la cátedra Problemas Territoriales II del Departamento de Geografía desde el año 2013 en adelante.

Por otro lado, esta tesis de licenciatura contó con el aval de una beca Estímulo-UBACyT durante el período octubre-2013 a marzo-2015 en el marco del proyecto UBACyT titulado *Enfoques de la Geografía escolar y decisiones de los docentes: las planificaciones anuales como articuladoras entre la teoría y la práctica* (2013-2016), también dirigido por María Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich. Dicho proyecto UBACyT tuvo un precedente similar: *Geografía y prácticas de aula en la escuela secundaria. Un estudio sobre problemas de enseñanza y alternativas de acción educativa en el desarrollo de contenidos ambientales* (2010-2012).

El proyecto de investigación del período 2010-2012 tuvo por objetivos, entre otros, “analizar y profundizar las visiones sociales de la geografía y los modos en que se vincula con aquellos temas que aparecen recurrentemente en la agenda de una geografía renovada, como lo es la temática ambiental, focalizando en las representaciones que los alumnos tienen sobre dicho tema” (INDEGEO, 2010)¹¹. En este sentido, se ha debatido en torno a los problemas en relación con la enseñanza de la Geografía desde los enfoques actualizados de las ciencias sociales; lo cual implicó repensar los abordajes disciplinares y didácticos, la utilización de categorías de análisis y perspectivas metodológicas que sean pertinentes frente a la complejidad contemporánea, la multiplicidad de actores sociales y políticos implicados y la historicidad de los procesos socio-territoriales, entre otros. Asimismo, se reflexionó acerca de cómo se seleccionan los contenidos geográficos no estrictamente ambientales y qué puentes se establecen entre los mismos. Fue así como surgió la propuesta de indagar el conjunto de las programaciones de aula para contribuir a la

11 El proyecto desarrollado por INDEGEO en 2010 se encuentra parcialmente publicado en la página web: <http://www.indegeo.com.ar/>

transformación de los enfoques naturalizantes, no reflexivos y meramente descriptivos que persisten en las prácticas escolares.

Desde estas primeras reflexiones, el proyecto UBACYT busca generar interrogantes respecto de los procesos de construcción de contenidos escolares y elaboración de secuencias didácticas “desde una perspectiva que considera a la capacitación como un proceso de reconstrucción y desarrollo de competencias profesionales para una intervención autónoma y eficaz en el aula” (INDEGEO, 2010). El trabajo realizado como parte del proyecto de investigación de INDEGEO contribuye a mi formación profesional como docente. Por otro lado, allí obtengo herramientas metodológicas y teóricas vinculadas a la reflexión sobre la práctica docente, la selección de contenidos y el diseño de secuencias didácticas. Mi inserción en el proyecto de investigación de INDEGEO resuena en el aporte de reflexiones críticas en torno a la relevancia de los contenidos de Geografía humana en general y de Geografía del género en particular, tanto en la currícula como en los materiales didácticos, programas, planificaciones y secuencias didácticas.

En el caso del presente proyecto de investigación -dada la temática elegida- su desarrollo se enmarca, necesariamente, en los lineamientos de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). La ESI busca “promover saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes”¹². Cabe destacar que tanto la Ley 2.110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como la Ley Nacional 26.150 de ESI a nivel nacional, plantean la inclusión del enfoque de género en el trabajo curricular y establecen la elaboración de lineamientos curriculares. En ambos niveles, municipal y nacional, se establecieron algunos contenidos mínimos que fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación.

12 La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) fue sancionada en octubre del 2006 y creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, perteneciente al Ministerio de Educación.

A lo largo de este proyecto de investigación, resultó de particular interés avanzar en el análisis de los antecedentes de la corriente ampliamente denominada Geografía del género, tanto a nivel mundial con énfasis en Latinoamérica como concretamente en la Argentina. El propósito es relacionar esas formulaciones conceptuales y metodológicas, iniciadas en la década de 1970, con el desarrollo la Geografía escolar y los movimientos críticos de reformulación curricular ocurridos en nuestro país veinte años después, período en el que tuvieron lugar importantes transformaciones en el sistema educativo que supusieron una renovación teórica en Geografía a nivel curricular.

Objetivo e hipótesis de trabajo

El presente proyecto tiene por objetivo principal realizar una contribución al campo de la didáctica de la Geografía. Para ello se llevará a cabo un análisis de las discusiones que se vienen desarrollando a nivel mundial en torno a la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la Geografía. A su vez, se pretende identificar el correlato de estas discusiones en Argentina, lo cual implica reflexionar exhaustivamente sobre la pertinencia de ciertos contenidos asociados al enfoque propio de la Geografía del género en la currícula escolar y, a partir de ello, repensar los criterios de selección de contenidos en las planificaciones escolares.

La hipótesis del presente trabajo de investigación parte de la premisa de que la incorporación de contenidos escolares en Geografía en el nivel secundario, luego de haber sido analizados y seleccionados desde un enfoque de género, daría lugar a la posibilidad de promover la formación de ciudadanas y ciudadanos conscientes de su rol en la producción del espacio, sus derechos, sus prácticas espaciales y relaciones humanas. Asimismo, también permite establecer nuevas relaciones entre docentes y alumnos y entre el conjunto del alumnado. En palabras de Tracey Skelton, “enseñar Geografía humana, en especial social y cultural, es un desafío, tiene un compromiso político de igualdad y justicia (...) y desafía estereotipos, prejuicios y procesos de marginalización” (Skelton, 1997:428).

Considero que una enseñanza de la Geografía acorde con las necesidades formativas actuales implica un desafío y la necesidad de repensar la disciplina, no para trasponer sin mediaciones el discurso académico en las aulas, sino para recobrar sus problemas, prácticas, principios y relaciones con otras disciplinas (Gurevich y otros, 1997; Gurevich, 2005). Atender a la perspectiva de género en la enseñanza supone tomar acciones contra procesos de marginación y exclusión presentes en la sociedad en la que vivimos.

Otra de las consideraciones de partida es que en el contenido de los diseños curriculares no se hace mención explícita a la perspectiva propia de la Geografía del género. No obstante, es posible identificar temáticas incorporadas recientemente gracias a los aportes académicos, los cuales han sido retomados en algunos materiales didácticos. Entre estas temáticas destaca el estudio del proceso de globalización, la apropiación del espacio urbano y rural por parte de los diversos actores sociales, la presencia diferencial de hombres y mujeres en el ámbito laboral desde la Geografía económica, el vínculo entre mujeres y medio ambiente, la feminización de las migraciones y la pobreza, entre otros¹³. En este trabajo me propongo analizar exhaustivamente qué temáticas presentes en las prescripciones curriculares son abordadas desde dicha perspectiva. Cabe mencionar que esta investigación tomará como terreno de indagación la normativa a nivel nacional y también su correspondiente en la provincia de Buenos Aires, en sintonía con el universo de análisis con el que se trabaja en el proyecto UBACyT y mi desarrollo profesional, en el que se encuadra este trabajo.

En virtud de lo expuesto, con este proyecto me propongo aportar elementos descriptivos y explicativos para la construcción de criterios de selección y organización de contenidos y recursos pedagógicos para una enseñanza de la Geografía que contemple la perspectiva de género. Los criterios pedagógicos con perspectiva de género se articularán desde un enfoque social de la

13 Las temáticas serán abordadas en los capítulos 2 y 3. A su vez, el cuadro 2 del anexo completa el relevamiento con las referencias bibliográficas correspondientes.

disciplina. Estos tendrán en cuenta los procesos de democratización en construcción, que dialogan con la obligatoriedad del nivel secundario y la Ley de Educación Sexual integral, la cual impulsa un proceso de concientización en materia de igualdad y lucha contra la discriminación. Con el fin de cumplir estos objetivos, en el marco del proceso de investigación se realizarán entrevistas a especialistas en materia de legislación educativa, con énfasis en la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral.

Por último, a continuación se ofrece –a modo de síntesis- un cuadro que recoge las preguntas que surgieron en la elaboración del proyecto inicial y orientaron el desarrollo de la presente investigación, así como los objetivos de la misma y las fuentes de referencia. En él se reflejan las distintas temáticas que confluyen en el planteo central de esta tesis de licenciatura.

Cuadro 1. Preguntas, objetivos y fuentes de la investigación

Preguntas de la Investigación	Objetivos específicos	Fuentes
<p>¿Cuáles son las principales perspectivas de análisis en Geografía del género?</p> <p>¿Cuáles son sus principales referentes?</p> <p>¿Qué aportes académicos existen en relación con la geografía escolar?</p>	Elaborar un estado de la cuestión referido a las distintas perspectivas de análisis en geografía del género y su correlato en la construcción de contenidos escolares.	<p>Bibliografía seleccionada</p> <p>Entrevistas a especialistas en género y a especialistas del campo de la didáctica de las ciencias sociales (DCS)</p>
¿Qué orientaciones curriculares y pedagógico-didácticas se desprenden de la legislación vigente en materia de democratización del nivel secundario, inclusión y obligatoriedad en relación con una enseñanza que incorpore la perspectiva de género?	Relevar y analizar criterios de significatividad, epistemológicos y pedagógicos presentes en las leyes de educación y las prescripciones curriculares del nivel secundario, tendientes a atender desde la enseñanza a los procesos de democratización, inclusión y obligatoriedad del nivel secundario.	<p>Ley Nacional de Educación 26.206.</p> <p>Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011). Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016).</p> <p>Ley de Educación Sexual Integral.</p>
¿Qué orientaciones curriculares y pedagógico-didácticas se desprenden de las prescripciones oficiales en materia de democratización del nivel secundario, inclusión y obligatoriedad en relación con una enseñanza que incorpore la perspectiva de género?	Identificar en documentos oficiales los contenidos geográficos pasibles de ser enseñados desde perspectiva de género y analizar las metodologías de trabajo y los materiales de estudio sugeridos.	<p>Documentos curriculares oficiales:</p> <p>Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.</p> <p>Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Entrevistas a Especialistas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Estrategia metodológica

La metodología elegida para este trabajo de investigación es fundamentalmente cualitativa. En cuanto a los terrenos de indagación, parte del análisis de bibliografía de diversas fuentes, documentos curriculares, leyes en vigencia y de la realización de entrevistas a especialistas en Geografía y Géneros, particularmente de didáctica de la Geografía y renovación curricular.

En primer lugar, se realizó un relevamiento bibliográfico exhaustivo y extensivo con el objetivo de profundizar en las reflexiones en torno a la enseñanza de Geografía del género a nivel mundial. De esta manera, mediante la revisión crítica de fuentes secundarias se procuró llevar a cabo un análisis

de las propuestas teóricas en la temática de Geografía y género, teniendo como punto de partida diversas variables y distinguiendo las discusiones centrales en la temática considerando el origen de los autores y el lugar de publicación de las producciones académicas. Entre las variables de análisis de esta sistematización se encontraron las perspectivas teóricas en las cuales se posicionan los autores y las líneas de pensamiento que predominan en las distintas escuelas. También se relevó la metodología con la que trabajan los principales referentes. Finalmente, se sistematizaron los resultados en un cuadro de síntesis a modo de resumen.

Las primeras obras de consulta son los considerados “manuales” de Geografía feminista, Geografía del género y Geografía de las sexualidades, algunos de ellos traducidos al castellano: la obra británica *Geography and Gender: an introduction to feminist geography* editada en agosto de 1984 (WGSF of the IBG, 1984), será de particular atención ya que tiene el indiscutido mérito de ser el primer libro sobre el tema y que, según García Ramón, es un interesante material de apoyo para docentes (García Ramón, 1985). Otras obras clásicas pioneras en la temática son: *Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge* (Rose, 1993), *Space, Place, and Gender* (Massey, 1994), *Mapping Desire* (Bell y Valentine, 1995), *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género* (Sabaté Martínez y otras, 1995) y *Bodyspace. Destabilizing geographies of gender and sexuality* (Duncan, 1996), *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas* (Mc Dowell, 2000), *Bodies. Exploring Fluid Boundaries* (Longhurst, 2001); *A Companion to Feminist Geography* (Nelson y Seager, 2005).

Más adelante se consideraron artículos priorizando la perspectiva de una escala global. Entre las investigaciones sobre enseñanza en Geografía del género de interés, se indagó el aporte de especialistas de distintas latitudes. Por ejemplo, en Brasil, de la variedad de estudios encarados, es importante la producción de la mano de Joseli Maria Silva y Carmem Costa, del Estado de Goiás. También destacan los aportes de Saraswati Raju y Anindita Datta de la Universidad Jawaharlal Nehru

de Nueva Delhi, India. Por otro lado, es muy interesante el aporte de geógrafos como Droogleever Fortuijn, Sorina Voiculescu y Judit Timar que han investigado en Holanda, Rumania y otros países del este europeo. El caso de España, uno de los países con mayor y más histórica producción en cuestiones de Geografía del género, resaltan figuras como María Dolors García Ramón, Ana Ortiz y Fábila Díaz Cortés, entre otras. Robyn Longhurst, Tony Clayton y Lee Thompson, por su parte, han escrito sobre su experiencia en la enseñanza de *gendered geography* en Nueva Zelanda.

El análisis también contó como fuente de lectura obligatoria a las revistas o jornales, congresos e instituciones de diversa índole, donde periódicamente se publican artículos con estrecha relación a la temática investigada, como por ejemplo *Area*, *Antipode*, *Environment and Planning D: Society and Space*, *Journal of Geography*, *Professional Geographer*, *Progress in Human Geography*. También se analizaron conferencias nacionales e internacionales que han servido a modo de foro para la discusión de esta temática. Asimismo, se consideró la producción académica de grupos de trabajo propios de instituciones nacionales geográficas: el *IBG Women and Geography Study Group* en Gran Bretaña, el *Committee on the status of Women in Geography* en EEUU y el *Women and Geography Speciality Group* en Canadá. Entre los *newsletter* se tendrán en cuenta el *Newsletter of the Woman and Geography Speciality Group* (CAG, Asociación canadiense de geógrafos), *Newsletter of the Speciality Group on Geographic perspectives on women* (AAGG Asociación de geógrafos americanos), *Women and Geography* (IBG, Instituto de geógrafos británicos) y recientemente *Newsletter on Women and Geography* (Unión Geográfica Internacional).

En lo que respecta a la reflexión sobre enseñanza en Geografía del género, una fuente fundamental han sido las revistas digitales *Revista Latinoamericana de Geografía y Género*, editada por Joseli Maria Silva en la Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil, y las revistas británicas "*Journal of Geography in Higher Education*", editada por David Walter y David Unwin y "*Progress in Human Geography*", editada por Noel Castree de la Universidad de Manchester.

Asimismo, resultaron de suma importancia los aportes de diversas instituciones que difunden y estudian la temática, como por ejemplo el *National Council for Geography* y la *Comisión de Geografía y Género de la Unión Geográfica Internacional*, dirigida por Robyn Longhurst, de la Universidad de Waikato, Nueva Zelanda. Entre las tareas realizadas se encuentra un seguimiento periódico de las publicaciones y eventos que difunden las revistas anteriormente mencionadas. Por otro lado, otras fuentes de consulta son las actas de los *Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL)*.

Respecto a los contenidos de Geografía del género atravesados por el proceso de enseñanza-aprendizaje, se llevó a cabo el relevamiento de los documentos curriculares vigentes en nuestro país para la educación secundaria, a saber: los Núcleos de Aprendizaje Prioritario y el Diseño Curricular para la Enseñanza Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. También las leyes vigentes en materia educativa, es decir, Ley de Educación Nacional y Ley de Educación Sexual Integral.

Respecto a las entrevistas, en el marco de este trabajo de investigación se entrevistó a la Dra. Perla Zusman, especialista en Geografía Cultural; a la Lic. Silvina Quintero, especialista en Diseños Curriculares y docente en ejercicio; ambas docentes de la carrera de Geografía en la Universidad de Buenos Aires. También fue entrevistada la Prof. y Lic. Mónica Colombara, docente de nivel terciario en Provincia de Buenos Aires y referente en Argentina en Geografía del género.

En relación a la renovación de la enseñanza en Geografía en Argentina se hicieron entrevistas a profesionales de dicho ámbito. Las entrevistas están orientadas a re-examinar la sistematización realizada en los primeros meses según el plan de actividades. Por último, una vez analizado el *corpus* precedente y sobre la base de los resultados obtenidos, sin perder del centro de la atención a la relación teoría-práctica, en tanto que premisa general que orienta la investigación didáctica, se esbozará propuesta de criterios epistemológicos y pedagógicos para la selección y organización de contenidos que favorezca una enseñanza de la Geografía con enfoque de género.

Capítulo II. Marco teórico de referencia

La emergencia del enfoque de género en la Geografía dio lugar a un estimulante desafío intelectual y conceptual que alentó la revisión de conceptos estructurales de la disciplina. Una de las transformaciones más significativas estuvo relacionada con dejar de concebir a la sociedad y el territorio como conjuntos “uniformes, neutros, asexuados y homogéneos” (García Ramón, 2006: 337). La Geografía acompaña los debates, los interrogantes y las transformaciones que acontecen en la sociedad de la misma manera que lo hacen las demás Ciencias Sociales, pero con la respectiva brecha temporal en lo que refiere apropiación de la perspectiva de género. En palabras de García Ramón, “la Geografía Humana, al igual que cualquier otra disciplina social, es un producto de su tiempo y todo conocimiento es una construcción social y como tal refleja las condiciones bajo las que este se produce y se transmite” (García Ramón, 2006: 349).

Glosario de definiciones conceptuales

El presente trabajo se sirve de un conjunto de definiciones básicas de partida que -sin ser propias de la geografía- vertebran el análisis de este trabajo de investigación. Estas definiciones constituyen, en sí mismas, un campo de debate en el ámbito académico. Por este motivo, ahondar en estas definiciones fue un ejercicio que habilitó el acercamiento a la temática con herramientas de análisis más sólidas. Como resultado de esa indagación se incorporaron a modo de glosario y como un aporte interesante en el marco de esta investigación. Los conceptos, categorías y nociones principales se encuentran detallados a continuación:

Análisis de género

El análisis de género es el proceso teórico-práctico mediante el cual es posible estudiar de forma diferenciada los roles, espacios y atributos que la construcción social adjudica tanto a las mujeres

como a los hombres, desde una aproximación que contempla un sistema de relaciones de poder. Es decir, implica estudiar formas de organización basados en relaciones dadas entre hombres y mujeres, identificando el trabajo productivo y reproductivo, el acceso y el control de beneficios, limitaciones y oportunidades, así como la capacidad organizativa de hombres y mujeres para promover la igualdad (Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, 2010).

El análisis de género no debe limitarse al papel de la mujer, sino que debe cubrir y comparar el papel de la mujer respecto al hombre y viceversa. Las variables a considerar en este aspecto son la división sexual y por género del trabajo, el acceso y control de recursos y beneficios y la participación en la toma de decisiones. El análisis de género debe identificar la división laboral entre hombres y mujeres, es decir, trabajo productivo y trabajo reproductivo; el acceso y control sobre los recursos y beneficios; las necesidades específicas y prácticas de hombres y mujeres –prácticas sería, por ejemplo, el acceso al empleo, y por estrategias entenderíamos la participación en la toma de decisiones a nivel directivo en las organizaciones–; las limitaciones y oportunidades; la capacidad de organización de hombres y mujeres para promover la igualdad (Fernández-Pacheco, 2002).

Androcentrismo

El androcentrismo se refiere a la organización de las estructuras económicas, socioculturales y políticas a partir de la imagen del hombre. Se trata de un enfoque que fundamenta las experiencias humanas, el protagonismo de la historia y el desarrollo desde una perspectiva masculina. De esta forma, este concepto alude a una cosmovisión masculina del conjunto de relaciones sociales (Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, 2010).

Condición de la mujer

Cuando hablamos de “condición de la mujer” nos referimos a los factores y mecanismos sociales, económicos y culturales que mantienen a la mujer en una situación desventajosa y

subordinada en relación al hombre. La forma en que se expresa dicha subordinación varía según el contexto histórico y cultural. La condición de la mujer como herramienta conceptual y operativa para el análisis, supone tener en cuenta su estado material, que se expresa en el nivel de satisfacción de sus necesidades prácticas, como son el acceso a servicios: agua, electricidad, vivienda, atención sanitaria, como de empleo e ingresos, etc. Este concepto contempla el bienestar material de la mujer, ubicando las circunstancias concretas en que se desenvuelve dentro de su medio social, y que están vinculadas con los roles y funciones que la sociedad le asigna (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en línea).

Construcción social de la identidad de género

Se refiere a la definición de las características y los atributos que son reconocidos como masculinos o como femeninos, así como el valor que se les asigna en una determinada sociedad. Debe entenderse como parte de un proceso cultural, social e histórico, entendido como proceso de socialización, durante el cual se configuran y se asumen la identidad femenina y masculina. La construcción social de la identidad del género tiene aspectos comunes y particulares que cambian de un grupo social a otro, de acuerdo con su acervo cultural, valores y ámbitos o espacios geográficos diferenciados. De este modo se puede hablar de “construcciones sociales” de la identidad de género, en referencia a que no se trata de la construcción de un solo proceso social, sino de muchos. De ahí la heterogeneidad de identidades femeninas y masculinas que se observan en la sociedad (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en línea).

Feminismo

El feminismo es un proyecto plural y diverso en el que se pueden reconocer matices al interior. Tal como se define en *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una Geografía del género*, el feminismo es, básicamente, “un proyecto político comprometido con un cambio social orientado a conseguir la igualdad humana” (Sabaté y otras, 1995:16). Uno de los objetivos que persigue este proyecto es

conseguir la igualdad a través del reconocimiento legal, que en muchos países fue conquistado mediante los derechos de la mujer hacia finales del Siglo XX, aunque la conquista de dichos derechos ha demostrado no ser suficiente para alcanzar una verdadera igualdad.

Si bien “feminismo” es un concepto muy controversial, la mayoría de las acepciones alude a la necesidad de cambiar la condición de subordinación de la mujer, como requisito fundamental para el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Género

La noción “género” hace referencia a las diferencias construidas social y culturalmente que existen entre hombres y mujeres y que condicionan relaciones de dominación y subordinación (Silva, 2009). El género es una construcción sociológica, política y cultural del término sexo. No es una variable demográfica, biológica o natural pero arrastra una carga cultural e ideológica (Silva, 2009). El género como construcción social tiene importantes variaciones territoriales, lo que no ocurre con el sexo, que es biológico (Sabaté y otras, 1995). Las diferencias de género no son neutras ya que muchas veces están contrapuestas, construyendo así ciertas relaciones de poder que pueden ser cambiadas a lo largo del tiempo y según el contexto. Dichas relaciones de poder también se cruzan con otras dinámicas de identidad y poder tales como la clase social, raza, etnia, nacionalidad, orientación sexual, estatus migratorio y de ciudadanía, etc. Las relaciones de género, entonces, se construyen y cambian en varios niveles – micro (hogar, comunidad), meso (mercado laboral, redes sociales) y macro (división internacional del trabajo) (Petrozziello, 2013).

Geografía feminista, Geografía del género y Geografía de las sexualidades

Podríamos decir que en el campo académico a nivel mundial existe la tendencia a unificar estas corrientes bajo el nombre de “Geografía del género”. Sin embargo, no existe absoluto consenso sobre qué es (o qué puede ser) la Geografía del género, así como tampoco se establece con claridad los límites de cada corriente. Según algunos autores, como García Ramón, Sabaté, Rodríguez Moya

y Díaz Muñoz (García Ramón, 2006; Sabaté y otras, 1995), se trata de una rama de la Geografía humana, que propone un novedoso enfoque y cuyo desarrollo data de aproximadamente cuarenta años, variando ampliamente según la región que se observe. En estas cuatro décadas, el campo presentó cambios y continuidades, atravesados por la influencia de otros marcos de referencia como el marxismo, feminismo, las perspectivas de género, el post estructuralismo, el post colonialismo y/o la teoría *queer*. Sin ir más lejos, la adjetivación de esta rama de la geografía varió de una geografía “de la mujer” o “de las mujeres”, “feminista”, “de género” o “del género” y “de la sexualidad” o “de las sexualidades”. Muchas de estas denominaciones incluso, se hallan superpuestas temporalmente. Se puede observar que históricamente, la adjetivación no refleja una consistencia teórico-metodológica, siendo que se usan indistintamente los adjetivos mencionados anteriormente. Hay cierto consenso en denominar esta amplia corriente teórica bajo el nombre de geografía del género, a excepción de la geografía de las sexualidades, ya que utiliza un marco de referencia que proviene de la teoría *queer*.

En el presente trabajo utilizaremos el término Geografía feminista, Geografía del género y Geografía de las sexualidades, respetando el marco epistemológico sobre el cual se asienten. Consideramos que la articulación entre los estudios feministas, de género y la teoría *queer* constituyen enfoques innovadores desde el cual interpretar la Geografía Humana.

Dentro del paraguas de las geografías de las sexualidades no hay consenso en el vínculo entre dicha corriente y la Geografía del Género. Para algunos autores, hablar de geografía de las sexualidades implica que necesariamente transcurrió una etapa que tiene que ver con el género, “es como si las sexualidades fueran una rama que se desprende del género”, en palabras de Mónica Colombara¹⁴. Por otro lado, otros autores argumentan que al partir de marcos epistemológicos distintos (los estudios de género y la teoría *queer*) no hay correlación entre la Geografía del género

14 Entrevista realizada en el marco del proyecto de investigación.

y la Geografía de las sexualidades. Resulta notable el hecho de que, actualmente, podemos encontrar contemporáneamente los enfoques feminista, de género, y de sexualidades y una de las claves para analizarlos es conocer la postura y el compromiso con el feminismo de quienes “hacen género”, sean mujeres o varones. Por ejemplo, en la Argentina, la reflexión en torno al feminismo en muchas disciplinas y la efectiva incorporación de esta matriz de pensamiento e investigación se ve acompañada por una larga trayectoria de militancia, dentro del movimiento de mujeres y movimiento feminista y de reivindicación de derechos de las minorías sexuales, especialmente en la última década con avances en el plano legislativo como la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género. Al igual que a nivel internacional, en América Latina los estudios de género tienen una fuerte correlación con el contexto histórico, político y económico y con el surgimiento y desarrollo de movimientos de mujeres y movimientos feministas. Tanto en Brasil como en Argentina estos movimientos fueron acompañados por el activismo de la clase obrera (Da Silva y Lan, 2007).

A continuación nos valdremos de algunas definiciones de las corrientes previamente mencionadas que se han realizado a lo largo de estos años para profundizar en el concepto.

En 1984, el Grupo de Estudios de Mujeres en Geografía¹⁵ del Instituto de Geógrafos Británicos se plantea que la Geografía del género va mucho más allá de la denominada “Geografía de las mujeres”, en la cual simplemente se estudiaban las mujeres y no se consideraba la construcción social del género. En este sentido, enuncian que la Geografía feminista contrae un compromiso con el objetivo de atenuar a corto plazo las desigualdades basadas en el género y erradicarlas a través del cambio social a largo plazo (WGSG of the IBG, 1984).

En 1992, Linda Mc Dowell hace un aporte muy interesante al formular que los enfoques metodológicos y las perspectivas teóricas están siempre conectados: “las preguntas que hacemos y

15 Women in Geography Study Group – WGSG, su nombre original. Pertenece al Institute of British Geographers (IBG).

el marco desde el que las respondemos están íntimamente ligados a nuestra visión del mundo” (Mc Dowell, 1997: 382)¹⁶. Según Mc Dowell, el objetivo final de la Geografía feminista es alcanzar una sociedad socialmente más justa en la que no existan las desigualdades basadas en las diferencias de género.

Una definición integral de la Geografía del género la propone Jo Little, profesora de la Universidad de Exeter (Reino Unido) y titular de la cátedra de Geografía y Género. Jo Little definía, en 1982, a esta corriente teórica como la que “examina las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman, no sólo los lugares donde vivimos, sino también las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres que viven allí y, a la vez también estudia como las relaciones de género afectan a estos procesos y sus manifestaciones en el espacio y en el medio” (Little, 1988:2 en García Ramón, 2008: 27)¹⁷.

Como representante de la tradición española, en 1995, Ana Sabaté Martínez, Juana María Rodríguez y María Ángeles Díaz Muñoz editan *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una Geografía del género*. En esta reconocida obra las autoras definen a la Geografía feminista como “aquella que incorpora las aportaciones teóricas del feminismo a la explicación e interpretación de los hechos geográficos” (Sabaté y otras, *op. cit*: 16).

Aún en este contexto, en el mundo anglosajón los términos Geografía feminista y Geografía del género son prácticamente intercambiables; mientras que en los países de tradición latina el primer término conlleva una asociación militante, mientras que el segundo tiene una connotación más aceptada académicamente.

Cabe mencionar que en la definición de una Geografía del género se destaca el énfasis en la necesidad de estudiar y comparar los roles de género asignados tanto a hombres como a mujeres.

16 Traducción propia. Cita original: “*The questions that we ask and the ways in which we frame and attempt to answer them are intimately bound up with our view of the world*” (Mc Dowell, 1997: 382).

17 Cita original en español.

En la misma línea, señala García Ramón la importancia de que se incluyan a los hombres no sólo como objeto de estudio, sino también que ellos tomen la iniciativa llevando a cabo investigaciones en esta temática (García Ramón, 1989).

Según García Ramón en el capítulo *Geografía del género* del reconocido *Tratado de Geografía Humana* dirigido por Alicia Lindón y Daniel Hiernaux y editado en 2006, los paradigmas de la Geografía feminista y del género reflejan la evolución metodológica de la disciplina. “La consolidación en las últimas décadas de los estudios de género en la Geografía internacional es un hecho destacado en nuestra disciplina, aunque se observa una gran diferencia en este proceso según los diferentes países y regiones del mundo” (Monk 1996; García Ramón, 2004 en García Ramón, 2006: 337).

Las Geografías de las sexualidades se constituyen como un espacio de interés y disputa dentro de la Geografía en la última década. Se centran en el estudio de las disidencias sexuales y, especialmente, en la articulación de estas con la Geografía rural y la Geografía urbana. El avance de esta corriente teórica significó un fuerte impacto al visibilizar la naturaleza heteronormativa del conocimiento geográfico. Se destaca en la bibliografía que, en términos disciplinares, la Geografía estuvo históricamente marcada por privilegios de sexo y de raza. Privilegios que constituyen obstáculos “para la expresión de las espacialidad de las mujeres, de los no-blancos y de los que no encajan necesariamente en el orden heterosexual dominante. La ausencia de la voz de estos grupos debe ser entendida como la legitimación de los discursos de la Geografía blanca, masculina y heterosexual, que niega esas existencias y que a su vez impide el cuestionamiento de la diversidad de saberes que componen las sociedades y sus más variadas espacialidades” (Silva, 2009 en Costa, 2011: 78)¹⁸. A propósito de este debate, la geógrafa brasileña Carla Reis dos Santos plantea que la

18 Traducción propia. Cita original: “*A expressão das espacialidades dos grupos das mulheres, dos não brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante. A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e*

razón de la ausencia de debates de género reside en que existe una Geografía blanca, masculina y heterosexual legitimada y naturalizada, por ejemplo, a través de los discursos hegemónicos, que se producen y reproducen en las escuelas y academias (Reis dos Santos, 2011).

Heteronormatividad

El concepto de heteronormatividad fue acuñado por Michael Warner (Warner, 1991) y hace referencia al conjunto de relaciones de poder por medio de las cuales la sexualidad es normalizada y reglamentada en nuestra cultura de manera que las relaciones heterosexuales son idealizadas e institucionalizadas. La heteronormatividad no sólo implica un prejuicio contra la homosexualidad, sino que trata de identificar el conjunto de normas sociales que ejercen presión a otras identidades sexo-generizadas y orientaciones sexuales que construyen a la heterosexualidad como una sexualidad idealizada.

Patriarcado

Según Sabaté y otras (Sabaté y otras, 1995), el concepto de patriarcado se define como un sistema económico social en el que los hombres se apropian del trabajo de las mujeres en beneficio propio. Mediante el patriarcado, las relaciones entre hombres y mujeres implican que ellas son explotadas económicamente por los hombres, quienes se apropian de su trabajo (productivo y reproductivo) y de su ideología. Sin embargo, el concepto de patriarcado es polisémico y ha sido estudiado por distintas corrientes teóricas. En el caso de la corriente feminista radical, su definición refiere a un sistema universal e histórico de estructuras políticas, económicas, ideológicas y psicológicas a través de la cual el hombre subordina a la mujer. Para esta corriente feminista, el patriarcado es el sistema contra el cual las mujeres deben oponerse y luchar. Pero por otro lado, el feminismo socialista, indica que el patriarcado debe ser estudiado en su relación con el capitalismo,

heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compoem as sociedades e suas mais variadas espacialidades” (Silva, 2009 en Costa, 2011: 78).

ya que ambos sistemas actúan en la sociedad reforzándose mutuamente. La subordinación de las mujeres no puede ser analizada fuera del contexto del capitalismo.

Perspectiva de género

Entendemos por perspectiva de género al enfoque basado en el análisis de las identidades y relaciones de género que se manifiestan y reconstruyen a través de diversos procesos socio-territoriales. Esta perspectiva reconoce la construcción de masculinidades y la diversidad de las personas cuyas identidades están marcadas por otras características también como su etnia o clase social así como evita perpetuar estereotipos o supuestos heteronormativos.

Roles y relaciones de género

Según Judith Butler, la construcción de relaciones de género tiene como papel regular las acciones de los sujetos, a quienes coloca en las categorías de hombre o mujer, excluyendo el carácter performático del género, a la vez que sobrevalora las relaciones naturales para explicar situaciones que son sociales (Butler, 2003, 2007). Dado que el género es una construcción social, las relaciones de género se expresan mediante roles o funciones de género que registran variaciones territoriales. Así los roles de género representan actividades, tareas y responsabilidades asignadas a hombres y mujeres según la construcción social de género en un contexto dado.

Sexismo

Entendemos por sexismo a toda forma de enfatizar las diferencias entre hombre y mujer, esencialmente biológicas, desde una perspectiva discriminatoria entre lo masculino y lo femenino, que lleva consigo prejuicios y prácticas denigrantes hacia las mujeres (ONU, 2006).

Sexo

Según la ONU, “sexo” se refiere al conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombre o mujer (ONU, 2006). No obstante,

en esta definición de la ONU no se contempla a las personas intersex, por lo que quedaría obsoleta para las discusiones actuales en torno al término “sexo” al estar tajantemente circunscripta en el binomio varón-mujer. Esta omisión se repite en numerosas fuentes bibliográficas y no es más que un reflejo de la forma, digamos incompleta, de concebir a los sujetos, diferenciando entre varones y mujeres sin recoger otras posibilidades que se dan en la realidad.

Sexualidad

La sexualidad es un aspecto fundamental de la vida humana, que abarca dimensiones físicas, psicológicas, espirituales, sociales, económicas, políticas y culturales. No es posible entender la sexualidad sin referencia al género. La diversidad es una característica fundamental de la sexualidad. Las normas que rigen el comportamiento sexual varían drásticamente entre y dentro de las culturas (ONU, 2010).

Consideraciones sobre el acceso a la bibliografía

Debo reconocer que al comienzo del relevamiento bibliográfico que requería la elaboración de un estado de la cuestión de la articulación entre Geografía y género, me sorprendió gratamente la amplia variedad de fuentes de consulta disponibles. Además de los artículos y libros académicos, era posible encontrar revistas de interés, en tanto abordan temas de actualidad en Geografía desde diversas perspectivas y editadas, también, en distintos lugares. Algunos ejemplos son la *Revista Latinoamericana de Geografía y género* de la Universidad Estadual do Ponta Grossa, Brasil; el *Journal of Geography in Higher Education*, editada en Reino Unido; la revista *Belgeo*, originaria de Bélgica; y el jornal *ACME- An International E-Journal for Critical Geographies*, de Canadá.

Asimismo, las actas de algunas organizaciones fueron una fuente de consulta muy valiosa, como el caso de la *Comisión de Geografía y Género*¹⁹ de la Unión Geográfica Internacional y el *Grupo de perspectivas geográficas sobre las mujeres*²⁰ de la Asociación Americana de Geógrafos. Finalmente, se encontró material muy valioso en las ponencias de encuentros y congresos, como el Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades y los Encuentros de Geógrafos de América Latina. En cuanto a las fuentes no estrictamente “geográficas”, tanto la ONU como otras organizaciones supranacionales han editado publicaciones respecto a la situación de mujeres y niñas y niños en el mundo (UNICEF), desde una óptica explicativa.

Dada la variedad de definiciones recogidas en el apartado anterior y el grado de desarrollo de la temática, es posible encontrar diferencias significativas en la introducción de temáticas y enfoques. Las autoras españolas mencionadas previamente (Sabaté y otras, 1995) plantean la existencia de una “*Geografía regional del género*”. En lo que respecta a los países anglosajones, durante la década del noventa y vigente actualmente, se desarrolló y fortaleció la Geografía del género tanto

19 *Gender and Geography Group*, su nombre original.

20 *Geographic Perspectives on Women Specialities Group*, su nombre original.

como perspectiva teórica como metodológica. En contraste, en los países de América Latina, aunque con diferencias al interior de la región, la institucionalización del enfoque de género en la práctica de nuestra disciplina es todavía una asignatura pendiente.

De la misma forma en que se registran diferencias en el desarrollo de la corriente teórica, y una diversidad de fuentes de consulta bibliográfica, es posible relevar una interesante variedad de “ámbitos de aplicación” de la Geografía del género. Janice Monk analiza dichos ámbitos, entre los cuales destacan: la investigación, la enseñanza, el vínculo con movimientos sociales y el desarrollo en organizaciones (Monk, 2011).

Ahora bien, realizar un relevamiento bibliográfico “desde la periferia capitalista”, el “Tercer Mundo” o simplemente desde un país “subdesarrollado” presenta algunas limitaciones claras con respecto al acceso y al idioma. Históricamente, y aún hoy, existe una clara hegemonía de la Geografía angloamericana, en la producción y en la publicación de material bibliográfico. Esto implica el supuesto de que la investigación desarrollada en el ámbito anglosajón “representa” todo lo que se lleva a cabo hoy en día en la Geografía internacional, y que los sujetos representados en los estudios realizados en universidades y centros de investigación del “Primer Mundo” anglosajón son, de alguna forma, sujetos universales que se replican en el resto del globo. Las consecuencias de esta situación se traducen, entre otras, en una limitación en cuanto al acceso a la bibliografía (muchos jornales no permiten consultar y descargar gratuitamente sus artículos) y una limitación idiomática, ya que la mayoría de los escritos están en inglés, francés, francés belga o alemán. Fundamentalmente, partir de un supuesto sujeto de investigación universal es una limitación epistemológica.

Una excepción importante tanto por la accesibilidad como por el idioma son las publicaciones de *Documents d'Anàlisi Geogràfica* editada conjuntamente por el Departamento de Geografía de la Universitat Autònoma de Barcelona y por el Departamento de Geografía de la Universitat de

Girona. La mayoría de los textos están escritos originalmente en castellano o traducidos del catalán, inglés o francés. Por otro lado, existe una importante producción de conocimiento en torno a temáticas de Geografía feminista, Geografía del género y Geografía de las sexualidades en Brasil, destacable no sólo por la cantidad de materiales -creciente en los últimos años- sino también por la calidad de los análisis realizados, por la solidez de los marcos teóricos y por la variedad de temáticas y autores. Los geógrafos y geógrafas brasileños sin duda han tenido en consideración la hegemonía anglosajona con el desafío de producir Geografía desde el Tercer Mundo, definida como “Geografía subversiva” por los mismos autores. En el prólogo a *“Geografías Subversivas”* de Joseli Silva, María Dolors García Ramón enuncia que el carácter subversivo se debe a que replantea los cimientos epistemológicos de la Geografía feminista desde una lengua no hegemónica. Esto implica darle voz a una Geografía del género bajo una perspectiva latinoamericana y, por lo tanto, se opone a la Geografía feminista anglófona que demasiadas veces se ha constituido como la única referencia a nivel internacional (Silva, 2009). Lamentablemente, este escenario no se replica en Argentina, cuya producción sobre temáticas de Geografía y género es muy escasa. La producción académica en Brasil y Argentina será abordada más adelante. Es interesante, sin embargo, buscar posibles explicaciones a este panorama desigual. Una de las hipótesis está vinculada con la matriz patriarcal propia y arraigada en la sociedad y en la academia latinoamericana, que no sólo se representa en la poca presencia o en la ausencia de mujeres como docentes e investigadoras y partícipes de espacios de decisión en institutos terciarios, universidades y centros de investigación sino también en el androcentrismo propio de muchas disciplinas. Sumado a esto, habría que relevar qué porcentaje de la producción geográfica recoge temáticas de feminismo, género y sexualidades²¹.

Ahora bien, una pregunta que no podemos dejar de hacernos al empezar a desarrollar un análisis sobre la Geografía del género es qué transformaciones -si las hubo- sentaron las bases para

21 Algunas reflexiones en torno al carácter desigual del desarrollo de la Geografía de género en América Latina se desprenden de una entrevista realizada a Mónica Colombara, en el marco de este proyecto de investigación.

una renovación epistemológica de la disciplina. En primer lugar, se debe mencionar el llamado “giro espacial” en las Ciencias Sociales y en las Artes y el “giro cultural” en la Geografía que han permitido desde la década de 1990 aproximar campos de trabajo y permitir el desarrollo de nuevas líneas de investigación. Entre otros aportes, una contribución importante fue repensar al espacio, territorio, lugar, fronteras y escalas como categorías pasibles de sufrir intersecciones con cuestiones de género, clase, etnia e identidad nacional. Como indica Perla Zusman, una contribución es “trascender categorizaciones clásicas de la Geografía para repensar otras representaciones sociales de lo espacial (lo imaginario o lo ficcional) y multiplicar las escalas de análisis” (Zusman y Sierra, 2011:1)²².

Finalmente, a raíz del relevamiento bibliográfico realizado, es posible distinguir al menos tres ejes o coordenadas claves con respecto a la articulación entre la Geografía y los estudios de género y sexualidades: la revisión de conceptos tradicionales; las contribuciones de los sucesivos paradigmas en Geografía del género y Geografía de las sexualidades a la Geografía en tanto disciplina y específicamente a la enseñanza; y, en tercer lugar, una aproximación a nuevas orientaciones y problemáticas en orden de construir la agenda de problemáticas del siglo XXI.

Desarrollo de perspectivas de género en Geografía

A lo largo del desarrollo de la Geografía del Género se han tomado distintos objetos de estudio, metodologías y las temáticas de investigación han sido bien diversas. Esquemáticamente, se pueden hallar cuatro propuestas: clásica, marxista, post-estructural/postcolonial y cultural (Sabaté y otras, 1995).

En primer lugar, las propuestas clásicas plantean la necesidad de incorporar y visibilizar a la mujer, de allí que surja la “Geografía de la mujer” con énfasis en la metodología cuantitativa. Por

²² Cita original en el programa del Seminario de Doctorado: *Espacio, género e identidad nacional: un análisis desde la geografía, los estudios de género y la crítica literaria feminista*, dictado por la Dra. Marta Sierra y la Dra. Perla Zusman en el año 2011. (Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires)

otro lado, el “*socialist feminism*” incorpora una matriz de análisis marxista, es decir, materialista histórica. Bajo esta propuesta se denuncia la relación entre patriarcado y capitalismo, así como los roles asignados a hombres y mujeres a través del ámbito del hogar y del trabajo. Una tercera aproximación es la post-estructural/postcolonial, que incorpora la variable de género y sexualidades. Bajo esta perspectiva se aprecian las diferencias entre mujeres, evitando caer en las generalizaciones. En el plano metodológico destaca el análisis de discurso, el uso de una metodología más participativa y la construcción de historias de vida. Asimismo, incorporan las variables étnica y étnica a sus análisis. Las propuestas postcoloniales denuncian la hegemonía anglosajona bajo la construcción de una única mujer entendida como blanca, de clase media y heterosexual. Esta perspectiva, además, recupera la experiencia de mujeres del Tercer Mundo. Finalmente, nos encontramos con la perspectiva cultural, que incorpora la teoría *queer* a la Geografía, desde la matriz del posmodernismo, con énfasis en los sujetos y las experiencias. En el marco de esta perspectiva, se estudia la apropiación del espacio de los diversos sujetos de la sociedad, a partir de la construcción y performatividad de la sexualidad. La perspectiva *queer* realiza un aporte interesante que merita ser señalado: el uso de la escala del cuerpo.

Según el análisis de García Ramón en *Tratado de Geografía Humana* (García Ramón, 2006), desde una aproximación teórico-metodológica, se pueden reconocer cuatro momentos en el desarrollo de Geografía y género, a nivel internacional: el paradigma positivista, la crítica radical, la contribución de la geografía cultural-humanística y el debate posmoderno, poscolonial y giro cultural. Cada uno de estos momentos establece distintas definiciones de Geografía de la mujer, de las mujeres, feminista, de género y de las sexualidades.

El desarrollo de la Geografía Feminista comienza en la década de 1970 y hunde sus raíces en las iniciativas de los movimientos de mujeres en Europa en la década de 1960. En el occidente del viejo continente y con mayor fuerza en Inglaterra, empieza a desarrollarse la “Geografía de la mujer”. Las

autoras más reconocidas de esta corriente son las inglesas Linda Mc Dowell, Sophie Bowlby, Gillian Rose y Doreen Massey y la francesa Jacqueline Coutras, junto a destacadas geógrafas españolas, en especial María Dolors García Ramón. Entre los objetivos clave de esta nueva temática se reconoce no sólo centrar la investigación geográfica en “la mujer” sino también visibilizar el aporte de geógrafas a la disciplina. La Geografía del género se vuelve una rama desafiante de la Geografía, que discute tanto cuestiones conceptuales como metodológicas. Poco tiempo después, al incorporar la teoría feminista, esta corriente se denominará “Geografía feminista”.

El antecedente de esta corriente se encuentra en el paradigma positivista, muy poco permeable a los cambios que intenta imponer la Geografía de la mujer. La Geografía teórico-cuantitativa, conocida por su interés excluyente por las regularidades espaciales y su obsesión por la objetividad y la neutralidad, acabó por despreciar los temas relacionados con el cambio social, como es el caso del género (García Ramón, 2006). Las primeras brechas en el paradigma positivista se abren con la Geografía de la percepción a partir del estudio del comportamiento de las mujeres en el espacio. En estos trabajos el objetivo es visibilizar la vida de las mujeres y su acceso limitado al espacio y al entorno, aunque para ello no entran en el estudio de las relaciones de poder entre los géneros.

Hacia la segunda mitad de los años setenta se intenta construir un marco teórico de mayor alcance que permita pasar de la descripción a la comprensión de las desigualdades entre hombres y mujeres en relación con el espacio y el medio. Una gran parte de estos trabajos incorpora categorías de análisis provenientes del marxismo, fundamentalmente la categoría de clase, de hecho se señalaron a las relaciones capitalistas como un factor importante que contribuye a esta desigualdad. De esta forma, la producción académica sustenta sus estudios desde un marco de referencia materialista, clasista, de corte marxista y la escala que trabajan es fundamentalmente la escala del trabajo y la escala del hogar. El análisis y la distinción entre trabajo productivo y trabajo reproductivo dan lugar a enfoques protagonizados por el análisis del empleo femenino, la mano de

obra femenina en operaciones baratas de ensamblaje o actividades rutinarias, el trabajo doméstico y la débil posición de la mujer en el mercado de trabajo, entre otros.

En conclusión, este enfoque estudia las dimensiones de género dentro del marco conceptual de las relaciones sociales en un sentido más amplio y tiende a explicar la subordinación de la mujer sobre una base materialista, la de su capacidad reproductora, que no puede concebirse al margen de las relaciones de producción y reproducción de la sociedad. Esta corriente adquirió mucha fuerza en Gran Bretaña, en torno al Grupo de Trabajo sobre Género del Instituto de Geógrafos Británicos, fundado en 1982²³. Algunos aportes que hace esta corriente a la Geografía consisten en marcar la débil posición de la mujer en el mercado de trabajo. Como consecuencia de esta situación, se favorece la concentración y la segregación de la ocupación en unos sectores determinados, generalmente muy poco cualificados y que están en la base de los bajos salarios que tienen las mujeres (Monk y Hanson, 1989).

Otro aporte fundamental consistió en visibilizar el papel que juega el hogar en la perpetuación del sistema socio-espacial. En esta línea, se alentó a estudiar de forma integrada al mundo del trabajo y al mundo del hogar de modo que sea posible elaborar un concepto más amplio de trabajo que incluya no sólo al trabajo remunerado (que tiene valor de cambio) sino también el denominado trabajo “invisible” que sólo tiene valor de uso pero que es crucial para la pervivencia del sistema social (Solsona, 1989; Beneria, 1992; Hanson, 1992 en García Ramón, 2006). En este contexto se llevó a cabo la publicación del primer manual de Geografía feminista, escrito por el Grupo de Geografía y Género del IBG²⁴ (WGSG of the IBG, 1984). No obstante, la visibilización de las mujeres tuvo por premisa que lo que entendemos por “mujeres” no constituye un grupo homogéneo. Es así

23 El nombre original es *Women and Geography Study Group*.

24 IBG corresponde a las siglas en inglés del *Institute of British Geographers*.

como se buscaba revelar la diversidad de las mujeres sobre otras bases, como el grupo etéreo, el lugar donde habitan, el grupo étnico al que pertenecen y la clase social.

En cuanto a la cuestión de la escala de análisis, estos estudios muestran el mundo interior y privado del hogar y el mundo exterior y público de los espacios públicos y del lugar de trabajo, lo cual desafía la conceptualización tradicional al incorporar la mirada de los espacios “interiores” y la forma en que estos se combinan con los exteriores y conlleva a la imperante necesidad de replantear los términos de escala. Los estudios feministas empiezan a trascender ciertas barreras cuando señalan que los mundos del hogar y de trabajo están conectados, superando así la escisión entre la Geografía económica y la social.

Los estudios feministas en las Ciencias Sociales de la década del setenta constituyeron la expresión académica del movimiento de mujeres. La Geografía de la mujer se complejiza tanto por los enfoques teóricos como por las nuevas perspectivas y los cambios que se han producido en la vida de las mujeres. Una de las autoras referentes de esta corriente, Janice Monk, criticaba en 1982 que la ausencia de mujeres en el campo de estudio daba lugar a que la experiencia de los hombres fuera presentada como la totalidad de la experiencia humana. A la par surgen ensayos que denuncian el sesgo sexista en algunas áreas concretas de la Geografía académica y en materiales escolares (Rose, 1993).

En cuanto a los estudios geográficos en Norteamérica, los primeros trabajos que incorporan a las mujeres en el análisis se centraban en las diferencias entre hombres y mujeres al observar sus pautas de desplazamiento, migraciones, estatus socioeconómico y calidad de vida, por citar algunos ejemplos. Gracias a que consideraron estas diferencias de género, dichos estudios mostraron que el género es una importante variable explicativa para comprender el comportamiento espacial y las relaciones humanas con el entorno. Asimismo, revelaron la ubicuidad de las desigualdades de

género y proporcionaron una base para la acción social encaminada a mejorar la vida de las mujeres.

En lo que respecta al marco teórico propio de la Geografía feminista, el foco está centrado en la búsqueda de explicaciones de la desigualdad, con especial consideración del patriarcado y las distinciones sociales que genera. Además, se considera que el sistema patriarcal opera a través de bases económicas y se identifica con el capitalismo al ser considerado como una causa fundamental de las desigualdades padecidas por las mujeres. Uno de los aportes más interesantes que realizan Janice Monk y Susan Hanson en 1989 es poner en el eje de la cuestión que las decisiones de las mujeres sobre su incorporación a la fuerza de trabajo cambian la economía espacial. Este marco teórico recibirá ciertas críticas, entre las cuales se encuentra la preocupación de que al hacer hincapié en consideraciones estructurales se puede inducir la idea de que las mujeres son víctimas pasivas más que dueñas de sus propias vidas (Monk, 1982). Posteriormente, los estudios feministas tienen por eje a las mujeres en calidad de agentes activos.

Entre los temas destacados dentro de la Geografía feminista, cabe mencionar la interrelación entre mujeres y lugar, mujeres y empleo, considerando la diferente procedencia cultural, etaria y de clase. Otros temas destacados son el vínculo entre el empleo y la residencia, así como las relaciones de género en las actividades agrarias. En cuanto a la escala de análisis, se agrega, a la escala del hogar y del trabajo, la escala barrial.

Según Sophie Bowlby, la perspectiva feminista no consiste sólo en examinar y explicar cómo varían en el espacio las relaciones patriarcales y de identidad de género, sino que también consiste en examinar cómo y de qué forma los “usos sociales del espacio” son parte de procesos sociales a partir de los cuales los atributos de “masculinidad” y “femineidad” se estructuran y gestionan (Bowlby y otros, 1989).

En 1989, García Ramón, en el artículo *Género, espacio y entorno: ¿hacia una renovación conceptual de la Geografía? Una introducción* enunciaba el hecho de que el creciente interés por las contribuciones conceptuales que la Geografía del género suscita en la Geografía también marca la disociación entre Geografía económica y Geografía social y del bienestar (García Ramón, 1989). Esta disociación tiene por explicación el estudio de la producción como algo exclusivamente técnico y separado de la distribución y el consumo. El origen de la desigualdad no radica en la distribución sino en la forma en la que se organiza la producción, “existe una separación incluso física que ha contribuido al olvido y a la subvaloración del trabajo femenino que se efectúa en buena parte en la esfera de reproducción y que por lo tanto no se consideran productivos” (García Ramón, 1985:9). Además, las mujeres intervienen en la producción de mercancías particularmente en la economía informal, tanto en países avanzados como del Tercer Mundo.

En este contexto, García Ramón define la Geografía del género como aquella que “está interesada en el estudio de las desigualdades socio-espaciales y ambientales derivadas de los diferentes roles asignados por la sociedad a hombres y mujeres. Estas relaciones penetran en todos los rincones de la vida social, por lo que ignorarlas empobrece el análisis como lo empobrecería el ignorar las desigualdades de clase o las basadas en diferencias de raza” (García Ramón, 1989:29). Una característica de esta autora es que, en su producción académica, utiliza las denominaciones Geografía del género y Geografía feminista como sinónimos, siempre desde una perspectiva comprometida con el cambio social (García Ramón, 1989, 2006).

La transición de la Geografía feminista a la Geografía del género fue sutil. La Geografía del género incorpora la cuestión de las relaciones de género de forma sistemática, aunque no se haga referencia a la teoría feminista en forma explícita. Sabaté, Rodríguez y Díaz definen que el objetivo de la Geografía del género consiste en una reinterpretación de la Geografía desde una perspectiva de género, es decir, intentar llevar a cabo una deconstrucción de la Geografía, en la aceptación

postmodernista del término (Sabaté y otras, 1995).

Este período nos dejó algunas referencias bibliográficas claves que son citadas en el número monográfico del Instituto de la Mujer de España a cargo de María Dolors García Ramón en la publicación número 14 del *Documents d'analisi geogràfica*, en 1989. Allí se reconocen cuatro manuales representativos: *Feminism and Geography* de Gillian Rose (Rose, 1993), el manual *Geography and Gender* del Instituto de Geógrafos Británicos editado en 1984 (IBG, 1984), *Social Geographies: Space and Society* de Gill Valentine (Valentine, 2001) y un manual en formato CD, también publicado por la WGSF, con ocasión de cumplirse los veinte años de la publicación del primer manual y en el marco del XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional en Glasgow (agosto de 2004). Finalmente, una última referencia de esta etapa es la primer revista de Geografía feminista, *Gender, Place and Culture. A Journal of Feminist Geography*²⁵.

La contribución de la Geografía cultural y la Geografía humanística

A lo largo de este proyecto de investigación, los aportes de la Geografía cultural resultaron de gran interés. Por este motivo, decidimos agregar algunas referencias bibliográficas que sirvieron para pensar la Geografía del género. En primer lugar, es de relevancia citar a Federico Fernández Christlieb, de la Universidad Nacional Autónoma de México, autor del capítulo sobre Geografía cultural en Tratado de Geografía Humana, quien define a la Geografía cultural con las siguientes palabras: “llamamos Geografía cultural a una manera de estudiar el espacio y no a una rama de las ciencias geográficas. Mediante la Geografía cultural no sólo se estudian los aspectos culturales del espacio sino también al espacio visto a través de los cristales de las diferentes culturas. Más que un área del conocimiento, es una posición desde la cual observa el investigador” (Fernández Christlieb, 2006:220).

En esta definición, Fernández Christlieb señala a la Geografía cultural como una manera de estudiar

²⁵ Se puede acceder al índice de las publicaciones de dicha revista de forma online en: <http://www.tandfonline.com>

al espacio, un enfoque desde el cual se estudian los aspectos culturales del espacio y también al espacio a través de los cristales de las diferentes culturas. Esta aproximación resulta significativa para pensar esa relación entre el espacio y los estudios de género y las sexualidades. Si bien la Geografía del género como tal es previa a la Geografía cultural, los aportes de ésta última fueron esclarecedores en el curso de esta investigación. En línea con esta idea, la cita a continuación del geógrafo francés Paul Claval en el Nº 34 del Boletín de la *Asociación de Geógrafos Españoles* constituye un aporte para entender la subjetividad en la construcción de sentidos que realizamos: “El enfoque cultural en Geografía nos lleva a descubrir la construcción de sentidos que hacemos de lo que nos rodea, de la naturaleza y de la sociedad, rechazando la idea de que son identidades globales y homogéneas. En tal sentido la ciencia es una práctica discursiva, incluso si se establece la diferencia con los valores y las creencias, mediante normas que aseguren su autenticidad” (Claval, 2002:21).

Finalmente, el siguiente extracto de un artículo de Perla Zusman y Anna Clua, también publicado en el número 34 del Boletín previamente mencionado, va en la misma dirección: “La intención de citar esta última referencia se basa en visibilizar el compromiso con el cambio social que esbozan las autoras. Del mismo modo, la Geografía de género y la Geografía de las sexualidades portan también un carácter comprometido ante la visibilización de problemáticas presentes en la sociedad, y la búsqueda de igualdad y equidad: “La propuesta de desarrollar un estudio crítico de la relación entre espacio y cultura parte de la defensa de un saber interdisciplinar y comprometido políticamente” (Zusman y Clua, 2002:105).

Es posible encontrar en la contribución disciplinar de la Geografía cultural y la Geografía humanística algunas líneas de aporte concretas a la Geografía del género. Hacia finales de los años setenta, en Norteamérica, algunos autores como Burgess, Norwood, Monk y Folguera empiezan a incorporar al estudio de género una aproximación psicoanalítica propio de la Geografía de la

percepción. Esta rama de la Geografía analiza, estudia y define, entre otras cosas, las imágenes mentales.

El principal aporte de esta corriente se basa en el énfasis sobre el papel que las experiencias, los sentimientos y las percepciones juegan en el análisis geográfico. Se adelanta al enfoque posmoderno, en tanto pone el acento en la diversidad cultural de las mujeres. Los conceptos de lugar e identidad son fundamentales en estos trabajos, así como la escala del hogar y lo cotidiano.

Otro aporte interesante es el estudio del paisaje, fundamental en este enfoque, en el cual se examina la diversidad de las respuestas y vivencias experimentadas por las mujeres según su clase social, grupo étnico y edad. En palabras de Linda Mc Dowell, la Geografía humanista destaca el énfasis en explorar como vive cada individuo, así como la experiencia propia y la subjetividad de las mujeres (Mc Dowell, 2000).

Por su parte, el aporte de la Geografía radical plantea que las relaciones de género se incluyen en el marco más amplio de las relaciones sociales y se tiende a explicar la subordinación de la mujer sobre una base materialista: la de su capacidad reproductora. Los principales temas que aborda esta corriente se relacionan con el estudio del espacio privado, doméstico y cotidiano, por ejemplo, en “cómo las mujeres se identifican con el lugar, qué valoran del entorno, cómo se expresan sus sentimientos con respecto al lugar, qué tipos de lugar crean las mujeres y cómo pueden configurarse los lugares para tomar en consideración a las mujeres” (Paravicini, 1990 en García Ramón, 2008: 30).

Los nuevos aportes: posmodernismo, poscolonialismo y los “giros” espacial y cultural

En la introducción a *Tratado de Geografía Humana* de Alicia Lindón y Daniel Hiernaux se señala que la Geografía humana está transitando, en consonancia a otras Ciencias sociales, importantes transformaciones. Una de ellas viene de la mano del llamado “giro espacial”. En 1996, Peter Gould decía que el siglo XXI sería el “siglo espacial”, en el que “se evolucionaría hacia una conciencia

espaciotemporal” (Lindón e Hiernaux, 2006:8). Esta idea fue acompañada por procesos en los que se ampliaron las fronteras de los conceptos propios de la Geografía y el espacio y el territorio fue progresivamente incluido en las Ciencias sociales. Según los autores, además de la “especialización”, la Geografía está experimentando un giro inverso, un giro geográfico hacia las otras disciplinas. En simultáneo, se asiste a un “giro cultural” iniciado en la tradición anglosajona. Este giro cultural planteó el “redescubrimiento de la dimensión cultural en Geografía y su presencia (...) en casi todos los campos de la disciplina” (Lindón e Hiernaux, 2006:9). Los autores afirman que para construir el nuevo “edificio teórico” que tenga como eje principal al espacio, la Geografía debe incluir, necesariamente, la dimensión cultural (Lindón e Hiernaux, 2006:9).

Ambos giros cobran sentido cuando son leídos bajo la clave del debate posmoderno, el cual irrumpe en la Geografía humana. Retomando a Dear, el aporte de la teoría posmoderna supuso en la Geografía, tres cuestiones: el reposicionamiento “pivotal” dentro de las Ciencias sociales, un replanteamiento interno de la disciplina y la renovación disciplinar a partir de los debates de la Filosofía y los métodos de las Ciencias humanas (Dear, 1988). A nivel temático, estos aportes incluyeron debates sobre la identidad, la otredad, la alteridad, la revalorización del individuo y del sujeto, la relevancia de la textualidad y la contextualidad, entre otros (Lindón e Hiernaux 2006).

Finalmente, lo que hoy se conoce como “Teoría poscolonial” se consolidó formalmente como área de investigación y teorización dentro del mundo anglófono, principalmente en la zona geográfica que constituyó el último gran imperio occidental, el imperio británico. No obstante, cabe señalar que el estudio del (pos)colonialismo es tan antiguo como el hecho mismo que lo provoca y ha sido teorizado, por tanto, desde hace varios siglos y en ámbitos culturales y nacionales diferentes. “En un irónico trasvase geográfico, la teoría poscolonial dará el salto al reconocimiento público a través de tres autores procedentes del llamado Tercer Mundo que publican desde los Estados Unidos: el palestino Edward Said y los indios Gayatri Spivak y Homi Bhabha” (Carrera

Suárez, 2000:74). Este dato, que pareciera anecdótico, es trasladable a la experiencia de la disciplina geográfica. Una gran parte de la producción de la Geografía de género poscolonial y de la Geografía de la sexualidad o de las sexualidades es alentada desde autores y autoras provenientes del Tercer Mundo, siendo muchos de ellos investigadores radicados en universidades de países del Primer Mundo.

La permeabilidad de las teorías poscoloniales, así como ocurre con el feminismo, radica en el componente fundamental de transformación social que tiene, aunque con frecuencia es entendida como mera consecuencia del mismo posmodernismo, por la apertura hacia la diferencia y lo marginal por la que se caracteriza el posmodernismo. Esta visión, que anula precisamente la especificidad de las teorías marginales, ha sido contestada desde el feminismo y desde el poscolonialismo (Carrera Suárez, 2000).

El aporte a la Geografía de género en este contexto -década de 1990- es irrefutable. Además de abrir el desarrollo a nuevos conceptos y nuevas interpretaciones, se consolida una rama de la Geografía que incluye a las minorías étnicas y sexuales a la par que sostiene el compromiso de transformación que levantaban las feministas de los setenta. Sin ir más lejos, en el prólogo a *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina* de Karina Bidaseca y Vanesa Vázquez Laba se explicita que “visibilizar las diferencias de género, sexo, clase, raza, etnia, religión... potencializa las posibilidades de intercambio de experiencias, de transformaciones y de posibles emancipaciones en las mujeres” (Bidaseca y Vázquez, 2011:203).

Teoría *queer* y Geografía de las sexualidades

Hacia la década de 1990, junto a los “giros” en la Geografía y en las Ciencias sociales y la incorporación de discusiones teóricas en Geografía a partir del posmodernismo y el poscolonialismo, las teorías fenomenológicas y psicoanalíticas vuelven a ser consultadas. Es más, es en este contexto que la temática de la sexualidad y el sujeto emerge con fuerza y se empieza a

considerar la teoría *queer*. En cuanto a la Geografía, esta queda absolutamente resignificada a partir de la incorporación de teoría crítica, consolidando una Geografía humana crítica con un incipiente aporte cultural. Resulta interesante destacar los aportes que hacen a esta corriente las geógrafas del “Tercer Mundo”, fundamentalmente por las aproximaciones poscoloniales. Algunos de los autores reconocidos son Jo Little, Jon Binnie, David Bell y Joseli Silva.

En este contexto, todas las categorías de análisis deben ser deconstruidas y contextualizadas, es decir, es preciso adaptarlas a los diferentes lugares y circunstancias. El conocimiento es entendido como “situado” y así, las nuevas posturas teóricas nos obligan a estudiar la complejidad de las experiencias de las mujeres (y no de “la mujer”) y a combinar la dimensión de género con otras causas de la diferencia, como la etnicidad, la clase social, la nacionalidad o la sexualidad. Entre las principales temáticas que aborda esta corriente se puede mencionar discusiones sobre la diferencia, el lenguaje y otros debates como la representación, la identidad y el cuerpo (Longhurst, 2001).

Siendo que la categoría de género es aplicable tanto a mujeres como a hombres, se empezaron a desarrollar estudios sobre la masculinidad. Massey y McDowell estudian cómo los diferentes lugares, y en particular el de trabajo, incluyen la negociación y la actuación de diferentes identidades de género. A partir de las teorías fenomenológicas y psicoanalíticas, el tema del cuerpo se introdujo relativamente pronto en la Geografía del género, si se la compara con otros campos de la disciplina (Rose, 1993).

A partir de esta perspectiva, la escala del individuo y sobre todo la del cuerpo toman un valor fundamental. De hecho, se considera que la experiencia del cuerpo es esencial para comprender las relaciones de las personas con los entornos físicos y sociales. Proliferan los estudios en que se incluye el cuerpo como categoría de análisis con el objetivo de provocar nuevas formas de entender el poder, el conocimiento y las relaciones sociales entre la gente y los lugares.

Recientemente se introdujeron cuestiones relacionadas con la sexualidad. Aunque dicha temática ha tenido repercusión en medios feministas, se debate si los estudios de la sexualidad han de ser incluidos en la Geografía feminista. Desde la década de 1990, uno de los ejes de estudio es cómo la sexualidad y el espacio se constituyen mutuamente. La Geografía de la sexualidad ha tenido gran influencia de la teoría *queer*, la cual plantea que la identidad sexual nunca es fija sino que siempre está en proceso de cambio. Según este enfoque y siguiendo los postulados de Judith Butler, “la sexualidad se construye a través de procesos materiales y culturales como una categoría social fluida más que rígida²⁶” (Butler, 1990 en García Ramón, 2008: 32).

La influencia de la teoría poscolonial es evidente en las Geografías históricas feministas. El imperialismo británico, el nacionalismo y el discurso colonial son temas comunes de esta línea temática. Algunas geógrafas feministas eligieron centrarse en las mujeres para el tratamiento de género como la diferencia más significativa. Otras tejen lazos complejos entre género con categorías como edad, sexualidad, clase, raza, etnia. Y también hay autores que optan por dar prioridad a otras categorías de análisis más allá de los géneros. Esta última situación suscita, según Robyn Longhurst la pregunta “¿cuándo la Geografía feminista no es Geografía feminista?”. Además, la autora señala: “Sólo he sido capaz de examinar el grado en que los geógrafos feministas están desarrollando cada vez más [la teoría feminista] y la aplicación de una serie de teorías críticas en lugar de basarse principalmente en una única perspectiva. No he sido capaz de averiguar en qué medida los geógrafos críticos están utilizando la teoría feminista. Es difícil saber lo que podría ser revelado mediante el examen de las obras de los autores que se identifican ante todo como geógrafos críticos en lugar de como geógrafos feministas²⁷” (Longhurst, 2002: 550).

26 Cita original en español.

27 Traducción propia. Cita original: “I have only been able to examine the extent to which feminist geographers are increasingly developing and applying a range of critical theories rather than drawing mainly a single perspective. I have not been able to examine the extent to which critical geographers are using feminist theory. It is difficult to know what might be revealed by examining the works of authors who identify first and foremost as critical geographers

Jon Binnie es uno de los autores más reconocidos en el campo de las Geografías de las sexualidades. Según él, las Geografías de las sexualidades representan mucho más que otro tópico a ser incorporado. Estas Geografías desafían las propias prácticas, suposiciones y constituyen una Geografía académica. Según Binnie, “el enfoque queer ha sido posible y facilitado por el crecimiento de la geografía feminista, pero también fue avergonzado por el sexismo de esta última. Sería fácil enmarcar el desarrollo de las geografías de las sexualidades en términos de una narrativa de progreso. Realmente, desde mediados de los años 90, el crecimiento de las publicaciones en esta área ha sido espectacular”²⁸ (Silva y Ornat, 2013:196).

Asimismo, Binnie comenta que las Geografías contemporáneas de las sexualidades fueron institucionalizadas en el marco de la Geografía anglo-americana. Ante esta situación, en la que nuevamente se reconoce una hegemonía del primer mundo, Binnie defiende una *epistemología transnacional de las Geografías de la sexualidad*. Se trata de forjar un proyecto para las Geografías de las sexualidades que se concentre en las “espacialidades *queer*” y que contemple la espacialidad de la teoría *queer* (Binnie, 2011).

Binnie señala la necesidad de reconocer y desafiar las relaciones de poder asimétricas en la práctica de las Geografías de las sexualidades. El hecho de que se hayan institucionalizado en el mundo anglo-americano y que los autores de dicha región dominen el campo de esta temática, no debe hacernos pensar que no pueden surgir trabajos más innovadores y desafiantes en otros contextos, donde las relaciones entre sexualidades, cuerpos, espacios e intimidades puedan ser imaginados de diferentes maneras (Binnie, 2011).

rather than as feminist geographers” (Longhurst, 2002:550).

28 Traducción propia. Cita original: “A abordagem queer foi possibilitada e facilitada pelo crescimento das Geografias Feministas, mas também foi constrangida pelo sexismo desta última. Seria fácil enquadrar o desenvolvimento das geografias das sexualidades em termos de uma narrativa de progresso. Realmente, desde meados dos anos 90, o crescimento de publicações nessa área tem sido espetacular” (Silva y Ornat, 2013:196).

Geografía del género y Geografía de las sexualidades en América Latina

Del mismo modo que a nivel internacional, en América Latina los estudios de género tienen una fuerte correlación con el contexto histórico político y económico del momento, y con el surgimiento y desarrollo de movimientos de mujeres y movimientos feministas. Tanto en Brasil como en Argentina estos movimientos fueron acompañados por el activismo de la clase obrera (Da Silva y Lan, 2007).

Según Mónica Colombara, es posible reconocer en la desmovilización de las mujeres la influencia del crecimiento de la deuda externa y la crisis económica, así como el posterior estancamiento de las economías y el deterioro de la calidad de vida de la población. La década de 1980, la “década perdida” en palabras de la CEPAL, dio espacio a políticas de corte neoliberal durante los años noventa que luego se tradujeron en una crisis social y económica para todos los países latinoamericanos. Sin embargo, es a partir de los noventa que se da la producción teórica más importante, aunque sin contar con el acompañamiento de un movimiento social como había sucedido anteriormente, en los años sesenta y setenta, con la denominada segunda ola del feminismo (Colombara, 1992; Colombara y otras, 2013). Según Colombara, “cuando la emancipación de las mujeres se instala en la agenda pública, el feminismo comienza a perder fuerza como movimiento social. Se produce la institucionalización con la proliferación de los ONG, la participación de mujeres en cargos políticos y puestos de la administración estatal y en organismos internacionales. En las universidades y centros académicos aumentó la investigación, la reflexión y la discusión con cada vez mayor rigor académico” (Colombara y otras, 2013: 6). El Siglo XXI se inaugura con una fuerte crisis económica a nivel regional, pero con perspectivas alternativas que promueven la integración latinoamericana y caribeña. En palabras de la misma autora, “hacia los años 2000, se encuentra un movimiento menos movilizad pero más reflexivo con una búsqueda de mayor diálogo” (Colombara y otras, 2013: 6).

En lo que respecta al ámbito académico, a partir de los años setenta, los movimientos feministas empiezan a ejercer influencia sobre las Ciencias sociales y humanas, las cuales comienzan a asimilar su contenido innovador. Este proceso se vio acompañado por la ampliación de la participación de las mujeres en la sociedad a través del aumento de su nivel de escolaridad y por el ingreso al mundo laboral, acompañado por la disminución en las tasas de fecundidad y el incremento de la esperanza de vida de las mujeres (Da Silva y Lan, 2007).

Según Diana Lan y Susana Da Silva, si bien la Geografía del género cuenta con una perspectiva muy incipiente en América Latina, ya presenta discusiones teóricas, epistemológicas y metodológicas al interior de la Geografía que contribuye a su desarrollo. Los estudios de las mujeres han atravesado por etapas o fases que reflejan las preocupaciones y recorridos teóricos de las feministas. En Latinoamérica, las preocupaciones teóricas y temáticas alrededor de las mujeres aparecieron fuera del ámbito académico y cuentan con continuidad en la actualidad. Para la Geografía como Ciencia social, se comenzaron a incorporar ciertos aportes en materia de género con retraso y de forma muy tímida.

Hacia 2007, Da Silva y Lan planteaban que, dentro de América Latina, Brasil y Argentina son los países que registraban un mayor desarrollo de esta temática. Según sus propias palabras, las comunidades académicas de dichos países “están dando los primeros pasos hacia la construcción de un andamiaje teórico para abordar el género como una categoría de análisis dentro de la Geografía” (Da Silva y Lan, 2007:102). En ese momento, en Brasil, había una mayor concentración de trabajos bajo esta perspectiva en San Pablo, muchos de ellos abordando problemáticas relacionadas al trabajo y la salud de las mujeres. En Argentina, en cambio, la Geografía del género se encontraba más diversificada y no estaba institucionalizada. Los estudios de las mujeres y los estudios de género presentaban obstáculos ligados al hecho de que no se hubiera obtenido un adecuado desarrollo teórico que permitiera alcanzar cierto nivel académico y científico.

Se podría decir que en la actualidad Brasil demuestra un claro avance en la construcción e institucionalización no sólo de una Geografía del género, sino también de la llamada Geografía de las sexualidades. Es importante destacar el papel que juega la *Revista Latinoamericana de Geografía y Género*²⁹ cuya coordinación editorial corre a cargo de Joseli Maria Silva, de la Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil y la vice-coordinación editorial está a cargo de Diana Lan, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Geografía del género y Geografía de las sexualidades en Brasil

En Brasil, a partir de la década de los setenta, surgen movimientos sociales que rompen con la unidad de los conceptos tradicionales y promueven nuevas formas de entender el mundo. De la variedad de movimientos sociales que emergen están los anticoloniales, étnicos, raciales, de homosexuales, ecológicos y de mujeres, entre otros.

Da Silva y Lan se proponen, en 2007, buscar una respuesta a si existe la Geografía del género en América Latina. Para obtener esa respuesta, realizaron una búsqueda bibliográfica de los últimos veinte años. Explican que dicha tarea tuvo un final frustrado, ya que el género en la Geografía latinoamericana está muy poco estudiado. Las autoras indican que solo Brasil y Argentina presentaban una producción significativa y que en los otros países no existía ningún estudio sobre ese tema (Da Silva y Lan, 2007).

En la investigación citada previamente, se puede observar que en el año 2007 los estudios de género en Brasil, aún siendo muy incipientes en comparación con los estudios europeos o estadounidenses, ya mostraban una interesante producción académica en los cursos de posgrado.

A finales de los años ochenta, los geógrafos y geógrafas brasileñas empezaron muy tímidamente a tratar cuestiones de género en sus estudios. Rossini fue pionera con su trabajo *Geografia e*

29 Los artículos de la *Revista Latinoamericana de Geografía y Género* (RLAGG) pueden ser consultados y descargados gratuitamente desde el sitio <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/index>.

gênero: a mulher na lavoura canavieira paulista (Rossini, 1988), al estudiar la presencia de las mujeres en la cultura de la caña de azúcar en São Paulo en su tesis de *Livre Docência*. A partir de este momento, y por los siguientes veinte años, los temas abordados en Brasil en relación a estudios de Geografía y género fueron estudios puntuales sobre mujeres, relaciones de género y el mundo del trabajo, tanto en ámbito rural como urbano. En los años noventa, los estudios de los geógrafos y geógrafas introducen nuevos temas, como la salud y estudios de población. El hecho de buscar enmarcar el papel de las mujeres en los espacios urbanos constituyó un paso adelante en las discusiones feministas.

Hacia el siglo XXI, los estudios se diversifican y se amplían hacia otras regiones más periféricas del país, según señalan las autoras. Las temáticas más abordadas dentro del contexto urbano y rural son: religión, salud y familia bajo la problemática del trabajo. Es en este contexto, mientras los trabajos que durante los noventa estaban concentrados en las universidades del sudeste brasileño a partir del año 2000 empiezan a expandirse progresivamente a otras regiones, como por ejemplo el nordeste y el sur. Finalmente, las autoras destacan la relevancia de la Geografía cultural, por medio de la cual se abrieron espacios para discutir género en Geografía.

Ante este panorama, resulta clave aclarar que la ausencia de desarrollo de la perspectiva de género en Geografía no se refleja en otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Ana Sabaté Martínez y Joseli Silva destacan dos hechos: “la extraordinaria importancia que los movimientos de mujeres tienen desde hace varias décadas y el vigor del feminismo latinoamericano que, en nuestra opinión, es uno de los más importantes del mundo actual, ya que aúna los planteamientos teóricos, la conexión con los movimientos de base y un profundo compromiso por mejorar la sociedad a través de las relaciones de género” (Sabaté Martínez y Silva, 2011 en Colombara y otras, 2013: 1).

Geografía del género y Geografía de las sexualidades en Argentina

Según la investigación realizada por Lan y Da Silva en la década de los noventa, la Geografía del género fue una de las primeras corrientes que, tomando una postura crítica, introdujo el debate postmodernista en Geografía, rechazando la existencia de un conocimiento universal, neutro y objetivo (Da Silva y Lan, 2007). Bajo esta nueva propuesta, “las categorías de análisis se deben deconstruir teniendo en cuenta el vigor de su significación en los lugares, así es que se habla de un nuevo paradigma basado en su transversalidad, ya que el género como construcción social atraviesa al conjunto de la sociedad” (Da Silva y Lan, 2007: 111). Así es como este enfoque, abordado desde la Geografía argentina, se manifestó a fines de la década de los ochenta, y es a mediados de la década de los noventa cuando se define. La Geografía estaba muy ocupada en los análisis espaciales ignorando sistemáticamente la variable de género como elemento de diferenciación dentro de la sociedad (Colombara, 1992).

Teniendo en cuenta, a modo de premisa, que la sociedad es heterogénea, diversa y que las prácticas espaciales individuales y colectivas obedecen tanto a factores socioculturales como económicos, es posible determinar que las relaciones de género y las relaciones de trabajo entre hombres y mujeres hacen a la utilización diferencial del espacio.

Es en este marco que la Geografía argentina se propone aportar nuevos elementos conceptuales. En palabras de Da Silva y Lan, a la pregunta “¿Por qué decimos que el enfoque de género contribuye a los estudios geográficos?”, se puede responder que “existen implicancias territoriales derivadas de las relaciones de género, entendidas como una construcción social. Existen, entonces, implicancias territoriales producidas por las relaciones de género, entendidas desde la construcción social de éstas, que nos llevan, por ejemplo, a materializar las diferencias entre las relaciones de trabajo y la utilización diferencial que se hace del espacio” (Da Silva y Lan, 2007:112).

A partir de los años noventa, tienen lugar los primeros aportes de las autoras pioneras en Argentina que lograron instalar el enfoque de género: Mónica Colombara y Nidia Tadeo, seguidas luego por otros aportes como el de Leticia García y el grupo de geógrafas de la Universidad Nacional de La Pampa (Da Silva y Lan, 2007).

Como demuestra la investigación realizada por Da Silva y Lan, a lo largo de los últimos quince años, es posible identificar instancias como congresos regionales de Geografía en los que se trabajó cuestiones de Geografía del género, por ejemplo, las I y II Jornadas Platenses de Geografía en los años 1994 y 2000.

Sin dudas, el 6º Encuentro de Geógrafos de América Latina, con la presencia de Maria Dolors García Ramón, de la Universidad Autónoma de Barcelona, fue un puntapié muy importante para el desarrollo de esta corriente en la que, según relatan Da Silva y Lan, se realizó una reunión informal acercando a las geógrafas interesadas a los trabajos de género. En el I Encuentro Internacional Humboldt, se estableció una sesión llamada Estudios de Género, en la que se presentaron cuatro trabajos. No obstante, será a partir de las Primeras Jornadas Latinoamericanas de Género y Geografía cuando se materializa por primera vez un encuentro específico que explora sobre la mirada de género (Colombara y Pellizari, 2000). Dichas jornadas tuvieron lugar en Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, en 1999, y estuvieron coordinadas por Mónica Colombara, quien integraba la Comisión *Gender and Geography* de la UGI, como *full member* en representación de Latinoamérica.

Como indican Da Silva y Lan, la investigación científica en Argentina está fomentada desde instituciones del Estado, como CONICET (Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas) y en las universidades nacionales. La incorporación la línea de investigación de *Género y territorio* fue un antecedente de mucha importancia. A partir del año 2006, dicha línea forma parte del programa de investigación *Territorio y sociedad: estado de situaciones a partir del*

período actual, y es considerada en el Programa Nacional de Incentivos, dentro del Centro de Investigaciones Geográficas, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, situada en Tandil (Da Silva y Lan, 2007).

Una de las conclusiones que enuncian Da Silva y Lan en su investigación sobre el estado de la cuestión de los estudios de Geografía y género en América Latina resulta de particular relevancia: “una forma de ir desarrollando la Geografía del género en Argentina es incentivar la investigación en los trabajos de tesis, tanto de grado como de postgrado, aunque es tan incipiente que aún no se cuenta con trabajos de tesis en ningún nivel de formación que aborde esta construcción teórica, como marco conceptual a cualquier problemática dada” (Da Silva y Lan, 2007: 114). Las autoras, además, denuncian la discriminación de la que son objeto las mujeres en los ámbitos académicos, que según ellas, es un factor determinante de que “en las universidades argentinas, las docentes investigadoras no incorporen, en los análisis de las relaciones sociales, las relaciones de género” (Da Silva y Lan, 2007: 114).

Además de las referencias bibliográficas a escala mundial y regional ya mencionadas a lo largo del capítulo, quisiera incorporar los aportes nacionales más recientes relevados de docentes, investigadores y estudiantes en formación. Entre estos fundamentales aportes se destacan Mónica Colombara (Colombara, 2006, 2013), y también junto a Silvina Granella, Ana Karina Laguna y Josefina Muñoz (Colombara y otras, 2013), Diana Lan (Lan, 2010), Magdalena López Pons (López Pons, 2010), y Brisa Varela (Varela, 1997). Los temas que trabajan estas autoras se centran en violencia de género (Colombara, 2000), medio ambiente, desarrollo y género (Colombara, 2006) y la presencia de geografía de género en los Encuentros de Geógrafos de América Latina (Colombara y otras, 2013).

Por otro lado, se aborda la relación entre género y violencia y género y poder (Lan, 2010, 2014) y violencia de género en América Latina (López Pons, 2010). López Pons también investiga en torno a los aspectos metodológicos de trabajar los conceptos de género y territorio (López Pons, 2014).

Una de las autoras a destacar es Leticia García, quien se interesa por el territorio y las experiencias de participación de mujeres en organizaciones rurales del noroeste Pampeano (García, 2014). El artículo de Brisa Varela brinda dos aproximaciones al terremoto sufrido en Chile en 1822 desde un abordaje de género (Varela, 1997). En cuanto a los trabajos de estudiantes en formación, se destacan las aproximaciones de Alejandro Constantino y Diego Zubiaurre, de la Universidad Nacional de La Plata, al espacio urbano y las marchas de orgullo LGTB (Constantino, 2012) y como espacios de disputa de género (Zubiaurre, 2015) y de Juan Martín Denés y Francisco Fernández, de la Universidad de Buenos Aires, sobre relaciones de género y espacio público (Denés y Fernández, 2014)³⁰.

La Geografía del género en los Encuentros de Geógrafos de América Latina

Mónica Colombara, junto a Silvina Granella, Ana Karina Laguna y Josefina Muñoz analizan la aparición de los estudios de género en los trabajos presentados en los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL) en el texto *La Geografía del Género en los Encuentros de Geógrafos de América Latina*, presentado en el XIV EGAL en Lima, Perú (Colombara y otras, 2013).

Allí, además de caracterizar el contexto de surgimiento de los EGAL y el surgimiento y desarrollo de movimientos de mujeres y feministas en la región, dan cuenta de la mínima representación de trabajos con perspectiva de géneros o que hagan uso de categorías de género en relación al total: 51 artículos sobre un total de 5700, entre 1987 y 2009.

30 Los aportes de Lan, 2014; López Pons, 2014; García, 2014 y Denés y Fernández, 2014 fueron presentados y publicados en las III Jornadas Nacionales de Investigación y Docencia en Geografía Argentina y las IX Jornadas de Extensión e Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas, realizado del 7 al 9 de Mayo de 2014 en la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires en Tandil.

Según las autoras, la cantidad de trabajos ha ido creciendo encuentro tras encuentro, a medida que la temática iba adquiriendo mayor espacio en el marco de las Ciencias Sociales. En el mismo artículo, se indican una serie de temáticas abordadas con mayor frecuencia, a saber: división sexual del trabajo, división espacial del trabajo, género y espacio urbano, género y espacio rural, violencia femenina en las distintas espacialidades (público-privado), cotidiano y lugar, reconocimiento e incorporación de la diversidad sexual, disputas territoriales por la apropiación del espacio, territorialidades de la prostitución, la movilidad de las mujeres, turismo y las mujeres y los DDHH.

Como bien mencionan las autoras, “resulta significativa la ausencia de ciertos temas de investigación en cuestiones tales como género y procesos migratorios, género y problemas ambientales, género y DDHH, género y movimientos sociales de base territorial, entre otros” (Colombara y otras, 2013:14). Asimismo, tampoco se señala la necesidad de incorporar el análisis de género en la enseñanza de la Geografía, incluso cuando la enseñanza escolar de la disciplina ha sido siempre una temática central.

Del total de 51 trabajos que encuentran Colombara, Granella, Laguna y Muñoz, se destaca la autoría por parte de mujeres en la mayoría de los trabajos, con una ínfima participación de varones. Con respecto a los marcos teóricos utilizados, se observa un desigual desarrollo: por ejemplo, que algunos trabajos responden a posturas feministas marxistas mientras que otros trabajos presentan un escaso desarrollo teórico y un nivel muy descriptivo. De la misma forma, las autoras alertan sobre la escasa diferenciación entre los conceptos de género y sexo, a la vez que destacan la presencia de críticas a la naturalización de los roles femeninos a través del análisis de las categorías trabajo productivo/trabajo reproductivo. Por otro lado, en lo que respecta a la autoría de los trabajos, se registra una preponderancia de trabajos de producción brasileña, luego argentina y mexicana, y, en menor medida, colombiana, chilena y venezolana.

Es interesante destacar que en el XII EGAL, realizado en Montevideo, Uruguay, en 2009 se registró la mayor cantidad de trabajos vinculados a la temática de géneros: un total de 23 artículos (15 de ellos de Brasil) y una marcada influencia de teorías fenomenológicas y psicoanalíticas, la cual se ve reflejada en la introducción de temas tales como la masculinidad, la sexualidad y la corporalidad. El impacto de la teoría *queer* le otorga visibilidad a los sujetos que no se estructuran necesariamente en las fronteras de género femenino/masculino (Colombara y otras, 2013).

Finalmente, las autoras barajan algunas posibles causas de la minoritaria presencia de trabajos con perspectiva de género o que se sirvan de la categoría género: una de ellas podría ser el fuerte sesgo de la Geografía tradicional que aún está presente en América Latina, junto a una cierta resistencia a incorporar nuevas categorías y nuevos enfoques que apunten a los análisis sociales, culturales y a la comprensión de la diversidad social y espacial. Otra explicación posible está relacionada con las estructuras de poder y organización burocrática de las universidades y centros de investigación, que todavía son fuertemente patriarcales. Esta estructura presente en el ámbito académico no escapa a la situación de subordinación de las mujeres en sus múltiples aspectos (Colombara y otras, 2013).

Capítulo III. Geografía del género y Geografía de las sexualidades como contenido escolar

*"However, can we really teach human geography
without considering sexuality as one facet
of studies of society and space and their interaction?"³¹*

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo recoger las experiencias de enseñanza en Geografía desde enfoques de género y sexualidades a nivel mundial. Se busca llevar a cabo un análisis de la incorporación de esta temática en la Geografía escolar. Para ello, se recuperarán algunas ideas fundamentales sobre las relaciones de género en la escuela y en el currículum, en general, y en la enseñanza de la Geografía en particular. Se abordará complementariamente la trayectoria que presenta la Geografía brasilera en esta temática, en el anexo de esta tesis. Dado que no existen sino contadas experiencias en enseñanza en Geografía desde los enfoques de géneros y sexualidades a escala nacional, se procederá a realizar un breve análisis de la educación secundaria en Argentina a partir de la legislación vigente. Los documentos fuente de este capítulo son la Ley Nacional de Educación, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011), el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016) y la Ley de Educación Sexual Integral, en materia de legislación nacional. Por otro lado, los Diseños Curriculares para la Provincia de Buenos Aires y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, de alcance federal, serán considerados para abordar la

³¹ "Sin embargo, ¿podemos realmente enseñar geografía humana sin considerar la sexualidad como una faceta de los estudios de la sociedad y el espacio y su interacción?" Tracey Skelton, *Issues of Sexuality in the Teaching Space*, 1997. Traducción propia. (Skelton, 1997:427).

especificidad de la enseñanza de la Geografía en el nivel secundario. La intención es indagar cuáles son las orientaciones pedagógico-didácticas que se desprenden de las prescripciones oficiales para luego describir los potenciales aportes de la Geografía del género y de las sexualidades en vistas de proponer la construcción de una agenda escolar en Geografía de género y Geografía de las sexualidades hacia una educación geográfica inclusiva, democrática y diversa.

Relaciones de género en la escuela y en el aula

Al indagar en la forma en que las relaciones de género se manifiestan en la sociedad es importante tener en cuenta que son relaciones sociales que atraviesan junto a las relaciones de clase y etnia a todas las comunidades. Las relaciones de género regulan las acciones de los sujetos, que son clasificados según hombres y mujeres, asignando a cada grupo comportamientos propios (roles de género) que no son más que una sobrevaloración de relaciones consideradas como “naturales” a partir de supuestos roles masculinos y femeninos. Carmem Costa, una de las autoras consideradas en este capítulo, entiende el concepto de género como una representación de ciertos papeles preestablecidos para ser experimentados por los cuerpos considerados masculinos y femeninos, que está presente en diferentes tiempos y espacios. Así, según Costa, el género no es una realidad en sí misma sino más bien un ejercicio cotidiano. “Es un eterno movimiento que se hace en la acción humana creativa, y que como toda acción, implica una espacialidad” (Costa, 2011: 77³²). Entonces, el género no es algo estático, sino que es un ejercicio cotidiano que llevan adelante diferentes cuerpos.

Si partimos de la premisa que la realidad y la vida social de las personas están situadas³³, es posible visualizar las relaciones de poder diferenciales entre hombres y mujeres, y entre grupos

32 Traducción propia. Cita original: “*Gênero é um eterno movimento que se faz na ação humana criativa, e como toda ação implica uma espacialidade, o caráter performático do gênero é simultaneamente espacial e temporal*” (Costa, 2011).

33 Se utiliza la idea de “situadas” como sinónimo de “posicionadas” y traducción de *grounded*, categoría presente en

sexuales disidentes a través de la apropiación del uso del espacio. En este punto es posible pensar un aporte interesante que la Geografía puede realizar a partir del estudio de la espacialidad. Además, resulta interesante pensar el carácter parcial e histórico del conocimiento. Dolores Juliano, en el artículo *“La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde un punto de vista no androcéntrico. Estado de la cuestión y líneas de avance”* retoma a Donna Haraway para indicar que “la objetividad feminista es realmente un conocimiento posicionado, es decir, que no se pretende universal sino que reconoce explícitamente su génesis en un punto de la estructura social y en un tiempo determinado”³⁴ (Juliano, 2003:35). La autora establece que para analizar la complejidad de la realidad desde la idea del “conocimiento situado” es fundamental una epistemología feminista, que evite interpretaciones simplificadoras (Juliano, 2003).

Como se mencionó anteriormente, uno de los aportes de la Geografía se encuentra en las líneas de análisis que promueven explicaciones complejas e integrales de la realidad a partir de la interpretación de las relaciones espaciales. En este sentido, uno de los objetivos de la Geografía del género y la Geografía de las sexualidades es buscar elementos que ayuden a pensar políticas de apropiación del espacio que respeten las diferencias de género. Siguiendo esta idea, uno de los espacios privilegiados es la escuela ya que las relaciones de género también se reproducen allí y es el lugar donde la diversidad explota a veces incluso confrontando los papeles definidos. La escuela no es un espacio neutro: tiene un rol disciplinario mediante el cual marca de manera aguda las desigualdades de género, etnia y sexualidad.

Claro está que la escuela en tanto institución está compuesta por una diversidad de actores. En numerosos artículos resulta relevante el papel transformador de los educadores. En el capítulo *Las bases teóricas y las prácticas en educación sexual* del libro *La sexualidad va a la escuela*, Sebastián

numerosos textos de geografía cultural.

³⁴ Cita original en español.

Sustas retoma varios autores que establecen que la escuela es “uno de los espacios que permiten la construcción de 'la juventud' como sujeto social” (Margulis, 2003 en Sustas, 2014:148) y, por este motivo, el rol del docente es de gran importancia, ya que “permite la apertura de espacios significativos para la construcción de las subjetividades de los alumnos” (Di Leo, 2009 en Sustas, 2014:148). Siguiendo esta idea, Graciela Morgade plantea que una visión integral en educación sexual que comprenda la sexualidad, el abordaje de género y los derechos implican un docente que se constituye en un adulto referente (Morgade, 2011).

Está claro cuál es el lugar que ocupa la escuela en la formación identitaria de los y las adolescentes. Como plantea Costa, la escuela no cambia la sociedad, pero puede pasar de ser un espacio de reproducción a ser un espacio de transformación (Costa, 2011). Algunas de las conclusiones a las que llega Costa están relacionadas con las cuestiones de género en la sociedad capitalista en tanto estas se basan en la reproducción de relaciones sociales y de reproducción del espacio. En este sentido, tratar cuestiones de género es proponer transformaciones que se contraponen a la actual organización social capitalista: una organización construida a partir de ideologías y prácticas machistas de dominación y explotación de la naturaleza, del espacio, del hombre y de la mujer (Costa, 2011). También, plantea que los movimientos sociales representan una forma de lucha por la apropiación del espacio, que busca que las diversidades no sean transformadas en desigualdades. Producir otro espacio, otras perspectivas, debatir, informar y luchar por los derechos de los ciudadanos son algunas características de los movimientos sociales hoy en día, que procuran difundir, defender y ampliar los derechos de las mujeres y colectivos LGBTTTIQ³⁵.

Otra de las autoras que investiga en torno a esta temática, Claudia Reis dos Santos, parte de la idea del establecimiento de límites y construcción de fronteras como categorías de análisis para la

35 LGBTTTIQ significa Lésbico, Gay, Bisexual, Transexual, Transgénero, Travesti, Intersexual, Queer.

comprensión de fenómenos sociales. La sociedad desarrolla mecanismos mediante los cuales establece límites en todos los ámbitos, entre ellos, la educación. La escuela asume, entonces, “su papel de reproductora de una determinada ideología que responde a los grupos que se encuentran en el poder” (Reis dos Santos, 2011: 32)³⁶. La autora retoma a Foucault para ilustrar los mecanismos de control destinados a la disciplinarización de los sujetos participantes del proceso educacional (Reis dos Santos, 2011) y señala que dichos mecanismos son propios de esta institución y se encuentran en su origen y en su justificación.

El currículum es una de las herramientas de diálogo entre la escuela y la sociedad. En él se cristalizan las discusiones que atraviesan a las disciplinas y su construcción a lo largo de los años. Según Reis dos Santos, el currículum es la expresión de ideología en el espacio escolar y es fundamental para legitimar el ideario que baña las relaciones sociales dentro de la escuela. Por tanto, el diseño curricular es en sí un mecanismo de control que prescribe qué, cómo y cuándo se enseña. Este intento de control es un corsé para la búsqueda de amplitud e inclusión. Según la autora, contemplar la sexualidad en el currículo escolar desde la educación infantil es importante porque permite observar la realidad a través de la lente de las relaciones de género y sexualidad y así transformar el aula en un espacio no sexista. Más adelante en este capítulo, se expondrá el análisis de los documentos curriculares en Argentina, contemplando las ideas de Reis dos Santos.

Otra de las autoras clave de esta línea de investigación, Kim England, habla del proceso de *sexing* and *queering*, es decir, incorporar cuestiones de sexualidad y teoría *queer* en la currícula de Geografía. Nos referiremos a su artículo *Sexing Geography, Teaching Sexualities*, publicado en el *Journal of Geography in Higher Education*. En este artículo del año 1999 y en línea con algunas problemáticas que siguen vigentes actualmente (Costa, 2011 y Raju, 2004) retoma a Peter Jackson

36 Traducción propia. Cita original: “A escola toma entao (...) seu papel de reprodutora de uma determinada ideologia que atende os grupos que se encontram no poder” (Reis dos Santos, 2011:32).

al decir que “género y sexualidad aún eran (enfoques) raramente considerados parte de la Geografía humana: se los consideraba periféricos, privados y asuntos personales, no apropiados para el debate académico o la discusión pública” (Jackson: 1989: 104 en England, 1999 :94)³⁷.

Uno de los aportes más interesantes de England está relacionado con dos elementos centrales a la hora de problematizar las cuestiones de género en el aula: en primer lugar, generar un quiebre de la heteronormatividad naturalizada y, en segundo lugar, hacer énfasis en que el espacio y las identidades sociales son mutuamente construidas. Ambos elementos son prioritarios porque sino las experiencias no heterosexuales quedan excluidas de las discusiones y de las representaciones en clase y así, se refuerzan las estructuras de dominación y opresión (England, 1999: 95). El proceso de *sexing*³⁸ de la currícula no sólo se refiere a qué enseñamos, sino también a cómo lo enseñamos. Impartir enseñanza contra la lesbofobia, la homofobia y el heterosexismo es un trabajo arduo, tanto profesional como emocionalmente, aunque “el aula nos provee oportunidades para momentos pedagógicos de aprendizaje y liberación” (De Lauretis, 1987: 25 en England, 1999: 97)³⁹. Considero fundamentales estas oportunidades que se dan en el ámbito docente ya que, sin ser conscientes, siempre estamos enseñando cuestiones vinculadas a la sexualidad (Skelton, 1997). No es necesario explicitar nociones, categorías o conceptos sobre género y sexualidad en la currícula para abordar estos temas. Los docentes y demás miembros de la comunidad educativa producimos y reproducimos imaginarios sobre las familias, las parejas, el matrimonio y la maternidad, entre otras cuestiones. Además, en muchas ocasiones en el aula reproducimos los roles de género tan cuestionados. Por eso, además de la reforma de los diseños curriculares, es necesario que la

37 Traducción propia. Cita original: “*Gender and sexuality (were) still too rarely regarded as part of the central agenda of human geography... regarded as peripheral, private and personal issues, not suitable for academic debate or public discussion*” (Jackson:1989:104 en England, 1999:94).

38 El equivalente en castellano sería “sexualización”.

39 Traducción propia. Cita original: “*the classroom provides opportunities for pedagogic moments for learning and liberation*” (De Lauretis, 1987 en England, 1999:97).

renovación disciplinar se vea acompañada desde los materiales didácticos para estudiantes y también desde la capacitación y la edición de materiales didácticos para docentes. Según Skelton, definir en qué recorte disciplinar incluir la temática de géneros es una duda frecuente. Una posible respuesta es recurrir a la transversalidad del enfoque a modo de solución integradora. Este tema será abordado con profundidad al analizar los lineamientos generales y documentos curriculares de la Ley de Educación Sexual Integral, vigente en Argentina.

Enseñanza de Geografía de Género y Geografía de las Sexualidades a escala mundial

La investigación en torno a la enseñanza en Geografía con perspectiva de género encuentra su auge alrededor de la década de 1990 donde se destacan los aportes de reconocidas geógrafas como Liz Bondi, Kim England y Gillian Rose. Entre las principales temáticas abordadas en estos estudios, tiene particular relevancia la crítica al sesgo sexista en algunas áreas concretas de la Geografía académica y en materiales escolares (Rose, 1995). También se reflexiona en torno a la tarea docente y la construcción de estereotipos en el aula (Bondi, 2009). Finalmente, Kim England releva sus propias experiencias en el intento de incorporar la perspectiva de géneros y la teoría *queer* en la enseñanza de la Geografía en distintos niveles educativos (England, 1999).

Recientemente, la publicación de los trabajos de geógrafas y geógrafos de Brasil, como por ejemplo Zeny Rosendahl, Carmen Costa, Joseli Maria Silva e Ivan Junckes, nos ofrece nuevas perspectivas. Estos trabajos avanzan sobre temas de inclusión de categorías de género en la Geografía cultural (Rosendahl, 2010), reflexiones en torno a la legislación brasileña y la presencia y ausencia de discusiones de género en Geografía (Costa, 2011) y un análisis de experiencias socio-espaciales de grupos de travestis en el espacio escolar (Junckes y Silva, 2009).

Como parte de los aportes que se realizan desde los países del sur, también resultan sumamente relevantes los estudios ya mencionados de Saraswati Raju de la Universidad Jawaharlal Nehru,

Nueva Delhi, India en relación con las dificultades y obstáculos presentes en el intento de articular la enseñanza de la Geografía y los estudios de género en la educación superior (Raju, 2004) y de Mariama Awumbila, relacionados a cuestiones similares pero situados en África (Awumbila, 2007).

Si hacemos foco en la escala nacional, en la reflexión en cuanto a la renovación de la enseñanza de Geografía desde perspectivas de género son relevantes los trabajos de Silvina Quintero (1999) y María Victoria Fernández Caso (Fernández Caso y Vilalta, 2004). En el artículo de Silvina Quintero se problematiza sobre la metodología feminista en geografía (Quintero, 1999), mientras que la enseñanza de problemas ambientales desde abordajes de género se encuentra presente en el artículo de Fernández Caso y Vilalta (Fernández Caso y Vilalta, 2004).

Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de Geografía y género

Si partimos de que la Geografía académica está atravesando procesos de transformación y renovación epistemológica, metodológica y temática, es fundamental considerar cómo se trasladarán esos procesos a la docencia. Claro está que todas las instituciones sociales -y la escuela no es una excepción- tienen ritmos propios que no necesariamente coinciden con los avances en el plano académico. Sin embargo, existen experiencias interdisciplinarias a nivel global y también a nivel local que permiten acercar las nuevas (y no tan nuevas) propuestas a la Geografía escolar.

Para realizar un breve estado de la cuestión en relación a esta temática se complementó el relevamiento bibliográfico del capítulo 2 incluyendo artículos y libros académicos, programas pertenecientes a cursos o asignaturas de nivel universitario, leyes y materiales curriculares que, en mayor o menor medida, abordan y problematizan tanto la inclusión de Geografía de género en la Geografía escolar como la *generización*⁴⁰ de la currícula escolar de la disciplina.

40 “*Engendering*”, para los autores.

Respecto a la inclusión de las líneas temáticas de género y sexualidades en la Geografía escolar encontramos una variedad de autores que aportan reflexiones interesantes. Situándonos siempre en la idea de que la Geografía escolar, en conjunto con otras ciencias sociales, tiene un papel fundamental en la formación ciudadana que puede favorecer la conciencia sobre cómo producimos espacio y cómo en el espacio se plasman y transforman relaciones sociales en general, y entre ellas, relaciones de género y sexualidad.

Entendiendo el propósito de enseñar Geografía como la voluntad de despertar la conciencia y el espíritu crítico en el estudiantado, con el objetivo de ofrecer una formación integral en las problemáticas socio-espaciales territoriales actuales, la inclusión de perspectivas de género no sólo acompaña este objetivo sino que además promueve la renovación conceptual, metodológica y pedagógica de la enseñanza de esta asignatura, de manera atenta a problemáticas en curso y en transformación a distintas escalas. Entonces, ¿cómo abordar las cuestiones de género desde la Geografía?, ¿desde qué material didáctico?, ¿bajo qué marcos teóricos? La interdisciplinariedad surge como una cuestión relevante para responder a estas preguntas. La integración de campos de conocimiento en determinados temas permite que el estudiante incorpore dicho conocimiento con mayor facilidad. Pero, en este contexto, es preciso realizar la siguiente pregunta: ¿cuál es la especificidad de la Geografía? En este sentido, el uso de la categoría género desde un abordaje geográfico puede resultar muy útil para pensar la espacialidad de la vida social.

En la currícula actual en Geografía confluyen muchas temáticas de amplia relevancia a nivel global que son susceptibles de ser analizadas desde un abordaje de género y de sexualidades. Algunas de ellas, incluso, son temáticas que ocupan un lugar central en la agenda de organismos internacionales, como la ONU y UNICEF ya que emergen como los principales problemas del siglo XXI. En el texto *Teaching Geography for social transformation* de Janice Monk se mencionan algunos de ellas, por ejemplo las problemáticas socio territoriales asociadas al mal uso de los

recursos de la Tierra, la degradación del medio ambiente, el cambio climático y las tensiones interculturales, entre otras⁴¹. Así, bajo el objetivo de “enseñar Geografía para la transformación social”⁴², la Geografía tiene una doble tarea: enseñar sobre esas problemáticas y promover los cambios necesarios para construir un mundo más igualitario (Monk y otros, 2006). La Geografía escolar es, por tanto, un espacio desde el cual resulta posible llevar a cabo una contribución significativa a este objetivo de transformación social.

En relación al género y las sexualidades como categorías de análisis, las autoras anteriormente mencionadas proponen una serie de orientaciones muy interesantes para su inclusión en la Geografía escolar. En primer lugar, Reis dos Santos sostiene que una de las ventajas del concepto “género” es que permite conocer las diferencias sexuales y sus significados, así como comprender cómo son producidas esas diferencias entre hombres y mujeres por las culturas y las sociedades. De este modo, el género puede ser entendido como la organización social de la diferencia sexual, y es en la escuela donde esa diferencia se rectifica y/o ratifica (Reis dos Santos, 2011). Una de las primeras medidas es transformar el aula en un espacio no sexista en orden de construir una pedagogía más democrática y equitativa, que enuncie la diferencia como la igualdad. Reis dos Santos enuncia que lidiar con lo diferente conlleva movilizar las propias convicciones, las creencias arraigadas y los conceptos cristalizados. Por eso, la autora puntualiza que la educación “debe estar orientada a una educación para la sexualidad, distante del concepto de educación sexual”⁴³. En este sentido, propone una orientación para una educación para la sexualidad, que valore las diferentes formas de vivir las identidades siendo cuidadosos de no construir *a priori* las performances sociales de niños y niñas asociadas a roles e identidades de género y sexualidades. (Reis dos Santos, 2011).

41 En el cuadro 2 del anexo se incluye un listado más extenso de temáticas con sus respectivas referencias bibliográficas.

42 Hace referencia al artículo de Monk y otros, 2006, cuyo nombre original es *Teaching Geography for social transformation*.

43 Traducción propia. Cita original: “(A educação) deve estar voltada para uma educação para a sexualidade, distante do conceito de educação sexual” (Reis dos Santos, 2011:40).

En segundo lugar, según Carmem Costa, el uso de la categorías género y sexualidades sobre una base geográfica implica considerar que las relaciones sociales y los movimientos de diferentes opciones sexuales en consolidación contribuyen a la reproducción de la sociedad y la reproducción del espacio. Según la autora, la escuela es un lugar fundamental para visibilizar estos cambios y denunciar y transformar las desigualdades (Costa, 2011). En términos de construcción del espacio geográfico, conlleva considerar actores sociales históricamente invisibilizados.

Finalmente, la experiencia de la investigadora hindú Saraswati Raju, ilustra con claridad lo difícil que resulta mostrar las cuestiones de género como “geográficas”. La enseñanza de género, tanto pedagógicamente como conceptualmente, se mantiene vinculada a la herencia de la disciplina en la India, en la cual existen tensiones -ya sea por la aceptación de abordajes de género, como por el hecho de que estos temas los lleven adelante mujeres-, aún en universidades ideológicamente progresistas. Según Raju, esto ocurre porque “la frontera conservadora entre qué es Geografía y qué no lo es aún requiere constante negociación y trabajo”⁴⁴ (Raju, 2004:1). Señala, también, que a partir de ciertas investigaciones se visibilizó que el género en India atraviesa prácticamente todas las categorías de diferenciación, en las que las mujeres se ven afectadas.

En un texto por demás interesante la autora menciona algunas conclusiones del trabajo de investigación que ha estado llevando a cabo en los últimos años. Por ejemplo, que el abordaje de género permite contemplar abrir interrogantes como las negociaciones entre el espacio público y privado. En este sentido, plantea que en algunos casos el patriarcado como principio organizacional en el ámbito privado pasa a ser un principio público, por ejemplo cuando las mujeres pasan del trabajo informal doméstico a insertarse en el mercado laboral formal. Asimismo, comenta que luego de temer la no aceptación de las temáticas, la producción de conocimiento empieza a

44 Traducción propia. Cita original: “*This is because the conservatory boundaries between ‘what is geography’ and ‘what is not’ still require constant negotiating and reworking*” (Raju, 2004:1).

cambiar la trayectoria de la Geografía en general y de la Geografía de género, que está emergiendo en India, en particular.

En el artículo de Raju se explicitan diversas problemáticas que atraviesa la Geografía de género y Geografía de las sexualidades: por una parte, las tensiones entre una Geografía más tradicional y las nuevas corrientes y la falta de legitimidad de esta última. Por otro lado, la autora plantea los obstáculos para las investigadoras que abordan esta temática, tanto por el hecho de ser mujeres como por la temática.

Esta transición “de la resistencia a la aceptación”⁴⁵ tiene que ver también con las transformaciones que están ocurriendo en la producción geográfica hegemónica, vinculada a una Geografía tradicional de la India. Además, este caso muestra las tensiones de la Geografía académica en un país donde los asuntos de género y sexualidades son subestimados por otra tensión latente, que tiene que ver con las problemáticas que se entienden como exclusivamente occidentales (Raju, 2004).

Educación secundaria en Argentina

En este apartado me propongo realizar una breve aproximación a la legislación vigente que regula la educación secundaria en Argentina. Para ello, tomaré como referencia la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016). En segundo lugar, abordaré los postulados de la Ley de Educación Sexual Integral. En tercer lugar, tomaré como referencia los documentos curriculares de la asignatura Geografía: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de vigencia federal y, reduciendo la escala, analizaré los documentos curriculares de las asignaturas

45 Traducción propia. Cita original: “(...) *moving from resistance to acceptance*” (Raju, 2004:1).

Ciencias Sociales (en el primer año) y Geografía (de segundo a sexto año) a partir del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Desde el año 2006, la República Argentina tiene un marco normativo que reestructura el sistema educativo a nivel nacional. Tras las Leyes de Transferencia Educativa (Ley N° 24049/94) y la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93, ya derogada), en los últimos años, la Argentina amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo y avanzó en la legislación de los niños, niñas y adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho. Se promulgaron las Leyes de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05), la de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley Nacional de Educación (Ley N°. 26.206/06), la Ley de Educación Sexual (Ley N° 26.150/06) y la Ley Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (ley N 26.061/05).

Ley de Educación Nacional

Durante el año 2006 se abrió el debate que posibilitó el reemplazo de la cuestionada Ley Federal de Educación por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que fue sancionada el 14 de diciembre de ese mismo año y tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en el artículo 14 de la Constitución Nacional y en los tratados internacionales incorporados en ella. Esta Ley organiza todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, determina la extensión de la obligatoriedad escolar⁴⁶ y suscribe las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la Educación. La Ley de Educación Nacional tiene aplicación en todo el país y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente. Además, establece una estructura unificada para el Sistema Educativo Nacional,

46 La nueva norma proponía, en su letra original, una escolaridad obligatoria de 13 años en todo el país desde los 5 años y hasta la finalización de la educación secundaria. En 2014 se incorporó la obligatoriedad desde los 4 años.

recuperándose la educación primaria y secundaria⁴⁷ y crea el Instituto de Formación Docente, entre otros puntos.

Según la Ley de Educación Nacional, el sistema educativo nacional está constituido por cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Respecto al nivel secundario, la Ley de Educación Nacional tiende a que la matrícula sea cada vez mayor y a que los estudiantes concluyan ese nivel. Respecto a las modalidades, el artículo 17 de la misma establece que:

“Constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.”

Fuente: Ley 26.206, artículo 17

En el contexto en el cual se discute y sanciona la Ley de Educación Nacional comienza una fuerte política de inclusión, para paliar un diagnóstico inicial adverso de pobreza y desocupación. En el ámbito educativo esto significó tomar acciones contra la deserción y fortalecer la terminalidad

47 En el marco de la Ley Federal de Educación, se implementó el sistema Polimodal entre 1993 y 2006, aunque su vigencia se extendió hasta 2011. Este sistema incluía tres años de escolaridad no obligatorios, luego de completar la Educación General Básica (EGB). Se reemplazó por la Educación Secundaria (E.S.), de seis años de duración.

escolar. Para ello se propuso complementariamente la Asignación Universal por Hijo, que requiere la acreditación anual de escolarización y controles de salud de los niños.

Algunos aportes de esta nueva Ley son la reafirmación legislativa del carácter público del conocimiento y la educación, la recuperación del rol del Estado nacional en la conducción y la articulación del sistema educativo mientras se reafirma la necesidad de homogeneizar la estructura de la educación frente a los procesos de creciente fragmentación y segmentación sufridos en las últimas décadas, así como de la igualdad de posibilidades de acceso y apropiación significativa de una educación de calidad.

Además, dentro del marco de la Ley de Educación Nacional, se incluye a los niños, niñas y adolescentes en carácter de sujetos de derecho bajo el concepto de derecho social a la educación. El concepto de derecho social se contrapone claramente al derecho individual en el marco del neoliberalismo. Este derecho se encuentra también plasmado en la letra de la Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley 26.061/05), sancionada en septiembre de 2005.

Artículo 15. — DERECHO A LA EDUCACIÓN

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. En el caso de carecer de documentación que acredite su identidad, se los deberá inscribir provisoriamente, debiendo los Organismos del Estado arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento.

Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación debiendo entregar la certificación o diploma correspondiente.

Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica.

Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.

Fuente: Ley de Protección Integral, artículo 15

Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011)

En los últimos años la obligatoriedad de la educación escolar ha ido extendiéndose llegando, en octubre de 2014, a establecerse desde la edad de cuatro años hasta la finalización de la Educación Secundaria para todo el país. El Ministerio de Educación y las autoridades jurisdiccionales competentes son las que aseguran el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos. El acceso a la educación por 14 años requirió la modificación de los artículos 18 y 19 de la Ley de Educación Nacional y hace referencia a que la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños desde los 45 días de vida hasta los 5 años, siendo obligatorios los dos últimos.

Respecto a la educación secundaria, un estudio publicado por Unicef señala que en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Paraguay, Perú y Uruguay se ha establecido la obligatoriedad del cursado de algunos años del nivel secundario, llegando a totalizar como mínimo unos diez años de escolaridad en total. De ellos, siete países han avanzado en promover la obligatoriedad del nivel completo: Argentina, Brasil (de manera gradual hasta 2016), Chile, Colombia, Paraguay, Uruguay y Costa Rica. En el Cuadro nº 4 del anexo se adjunta un cuadro con información complementaria sobre la obligatoriedad del nivel secundario en América Latina.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011) abarca la educación obligatoria definida por la Ley de Educación Nacional 26.206: la sala de cinco, la educación primaria y la educación secundaria con sus modalidades. El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación por Resolución Nº 79 en mayo del 2009, tenía como objetivo para el trienio 2009-2011 extender y mejorar la educación secundaria en todo el país.

En cuanto a los objetivos específicos para la Educación Secundaria, de acuerdo a este plan la escuela debe preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios.

A continuación se describen las tres estrategias que contempla el Plan Nacional de Educación Obligatoria y sus respectivas líneas de acción:

Estrategia 1: Incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos.	Estrategia 2: Mejorar la calidad de la oferta educativa	Estrategia 3: Fortalecer la gestión institucional
Esta estrategia corresponde con las políticas de igualdad e inclusión educativa.	Esta estrategia se corresponde con las políticas de calidad.	Esta estrategia se corresponde con las políticas de desarrollo institucional.
1- Extender la cobertura en el ciclo básico y en el ciclo orientado de la escuela secundaria. 2- Mejorar las trayectorias	1- Iniciar un proceso de transformación institucional y pedagógica de la educación secundaria 2- Proveer de equipamiento y recursos pedagógicos para el nivel.	1- Mejorar la gestión de las escuelas secundarias. 2- Fortalecer la capacidad de planificación y gestión de los equipos técnicos del nivel.

<p>escolares de los alumnos y disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono.</p> <p>3- Promover la finalización de los estudios secundarios en la población de adolescentes, jóvenes y adultos.</p>	<p>3- Acompañar la enseñanza de los núcleos prioritarios de aprendizaje (NAP) en el ciclo básico y mejorar los resultados de la enseñanza.</p> <p>4- Fortalecer el desarrollo profesional de los docentes.</p> <p>5- Promover una mayor articulación entre el nivel primario y el ciclo básico y entre el ciclo superior y los estudios superiores, así como con el mundo social y del trabajo</p>	
---	--	--

Fuente: Elaboración propia en base al Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011).

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016)

El segundo Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016) hace énfasis en el nivel inicial. Uno de las cuestiones principales es la alfabetización inicial. En el marco de la universalización del nivel desde los 45 días a los 5 años, se establece la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años, incorporando un año a la obligatoriedad establecida en el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011).

Otros objetivos del Plan Quinquenal Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente son: la universalización de la educación artística, la promoción de acciones de enseñanza referidas al pasado reciente en el marco de las políticas de educación y memoria, la *profundización de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la educación sexual integral*, la promoción de acciones sobre la prevención del consumo de drogas ilegales y legales y, respecto a la educación especial, el derecho inalienable de recibir atención educativa de las personas con discapacidad. (Plan Quinquenal Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, destacado propio).

Tal como se indica en el destacado del cuadro precedente, el Plan Quinquenal Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016) deja constancia de la inclusión de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la educación sexual integral. Esta estrategia se desarrolla específicamente para el nivel primario y secundario, siendo la implementación de en éste último nivel la descrita a continuación:

NIVEL SECUNDARIO				
OBJETIVO II: Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes.				
Líneas de acción	Logros esperados	Responsabilidad nacional	Responsabilidad compartida: nación – provincias	Responsabilidad provincial
6. Intensificación de las propuestas de enseñanza para una nueva ciudadanía: Construcción de ciudadanía, Educación sexual integral, Educación y memoria, Prevención del uso indebido de drogas.	Al 2016, todas las escuelas desarrollan propuestas de enseñanza que incluyan saberes transversales.	Producción de materiales de sensibilización. Producción de materiales de apoyo para docentes y estudiantes.	Gestión conjunta de: información, comunicación, administración de recursos, producción de materiales y dispositivos de trabajo.	Convocatoria y sostenimiento de la participación de los profesores en el desarrollo de propuestas que incluyen saberes transversales estrategia nacional. Desarrollo de estrategias jurisdiccionales y/o institucionales específicas para la aplicación de los saberes transversales.

Fuente: Plan Quinquenal Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016)

Matriz 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades. Página 21.

La obligatoriedad del nivel secundario se instala en la Argentina en un marco en el que conviven situaciones desiguales en circuitos diferenciados según la calidad de los aprendizajes, y con un escenario de altos niveles de deserción y bajos niveles de terminalidad. Además de la desigualdad “académica” existe una fuerte desigualdad socio-territorial en nuestro país. Según el informe de Unicef, “el carácter de obligatoriedad debe ir de la mano de la ampliación de la oferta educativa en todo el territorio; territorio marcado por los espacios urbanos como por los rurales con una distribución desigual e injusta del aparato escolar” (Unicef, 2012:5). También al interior del ámbito urbano, las diferencias persisten entre los centros de las grandes urbes y sus periferias y en relación a las pequeñas ciudades. Lo mismo puede observarse en lo estrictamente rural donde las desigualdades están signadas por la cantidad de habitantes, las características del trabajo de la zona, y la accesibilidad, presencia y uso de los servicios públicos.

Ley de Educación Sexual Integral

A escala regional, en la mayoría de los países latinoamericanos, la educación sexual ya forma parte de las escuelas, pero con un enfoque casi siempre restringido a la prevención de enfermedades de transmisión sexual. El compromiso de incluir una formación en Educación Sexual Integral fue adquirido durante la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo,

celebrada en El Cairo en septiembre de 1994. Allí se incorporó un enfoque de derechos humanos y género, para que mujeres y varones puedan disfrutar su salud y derechos sexuales y reproductivos, incluyendo aspectos emocionales, psicológicos y afectivos, y el derecho al placer.

En Argentina, a partir de la sanción de la Ley 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que enmarca junto con la aprobación de los Lineamientos Curriculares la responsabilidad de los docentes de impartir educación sexual a los niños, niñas y jóvenes. La Ley busca promover saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. El acceso a la educación sexual integral es un derecho de los chicos y chicas de todas las escuelas del país, privadas o estatales, confesionales o laicas, de nivel inicial, primario y secundario, así como para la educación superior. Esto se incluye tanto en la Ley 2.110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como en la Ley Nacional 26.150. Ambas sostienen la necesidad de incluir un enfoque de género en el trabajo curricular y elaborar lineamientos curriculares. Tanto a nivel nacional como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se han establecido algunos contenidos mínimos que fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación.

La Ley nació en gran medida por la persistente militancia de los colectivos de mujeres y movimientos feministas, de grupos promotores de salud y de los movimientos LGTB. A su vez, se funda sobre la reforma de la Constitución Nacional de 1994, que compromete al país a garantizar el cumplimiento de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer⁴⁸ y la Convención sobre los Derechos del niño⁴⁹. Estos dos tratados son significativos dado

48 *Committee on the Elimination of Discrimination against Women*, su nombre original, sancionado en 1979.

49 *Convention on the Rights of the Child*, su nombre original, entró en vigencia en 1989.

que visibilizan a las mujeres y a los/as niños/as y adolescentes como sectores vulnerables, a la vez que se los designa como sujetos de derecho.

El espíritu de la Ley porta el carácter transversal de la inclusión de la sexualidad en la escuela. Es más, una de las principales discusiones que atravesó la redacción de los lineamientos curriculares se basó en la decisión de si la educación sexual integral debía ser abordada desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico. Para ello, se tuvo en consideración la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para desarrollar esta tarea, entre otros factores. Son objetivos de la Ley 26.150:

- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas.
- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Algunas características del enfoque que promueve la ley de Educación Sexual Integral son:

- Comprende contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización.
- Responde a las etapas del desarrollo de las alumnas y de los alumnos.
- Se incluye en el proyecto educativo de la escuela.
- Promueve el trabajo articulado con centros de salud, las organizaciones sociales y las familias.

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

La Ley Nacional de Educación previamente mencionada establece en su artículo 11° los objetivos generales de la política educativa nacional. En línea con este artículo, los lineamientos curriculares nacionales para la Educación Sexual Integral responden a aquellos propósitos generales:

- o Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- o Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley 26.061.
- o Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- o Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

El enfoque integral de la Ley de Educación Sexual Integral tiene cuatro fundamentos. Estos son la base desde la que se partió para concebir la ESI y difundida en todas las escuelas: la promoción de la salud, las personas involucradas como sujetos de derecho, la atención a lo complejo del hecho educativo y finalmente, la integralidad del enfoque de la ESI y sus implicancias⁵⁰.

Según la letra de la Ley, la salud es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de las personas y las comunidades. Es algo que las sociedades generan a través de las condiciones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales. Promover salud es permitir el desarrollo integral de la comunidad y es un asunto colectivo y un derecho social. La ESI se fundamenta en la promoción de la salud porque permite pensar a la sexualidad como algo inherente al ser humano, que va más allá de la enfermedad o la patología, que promueve relaciones respetuosas, no violentas ni coercitivas.

Existen distintos enfoques en la educación sexual: algunos de ellos, como el moralista y el biomédico, son más bien opuestos al enfoque de la Ley ESI, mientras que otros enfoques se

50 Algunas reflexiones expresadas en este apartado derivan de mi participación durante el primer cuatrimestre de 2015 en el curso "La Educación Sexual en la escuela: un derecho que nos incumbe", del Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra Escuela*, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La coordinación del mismo estuvo a cargo de la Dra. Graciela Morgade.

aproximan como el enfoque desde la sexología, el judicializante y el enfoque de género⁵¹. Cada enfoque plantea una idea sobre la sexualidad, propone una visión distinta sobre cómo entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se sostiene en una determinada mirada sobre el rol de las personas involucradas: docentes, estudiantes e incluso familias (Morgade y otros, 2011). La Ley N° 26.150 adopta tanto el enfoque de género como el enfoque normativo anclado en la perspectiva de los Derechos Humanos, que plantean como horizonte deseable el ejercicio pleno de los derechos sexuales, y los derechos reproductivos y no reproductivos. Una propuesta de educación para la sexualidad desde el enfoque de género y derechos humanos no rechaza el estudio de las dimensiones biomédicas de la sexualidad ni pretende eliminar las oportunidades de niños y niñas, jóvenes y adultos de cuidar su cuerpo y prevenir efectos no deseados. Sin embargo, su propuesta integral presenta un marco más amplio, con un sustento legal legitimado por organizaciones civiles y tratados internacionales, que promueve el respeto por las diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas enmarcándose en el respeto por sí mismo y por los demás.

Para abarcar la complejidad de lo educativo de la ESI es preciso reconocer las particularidades de la escuela en tanto espacio de aprendizaje. En esa complejidad se reconocen las diferencias (de etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares) que hacen que cada grupo de niños, niñas o jóvenes transite su crecimiento y constituya su experiencia de maneras muy distintas. Es la oportunidad que tenemos, en el contexto actual de democratización del sistema educativo, de fortalecer la atención hacia las particularidades y las trayectorias de los niños/as y adolescentes para, así, afrontar el desafío de la inclusión como un mandato ético y político.

51 Se puede leer un análisis en detalle de cada uno de ellos en el artículo ya mencionado de Sebastián Sustas (Sustas, 2014).

Según la Ley 26.150, una perspectiva integral en sexualidad contempla la identidad, la diversidad, la dignidad de los seres humanos en relación a la particularidad y singularidad de cada sujeto y de cada momento histórico y contexto social; las emociones y sentimientos presentes en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con uno mismo y con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas a lo largo de toda la vida; el conocimiento y la percepción que tenemos sobre nuestros cuerpos socialmente contruidos; la capacidad que desarrollamos de decir que sí y que no frente a determinadas situaciones; y los modos en que construimos con otros/as las relaciones afectivas, nuestras fantasías y deseos. La ESI propone un espacio de enseñanza y aprendizaje sistemático, con contenidos adecuados a la edad de los alumnos y alumnas, su situación y su contexto sociocultural, que comprende saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas sobre los ejes de la Ley: el ejercicio de los derechos, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo, la equidad de género y la valoración de la afectividad.

Lineamientos curriculares de la Ley de Educación Sexual Integral

Los lineamientos curriculares son el nexo que permite la incorporación efectiva de los postulados de la ESI en el aula. A través de los propósitos formativos es posible incluir los acuerdos institucionales plasmados en la ley en las planificaciones, programas y unidades didácticas de las disciplinas. Proponen tanto un enfoque transversal como específico en todos los niveles educativos, creando talleres y espacios para trabajar la ESI en el nivel secundario y en la formación docente.

Los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral que se analizan en este apartado responden a los siguientes propósitos formativos:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo,

- respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
 - Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
 - Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
 - Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
 - Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
 - Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
 - Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
 - Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

Fuente: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional Nº 26.150, páginas 13 y 14.

A partir de la sanción de la Ley se abrió un proceso de consultas y de búsqueda de consenso nacional del cual surgieron, en el año 2010, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Estos lineamientos “definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para todas las escuelas públicas –tanto de gestión estatal como privada– y para todas las jurisdicciones de nuestro país” (Cuaderno ESI Secundaria II, 2012:1).

Una de las principales discusiones en torno a la redacción de los lineamientos curriculares se relaciona con decidir si la educación sexual integral debe ser abordada desde una perspectiva

transversal o como un espacio curricular específico. Para ello, se tuvo en consideración la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para desarrollar esta tarea, entre otros factores. Según el documento oficial de lineamientos curriculares, “la transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes. Ambas pueden coexistir en cada establecimiento y en la educación primaria y secundaria”⁵². Sin embargo, dadas las particularidades e intereses de los alumnos y alumnas se optó por organizar espacios transversales de formación desde la educación inicial y primaria, para luego considerar la apertura en la educación secundaria de espacios específicos, que puedan formar parte de asignaturas ya existentes en el currículo o de nuevas áreas a incorporar.

Lineamientos curriculares para la educación secundaria

En este nivel, la ESI “requiere ser trabajada preferentemente desde un espacio específico, atendiendo a las inquietudes e intereses propios de la edad, y posibilitando así la participación activa de las alumnas y los alumnos” (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional Nº 26.150, 2010: 14). La inclusión de la ESI en el nivel secundario habilita la comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad relacionados con la sexualidad en pos de la búsqueda de actitudes críticas, flexibles y creativas. También, en este nivel, se contempla el fortalecimiento de los procesos de construcción de autonomía, que posibilitan el respeto por la diversidad de identidades sin prejuicios derivados de la orientación sexual, las identidades de género, la apariencia física, las identidades étnicas, culturales, etc. Asimismo, se incorpora una mirada crítica hacia los mensajes de los medios de comunicación, los ideales de belleza que imponen y los modelos de varones y mujeres que transmiten. Finalmente, los lineamientos curriculares buscan respaldar el acceso a la información sobre los marcos

52 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional Nº- 26.150, 2006:14.

normativo y jurídico que garantizan los derechos en general, en particular los derechos sexuales y reproductivos para poder vivir la sexualidad con responsabilidad.

En lo que respecta a la educación secundaria, los lineamientos curriculares para la enseñanza de la educación sexual integral fueron abordados en dos “Cuadernos de ESI”. El primero de ellos abarca las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación para la Salud y Lengua y Literatura, mientras que el Segundo Cuaderno de ESI incluye las áreas de Ética y Ciudadanía, Derecho, Educación Física y Educación Artística. Los lineamientos contemplan también la división en ciclos de la escuela secundaria. Las materias abordadas del ciclo básico son Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana – Derecho, Ciencias Naturales – Educación para la Salud, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística. A estas asignaturas, se agregan Humanidades, Filosofía y Psicología, en el ciclo orientado.

Educación Secundaria: Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales tienen como objetivo formativo favorecer la comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual, que según los lineamientos curriculares, “requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas” (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional Nº 26.150, 2010: 33). Para ello, los lineamientos curriculares para el área Ciencias Sociales proponen un abordaje histórico y con una multiplicidad de actores sociales involucrados, tanto en el ciclo básico como en el ciclo orientado. “Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente deben enmarcarse en un contexto más amplio, que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales” (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional Nº 26.150, 2010: 33). A través de ese abordaje es posible promover actitudes flexibles y respetuosas frente a la diversidad de modos de vida, creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas de la sociedad. “Las ciencias sociales

aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas como en relación a los roles en el mundo público” (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional Nº 26.150, 2010:33).

Ciclo Básico

Los contenidos curriculares a desarrollar en el ciclo básico, en línea con los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral tienen por eje:

- La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres.
- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros.
- El reconocimiento del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en relación con los demás.
- El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina.
- El conocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.
- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la

- participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.
- o El conocimiento de los principales cambios en la estructura y funciones de las familias en la Argentina, atendiendo especialmente a las diversas tendencias en la composición y los roles familiares, las tradiciones y cambios en el lugar de las mujeres, hombres y niños/as en las familias, en vinculación con los cambios en el contexto socioeconómico.
 - o La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual.

Fuente: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral

Ley Nacional Nº- 26.150, 2010, páginas 33 y 34.

Ciclo orientado

Por otro lado, en el área de Ciencias Sociales durante el ciclo orientado, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- o El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la feminidad a lo largo de la historia.
- o El análisis y comprensión sobre las continuidades y cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas.
- o La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y de “ahora”.
- o La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- o La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Fuente: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral

Ley Nacional Nº- 26.150, 2010, página 41.

Serie Cuadernos de ESI: contenidos y propuestas para el aula

La Serie Cuadernos de ESI constituye una herramienta significativa para abordar la Educación Sexual Integral en relación a la escuela secundaria. El objetivo de esta publicación reside en el “fortalecimiento y la creación de espacios y estrategias escolares que favorezcan las condiciones

que los adolescentes y jóvenes necesitan durante su crecimiento para un desarrollo cognitivo y afectivo pleno” (Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I, 2010:12). También es intención de esta serie acercar a los miembros de la comunidad educativa hacia la concreción de acciones que ataquen “los núcleos duros de los problemas relacionados con la sexualidad, tales como los embarazos a edades tempranas, los abusos infanto juveniles, la transmisión de enfermedades”(Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I, 2010:12).

Cuaderno de ESI I: Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales y Educación para la Salud

Si bien resulta muy interesante analizar las propuestas curriculares para todas las asignaturas, en este trabajo de investigación sólo se focalizará en el área de Ciencias Sociales, plasmadas en el Cuaderno de ESI I, del año 2010. Para el desarrollo de los lineamientos para el área Ciencias Sociales se priorizaron dos de los contenidos pertenecientes a los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral para el ciclo básico. Primero, la comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones fundamentales a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina. En segundo lugar, se priorizó la comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en distintas sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos y públicos y privados.

Resulta interesante destacar el reconocimiento a los nuevos enfoques didácticos dentro de las Ciencias Sociales, entre ellos, en Geografía y en Historia. Según el Cuaderno de ESI I, “en la enseñanza de las Ciencias Sociales, podemos reconocer importantes avances en torno a la adopción

de un enfoque disciplinar explicativo, que se nutre de los aportes de la Geografía crítica y de la Historia social, así como de las contribuciones de la Sociología, las Ciencias Políticas, la Antropología y otras disciplinas sociales” (Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I, 2010:21). Asimismo, se valora “el tratamiento de determinados planos de la realidad social (económicos, territoriales, ambientales, políticos y sociales) en detrimento de otros” (Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I, 2010:21) que realizan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y que son acompañados por los libros de texto y otros materiales curriculares.

Un aspecto interesante de los contenidos para Ciencias Sociales del Cuaderno de ESI es que incluye el abordaje de temáticas de la vida cotidiana. Según el documento, estas temáticas “enmarcadas en contextos significativos, resultarán de gran interés para los y las estudiantes, justamente porque se anclan en sus experiencias y en su subjetividad” (Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I, 2010:21).

Para el campo disciplinar de la Historia, el Cuaderno de ESI, brinda algunas sugerencias para su enseñanza. Se destaca la idea de considerar la articulación entre la vida cotidiana y los grandes procesos económicos, políticos, sociales y culturales, en orden de “explicar, de una forma más compleja, la realidad social” (Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I, 2010:22). La propuesta de enseñanza que acompaña estas sugerencias refiere a la lucha de dos jóvenes, Mariquita Sánchez y su primo Martín Thompson, contra las convenciones dominantes en la elite colonial respecto de las formas de concertar los matrimonios. Esta propuesta tiene como objetivo “la comprensión de las configuraciones familiares, los roles asignados socialmente a varones y mujeres, así como a algunas formas de prejuicio y discriminación existentes en el seno de las elites en la sociedad colonial tardía”(Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I, 2010:22). Las variables de análisis seleccionadas tienen que ver con la organización

familiar patriarcal, el color de la piel y la posesión de bienes materiales como determinantes de derechos y obligaciones.

Los lineamientos para la enseñanza de la Geografía en la currícula escolar

El diseño curricular es el “discurso oficial” donde se plasman los valores de la sociedad y los modos en que se regula la transmisión de la cultura a las próximas generaciones, tanto en los propios contenidos como en las estrategias y recursos para llevar adelante la circulación de los saberes. Por estos motivos, es que resulta un documento de análisis obligado a la hora de explorar los alcances de nuevas perspectivas en las prácticas de enseñanza (Gurevich y otros, 2012).

En este apartado realizaré una recopilación de dos documentos curriculares vigentes: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) -de alcance federal- y el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo principal es registrar la presencia de contenidos explícitos respecto a la perspectiva de género y de sexualidades, además de relevar el marco teórico que se explicita en los mismos, junto a los criterios pedagógicos y los criterios epistemológicos presentes. Este ejercicio implica reflexionar sobre la pertinencia de ciertos contenidos asociados a las perspectivas en cuestión que pueden aportar los estudios espaciales atravesados por una perspectiva de género y sexualidades en la currícula escolar, y a partir de ello, por ejemplo, repensar los criterios de selección de contenidos en las planificaciones escolares, el vínculo docente-alumno, entre otras. Las conclusiones de este análisis se desarrollarán con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

Considero que una enseñanza de las Ciencias Sociales acorde con las necesidades formativas que se demandan en la actualidad implica importantes desafíos, en tanto supone una innovación de contenidos y de praxis. Sin dudas se pueden fortalecer los contenidos de un temario escolar que ofrezca a los estudiantes conocimientos significativos acerca de la sociedad en la que viven. De esta

manera, obtendrán herramientas para posicionarse críticamente frente a los mecanismos de integración, marginación y exclusión social que tienen lugar en la sociedad en diversas escalas. También se promoverán nuevas formas de inclusión, solidaridad y justicia social, que reduzcan las desigualdades sociales y posibiliten la cohesión social y la convivencia basada en el respeto a la diversidad de género, edad, etnia o clase.

Si bien puede parecer que atender a la perspectiva de género y de sexualidades puede parecer una tarea difícil, es posible rastrear temáticas de actualidad plausibles de ser trabajadas en el aula mediante materiales didácticos variados. Entre estas temáticas, destaca el estudio del proceso de globalización, la apropiación del espacio urbano y rural por parte de los diversos actores sociales, la presencia diferencial de hombres y mujeres en el ámbito laboral y en el mercado, el vínculo entre las mujeres y el medio ambiente, la feminización de la pobreza, entre otros⁵³.

A continuación se relevará en los documentos curriculares, la aparición de contenidos escolares de Geografía que expliciten abordajes de género y/o sexualidades. A su vez, se incluye en el anexo una lectura complementaria de la inclusión de abordajes de géneros y sexualidades en la currícula de Brasil.

Núcleos de Aprendizaje Prioritario

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) constituyen un acuerdo político de alcance nacional, sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán a lo largo de su trayectoria escolar. Según el Ministerio de Educación en su presentación de los NAP, estos aprendizajes constituyen un recorte de saberes que el Estado en su expresión federal acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda su población, en un momento dado. Esta propuesta es fruto de un acuerdo alcanzado en el Consejo Federal de Educación, entre el Ministerio Nacional,

⁵³ En el cuadro 2 del anexo se incluye un listado más extenso de temáticas con sus respectivas referencias bibliográficas.

las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires, para conformar una base compartida para la enseñanza en todo el país.

Los lineamientos curriculares de los NAP fueron aprobados entre 2004 y 2011. La estructura adoptada es de Nivel Inicial, Nivel Primario (dividido en tres ciclos) y Nivel Secundario (dividido también en tres ciclos). Éste último nivel está representado por el Ciclo Básico (corresponde a 1° y 2° años de Educación Secundaria en jurisdicciones con Nivel Primario de 7 años y a 2° y 3° años de Educación Secundaria en Jurisdicciones con Nivel Primario de 6 años), el Ciclo Orientado, y las orientaciones específicas⁵⁴, entre ellas -y de interés para este trabajo de investigación-, el Bachiller en Ciencias Sociales.

Según los documentos oficiales, “un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio” (Núcleos de Aprendizaje Prioritario, Ciclo Básico - Educación Secundaria, Ciencias Sociales, 2011:10).

A simple vista, cabe destacar que los NAP no presentan un nivel de prescripción como el de un diseño curricular, sino que se trata de un documento donde se plantean una serie de acuerdos federales con el objetivo de homogeneizar e igualar los contenidos escolares impartidos en el país. Uno de los aspectos interesantes del marco legislativo en Argentina, en términos educativos, tiene que ver con el intento de democratización de la enseñanza. En cuanto a los NAP, establecer aprendizajes prioritarios supone garantizar condiciones de igualdad en un contexto de significativa

54 Las orientaciones son: Bachiller en Arte, Bachiller en Ciencias Naturales, Bachiller en Economía y Administración, Bachiller en Educación Física, Bachiller en Lenguas, Bachiller en Ciencias Sociales, Bachiller Agrario/en Agro y Ambiente

heterogeneidad. A su vez, la definición de contenidos prioritarios se propone “mejorar progresivamente las formas de tratamiento de los saberes en el aula, en tanto se promueve la construcción por los docentes de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas sobre la base de acuerdos colectivos que apunten a repensar y redefinir el uso cotidiano del tiempo escolar” (Núcleos de Aprendizaje Prioritario, Educación Secundaria - Ciclo Básico, Ciencias Sociales, 2011:11).

De la lectura de las prescripciones de los NAP de Geografía para cada ciclo se relevaron las menciones explícitas a las perspectivas de género y sexualidades en los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza, que serán destacadas a continuación.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Ciclo Básico⁵⁵

Los NAP correspondientes al 2º y 3º año⁵⁶ del Ciclo Básico se sirven a modo de escala de análisis del continente americano y la República Argentina, respectivamente. En ambos años los contenidos están divididos en tres ejes: en relación con las sociedades y los espacios geográficos; en relación con las sociedades a través del tiempo y en relación con las actividades humanas y la organización social.

Sólo en el tercer eje para el 2º año se encuentra una mención explícita al género como categoría de análisis del tercer eje propuesto. A continuación se destaca la cita correspondiente:

- El conocimiento de los principales aspectos de las relaciones y prácticas sociales, atendiendo especialmente a las distintas formas de diferenciación, estratificación y desigualdad.
- El conocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación.
- *La comprensión de las relaciones de parentesco, género y edad en distintas*

55 Corresponde a los 1º y 2º años de la educación secundaria en las jurisdicciones con primaria de siete años; o a los 2º y 3º años de educación secundaria en las jurisdicciones con primaria de seis años.

56 A fin de que resulte más cómoda la comparación con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, se tomarán como referencia los años de escolaridad de educación secundaria en las jurisdicciones con primaria de seis años.

sociedades, reconociendo la variabilidad y el carácter histórico y social de las relaciones familiares y las formas de socialización.

- El conocimiento de los principales procesos de conformación y funcionamiento de los Estados y de las democracias representativas y republicanas, teniendo en cuenta los conceptos de poder, consenso y conflicto.
- El reconocimiento de la relación entre el orden social y el ordenamiento normativo, teniendo en cuenta las nociones de derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas así como las normas de protección de los derechos humanos.
- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades.

Fuente: NAP, Ciclo Básico, Geografía, Página 19. Destacado propio.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Ciclo Orientado

Los NAP para el Ciclo Orientado comprenden las asignaturas Historia, Geografía y Economía. En la introducción al documento se plantean las orientaciones generales para estas materias. Se destacan a continuación las referencias explícitas encontradas para estas materias en relación a la perspectiva de género:

- El fortalecimiento de lazos sociales que contribuyan a la consolidación de una Argentina plural, diversa, fraterna y democrática, sustentada en el respeto de los Derechos Humanos.
- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente.
- La experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad.
- *La valoración y el respeto de la diversidad lingüística, étnica, de género y de cosmovisiones.*
- La comprensión del carácter provisional, problemático, inacabado y controversial del conocimiento social.
- *El abordaje de acontecimientos y procesos sociales desde un enfoque contextual y procesual, considerando la perspectiva de género y la interculturalidad.*
- La comprensión de distintas dimensiones analíticas (económica, social, política, cultural, espacial) y de sus relaciones, para el estudio de las sociedades del pasado y el presente.
- La utilización de diferentes escalas de análisis (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de los problemas territoriales, ambientales, económicos y socio-históricos.
- El análisis de situaciones problemáticas desde la multicausalidad y la multiperspectividad, identificando los actores intervinientes, sus intereses, las racionalidades de sus acciones y las relaciones de poder.

- La apropiación de conceptos clave para el análisis de la organización social, económica y política de las sociedades contemporáneas, tales como cultura, poder, territorio, Estado, régimen político, gobierno, relación sociedad-naturaleza, trabajo, estructura social y económica, conflictos y tensiones.
- La comprensión de nociones y conceptos temporales para el análisis de las transformaciones de las sociedades y los territorios, tales como proceso, cambio, simultaneidad, rupturas, continuidades y periodizaciones.
- El reconocimiento del rol estratégico del desarrollo científico-tecnológico en la economía, la sociedad, la política, la cultura.
- La comprensión del carácter social de la Economía, como disciplina que contribuye a explicar las actividades económicas, las relaciones de producción, intercambio y distribución, y su impacto en las condiciones de vida de las sociedades y la calidad del ambiente.
- La comprensión de las relaciones económicas como construcciones históricas, producto de la combinación de múltiples procesos y contextos, como la apropiación social de la naturaleza, la división del trabajo, la distribución de la riqueza y las relaciones de poder.
- El análisis de la complejidad de la organización territorial entendida como un producto social e histórico que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y necesidades de los diferentes sujetos sociales.
- La comprensión y explicación de las transformaciones ambientales como resultado de las diversas formas sociales de apropiación y uso de los recursos naturales a lo largo del tiempo y la reflexión crítica acerca de las posibilidades de mejorar las condiciones ambientales de las generaciones presentes y futuras.
- El reconocimiento de que los problemas ambientales son problemas sociales, producto de las relaciones entre las acciones de diferentes actores sociales y las condiciones naturales.
- La participación en variadas experiencias de interacción oral, como debates y exposiciones, con el objetivo de promover el intercambio y la discusión, la formulación y contrastación de argumentos, la construcción válida y pertinente de discursos relacionados con temáticas del campo.
- La lectura crítica de diversas fuentes (testimonios orales y escritos, material periodístico, audiovisual y digital, fotografías, mapas, imágenes, narraciones, entre otras), contrastando puntos de vista y reconociendo los argumentos en que se sustentan, para el estudio de las distintas sociedades y territorios.
- La escritura de textos vinculados con el área de Ciencias Sociales a partir de la delimitación de un tema o el planteo de un problema; la selección, sistematización y jerarquización de la información; el establecimiento de relaciones y la elaboración de conclusiones.
- El uso crítico y responsable de las TIC y su valoración como herramientas clave para el acceso a nuevas formas de abordaje y presentación de la información, así como para la producción, sistematización y comunicación de estudios sobre problemáticas sociales relevantes.
- La valoración de los aportes de las Ciencias Sociales en la construcción de conocimiento social, a partir de la implementación de proyectos de investigación, de producción de distintos contenidos culturales e intervención socio-comunitaria, centrados en problemáticas de actualidad.

Fuente: NAP, Ciclo Orientado, Ciencias Sociales, Páginas 2, 3 y 4.

Los contenidos específicos de Geografía se organizan según dimensiones analíticas que habilitan la articulación de los contenidos y que resultan válidas para cualquier determinación escalar. Independientemente de la cantidad de años previstos en cada jurisdicción y orientación para esta disciplina, el factor común se remite a la articulación de múltiples dimensiones y escalas de análisis⁵⁷. Las dimensiones establecidas son: socio-demográfica; ambiental; económica y cultural.

Además, en el Ciclo Orientado se proponen algunas estrategias específicas como la articulación de múltiples escalas geográficas, uso de cartografía pertinente a cada tema, selección y uso crítico de diversas fuentes de información cuantitativas y cualitativas, trabajo con estudios de caso, situaciones-problema, simulaciones, proyectos de investigación y participación comunitaria (NAP, Ciclo Orientado, Ciencias Sociales, Página 9).

Ciclo Orientado: Bachiller en Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades

Esta orientación constituye una “propuesta educativa que ofrece a los estudiantes la posibilidad de ampliar, complejizar y problematizar sus conocimientos sobre aspectos culturales, políticos, económicos y ambientales de diferentes sociedades del pasado y el presente, con particular énfasis en las latinoamericanas y argentina contemporáneas. Promueve, además, el desarrollo de una actitud de interrogación, la reflexión crítica y la participación en acciones transformadoras comprometidas con la democracia y la defensa de los Derechos Humanos” (NAP, Marcos de Referencia para el Bachiller en Ciencias Sociales: Página 1). Entre las consideraciones de esta orientación se encuentran la comprensión de la complejidad social, el estudio multidimensional de la vida en sociedad, la identificación de actores sociales, etc.

57 Algunos diseños adoptaron un enfoque de Geografía Mundial con especial referencia a Argentina, cuando se define un año para la disciplina; una Geografía Mundial con especial referencia a Latinoamérica y una Geografía Argentina, cuando se definen dos años; una Geografía Mundial, una Geografía Argentina con especial referencia a Latinoamérica y una Geografía Argentina con especial referencia Regional y Local, cuando se definen 3 años.

Las finalidades de esta orientación en Ciencias Sociales, enmarcadas en el artículo 30 de la Ley Nacional de Educación, son: “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (NAP, Marcos de Referencia para el Bachiller en Ciencias Sociales: Página 3). Resulta interesante resaltar que algunas de las propuestas de enseñanza, en línea con las finalidades previamente mencionadas, se relacionan con la promoción de la formación política y ciudadana del estudiante, la construcción de una conciencia democrática, pluralista, histórica y ambiental, la participación activa en experiencias políticas y socio-comunitarias, la construcción de un pensamiento crítico sensible a las desigualdades sociales, a la comprensión de la otredad y el respeto a las diferencias; así como la inserción plena de los estudiantes en la vida política (NAP, Marcos de Referencia para el Bachiller en Ciencias Sociales). Respecto a la enseñanza en Geografía, la propuesta de esta orientación propone una Geografía mundial, latinoamericana y argentina, con referencia a contextos regionales, jurisdiccionales y locales (NAP, Marcos de Referencia para el Bachiller en Ciencias Sociales, Página 7).

Dentro de los veinte objetivos de enseñanza de esta orientación, cabe resaltar dos de ellos, en la que se hace mención explícita a la diversidad de género y las formas de sexualidad:

- ♦ (que los alumnos) comprendan las identidades individuales y colectivas como resultados de procesos de construcción social y cultural, y reconozcan la diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, de género, en nuestro país y el mundo.
- ♦ (que los alumnos) reconozcan las configuraciones familiares y de género, así como las formas de *sexualidad* como construcciones sociales que cambian a través del tiempo.

Fuente: NAP, Marcos de Referencia para el Bachiller en Ciencias Sociales, Página 6. Destacado propio.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Provincia de Buenos Aires

El propósito de este apartado es focalizar en cómo las perspectivas de género encuentran un lugar en los lineamientos curriculares, para lo cual presentamos un somero recorrido por la propuesta de contenidos de Geografía para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos

Aires. Este Diseño Curricular se inscribe plenamente en una Geografía social tanto en el ciclo básico como en el ciclo superior, en línea con los contenidos definidos en los NAP. Se concibe una Geografía social no sólo por sus preocupaciones acerca de las configuraciones espaciales, sino también por las relaciones sociales que estructuran a las sociedades y los vínculos que éstas mantienen con sus espacios. Esto involucra el modo en que los individuos, los grupos y las clases sociales producen y construyen sociedad y, con relación al espacio, cómo y para qué lo utilizan, lo perciben y lo representan (Gurevich y otros, 2012).

El Diseño Curricular mencionado explicita la perspectiva de género en distintos lugares del documento oficial. Por ejemplo, en el Marco General de los Diseños Curriculares, se hace referencia a que, entre los aspectos que hacen a la complejidad de los sujetos sociales, la sexualidad y la identidad de género deben ser especialmente considerados y se explicita la necesidad de introducir los debates necesarios para que los y las docentes incluyan esta perspectiva en las mediaciones pedagógicas. En el documento del Diseño Curricular para la Educación Secundaria (páginas 179 a 198), también se mencionan, en el apartado *Construcción de Ciudadanía. Ámbito de construcción*, los contenidos a desarrollar en torno de la sexualidad y género.

De la lectura de la propuesta curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires para Ciencias Sociales (en primer año de la escuela secundaria) y para Geografía (de segundo a sexto año), se relevó la aparición de contenidos y marcos de referencia relacionados con la Geografía de género, la Geografía de las sexualidades, los conceptos del feminismo y de la teoría *queer*. Del mismo modo, se registraron las sugerencias que brinda el documento para tratar los contenidos plasmados. Los resultados muestran que, de forma explícita, se han incorporado contenidos propios de Geografía del género en el ciclo superior, para cuarto, quinto y sexto año de la Educación Secundaria.

En cuanto a la explicitación del enfoque disciplinar y didáctico adoptado en el diseño curricular, cabe señalar que ya desde su presentación, se hizo énfasis en el rol de las mujeres en los procesos

de construcción del espacio, tal como acredita el párrafo que se presenta a continuación y que se encuentra en las consideraciones generales para la asignatura Geografía del ciclo superior:

Es necesario considerar, a modo de ejemplo, tanto las formas en que los procesos económicos, políticos y ambientales desarrollados durante los últimos años crean, reproducen y transforman los espacios, y las relaciones entre los hombres y las mujeres que viven en ellos, así como también el modo en que las relaciones de género tienen impacto en dicho proceso.

Fuente: Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Ciclo Superior. 4to. Año., Página 11.

La cita precedente viene acompañada de una nota al pie, que corresponde al atlas del Grupo de estudios sobre Mujeres y Geografía del *Institute of British Geographers (IBG)*:

“Los estudios vinculados a la Geografía de género, dentro del campo de la Geografía cultural y otras Geografías, observan especialmente el papel de la mujer en la dimensión de lo urbano y lo rural, así como también reconocen los modos desiguales en que ella se ha incorporado en la producción del espacio en relación a la figura del varón. Para el estudio de la sociedad y del entorno, esta Geografía considera de forma explícita la estructura de género de la sociedad, y a la vez contrae un compromiso con el objetivo de atenuar a corto plazo las desigualdades basadas en el género y erradicarlas a través el cambio social a largo plazo” (*Women and Geography Study Group of the IBG, 1984*).

Fuente: Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Ciclo Superior. 4to. Año, Página 11. Cita original en español.

En las prescripciones curriculares del Ciclo Orientado (cuarto, quinto y sexto año) aparecen algunos contenidos interesantes para reflexionar desde la Geografía del género y sexualidades. Estas menciones se describen a continuación:

En el Diseño Curricular correspondiente a cuarto año, se registró:

- *Es necesario considerar a modo de ejemplo tanto las formas en que los procesos económicos, políticos y ambientales desarrollados durante los últimos años crean, reproducen y transforman los espacios, y las relaciones entre los hombres y las mujeres que viven en ellos, así como también el modo en que las relaciones de género tienen impacto en dicho proceso.*
- La liberalización de las fuerzas del mercado, promovidas por los principales sujetos de la globalización neoliberal durante los últimos treinta años, adquirió tal fuerza en lo económico, político y cultural, que fue considerada el principal motor de los cambios geográficos materiales e inmateriales registrados en el período. Estas transformaciones se caracterizaron por el mantenimiento de viejas

desigualdades —entre las cuales es posible mencionar la existencia de los pobres estructurales— y a las que se han sumado nuevas desigualdades tales como la vulnerabilidad alcanzada por un sector social conocido como los nuevos pobres.

- *De este modo, la Geografía que se propone enseñar en el 4º año de la Escuela Secundaria, a través de un abordaje mundial, considera a la globalización neoliberal como un contexto global que merece ser examinado, ya que las transformaciones que produjo han operado tanto en las condiciones de vida de los individuos, los grupos y las clases sociales, como en su experiencia de la vida cotidiana”.*

Fuente: Diseño Curricular. 4º año. Página 11. Destacado propio.

El objeto de estudio de la Unidad 3 aborda la distribución de la población mundial y sus transformaciones en el contexto de la mundialización/globalización neoliberal. Se destacan las menciones a los abordajes en análisis:

- El crecimiento diferenciado a escala mundial de la población, sus características históricas para los países centrales y periféricos. Transformaciones recientes asociadas a cambios económicos, políticos y sociales. Pronósticos y debates en torno a dichas tendencias.
- Evolución de la esperanza de vida en los países centrales y periféricos. La transición demográfica en diferentes países y regiones a escala mundial. Causas y consecuencias. Natalidad, mortalidad y crecimiento demográfico.
- *Género y trabajo. Roles de género y actividades realizadas por hombres y mujeres; fuentes y técnicas para medir el trabajo de hombres y mujeres.*
- El envejecimiento de algunos países europeos. La comparación con otros países.
- Las cadenas migratorias. La libre circulación del capital a escala mundial y las barreras a los desplazamientos poblacionales por razones laborales. Cambios y continuidades en las migraciones. Las razones económicas y políticas; individuales y sociales; y la dirección de los desplazamientos. La xenofobia, la inserción precaria en el mundo del trabajo y la segregación social y urbana que afecta a los migrantes. La relevancia del inmigrante en las estructuras socio-demográfica nacionales. Las organizaciones sociales que nuclea a los migrantes.

Fuente: Diseño Curricular. 4º año. P. 29. Destacado propio.

Por otro lado, el objeto de estudio de la Unidad 4 aborda las transformaciones urbanas y rurales en el contexto de la globalización neoliberal. Se destacan las menciones a los abordajes en análisis:

- Características de la actual metropolización del planeta. Las hipótesis sobre la importancia de la urbanización en el funcionamiento del actual sistema socioeconómico mundial. La deslocalización de las industrias y la desindustrialización en el actual orden económico y su impacto en los espacios urbanos. El rol del Estado en el ordenamiento y la planificación urbana.
- Los mercados de trabajo metropolitanos actuales y su relación con las condiciones de vida. Polarización y fragmentación social y su impacto en los

espacios urbanos. La creciente distancia social y geográfica entre los diferentes grupos y clases sociales que viven en la ciudad. La fragmentación de la estructura social: los nuevos ricos, las clases medias, los nuevos pobres y los pobres urbanos y su impacto en la estructura espacial urbana.

- *Los nuevos movimientos sociales: los movimientos sociales, ambientales y urbanos. La protesta social y el derecho a la ciudad: el derecho a las infraestructuras urbanas. Género y movimientos sociales: el protagonismo de la mujer en los movimientos sociales actuales.*
- Similitudes y diferencias entre las estructuras agrarias de los países centrales y los periféricos: propiedad de la tierra, formas de organización y sistemas agrarios. Producto Bruto Interno (PBI) y producción agraria: diferencias entre países centrales y periféricos. Las políticas agrarias de los estados: proteccionismo y libertad económica.
- Los modos de vida rurales en los países periféricos y centrales. Transformaciones mundiales recientes en los ámbitos rurales: industrialización y turistificación del mundo rural. Entre el campo y la ciudad: las franjas periurbanas metropolitanas. Las organizaciones sociales campesinas de los países periféricos.

Fuente: Diseño Curricular. 4º año. P. 34. Destacado propio.

Otros aportes interesantes en el Diseño Curricular para cuarto año se transcriben a continuación:

“Las modificaciones en las dimensiones socioeconómicas, morfológicas y políticas mencionadas están en la base de los cambios culturales más recientes, dentro los cuales se encuentran el incremento de la pobreza de los sectores populares y sus manifestaciones culturales; el repliegue o aislamiento en el modo de vivir por parte de los sectores socioeconómicos mejor posicionados en la estructura social; la emergencia de nuevos movimientos sociales de carácter juvenil, *de diversidad sexual* y de identificación por géneros musicales; entre otros ejemplos posibles”.

Fuente: Diseño Curricular. 4º año. P. 38. Destacado propio.

Para el quinto año de educación secundaria, la Unidad 3 propone, entre sus contenidos la emergencia de nuevos movimientos sociales, como se describe a continuación:

La emergencia de nuevos movimientos sociales de desempleados durante las últimas décadas. *El rol de las mujeres en los movimientos sociales.*

Fuente: Diseño Curricular. 5º año. P. 29. Destacado propio.

En el Diseño Curricular para el sexto año aparece, además de las consideraciones propias del ciclo orientado, un apartado sobre las nuevas corrientes en Geografía: la Geografía radical, la Geografía fenomenológica y existencialista, el Humanismo geográfico y la Geografía posmoderna.

Estas nuevas corrientes fueron abordadas previamente en el capítulo 2. Sólo en el apartado sobre las Geografías posmodernas se registra una mención explícita a conceptos relacionados con el género y las sexualidades, a saber:

Las Geografías posmodernas

Emparentadas con el giro cultural de la Geografía y el viraje espacial del conjunto de las ciencias sociales, surgió a mediados de la década del 80 e inicios de los 90 con la inquietud de problematizar la existencia de la modernidad tal como se la concibió hasta entonces. En ese sentido, orientó su objeto de estudio a discutir la validez de los grandes relatos (marxismo, positivismo y otros racionalismos modernos) y analizar la crisis de los sujetos sociales como agentes transformadores de las sociedades nacionales.

La revalorización del espacio resulta medular para las Geografías posmodernas. A propósito, el conocimiento local y las variables locales que el posmodernismo sostiene constituyen aportes en oposición a las interpretaciones globales del espacio geográfico que caracterizaron a otros paradigmas hasta ese momento.

El rescate de los micropoderes y las microgeografías como agentes emancipatorios y lugares en los que se construye la diferencia cultural y los espacios de la diferencia/resistencia/disidencia forman parte de las inquietudes de estas Geografías.

Este enfoque también tiene por características propias la revalorización de la literatura y otras formas del arte, el análisis cultural de los mapas, las imágenes de América Latina, África y Oriente, el énfasis en la experiencia de los espacios cotidianos públicos y privados (centros comerciales, aeropuertos, plazas, esquinas y bordes urbanos).

Respecto a los términos clave, este paradigma retoma varios conceptos del enfoque humanista, a los que pueden añadirse cuestiones de género, imaginarios, alteridad, identidad, feminismo, territorios de resistencia, desterritorialización/reterritorialización, poder/conocimiento, control, micro escala, espacios de la diferencia, culturas populares, centros/márgenes/terceros espacios, medios de comunicación y discursos.

Fuente: Diseño Curricular. 6º año. Página 99. Destacado propio.

Algunas reflexiones en torno al análisis de los Documentos Curriculares

A modo de reflexión inicial, se observa que los Núcleos de Aprendizaje Prioritario y el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires guardan coherencia en la intención de promover un tipo de enseñanza geográfica orientada hacia lo social. Se busca favorecer la enseñanza de una Geografía que prioriza el reconocimiento de las relaciones que

hacen que la realidad social sea compleja y dinámica. Por eso, tanto en los NAP como en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires se proponen situaciones de aprendizaje que facilitan el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales de forma multiescalar y fomentando la multiperspectividad. Siguiendo a Nin y Leduc, *“los saberes clave se reiteran pero a diferentes escalas espaciales para que los estudiantes logren comprender el territorio como escenario de consensos y conflictos”* (Nin y Leduc, 2009:244).

A modo de comparación, el establecimiento de núcleos de aprendizaje prioritario “permite la problematización del conocimiento y el análisis de distintas dimensiones a partir de la multiperspectividad y multicausalidad” (Nin y Leduc, 2009:244). Los NAP pretenden un abordaje complejo de la realidad, a partir de saberes centrales, conceptos clave y ejes determinados. Esto estimula el aprendizaje centrado en el alumno, de modo que adquiere significatividad (Nin y Leduc, 2009). Además, los NAP proponen estrategias didácticas diseñadas en línea con los planteos que realiza. Por otro lado, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires se plantean de manera lineal y con un grado de detalle mucho mayor, resultando en un documento más prescriptivo.

Dado que el marco teórico que sustenta ambos documentos es una geografía social crítica, podemos afirmar que es posible favorecer la inclusión de contenidos de Geografía de género y Geografía de las sexualidades por la permeabilidad de los marcos teórico-metodológicos y las perspectivas de análisis. En algunos casos, y como fue descrito anteriormente, esta inclusión aparece de forma explícita el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. No obstante, es posible pensar también otros contenidos posibles de ser incorporados y analizados a través de marcos de referencia que contemplen perspectivas de género y sexualidades, en línea con los contenidos dispuestos a ser enseñados.

Del mismo modo, centrándonos en las ventajas de la enseñanza a partir de problemas que se plantea en los NAP, existen numerosas temáticas de actualidad relacionadas con problemáticas de

género y de sexualidades que pueden plantearse en el aula desde un abordaje geográfico. Por mencionar algunos ejemplos: la problemática de la violencia de género en las grandes ciudades, el proceso de feminización de las migraciones entre países de América Latina; la emergencia de barrios “disidentes” constituidos a partir de la identificación de minorías sexuales, la feminización de la pobreza en países del Tercer Mundo. De esta forma, la propuesta de enseñar a partir de problemas relevantes para la Geografía reviste un cambio o ruptura epistemológica en la forma de organizar y presentar los contenidos que *“no significa cambio de objeto de estudio o temáticas a enseñar”* (Nin y Leduc, 2009:245).

Considerando las prescripciones oficiales ya analizadas y algunas propuestas específicas en torno a la didáctica de la geografía (Fernandez Caso y Vilalta, 2004; Fernández Caso, 2007; Fernández Caso y Gurevich, 2007a, 2007b, 2014; Gurevich y otros, 1997; Gurevich, 2005) es posible avanzar algunas ideas en relación a cómo enriquecer los propósitos de enseñanza, desde estrategias didácticas que contemplen la perspectiva de género en el estudio de problemas socio-territoriales de la agenda contemporánea:

- o Fortalecer el carácter de las ciencias sociales y sus herramientas teóricas y conceptuales que permiten elaborar marcos explicativos de la realidad social y sus transformaciones; y los aportes específicos de la Geografía en la explicación de la organización territorial y de las transformaciones espaciales.
- o Destacar la riqueza conceptual particular de la Geografía y el aprendizaje desde la multiperspectividad, sustentada en la premisa que la Geografía en tanto disciplina se nutre de distintas visiones y lecturas de la realidad y así acercar a los estudiantes a lecturas de la sociedad que no son estáticas ni se explican unilateralmente, promoviendo un aprendizaje integral y complejo.

- o Presentar en una trama didáctica las últimas discusiones acerca de las relaciones sociedad-espacio desde la perspectiva de género.
- o Contribuir, desde un enfoque de género, a comprender el carácter multidimensional de la realidad social a partir de conceptos básicos, del manejo crítico de la información empírica y atendiendo a los principios explicativos de las ciencias sociales.
- o Promover la interacción entre los conocimientos previos junto a los nuevos contenidos a aprender.
- o Promover la resolución de situaciones problemáticas que remitan a la cotidianidad de las alumnas y alumnos, y se vinculen con sus intereses, condición necesaria para que resulten significativas y para acercar el conocimiento escolar a la vida real.
- o Permitir relaciones entre distintos campos del conocimiento para evitar los abordajes fragmentados, las superposiciones y las reiteraciones en la enseñanza.
- o Estimular el trabajo en grupo, favoreciendo la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas, opiniones, experiencias y modos de resolución, en un marco de respeto por las opiniones y producciones de los otros.
- o Atender a la motivación de las alumnas y alumnos, estimulando su curiosidad y procurando que experimenten entusiasmo y placer al aprender, actitudes básicas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- o Promover la construcción de conocimiento en Geografía desde la reflexión, la discusión, el debate, la diferenciación de roles e intereses; con el fin de afianzar la idea de la subjetividad del conocimiento.
- o Favorecer la búsqueda de consensos, la aceptación y la inclusión en un marco de apertura hacia la diversidad, de modo que habilite el aprendizaje desde la idea de la

diferencia en términos ideológicos pero también en términos corporales y espaciales; y no de verdades absolutas e indiscutibles.

- o Favorecer la reflexión en torno a una revisión epistemológica y metodológica en la Geografía, por ejemplo, en la forma de analizar el rol de actores sociales, las formas de producción y reproducción del espacio, visibilizar a los actores históricamente dejados de lado.
- o Colaborar en la deconstrucción de prejuicios arraigados en la sociedad y en la escuela, en la visibilización de patrones culturales patriarcales, a la vez que se orienta a desarrollar un carácter inclusivo y respetuoso.

Capítulo IV. Aportes a la construcción de una agenda escolar de Geografía incorporando perspectivas de género y sexualidades

Recapitulación

En el presente proyecto de investigación confluyeron tres cuestiones: en primer lugar, la conformación y consolidación del campo de la Geografía del género a nivel mundial; en segundo lugar, el proceso de transformación curricular experimentado por la geografía escolar en la última década y, en tercer lugar, el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario y la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral.

El objetivo principal de este trabajo fue contribuir al campo de la didáctica en Geografía a partir del análisis de las discusiones sobre las perspectivas de género en la geografía académica y su potencial incorporación a los contenidos de la Geografía escolar. Además, al considerar la legislación vigente y la realización de entrevistas a docentes en ejercicio y especialistas en materia de Geografía escolar, fue posible registrar el correlato de la incorporación de estas perspectivas a nivel nacional. Dado esta estrategia de indagación bibliográfica, la metodología adoptada a lo largo de este trabajo fue fundamentalmente cualitativa.

En el Capítulo 1 se explicitaron los lineamientos generales de esta investigación, así como las fuentes bibliográficas consultadas, los objetivos y la estrategia metodológica. Esta tesis de licenciatura se desarrolló en el marco de dos proyectos UBACyT pertenecientes al equipo INDEGEO del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y contó con el aval de una beca Estímulo-UBACyT durante el período octubre 2013 a marzo 2015.

El punto de partida de este proyecto fue considerar a la incorporación de enfoques innovadores emanados principalmente de la Geografía del género y de la Geografía de las sexualidades como

herramientas que permiten abordar contenidos escolares en el nivel secundario. El objetivo de este abordaje es fomentar la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos y atentos de su papel en la constitución de relaciones humanas y a la producción del espacio. Estos enfoques permiten renovar los conceptos y contenidos curriculares a la vez que posibilitan establecer nuevas relaciones entre docentes y alumnos y entre el conjunto del alumnado. Considerar nuevas metodologías, como la metodología feminista, ofrece la oportunidad de renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, incorporando también nuevas temáticas y estrategias pedagógicas. Reflexionar en torno a la pertinencia de ciertos contenidos asociados al enfoque de género en Geografía en la currícula escolar me permitió repensar los mecanismos de programación de la enseñanza, como por ejemplo, las orientaciones didácticas y los criterios de selección de contenidos en las planificaciones escolares.

A la hora de llevar a cabo el proceso de relevamiento sobre la Geografía del género, el análisis estuvo atravesado por dos criterios de análisis. Por un lado, considerar a la Geografía del género como un campo o abordaje dentro de la Geografía: una discusión aún latente en la bibliografía, si bien -en mi opinión- una primera conclusión a la que arribo es en situarla como un abordaje. Por otro lado, comprender a las perspectivas de género y sexualidades, progresivamente incorporadas en las planificaciones curriculares escolares, como una herramienta de renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de estas dos nociones de partida fue expuesto en el capítulo 2 y en el capítulo 3, respectivamente.

En el Capítulo 2 se elaboró un estado de la cuestión de las distintas perspectivas de análisis en Geografía del género y sexualidades. La Geografía de las sexualidades resultó tener un importante aporte dentro de la Geografía, en cuanto a su extensión bibliográfica como abordaje y a las ideas que propone en relación a la renovación curricular. Por este motivo, esta corriente tomó más relevancia y su análisis fue tan valioso como el llevado a cabo en el caso de la Geografía del género.

Luego de relevar la producción bibliográfica en materia de Geografía del género y de sexualidades –artículos, libros, manuales, revistas o jornales, grupos de trabajo de congresos e institución diversa índole–, se realizó una síntesis sistematizada de los aportes de cuatro corrientes: clásica, marxista, post estructural, poscolonial y cultural. Se establecieron esas cuatro corrientes de acuerdo con la investigadora española María Dolors García Ramón, quien postula que estos son los pilares que sustentan los abordajes conocidos como Geografía de la mujer/de las mujeres, Geografía feminista, Geografía del género y Geografía de las sexualidades (García Ramón, 2006)⁵⁸.

Como parte del relevamiento bibliográfico, el análisis cualitativo de las propuestas teóricas en Geografía y género fue realizado teniendo en cuenta diversas variables como los aportes teóricos y metodológicos, los conceptos y categorías utilizadas, el origen de los autores, la escuela en la que se enmarcan, las influencias teóricas y escalas con las que trabajan. Además del análisis a nivel mundial, se caracterizó la producción académica en América Latina, considerando con mayor énfasis el desarrollo de estas corrientes en Brasil y en Argentina y su correlato en los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL).

En el Cuadro nº 1 del anexo se puede apreciar una sistematización de los resultados de este capítulo según los aportes de cada corriente teórica. Complementariamente, en los Gráficos 1 y 2 se expone la proporción de textos de referencia en el marco teórico por corriente teórica y la proporción de textos por temática, respectivamente.

Además, se sistematizaron los temas de agenda en Geografía que tienen una marcada presencia en el análisis bibliográfico. Además de las discusiones en torno a la Geografía feminista, del género y de las sexualidades en sí mismas, se encontraron artículos y libros vinculados con las siguientes temáticas: el proceso de globalización, la apropiación del espacio urbano y rural por parte de los diversos actores sociales, la presencia diferencial de hombres y mujeres en el ámbito laboral y en el

58 El cuadro 1 del anexo sintetiza los resultados del análisis de las corrientes consideradas en el capítulo 2.

mercado desde la Geografía económica, el vínculo entre las mujeres y el medio ambiente, la feminización de la pobreza y las migraciones, la articulación con la geografía cultural, la violencia de género y la violencia urbana, la corporalidad y la masculinidad, entre otros. A modo de resumen, en el Cuadro nº2 del anexo se encuentra una sistematización de las principales temáticas relevadas en la bibliografía y los autores de referencia. La sistematización realizada puede constituirse en sí misma en uno de los aportes de este trabajo de investigación, ya que para muchos docentes en ejercicio, por las vacancias en su formación, puede suponer un acercamiento a autores y temáticas que enriquecería los criterios con los cuales seleccionar temas y problemas que admitan un enfoque de género en su transmisión educativa.

En el Capítulo 3 se abordó la incorporación de los aportes de la Geografía del género y las sexualidades desde una aproximación pedagógica-didáctica. Es decir, se enmarcaron los aportes de estas corrientes teóricas en tanto contenidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, el objetivo de este capítulo fue analizar cómo son definidas las temáticas que incorporan perspectivas de género y con qué orientaciones didácticas se promueve su inserción en las programaciones de aula y en las planificaciones curriculares. Para ello, se relevaron las leyes vigentes a nivel nacional en tanto marco contextual de esta investigación: Ley Nacional de Educación, Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011), Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016) y Ley de Educación Sexual Integral. También se estudiaron los documentos curriculares en vigencia: Núcleos de Aprendizaje Prioritario y Diseño Curricular para la Enseñanza Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Como un caso a destacar, se describió brevemente la experiencia de inclusión de temáticas de género y sexualidades en Brasil.

Esta etapa de la investigación se consolidó con entrevistas a docentes y especialistas sobre las metodologías utilizadas en la construcción de propuestas pedagógicas en la enseñanza de esta

temática, las herramientas utilizadas para el trabajo en el aula y los criterios de selección de contenidos y fuentes de información.

El análisis desarrollado nos permitió comprobar la alta permeabilidad de las prescripciones curriculares oficiales a la reconsideración de conceptos geográficos pensados desde el género, a la inclusión de nuevos marcos de referencia, especialmente en temas relacionados con la apropiación del espacio, la espacialidad y el tiempo. Además, el enfoque promovido desde la Ley de Educación Sexual Integral contribuye a reconocer el carácter social y político del proceso de sexualización; avanzar en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos de los discursos hegemónicos; recuperar la integralidad de la sexualidad superando enfoques biomédicos, represivos, judicializantes o revictimizantes; habilitar la curiosidad y la formulación de preguntas reales para dar lugar a la diversidad de voces y a la novedad; promover vínculos democráticos, inclusivos, respetuosos de las diferencias que habiliten la presencia y el respeto de lo diverso en el escenario escolar.

Conclusiones

A continuación, se describirán los principales aportes que favorecen una enseñanza de la Geografía con perspectiva de género y sexualidades, sobre la base de los resultados obtenidos en los capítulos precedentes y atendiendo a la relación teoría-práctica que orienta la investigación didáctica. Dichos resultados serán divididos en términos de aportes conceptuales, aportes metodológicos y aportes pedagógico-didácticos⁵⁹.

A nivel conceptual, la perspectiva de género en relación con la enseñanza de la Geografía conlleva la revisión de conceptos clave de las distintas ramas tradicionales en la disciplina. Estos conceptos –espacio, lugar, territorio, paisaje y escala– son la base que estructura los primeros años

59 Una primera lectura de estos aportes fue descrita en la monografía *“Espacio y lugar: una revisión conceptual desde la geografía de género”*, correspondiente al trabajo final del Seminario de grado *“Seminario de Geografía histórica”* dictado por el profesor Alejandro Benedetti.

y se consolida en los años superiores de formación secundaria en Geografía. Además, propone incluir conceptos que si bien no son propios de la Geografía, son clave en las Ciencias Sociales como relaciones y roles de género, feminismo y patriarcado; los cuales ofrecerán marcos de referencia a docentes y estudiantes con el fin de explicar la realidad social de forma integral.

En lo que respecta a la revisión conceptual, muchos autores han reflexionado en torno a los conceptos estructurantes de la disciplina, como los conceptos de espacio y lugar. Por mencionar tres ejemplos de trascendencia: *Space, Place and Gender*, de Doreen Massey, *Human Geography Today*, que contiene el capítulo *Performing Space*, de Gillian Rose y *Género, identidad y lugar - Un estudio de las geografías feministas*, de Linda Mc Dowell (Massey, 1994; Rose, 1999; Mc Dowell, 2000). En el cuadro nº3 del anexo se pueden ver las principales conceptualizaciones sobre espacio y lugar, según fueron retomadas por las corrientes teóricas que se analizaron en el Capítulo 2.

En las últimas décadas, a la par del desarrollo de la Geografía del género y sexualidades, otras corrientes irrumpieron en la Geografía trayendo nuevas propuestas a la disciplina. Algunos ejemplos son la Geografía cultural, la Geografía de la percepción y la Geografía de la vida cotidiana. La inclusión de nuevas perspectivas y la articulación entre ellas permite y alienta la producción de nuevo conocimiento a nivel académico y proporciona marcos teóricos de referencia innovadores. Resultaría sumamente interesante reflexionar en torno a las posibles estrategias para incorporar estas nuevas ideas en la enseñanza escolar.

En este contexto, resultaron fundamentales los aportes de la Geografía cultural –que aún siendo posterior a la Geografía del género- habilitó la lectura de los aportes epistemológicos de la perspectiva de género. Otro punto en el cual la Geografía cultural fue importante se remite a la discusión sobre si constituye un campo específico o un abordaje dentro de la Geografía. Si bien el propósito de esta tesis no es ahondar en esta discusión, la bibliografía consultada ayudó a reconocer en las ampliamente llamadas Geografías de género (ya sea feminista, de género

propiamente dicha o de las sexualidades) la idea de un planteo político detrás sustentado por teorías que aportan a las Ciencias Sociales en su conjunto como el marxismo, el feminismo, el poscolonialismo, posestructuralismo, la teoría *queer* y el abordaje cultural. A la luz de esta idea, podemos aproximarnos a pensar estas corrientes como abordajes fecundos en una Geografía permeable a cambios y actualizaciones. Resulta interesante destacar la posibilidad de repensar la disciplina que supone la articulación entre la Geografía con otras disciplinas y entre abordajes, ramas o corrientes dentro de la disciplina. Una de las articulaciones -ya mencionada- que merece nuestra atención se da entre la Geografía del género y de las sexualidades y la Geografía cultural.

En relación al segundo grupo de aportes, existe una fuerte potencialidad epistemológica y metodológica en estos nuevos enfoques: sumado al repensar conceptos y categorías fundamentales para la disciplina, otro aporte interesante a nivel metodológico es la incorporación de nuevas escalas de análisis como el trabajo, el hogar y el cuerpo. A su vez, estas corrientes habilitan la interdisciplinariedad y complementariedad, no sólo con disciplinas provenientes de las Ciencias Sociales sino también con otras disciplinas como la psicología, la medicina, la arquitectura o las artes. Por este motivo, es posible ilustrar los aportes de estas corrientes desde distintas fuentes, tales como textos teóricos, textos literarios, mapas, gráficos, cuadros y distintas expresiones artísticas. Además, algunas temáticas son especialmente permeables para trabajar testimonios, experiencias personales, diarios de viaje, entre otros recursos. Llevando esta idea al proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible afirmar que estos recursos se transforman en estrategias metodológicas innovadoras en el aula.

El glosario de conceptos presentado es una herramienta útil para avanzar en el análisis de género. A su vez, esta estrategia metodológica permite el paso de la descripción a la comprensión de la realidad y concretamente de las desigualdades.

El desarrollo de perspectivas de género y sexualidades da cuenta de las transformaciones de la geografía. Además de diferenciar cuáles son las categorías, metodologías, escalas privilegiadas, las influencias teóricas y los principales aportes, da cuenta de la diversidad propia de la disciplina y visibiliza el fuerte vínculo con el contexto socio-político. Revisar el rol de los sujetos investigadores y docentes permite repensar el lugar que ocupan o no las identidades sexuales no hegemónicas y denunciar el sexismo en la academia y en los libros.

Entre algunos aportes epistemológicos que se destaca en el capítulo 2 se encuentra el énfasis sobre el papel que las experiencias, los sentimientos y las percepciones juegan en el análisis geográfico. También, las nuevas corrientes en Geografía permiten leer los llamados “giros” espacial y cultural y alimentarse de teorías innovadoras y enriquecedoras como el poscolonialismo, post estructuralismo y posmodernismo. Sin dudas, la presencia de teorías feministas, el análisis de género y la teoría *queer* alientan el carácter radical de la Geografía y su compromiso con el cambio social.

Epistemológicamente, estas corrientes son radicales porque proponen una toma de conciencia del posicionamiento del investigador. Se basa en la idea de que el conocimiento es situado. En línea con esta última idea y con los postulados del posestructuralismo, se plantea la superación de dicotomías, como por ejemplo varón/mujer, sexo/género, espacio público/espacio privado, hogar/trabajo. También propone una ruptura con los esencialismos, al favorecer el cruce entre variables como género, clase, etnia, edad, mayorías, minorías, entre otras.

A raíz de lo expuesto a lo largo de este trabajo, se puede establecer que no hay una única Geografía del género: hay corrientes ampliamente denominadas Geografía del género o Geografía de las sexualidades que están enlazadas con teorías feministas, con perspectivas de género y con la teoría *queer*, con distintos enfoques, intereses, escalas de análisis y agendas propias en el *Norte* y en el *Sur*.

De la misma manera que muchos artículos presentados en el Capítulo 2 denuncian la exclusión de las mujeres como sujetos de investigación y el dominio de los hombres en la disciplina de la Geografía, también se denuncia la "*feminización*" de la naturaleza, el medio ambiente y paisaje, que consiste en etiquetar a las mujeres una actitud pasiva. Incorporar variables de género en la interpretación del mundo que vivimos permite reconocer el papel diferencial de las mujeres en relación entre la población y el medio natural. Además de suprimir algunos estereotipos se puede evitar presentarla como la eterna víctima pasiva de un trato desigual.

El giro cultural y el posmodernismo reanudan el debate de la cuestión metodológica en la Geografía en general y en las corrientes feminista en particular. Según García Ramón, en la Geografía del género actual no existe un método feminista de análisis, aunque la autora señala un sesgo hacia los métodos cualitativos e intensivos (García Ramón, 2006).

Los aportes pedagógico-didácticos están enmarcados en uno de los objetivos de esta tesis: divulgar las propuestas de una Geografía renovada en el contexto de democratización de la educación secundaria en Argentina. Siguiendo a la investigadora británica Tracy Skelton (Skelton, 1997), vale reforzar que los procesos de democratización son oportunidades para la inclusión de nuevas perspectivas en la enseñanza, una idea que fue posible corroborar en el capítulo 3.

A lo largo de este trabajo fue posible concretar una aproximación a campos superficialmente conocidos en Argentina dentro de la disciplina, como lo son los abordajes de la Geografía de género y sexualidades. Estos abordajes brindaron, a su vez, la posibilidad de conocer temáticas de investigación diversas, y articuladas por el cruce con perspectivas que plantean una visión crítica de la disciplina. Estas nuevas propuestas teóricas que emergen en el ámbito académico complementan el carácter innovador de la renovación curricular que inicia en Argentina en los años noventa y se formaliza en la primera década del siglo XXI. Con esta renovación se asume una Geografía crítica como marco de referencia de los nuevos diseños curriculares, que permitió incorporar contenidos y

abordajes innovadores. Las nuevas corrientes y los nuevos abordajes en Geografía posibilitan también atender a discusiones latentes en la sociedad que los docentes, a menudo, dejamos de lado por muchos factores como “no ser geográficas” o porque no tenemos acceso a materiales de referencia para seleccionar e incorporar en nuestras clases. Un ejemplo de estas ideas son problemáticas socio-territoriales contemporáneas como la violencia de género, la trata de personas, la discriminación a la población migrante, entre otras.

Al ahondar en la reflexión respecto a la articulación de la enseñanza de la Geografía a partir de enfoques de género y sexualidades, podemos establecer que, tal como se plantea en la introducción de esta tesis, suponen una innovación en tanto contenidos y praxis de la Geografía escolar. Una de las ventajas de estos abordajes se sitúa en fomentar una geografía explicativa -y no descriptiva- en línea con la renovación curricular acontecida. Respeto del concepto de espacio, podemos afirmar que estos abordajes sustentan una caracterización del espacio geográfico como el “resultado de diferentes procesos que a lo largo de la historia reflejan la realidad actual” (Gómez y López Pons, 2008:60), una idea que se revisó en el Capítulo 3. Además, permiten avanzar en la propuesta de reducir la brecha entre la Geografía académica y la disciplina escolar, incorporando conocimiento que se produce en el primer ámbito y que, por una multiplicidad de factores, su llegada a la escuela se ve obstaculizada.

Siguiendo con los aportes pedagógico-didácticos, cabe retomar una de las premisas de partida: la presunción de escasas menciones explícitas de estas perspectivas en los diseños curriculares. En el Capítulo 3 se dio cuenta que, muy por el contrario, se encontraron contenidos que se han incorporado a través de aportes académicos y que han sido retomados en el Diseño Curricular para la Enseñanza Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y en algunos materiales didácticos. Más allá de esas menciones explícitas, una de las conclusiones del Capítulo 3 es que tanto los Núcleos de

Aprendizaje Prioritarios como el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires son permeables a la inclusión de abordaje de género y de sexualidades, dado su marco teórico de referencia.

Por otro lado, no se puede dejar de lado la responsabilidad que tiene la Geografía en tanto asignatura escolar en uno de los objetivos de la escuela: la formación de ciudadanos. La Geografía escolar tiene mucho que aportar en este sentido. Una de las ideas principales tiene que ver con el carácter social de la construcción del espacio, la reflexión sobre la forma en que vivimos y apropiamos el espacio. Estas prácticas socio-espaciales, que todos ejercemos y en diversos ámbitos, son definidas como prácticas performativas, es decir que son dinámicas que configuran identidades. Asimismo, se puede atender a romper dicotomías y visibilizar que los roles considerados femeninos o masculinos son construidos mediante relaciones sociales. Si trascendemos las relaciones de género, podemos reconocer que las relaciones de poder y de clase también están presentes en todos los rincones de la vida social. Al incorporar estas variables se puede construir una lectura desde la Geografía atenta a problemáticas multidimensionales que atraviesan a las sociedades y a los géneros.

En cuanto al abordaje desde sexualidades, en el Capítulo 3 se explicitó de qué formas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantean figuraciones sobre la sexualidad. En algunos casos, se reproducen incluso estereotipos en torno a la imagen de mujeres y varones, de las relaciones amorosas o de la constitución de las familias. Por ello, otra conclusión en relación a los aportes pedagógico-didácticos, consiste en que los abordajes desde perspectivas de géneros y sexualidades favorecen una actitud de vigilancia epistemológica para evitar reproducir estos discursos hegemónicos. Además, permite abordar problemáticas sociales contemporáneas en relación, por ejemplo, a las múltiples formas de violencia y a la discriminación basada en identidades sexuales no hegemónicas. Estas problemáticas y otros lineamientos preventivos están contemplados en la Ley de Educación Sexual Integral, con lo cual, acercarse a estas cuestiones significa atender a los

derechos y obligaciones plasmados en la legislación vigente en materia de Educación Sexual. Una Geografía que desafíe estereotipos, prejuicios y procesos de marginalización puede apreciar formas inclusivas de considerar el espacio para todos los sectores de la sociedad.

Esta tesis no hubiera sido posible sin la práctica de reflexión que obliga ejercer la docencia. Luego de cinco años como profesora de Geografía y, fundamentalmente, de contacto, debate y formación con docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa puedo afirmar que la relación teoría-práctica es el sustento de las propuestas que acerco mediante este trabajo. La lectura y el análisis de bibliografía fue sumamente productivo aun siendo de autores que escriben desde realidades ajenas a las que tenemos en Argentina. Sin embargo, la experiencia personal y la vigilancia epistemológica que supone estar al frente de un curso, vivir, percibir e involucrarse en las problemáticas que emergen cotidianamente, es un insumo increíblemente valioso a la hora de detenerse a pensar de qué formas se puede favorecer a un ambiente libre de todo tipo de discriminación. La idea de construir conocimiento desde la experiencia tiene una relación muy estrecha con la forma de concebir al feminismo, dado que es una corriente teórica que trasciende el ámbito académico y que irrumpe en el sujeto inevitablemente. Así como la docencia implica necesariamente un posicionamiento político, el hecho de concebirse feminista no es algo que se pueda separar u ocultar del ámbito laboral.

En este sentido, la Ley de Educación Sexual Integral es una ventaja indiscutible con la que contamos los docentes, aunque la experiencia demuestre que la “llegada” real a las aulas es un largo proceso que lleva mucho tiempo. Esa distancia entre la ley y la realidad nos obliga a los docentes interesados en la temática a tomar iniciativa por nuestra cuenta, formándonos y fomentando la aplicación de la Ley en nuestras aulas, en muchas ocasiones sorteando los obstáculos del equipo directivo o las familias. Este escenario dificulta también el carácter de transversalidad que lleva impreso la Ley y que resulta fundamental para lograr una educación

sexual verdaderamente integral. Considero que aún queda pendiente pensar de qué forma se puede fomentar la incorporación de la Ley a través de las ciencias sociales en los primeros años de educación secundaria. Una de las opciones podría ser recuperar las visiones de varones y mujeres de sus propias prácticas espaciales cotidianas, en el aula, en la escuela y en el hogar.

A nivel académico, algunas líneas de trabajo posible a futuro residen en relevar cuáles son las estrategias de formación docente que habilitan la articulación con perspectivas de género y sexualidades desde la etapa formativa del docente, dado que los planes de estudio de algunos profesorados están atravesando actualmente procesos de discusión y cambio. A su vez, indagar detalladamente en los procesos de planificación de la enseñanza que llevan adelante los docentes, para potenciar el trabajo con temáticas que sean pasibles de ser abordadas desde el género y para construir estrategias de enseñanza potentes.

En síntesis, resta avanzar en el estudio acerca de la llegada de estas novedades a las aulas, en sus múltiples formas, tanto en cuanto a temáticas que vinculen género con geografía, como en metodologías de abordaje. Es aquí donde la investigación didáctica encuentra una oportunidad para generar conocimiento acerca de qué ocurre cuando se enseña y se aprende geografía desde una perspectiva de género, sus potencialidades y sus dificultades.

Considero que desde la formación inicial y continua, y haciendo foco en los lineamientos de una enseñanza inclusiva y participativa, es necesario trabajar desde las instituciones formadoras y desde la capacitación en temas de sexualidad en geografía, para desplegar con los docentes propuestas concretas de enseñanza que involucren formas alternativas de considerar las relaciones sociedad-espacio y desafiar estereotipos, prejuicios y procesos de marginalización, impuestos por discursos hegemónicos.

Finalmente, una de las aspiraciones de este trabajo ha sido ofrecer un insumo de reflexión para docentes de Geografía y otras asignaturas sociales. No obstante, también permite repensar la disciplina geográfica desde enfoques no tradicionales y de escasa difusión en Argentina en general, y en la UBA en particular. Claro está que queda muchísimo trabajo por delante, y que esta tesis sólo supone un puntapié inicial.

Bibliografía

Aguado, A. (1998): *Trabajo, género e identidad femenina en la ciudad de Valencia*. En *Cuadernos de Geografía*, nº 64, pp. 325-337, Valencia.

Ainley, R. (ed.) (1998): *New Frontiers of Space, Bodies and Gender*. Ed. Routledge, Londres y Nueva York.

Awumbila, M. (2007): *El género y la Geografía de África: progresos, retos y trayectorias para el futuro*. Universidad de Ghana, Legon. Departamento de Geografía y Desarrollo de Recursos. En *Documents d'Analisi Geografica* Nº 49, 2007, páginas 43-56, Barcelona.

Argentina, Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2010): *Diccionario de género*. Versión online disponible en: <http://www.hcdiputados-ba.gov.ar/weboaci/files/diccionario.pdf>

Argentina, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011): *Documento de Trabajo Nº 6/11 Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral*. La Plata, Buenos Aires.

Argentina, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2006): *Ley 2.110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/ed_sexual/pdf/ley2110.pdf

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009): *Ley de Educación Nacional*. Disponible en: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf y <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09-anexo01.pdf>

– (2006): *Ley de Educación Sexual Integral*. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26150.pdf> y <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-sexual-integral/>

– (2010): *Serie Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf

– (2012): *Serie Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno II*. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2013/03/Cuaderno-ESI-Secundaria-2-webpdf.pdf>

– (2009): *Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011*. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/uncategorized/objetivos-estrategicos-2009-2011/>

– (2012): *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 -2016*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

– (2004-2011): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html> y <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>

Argentina, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006-2010) *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria*. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/>

Argentina, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2005): *Ley de Protección Integral*. Disponible en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Baylina, M. (1996): *Metodología cualitativa y estudios de geografía y género*. *Documents d'Analisis geogràfica*, 30, 1997, pp. 123-138, Barcelona.

Bell, D. y Valentine, G. (eds.) (1999): *Mapping Desire: Geographies of Sexualities*. Ed. Routledge. Gender, Identity and Place, Londres.

– y Binnie, J. (2000): *The Sexual Citizen. Queer Politics and Beyond*. Polity Press, Blackwell, Reino Unido.

– y Binnie, J. (2004): *Authenticating Queer Space: Citizenship, Urbanism and Governance*. *Urban Studies*, Vol. 41, No. 9, 1807–1820, agosto 2004, Reino Unido.

Berg, L. y Longhurst, R. (2003): *Placing Masculinities and Geography*. En *Place and Culture*, Vol. 10, No. 4, páginas 351–360. ISSN 0966-369X, Internacional.

Bidaseca, K. y Vázquez Laba, V. (comp.) (2011): *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América latina*. Ed. Godot, Buenos Aires.

Binnie, J. y Valentine, G. (1999): *Geographies of sexuality: a review of progress*. En *Progress in Human Geography*, 23, páginas 175-87. ISSN: 1477-0288, Internacional.

– (2011): *Epistemologias transnacionais da geografia das sexualidades*. Silva, J. M. y Pinheiro, A. C. (Orgs.) (2011): *Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras*. Ed. Toda Palavra, Ponta Grossa, Brasil.

Bondi, L. y Peake, L. (1988): *Fending for ourselves: women as teachers of geography in higher education*. En *Journal of Geography in Higher Education*, 12, páginas 216-218. ISSN 1466-1845, Internacional.

– (1996): *Geography degrees and gender, interpreting the patterns*, *Area* 28, (2), páginas 221-224.

ISSN: 1475-4762, Internacional.

— (2009): *Teaching Reflexivity: undoing or reinscribing habits of gender?* En *Journal of Geography in Higher Education* 33, páginas 327-337. ISSN 1466-1845, Internacional.

Bowlby, S., Lewis, J., McDowell, L. y Foord, J. (1989): *The Geography of Gender*. En *New Models in Geography: The Political-Economy Perspective*, Ed. Richard Peet and Nigel Thrift, páginas 157-75, Londres.

Brasil, Ministerio da Educação e do desporto (1996): *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

— Ministerio da Educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental (1998): *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia*. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>

Brown, M. (2000): *Closet space. Geographies of metaphor from the body to the globe*. Ed. Routledge, Londres y Nueva York.

Browne, K. y C. Nash (eds.) (2010): *Queer Methods and Methodologies. Intersecting Queer theories and social science research*. Ed. Ashgate, Reino Unido y Estados Unidos.

Buehler, E. (2007): *Gender in geography: an essential basis of analysis*. Geographical Institute "Jovan Cvijic". Collection of papers Nº 57, 2007. Páginas 39-43. ISSN: 1821-2808, Internacional.

Butler, J. (2003): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Ed. Paidós, Barcelona.

— (2007): *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ed. Routledge, Nueva York. Edición en español: Ed. Paidós, Barcelona.

Campos Guadamuz, A. y J. M. Salas (Comp.) (2002): *Masculinidad en centroamérica*. Ed. Lara Segura, Costa Rica.

Carrera Suárez, B. (2000): *Feminismo y postcolonialismo: estrategias de subversión*. En Suárez Briones, B., Martín Lucas, M. B. y Fariña Busto, M. J. (eds.) (200): *Escribir en femenino: poéticas y políticas*. Ed. Icaria, Barcelona.

Chapman, K. (1995): *Geography degrees and gender - patterns and possible explanations*, Area 27 (1), páginas 62-73. ISSN: 1475-4762, Internacional.

Claval, P. (2002): *El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio*. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles Nº 34, páginas 21-39, Madrid.

Colombara, M. (1992): *Espacio y mujer. Una contribución a la Geografía del género*. Boletín de Estudios Geográficos, vol. 25, nº 89, páginas 25-33, UNCuyo, Mendoza.

– y Pellizari, V. (2000): *Cuando los conflictos se resuelven con violencia el hogar se transforma en territorio del miedo. Una mirada desde la Geografía*. CD-rom de las 2º Jornadas Platenses de Geografía, La Plata.

– (2006): *Género, ambiente y desarrollo. Desde caminos paralelos hacia la transversalidad*. Revista Geográfica Venezolana nº47, (2), páginas 157-186, Venezuela.

– y Granella, S., Laguna, A.K. y Muñoz, J. (2013): *La Geografía del Género en los Encuentros de Geógrafos de América Latina*. Ponencia enviada para el EGAL 2014. Disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/62.pdf>

– y Laguna, A. K., Muñoz, J. y Gómez Lucero, C. T. (2014): *La Geografía del Género en la formación docente de nivel terciario. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires, Argentina*. En Fernández Equiza, A. M. (Comp.) *Geografía, el desafío de construir territorios de inclusión*, páginas 889-902. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Constantino, A. (2012): *Espacios disidentes en las ciudades. El caso de la marcha del orgullo LGTB en Buenos Aires*. Trabajo final de la Cátedra Acción colectiva, territorio, lugares e identidades, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Costa, C. (2011): *A presença e ausencia do debate de genero na Geografia do ensino fundamental e médio*. En *Revista Latino-americana de Geografia e Genero*, v.2, n.2, agosto - diciembre, páginas 76-84. Ponta Grossa, Brasil.

Da Silva, S. (2003): *Trabajo informal, género y cultura: el comercio callejero e informal en el sur de Brasil*. Tesis de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

– (2011): *Trayectorias de género en la Geografía española: Entrevista con Maria Dolors Garcia Ramon*. En *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, v. 2, n.2, agosto - diciembre, páginas 76-84. Ponta Grossa, Brasil.

– y Lan, D. (2007): *Estudios de Geografía del género en América Latina: un estado de la cuestión a partir de los casos de Brasil y Argentina*. En *Documents d'Anàlisi geogràfica* 49, páginas 99-118, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Dear, M. (1988): *The postmodern challenge: reconstructing human geography*. En *Transactions of*

the Institute of British Geographers, nº13, páginas 262-274, Londres.

Denés, J. M. y Fernández Romero, F. (2014) *Gener(iz)ando el espacio: repensando las relaciones de género en el espacio público*. En Fernández Equiza, A. M. (Comp.) (2014): *Geografía, el desafío de construir territorios de inclusión*, páginas 537-546. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Di Nucci, J. (2002): *Estudios socioterritoriales, una nueva revista de Geografía*. En *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. VII, nº 391, 10 de agosto de 2002.

Dias, K. y Blecha, J. (2005): *Feminism and social theory in geography - an introduction*. En *The Professional Geographer*, 59(1), 2007, páginas 1–9. ISSN: 1467-9272, Internacional.

Díaz Muñoz, M. A. (1989): *Movilidad femenina en la ciudad. Notas a partir de un caso*. En *Documents d'Análisis geográfica* 14, 1989, páginas 219-239, Barcelona.

Droogleever Fortuijn, J. (2002): *Internationalising learning and teaching: a European experience*. En *Journal of Geography in Higher Education*, 26 (3), páginas 263-273. ISSN 1466-1845, Internacional.

— (2004): *Gender representation and participation in Dutch human geography departments*. En *Journal of Geography in Higher Education*, 28 (1), páginas 133-141. ISSN 1466-1845, Internacional.

Domosh, M. (1991): *Toward a feminist historiography of geography*. *Transactions of the Institute of British Geographers*. N.S. 16, páginas 95-104. ISSN 1475-5661, Internacional.

— (2001): *¿Alianza difícil? Examen de las relaciones entre las Geografías cultural y feminista*. Traducción autorizada por Dana Sprunk, editora ejecutiva de *Social Geography* para la edición digital en Geografía en Español. [Título original: *An uneasy alliance? Tracing the relationships between cultural and feminist geographies*. *Social Geography*, 1: 37-41, 2005.]. Traductora: Cecilia Calderón-Périco, GRUPO GEOLAT, Bogotá. La versión inglesa está disponible en <http://www.soc-geogr.net/1/37/2005/>

Duncan, N. (1996): *Bodyspace. Destabilizing geographies of gender and sexuality*. Ed. Routledge, Londres y Nueva York.

England, K. (1999): *Sexing Geography, Teaching Sexualities*. En *Journal of Geography in Higher Education* 23(1): 94-101. ISSN 1466-1845, Internacional.

FAO (s/f): *Vocabulario referido a género*. En Depósito de documentos de la FAO. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/x0220s/x0220s01.htm>

Fernández Caso, M. V. y Casas Vilalta, M. (2004): *Renovando los contenidos escolares. Notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género*. En Vera Muños, M. y Peres i Peres, D. (eds) *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

- (2007a): *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*, Noveduc, Buenos Aires.

- y Gurevich, R. (coord.) (2007b): *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

- y Gurevich, R. (coord.) (2014): *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Fernández Christlieb, F. (2006): *Geografía cultural*. En Lindón, A. y Hiernaux, D. (eds.) (2006): *Tratado de Geografía Humana*, Cap. 10, páginas 220-253. Ed. Rubí, Barcelona, Anthropos Editorial, México, y Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Fernández-Pacheco, J. (2002): *Glosario de términos básicos para comprender y analizar el mercado de trabajo desde la perspectiva de la equidad de género*. Organización Internacional del Trabajo, online. Versión online disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan045914.pdf>

Gago, V. (2010): *Tan cerca, tan lejos*. En *Suplemento Las 12 – Diario Página 12*. Fecha de consulta: Agosto de 2015. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-6166-2010-12-10.html>

Gaile, G. y Willmot, C. (eds.) (2005): *Feminist Pedagogy and Teaching in Geography en Geographic Perspectives on Women*. Versión online disponible en: http://pages.geog.wvu.edu/~oberhauser/GPOW/web_chapter.htm

García, L. (2009): *La Geografía como espacio transversal en la enseñanza de contenidos sobre Educación Sexual Integral. Aportes para la discusión de los lineamientos curriculares*. En *Caminando en una América Latina en transformación* (12º Encuentro de Geógrafos de América Latina.) coord. por Lopez Gallero, A. ISBN 978997480098 Universidad de la República Montevideo, Uruguay 2009. Publicado en CD.

- (2014): *¿Otros territorios? Experiencias de participación de mujeres en organizaciones rurales del N-Oeste Pampeano*. En Fernández Equiza, A. M. (Comp.) (2014): *Geografía, el desafío de construir*

territorios de inclusión, páginas: 559-568. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

García Ramón, M. D. (1985): *El análisis de género y la Geografía*. En *Documents d'Anàlisi geogràfica* 6, 1985, pp. 133-143. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

– (1989): *Monográfico sobre Geografía y Género*. En *Documents d'Anàlisi geogràfica* 14, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

– y Cànoves i Valiente, G., Salamaña, I., Serra, Y., Valdovinos, N. y Villarino Pérez, M. (1995): *Trabajo de la mujer, turismo rural y percepción del entorno: una comparación entre Cataluña y Galicia*. En *Agricultura y sociedad*, ISSN 0211-8394, Nº 75, 1995, páginas 115-152.

– y Monk, J. (1997): *Infrequent flying: international dialogue in geography in higher education*. En *Journal of Geography in Higher Education* 21, páginas 141-145. ISSN 1466-1845, Internacional.

– y Baylina, M. (eds) (2000): *El nuevo papel de la mujer en el desarrollo rural*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona.

- (2002): *Viajeras europeas en el mundo árabe: un análisis desde la geografía feminista y poscolonial*. En *Documents d'Anàlisi geogràfica* 40, 2002, pp. 105-130. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

– (2005) Respondiendo a un desafío pendiente en geografía: el enfoque de género visto desde España. *Geographicalia*. 48, 2005: 55-75

– (2006) Geografía del Género. En *Tratado de Geografía Humana* (Lindón-Hiernauts eds.) Cap 15 P. 337-355 Ed. Rubí, Barcelona: Anthropos Editorial, México y Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa.

– y J. Monk (2007) Feminist geographies around the world, *Belgeo*, 3, 247-260. Versión online disponible en: <http://belgeo.revues.org/11162>

– (2008) ¿Espacios asexuados o masculinidades y feminidades espaciales?: hacia una Geografía del género SEMATA, Ciencias Sociales e Humanidades, ISSN 1137-9669, 2008, vol. 20: 25-51

Girón, A. (coord.) (2009): *Género y globalización*. Colección Grupos de Trabajo. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.

Gómez, S. y López Pons, M. (2008): *La producción de la Geografía escolar y su vigilancia epistemológica*. Revista Huellas, nº 12, páginas 56-73, 2008.

Gorman-Murray, A. y Hopkins, P. (2014): *Introduction: Masculinities and Place*. Disponible en

<https://www.ashgate.com/pdf/SamplePages/Masculinities-and-Place-Intro.pdf>

Gurevich, R. y Blanco, J., Fernández Caso, M. V. y Tobío, O. (1997): *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Ed. Aique, Buenos Aires.

– (2005): *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Fondo de Cultura Económica S.A., Buenos Aires.

– y A. Ajón, M. F. Bustos y D. González (2012): *Un análisis curricular de contenidos...* En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela, enero-diciembre, Nº 18 (2012), páginas 9-30.

Hanson, S. (1992): *Geografía y feminismo. ¿Mundos en conflicto?* En *Annals of the Association of American Geographers*, 82 (4), 1992, páginas 569-586. Revista internacional, traducción de Perla Zusman.

hooks, bell (1989) *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Ed. South End Press, Brooklyn, Nueva York.

Horne, W. R. (2002): *Integrating gender into mainstream teaching*. En *Canadian Geographer*, 46(3), páginas 254-57. ISSN: 1541-0064, Internacional

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (s/f): *Glosario de género y salud*. Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia / Visión de género. Disponible en <http://www.siscom.or.cr/cdp/proyecu/cuadernos/modulo1-2/cuad4/cuad4-3.html/> Fecha de consulta: Junio 2015.

Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (INDEGEO) (2010): *Geografía y prácticas de aula de la escuela secundaria. Un estudio sobre problemas de enseñanza y alternativas de acción educativa en el desarrollo de contenidos ambientales*. Proyecto UBACyT - Código 20020090100213. Programación 2010-2012. Resumen disponible en <http://www.indegeo.com.ar/>

– (2013): *Enfoques de la Geografía escolar y decisiones de los docentes: las planificaciones anuales como articuladoras entre la teoría y la práctica*. Proyecto UBACyT – Código 20020120100100BA. Programación 2013-2016. Resumen disponible en <http://www.indegeo.com.ar/>

Jackson, P. (1989): *Gender bias and assessment methods*. En *Journal of Geography in Higher Education*, 14 (1), páginas 98-101. ISSN 1466-1845, Internacional.

Juliano, D. (2003): *La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde un punto de vista no androcéntrico. Estado de la cuestión y líneas de avance*. En Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M.

y Caba, A. (Eds.): *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género*, páginas 19-71, Ed. Octaedro, Barcelona.

Junckes, I. y Silva, J. M. (2009): *Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio das políticas educacionais no Brasil*. En *Revista de Didáticas Específicas*, no 1, páginas 148-166. Madrid.

Karsten, L. y D. Meertens (1992): *La Geografía del género: sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder*. En *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 19-20, 1991-1992, páginas 181-193, Barcelona.

Katz, C. (1994): *Playing the Field: Questions of Fieldwork in Geography*. En *The Professional Geographer*, volumen 46, entrega 1, febrero, 1994, páginas 67-72. ISSN: 1467-9272, Internacional.

Knopp, L. (2007): *On the relationship between Queer and Feminist Geographies*. En *The Professional Geographer*, 59(1), 2007, páginas 47-55. ISSN: 1467-9272, Internacional.

Lambert, C. y Parker, A. (2006): *Imagination, hope and the positive face of feminism: pro/feminist pedagogy in 'post' feminist times?* En *Studies in Higher Education*, 31/4, 2006, páginas 469-482. ISSN: 1470-174X, Internacional.

Lan, D. (2010): *El Circuito Espacial de la Violencia Domestica: Análisis de Casos en Argentina*. En *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, v.1, n.1, enero-julio, 2010, páginas 70-77. Ponta Grossa, Brasil.

– (2011): *Género y violencia: una ostentación de género en cada concepto*. En Silva, J. M. y Pinheiro da Silva, A. C. (Orgs.) (2011): *Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras*. Ed. Toda Palavra, Ponta Grossa, Brasil.

– (2014): *Género y Poder: Los micromachismos y la violencia de género*. En Fernández Equiza, A. M. (Comp.) (2014): *Geografía, el desafío de construir territorios de inclusión*, páginas 569-576. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Lindon, A. y Hiernaux, N. (eds.) (2006): *Tratado de Geografía Humana. Introducción*, páginas. 7-22. Ed. Anthropos, Barcelona y Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.

Lipszyc, C. (2004): *Feminización de las migraciones: sueños y realidades de las mujeres migrantes en cuatro países de América Latina*. En *Caminar sin miedos*. Ubal, Montevideo, 13, 14 y 15 de abril de 2004.

Little, J. (2007): *Gender and geography in the United Kingdom, 1980-2006*. En *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49, 2007, páginas. 57-72, Barcelona.

Longhurst, R. (1994): *Reflections on and a vision for feminist geography*. En *New Zealand*

Geographer, 50(1), páginas 14-19, Nueva Zelanda.

– (1995): *The body and Geography*. En *Gender, Place and Culture: A Journal of Feminist Geography*, 2(1), páginas 97-105. ISSN 0966-369X, Internacional

– (1997): *(Dis)embodied geographies*. En *Progress in Human Geography*, 21, 4, 1997, páginas 486-501. ISSN: 1477-0288, Internacional.

– (2001): *Bodies: Exploring Fluid Boundaries*. Ed. Routledge, Nueva York.

– (2002): *Geography and gender: a 'critical' time?* En *Progress in Human Geography*, 26, 4, 2002, páginas 544–552. ISSN: 1477-0288, Internacional.

– (2007): *Cultural geography. Different encounters, encountering difference*. En *Documents d'Analisi Geografica*, 50, páginas 105-120.

López Pons, M. (2010): *La Violencia de Género en el Territorio Latinoamericano, a través de la Ocurrencia Creciente de los Femicidios en la Región*. En *Revista Latino-americana de Geografía e Género*, Ponta Grossa, v.1, n.1, páginas 78-87, enero-julio, 2010.

– (2014): *Género y territorio: aspectos metodológicos de una experiencia de investigación*. En Fernández Equiza, A. M. (Comp.): *Geografía, el desafío de construir territorios de inclusión*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. Páginas 577-586.

Magliano, M. J. (2009): *Migración, género y desigualdad social. La migración de mujeres bolivianas hacia Argentina*. En *Estudios Feministas*, 17(2): 344, maio-agosto/2009, pp. 349-367, Florianópolis.

Magliano, M. J. y Romano, S. M. (2009): *Migración, género y (sub)desarrollo en la agenda política internacional: una aproximación crítica desde la periferia sudamericana*. En *Cuadernos del Cendes*. Año 26, N° 72, Tercera época, septiembre-diciembre 2009, pp. 101-129. Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Massey, D. (1994): *Space, Place, and Gender*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

Mc Dowell, L. y S. Bowlby (1983): *Teaching feminist geography*. En *Journal of Geography in Higher Education*, 7(2), páginas 97-107. ISSN 1466-1845, Internacional.

– (1992a): *Engendering change: Curriculum transformation in human geography*. En *Journal of Geography in Higher Education*, 16(2), páginas 185-197. ISSN 1466-1845, Internacional.

– (1992b): *Doing gender: feminism, feminists and research methods in human geography*. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, NS, 17, páginas 399-416. ISSN 1475-5661, Internacional.

- (1994): *Making a difference - Geography, feminism and everyday life- an interview with Susan Hanson*. En *Journal of Geography in Higher Education*, 1994, Vol. 18, 1. ISSN 1466-1845, Internacional.
- (1997): *Women-Gender-Feminisms - doing feminist geography*. En *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 21, No. 3, 1997, páginas 381- 400. ISSN 1466-1845, Internacional.
- (2000): *Género, identidad y lugar. Un estudio de las Geografías feministas*. Traducción: Pepa Linares. Ediciones Cátedra, Madrid.
- (2009): *Working Bodies - Interactive Service Employment and Workplace Identities*. Ed. Wiley – Blackwell, Reino Unido.
- McKendrick, J. (1996): *A discipline of equal opportunity? Gender and participation in postgraduate geography*, *Area* 28, páginas 318-30. ISSN: 1475-4762, Internacional.
- Monk, J. (1983): *Integrating women into the geography curriculum*. En *Journal of Geography*, 82(6), páginas 271-73. ISSN 1466-1845, Internacional.
- y García Ramón, M. D. (1987): *Geografía Feminista: Una Perspectiva Internacional*, En *Documents D'Anàlisi Geogràfica*, 10, páginas 147-157, Barcelona.
- y Hanson, S. (1989): *Temas de Geografía feminista contemporánea*. En *Documents d'Analisi Geografica*. 14, 1989, páginas 31-59, Barcelona.
- y Wellens, J., Bernardi, A., Chalkley, B., Chambers, B., Healey, R. y Vender, J. (2006): *Teaching geography for social transformation*. En *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), páginas 117-31. ISSN 1466-1845, Internacional.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011): *Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual*. En Morgade, G. (comp.) (2011): *Toda educación es sexual*. Páginas 23-52. Ed. La Crujía, Buenos Aires.
- Nabozny, A. (2010): *Geografia e genero. Da crítica à racionalidade à aproximação pós-estruturalista*. En *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, año 08, número 15, 2009. Ceará, Brasil.
- Naples, N. y Bojar, K. (2002): *Teaching Feminist Activism: Strategies from the Field*. Ed. Routledge, Nueva York.
- Nash, C. (2000): *Performativity in practice: some recent work in cultural geography*. En *Progress in Human Geography*, 2000, 24, 653. ISSN: 1477-0288, Internacional. Versión online disponible en <http://phg.sagepub.com>

Nelson, L. y Seager, J. (2005): *A Companion to Feminist Geography*. Ed. Blackwell, Estados Unidos, Reino Unido, Australia.

Nin, M. C. y Leduc, S. M. (2009): *Geografía y cambios curriculares. Enseñar desde nuevas perspectivas: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs)*. En *Huellas*, nº 13, págs. 239-247. La Pampa.

ONU, (2006): *Seminario Galego de Educación para a Paz. Educación emocional y violencia contra la mujer*. Ed. Los libros de la Catarata, Madrid. Páginas 115-117.

– (2010): *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud. Volumen I: Justificación de la educación en sexualidad*. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/x0220s/x0220s01.htm>

Ortega Valcárcel, J. (2000): *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Ed. Ariel, Barcelona.

Ortiz Guitart, A. (2007): *Hacia una ciudad no sexista*. En *Territorios*, 16-17, Bogotá. Páginas 11-28.

Oswin, N. (2008): *Critical geographies and the uses of sexuality. Deconstructing queer space*. En *Progress in Human Geography*, 32(1), páginas 89–103. ISSN: 1477-0288, Internacional.

Peake, L. y McDowell, L. (1995): *The Status of Women Geographers and of the Teaching of Feminist Geography in Academic Institutions in the United Kingdom*. International Geographic Union Gender and Geography Commission, Working Paper No. 33. Oxford University Press, Oxford.

Pedone, C. (2006): *Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica*. En *Athenea Digital*, N° 10, otoño 2006, pp. 154-171. Disponible en: http://www.ciimu.org/pidpmi/images/publicaciones/Athenea_Digital.pdf

Petrozziello, A. (2013): *Género en marcha. Trabajando el nexo migración-desarrollo desde una perspectiva de género. Guías de Aprendizaje*. ONU Mujeres, Santo Domingo, República Dominicana.

Pla Julián, I. (2009): *La feminización de las migraciones y la cadena global de cuidados*. Publicación electrónica en Agencia SINC - Servicio de información y noticias científicas. Enero de 2009. Versión online disponible en: <http://www.agenciasinc.es/Tribuna/La-feminizacion-de-las-migraciones-y-la-cadena-global-de-cuidados>

Prats Ferret, M. (1998): *Geografia feminista i metodologia: reflexió sobre un procés d'aprenentatge paral·lel*. En *Cuaderns de Geografia*, nº 64, páginas 313-323, Valencia.

- Quintero, S. (1999): *Los métodos en debate: la marca de los dualismos en la Geografía feminista*. En *Documents d'Analisi Geografica*, 35, 1999, páginas 147-164, Barcelona.
- Raju, S. (2004): *Teaching and researching the geography of gender: a journey of negotiations and contestation*, En *Geography and Gender Reconsidered*, agosto 2004, páginas 64-67. WSGS, Glasgow.
- Reis dos Santos, C. (2011): *Borrando fronteras: uma visao ampliada entre sexualidades e escolas*. En Silva, J. M. y Pinheiro da Silva, A. C. (Orgs.) (2011): *Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras*. Ed. Toda Palavra, Ponta Grossa, Brasil.
- Rose, G. (1990): *Resources for teaching gender and geography*. En *Journal of Geography in Higher Education*, 14(2). ISSN 1466-1845, Internacional.
- (1993): *Feminism and geography. The limits of geographical knowledge*. Ed. Polity Press / Blackwell, Reino Unido.
- (1999): *Performing Space*. En Massey, D., Allen, J. y Sarre, P. (eds.) (1999): *Human Geography Today*, Ed. Polity Press, Cambridge, Oxford, Boston.
- Rossi, R. (2013): *Resenha: Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços*. En Silva, J. M., Ornat, M. y Chimin, A. Jr. (orgs.): *Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços*. Ed. Toda Palavra, Ponta Grossa, Brasil.
- Rossini, R. (1998): *Geografia e gênero: a mulher na lavoura canavieira paulista. Livre-Docência em Geografia da População*. Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
- Rozendahl, Z. (2010): *Space and female education in cultural geography*. En *Revista Latinoamericana de Geografia e Genero*. V. 1, N.1, páginas 116-120. Ponta Grossa, Brasil.
- Sabaté Martínez, A. (1989): *Geografía y género en el medio rural: algunas lineas de analisis*. En *Documents d'Analisi Geografica*, 14, 1989, Barcelona. Páginas 131-117.
- y Rodríguez Moya, J., Díaz Muñoz, M. A. (1995): *Mujeres, Espacio y Sociedad. Hacia una Geografía del género*. Colección Espacios y Sociedades. Serie Mayor. Editorial Síntesis, Madrid.
- (2000): *Género, Medio Ambiente y Acción política: un debate pendiente en la Geografía Actual*. En *Anales de Geografía*, Universidad Complutense, 2000, 20, páginas 177-191, Madrid.
- y Silva, J. M. (2009): *Geografía y Género en América Latina*. Trabajo presentado en el XIIº Encuentro de Geógrafos de América Latina, Montevideo, Uruguay. Disponible en <http://egal2009.easyplanners.info>
- Sassen, S. (2003): *Contrageografías de la globalización: Género y ciudadanía en los circuitos*

transfronterizos. Ed. Queimada Gráficas, Madrid.

Savransky, M. (2012): *Will There Be a Place for my Life. Cities, Subjectivities and Geographies of Resistance*. En *Athenea Digital*, 12(1), páginas 191-206, marzo 2012.

Seager, J. (1992): *Women deserve spatial consideration: A survey of the state of Geography*. En Spender, D. y Kramarae, D. (eds.) (1992): *The Knowledge Explosion*. Teacher's College Press at Columbia University, Londres y Nueva York.

Skelton, T. (1997): *Issues of Sexuality in the Teaching Space*. En *Journal of Geography in Higher Education*, v. 21 nº 3, páginas 424-31. ISSN 1466-1845, Internacional.

Silva, J. M. (2003): *Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica*. En *Revista de História Regional*, 8(1), páginas 31-45. Ponta Grossa, Brasil.

– (2009): *Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Ed. Todapalavra, Ponta Grossa, Brasil.

– y Vieira, P. (2010): *“Fucking” Geography: an interview with David Bell*. En *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, v. 1, n. 2, páginas 326-332, agosto-diciembre 2010, Ponta Grossa, Brasil.

– y Vieira, P. (2011): *A Queer Journey to Queer Geography: Interview with Lawrence Knopp*. En *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, v. 2, n. 1, páginas 146-150, enero-julio 2011, Ponta Grossa, Brasil.

– y Pinheiro da Silva, A. C. (2011): *Colocando gênero na geografia: política e prioridades*. En *Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras*. Ed. Toda Palavra, Ponta Grossa, Brasil. Páginas 87-104.

– y Ornat, M. (2013): *A Globalização da Sexualidade: Entrevista com Jon Binnie*. En *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, v. 4, n. 1, páginas 188-194, enero-julio 2013, Ponta Grossa, Brasil.

Sustas, S. (2014): *Las bases teóricas y prácticas en educación sexual*. En Kornblit, A. y Sustas, S. (eds.): *La sexualidad va a la escuela*, pp. 135- 149. Ed. Biblos, Buenos Aires.

UNICEF (2012): *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf

Valentine, G. (2001): *Social Geographies: Space and Society*. Ed. Prentice Hall, New Jersey.

– (2002): *Queer bodies and the production of space. Handbook of Lesbian and Gay Studies*. Ed. SAGE Publications. ISSN: 1461-7323, Internacional.

Van Hoven, B., Been, W., Droogleever Fortuijn, J. y Mamadouh, V. (2009): *Teaching feminist geographies in the Netherlands. Learning from student-led fieldtrips*. En *Documents d'Anàlisi Geogràfic*, 2010, vol. 56/2, páginas 305-321, Barcelona.

Varela, B. (1997): *Notas sobre dos relatos del terremoto de 1822 en Chile. Una lectura de género en Documents d'Anàlisi Geogràfica*, ISSN 0212-1573, Nº 30, 1997, páginas 177-187, Barcelona.

– (2012): Reseña de *Geografías Culturales: aproximaciones, intersecciones y desafíos* de Zusman, P., Haesbaert, R., Castro, H. y Adamo, S. (2012): *Investigaciones Geográficas*, núm. 77, 2012, páginas 138-141, Instituto de Geografía Distrito Federal, México.

Warner, M. (1991): *Introduction: Fear of a queer planet*. En *Social Text*, 29 (1), páginas 3-17. ISSN: 1527-1951, Internacional.

Women and Geography Study Group of the IBG. & Explorations in Feminism Collective (1984): *Geography and gender: An introduction to feminist geography*. Ed. Hutchinson, en asociación con *Explorations in Feminism Collective*, Londres.

– & Royal Geographical Society (junto a *The Institute of British Geographers*) (2004): *Geography and Gender Reconsidered*. Londres.

Wright, M. (2006): *Disposable women and other myths of Global Capitalism*. Ed. Routledge, Londres, Nueva York.

– (2010): *Geography and gender: Feminism and a feeling of justice*. En *Progress in Human Geography*. ISSN: 1477-0288, Internacional. Disponible en <http://phg.sagepub.com/content/34/6/818>

Yeoh, B. y Huang, S. (2000): *Teaching gender(ed) values in Singapore*. En *International Research in Geographical and Environmental Education* 9(1), páginas 71-74. ISSN: 1747-7611, Internacional.

Zubia, G. y López, A. (2015): *Geografía(s) feminista(s): itinerarios y debates por las reflexiones en torno al estudio cultural de las espacialidades*. En *Question. Revista especializada en periodismo y comunicación*. Vol. 1, Nº46, pp. 244-259. La Plata.

Zubiaurre, D. (2015): *La ciudad como espacio de disputas de géneros. Una pequeña aproximación a las problemáticas urbanas que surgen con el Patriarcado, desde la Geografía del género y el urbanismo*. Inédito.

Zusman, P. y Clua, A. (2002): *Más que palabras: otros mundos. Por una Geografía cultural crítica*. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles. Nº 34, páginas 105-117. Madrid.

– y Haesbaert, R., Castro, H. y Adamo, S. (eds.) (2011): *Geografías culturales. Aproximaciones, intersecciones y desafíos*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

– y Sierra, M. (2011): *Seminario de Doctorado: Espacio, género e identidad nacional: un análisis desde la Geografía, los estudios de género y la crítica literaria feminista*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Anexo

Índice

GRÁFICOS	143
GRÁFICO 1: PROPORCIÓN DE TEXTOS POR CORRIENTE TEÓRICA	143
GRÁFICO 2: PROPORCIÓN DE TEXTOS SEGÚN TEMÁTICA	143
CUADROS.....	144
CUADRO Nº 1: SISTEMATIZACIÓN DE CORRIENTES TEÓRICAS	144
CUADRO Nº 2: TEMÁTICAS POR AUTOR	148
CUADRO Nº 3: CONCEPTUALIZACIONES DE LOS CONCEPTOS DE ESPACIO Y LUGAR SEGÚN CORRIENTES TEÓRICAS.....	149
CUADRO Nº 4: OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL SECUNDARIO EN AMÉRICA LATINA	151
LA INCLUSIÓN DE PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN LA CURRÍCULA ESCOLAR: EL CASO DE BRASIL	152

Gráficos

Gráfico 1: Proporción de textos por corriente teórica

Proporción de textos por corriente teórica

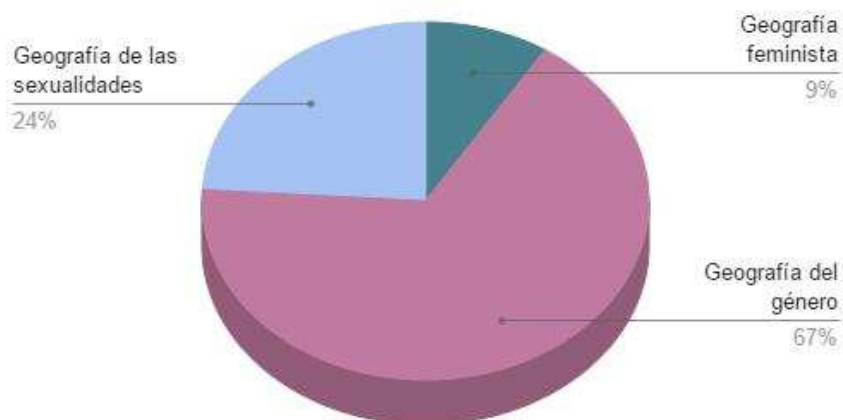
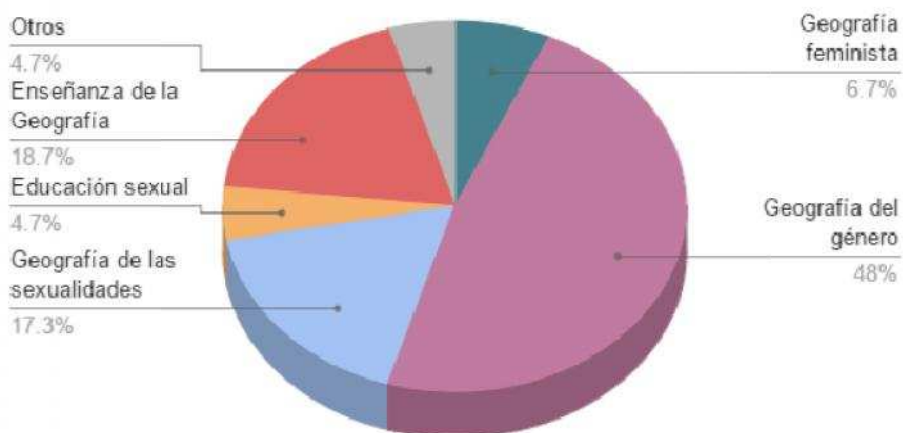


Gráfico 2: Proporción de textos según temática

Proporción de textos según temática



Cuadros

Cuadro nº 1: Sistematización de corrientes teóricas

	Propuesta teórica	Aportes teóricos y metodológicos	Conceptos y categorías utilizadas	Influencias externas
Geografía de la mujer / Geografía de las mujeres	Doble objetivo: aportar el enfoque femenino a los estudios geográficos y ofrecer alternativas a los problemas territoriales; y visibilizar el aporte de geógrafas a la disciplina.	Abre una brecha en el paradigma positivista e irrumpe la Geografía de la Percepción. La Geografía del Bienestar habla de limitaciones espaciales en el uso del espacio para las mujeres. De la Geografía del Bienestar surgirá luego la Geografía de las mujeres. La construcción de la identidad de género a través del uso y la naturaleza de los espacios y lugares. La Geografía de las mujeres piensa las diferencias geográficas desde la visión de las mujeres.	La Geografía de la mujer tiende a pensar a “la mujer” como un sujeto uniforme y homogéneo. Trabajo productivo y trabajo reproductivo.	Feminismo liberal. Psicología y psicoanálisis.
Geografía Feminista*	Incluir a las mujeres en la geografía y la investigación geográfica. Trascender la simple colocación de las mujeres en la geografía para examinar los mecanismos que creó la amplia gama de desigualdades socio-materiales entre hombres y mujeres. Analizar y dar explicación a la separación espacial y a la segregación social -a cualquier escala geográfica- según el género.	Denuncia a la relación entre patriarcado y capitalismo. Avance epistemológico y Metodológico. Enfoque interpretativo. Estudio de las relaciones de género y sus efectos en el territorio y en la sociedad. Denuncia al sesgo sexista en los contenidos, métodos y fines de la investigación geográfica significaba que sólo "la mitad de lo humano" se está incluyendo en la geografía. Dio lugar a un crecimiento en la investigación de la vida de las mujeres sobre todo en la casa, el lugar de trabajo y la calle.	Patriarcado, capitalismo, clase, feminismo. Lugar, empleo. Espacio público y espacio privado.	Movimiento de mujeres en Europa. Marxismo, materialismo dialéctico. Teoría feminista: feminismo socialista.
Geografía de Género*	Admite enfoques más sensibles a aspectos subjetivos y personales. Plantear que el espacio puede ser visto para reflejar los valores y las normas de género y heterosexuales y que el espacio fue visto anteriormente como "neutral".	Revisión de teorías, conceptos y metodologías geográficas desde la perspectiva de género. Denuncia a la consideración de la sociedad como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo. Relaciones de género y geografías de género se construyen y transforman mutuamente: los espacios afectan la construcción del género así como el género afecta la construcción de los espacios. La construcción de la identidad de género a través del uso y la naturaleza de los espacios y lugares. Los geógrafos varones se interesan en obtener una mayor comprensión de los hombres y las masculinidades, siendo que la investigación geográfica sobre el género "tradicionalmente" se centró en las experiencias y necesidades de las mujeres.	Espacio, género, identidad sexual. Clase, raza, etnia.	Teorías culturales, postestructurales, postcoloniales y del psicoanálisis. Escritos de mujeres, mujeres de color, lesbianas, gays, mujeres de países desarrollados

Geografía de la sexualidad / Geografía de las sexualidades	Se empieza a aplicar el análisis de género a los varones, desarrollando el estudio de las masculinidades. La experiencia del cuerpo es esencial para entender las relaciones de las personas con el entorno físico y social.		Resignificación de la Geografía bajo teorías críticas. Se consolidan la geografía humana y cultural. Desde Brasil se propone apostar a una epistemología transnacional contra la hegemonía del primer mundo.		Clase, raza, etnia, sexo, sexualidad, masculinidad. Primer Mundo y Tercer Mundo.	Teoría poscolonial, teoría posmoderna y teoría queer. Giro cultural. Giro espacial. Fenomenología y psicoanálisis.
*Algunos autores utilizan como sinónimos Geografía feminista y Geografía de Género						
	Surgimiento	Temáticas de investigación		Escalas	Localización	Autores/as
Geografía de la mujer / Geografía de las mujeres	Década de 1970	Trabajos eminentemente descriptivos centrados en los efectos visibles en los espacios y en las sociedades de las diferencias sociales, económicas, culturales y demográficas entre mujeres y hombres		Escala del trabajo y escala del hogar	Países anglosajones. Especialmente Reino Unido, luego Grecia y Portugal	Doreen Massey, Linda Mc Dowell, Coutras, Bowlby, André
Geografía Feminista*	Década de 1970	La construcción de género y las identidades sexuales, geopolítica y patriarcado, relaciones de género y/o identidades vinculadas con los modos de vida en el territorio –rural o Urbano- Diferencias entre hombres y mujeres en las pautas de desplazamiento.		Escala del trabajo y escala del hogar. Escala de la ciudad y del campo.	España, Reino Unido, EEUU	Janice Monk, Linda Mc Dowell, Gillian Rose

Geografía de Género*	Década de 1980	Desigualdades socioespaciales. Mujeres y ciudades, espacios cotidianos, pobreza y marginación o los efectos de las políticas urbanas en el colectivo femenino. Mujeres y mercados de trabajo y las asimetrías respecto del lugar de trabajo, sector de actividad, salarios y conciliación de la vida laboral y familiar.	Escala del trabajo y escala del hogar. Escala de la ciudad y del campo.	Distribuido globalmente	Doreen Massey, Linda Mc Dowell, M. D. García Ramón, Ana Sabaté, Juana Rodríguez Moya, Ángeles Díaz, Gill Valentine, Gillian Rose, Diana Lan
Geografía de la sexualidad / Geografía de las sexualidades	Década de 1990	Espacialidades queer. Educación sexual. Construcción de masculinidades. Corporalidad.	Escala de la ciudad, del hogar, del aula, del cuerpo	EEUU, Reino Unido, Brasil. Variedad de países del “Tercer Mundo”	Jo Little, Jon Binnie, David Bell, Joseli Silva, Carmem Costa, Marcio Ormat, Rodrigo Rossi
*Algunos autores utilizan como sinónimos Geografía feminista y Geografía de Género					

Una breve recopilación de las temáticas relevadas en el marco de referencia

Es posible encontrar una amplia variedad de temáticas que se desprenden del análisis bibliográfico que sustenta este marco teórico. De la totalidad de artículos, ponencias y libros relevados, en un período de consulta que va desde 1980 hasta la actualidad, es posible encontrar las siguientes temáticas expuestas en el cuadro n°2.

Resulta interesante destacar que todas estas temáticas son abordadas desde distintas escalas que van desde la escala global hasta la escala del cuerpo o del hogar, pasando por estudios regionales o locales; que algunos textos encuentran marcos teóricos más sólidos; así como en una gran cantidad de ellos se trabaja a partir de estudios de caso con trabajo de campo, mientras que otros son fundamentalmente discusiones epistemológicas. Se trata, por tanto, de una síntesis práctica de la diversidad propia de este campo de la Geografía.

Cuadro nº 2: Temáticas por autor

Temáticas	Autores/as
Corporalidad	Ainley, 1998; Brown, 2010; Longhurst, 1995, 2001; Mc Dowell, 2009; Nogué y Romero, 2004; Rossi, 2013; Valentine, 2002
Enseñanza de Geografía desde perspectivas de género y / o sexualidades	Bondi, 2009; Costa, 2011; England, 1999; Fernández Caso y Vilalta, 2004; Gaile, 2005; García, 2009; García Ramón, 2009; Mc Dowell, 1983, 1992a, 1992b; Monk, 1983; Monk y Rosenfelt, 2000; Raju, 2004; Reis dos Santos, 2011; Skelton, 1997; Silva, 2003; Van Hooven, 2009; Wright, 2010
Género y globalización	Girón, 2009; Sassen, 2003; Silva y Ornat, 2013
Género y medio ambiente	Colombara, 2006; Fernández Caso y Vilalta, 2004; Sabaté, 2000
Género y mercado de trabajo / geografía económica	Aguado, 1998; Da Silva, 2003; Wright, 2006
Género y migraciones / Feminización de las migraciones	Gago, 2006; Lipszyc, 2004; Magliano, 2009; Magliano y Romano, 2009; Pedone, 2006; Pla Julián, 2009
Geografía cultural y género / feminismo	Domosh, 2001; Fernández Christlieb, 2006; Longhurst, 2007; Nash, 2000; Zubia y López, 2015
Geografía feminista	Dias y Blecha, 2005; García Ramón, 2002; Hanson, 1992; Longhurst, 1994; Mc Dowell, 1994, 1997, 2000; Monk, 1987, 1989; Nelson y Seager, 2005; Rose, 1993; Ortega Valcarcel, 2000;
Geografía de género	Buehler, 2007; Da Silva, 2011; Da Silva y Lan, 2007; Duncan, 1996; García Ramón, 2005, 2006, 2008; García Ramón y Monk, 2007; Karsten y Meertens, 1992; Little, 2007; Longhurst, 2002; Massey, 1994; Monk, 1989, 2005, 2006; Monk y García Ramón, 2013; Sabaté Martínez, 2000; Silva y otros, 2009; Silva y Pinheiro, 2011; Silva y Ornat, 2011; Oswin, 2008; Wright, 2010
Geografías de las sexualidades / Teoría <i>queer</i> y Geografía	Bell y Valentine, 1999; Bell y Binnie, 2000, 2004; Berg y Longhurst, 2003; Binnie, 2011; Binnie y Valentine, 1999; Knopp, 2007; Longhurst, 1997; Nabozny, 2009; Oswin, 2008; Rossi, 2013; Silva y otros, 2009; Silva y Vieira, 2010, 2011; Valentine, 2002
Masculinidad	Berg y Longhurst, 2003; Campos Guadamuz y Salas, 2002; Gorman-Murray y Hopkins, 2014
Metodologías	Baylina, 1996; Browne, 2010, Domosh, 1990; Katz y Nash, 1994; López Pons, 2011, 2014; Prats Ferret, 1998; Quintero, 1999
Relaciones de género en el ámbito rural	García Ramón y Baylina, 2000; García, 2014; García Ramón y otros, 1995; Sabaté Martínez, 1989
Relaciones de género en el ámbito urbano	Bell y Binnie, 2004; Constantino, 2012; Denés y Fernández, 2014; Díaz Muñoz, 1989; Ortiz Guitart, 2007; Savransky, 2012
Violencia de género / violencia urbana	Colombara y Pellizari, 2000; Lan, 2010, 2011, 2014; López Pons, 2010

Cuadro nº 3: Conceptualizaciones de los conceptos de espacio y lugar según corrientes teóricas

Reflexiones sobre la conceptualización de los conceptos de espacio y lugar	
Geografía de la mujer / Geografía de las mujeres	El espacio se piensa, al igual que a la mujer, de forma uniforme y homogénea. Es un espacio asexuado. Respecto al lugar, se marca la distinción entre lugares de producción y lugares de reproducción. Estos lugares llevan impresas las diferencias sociales entre hombres y mujeres.
Geografía Feminista*	Se visibilizan las desigualdades entre hombres y mujeres a través del espacio. Este espacio está atravesado por relaciones de género y de clase, y por relaciones patriarcales. Se marca la diferencia entre el espacio privado y el espacio público y entre el ámbito urbano y el rural.
Geografía de Género*	Se complejiza la conceptualización de espacio y se denuncia la consideración de la sociedad como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo. Las relaciones de género y las geografías de género se construyen y transforman mutuamente: los espacios afectan la construcción del género así como el género afecta la construcción de los espacios. La construcción de la identidad se replantea a partir de las relaciones de género mediante la naturaleza de los espacios y lugares.
Geografía de las sexualidades	<p>Para las geografías posmodernas, el lugar, como el espacio y el tiempo, es una construcción social. Los lugares son múltiples y variados y se contienen unos a otros. Conceptualizaciones más complejas de espacio y lugar:</p> <p>Edward Soja – Thirdspace: tres formas de estudiar la producción del espacio más que tres tipos de espacio. Las representaciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas materiales. Un espacio vivido, a la vez real e imaginario.</p> <p>Doreen Massey - Geometría del lugar: el lugar es, además de un punto en el mapa, su relación con los demás: intersecciones y aislamientos. El cuerpo y el “closet” como lugar. Las zonas de disidencia: barrios “gay”, zonas “rosas”. Se manifiestan las diferencias regionales en la conceptualización geográfica: distinción entre la producción del primer mundo y la del tercer mundo.</p>

*algunos autores utilizan las denominaciones Geografía Feminista y Geografía de Género como sinónimos

Fuente: elaboración propia. Adaptación del cuadro presentado para el Seminario de Geografía Histórica.

Como demuestra el cuadro nº2, el desarrollo de corrientes que toman marcos teóricos relacionados con la perspectiva de géneros o la teoría queer marcó también el avance en la conceptualización de conceptos. Este desarrollo implicó nuevas formas de pensar la geografía,

entre ellas, al espacio y al lugar en tanto productos sociales en constante transformación y en relación dialéctica con la construcción social de la identidad de las personas.

En un primer momento, el objeto de estudio de la geografía de la mujer se trató de un conjunto homogéneo y uniforme, en el que sólo de marcaba la diferencia respecto de los hombres. Posteriormente, la “geografía de las mujeres” corregirá esta concepción marcando que las mujeres son un sujeto diverso y que no hay una “única mujer” plausible de ser estudiada.

En el marco de la geografía feminista se plantea que el espacio está atravesado por relaciones de género y de clase, y por relaciones patriarcales. Así, se incorpora la teoría marxista y el materialismo dialéctico como forma de “leer” el espacio. En este contexto, las investigaciones -en Europa- se fijan con especial atención en la diferencia entre el ámbito de la producción y el ámbito de la reproducción. Se traduce así una división entre la geografía económica y la geografía social, con objetos de estudio claramente diferenciados. Asimismo, otra diferencia que se marca en la escala local es la de ámbitos rurales y ámbitos urbanos. Dos aportes interesantes que realizará la geografía de género en este momento tiene que ver con la presencia de mujeres en ámbitos rurales, previamente invisibilizada, por un lado; y con la cuestión de la movilidad como factor condicionante de la vida de las mujeres, por otro lado.

La geografía de género, hacia la década de 1980, plantea que las identidades que se construyen socialmente, responden a los supuestos roles preestablecidos como femeninos y masculinos, en el contexto de sociedades capitalistas y patriarcales. Las relaciones de género plasman en el espacio relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres. Se denuncian las asimetrías en el mercado de trabajo en general y en el lugar de trabajo en particular. Se problematiza la cuestión de la conciliación de la vida laboral y familiar achicando la brecha entre la geografía económica y la social.

Finalmente, en el marco de las geografías críticas, se demuestra que las relaciones de desigualdad trascienden el dualismo hombres/mujeres y que se encuentran invisibilizadas las “minorías disidentes”. Con una suerte de recuperación del concepto de lugar, uno de los aportes más interesantes de esta corriente es la incorporación de la escala del cuerpo, el hecho de pensar al cuerpo como un lugar en sí mismo y también al “closet” como lugar de represión e invisibilización de esas minorías que no encajaban en el dualismo previamente mencionado.

Cuadro nº 4: Obligatoriedad del nivel secundario en América Latina

PAÍS	LEY	AÑO	OBLIGATORIEDAD
Argentina	Ley de educación nacional. Ley 26206/2006	2006	"La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria."
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei Nº 9394/1996	1996	"progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio"
	Emenda Constitucional nº 59/2009	2009	"educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)"
Chile	Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media Ley Nº 19.876	2003	"La educación básica y media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellos de toda la población. En el caso de la educación media, este sistema de extenderá hasta cumplir los 21 años de edad."

Fuente: Unicef, 2012, página 21.

Colombia	Ley General de Educación. Ley N° 115/1994	1994	"La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados."
Paraguay	Ley General de Educación. Ley 1264/1998	1998	"La educación escolar básica comprende nueve grados y es obligatoria. Será gratuita en las escuelas públicas de gestión oficial, con la inclusión del preescolar. La educación media comprende el bachillerato o la formación profesional y tendrá tres cursos académicos."
Uruguay	Ley General de Educación Ley N° 18437/2008	2008	"Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior".
Costa Rica	Código de la niñez y adolescencia Ley Nro. 7739/1998	1998	Derecho a la enseñanza gratuita y obligatoria. "La educación preescolar, la educación general básica y la educación diversificada serán gratuitas, obligatorias y costeadas por el Estado. El acceso a la enseñanza obligatoria y gratuita será un derecho fundamental".

Fuente: Unicef, 2012, página 22

La inclusión de perspectivas de género en la currícula escolar: el caso de Brasil

Son muy pocos los registros académicos de investigaciones en torno a la renovación curricular en Geografía adoptando perspectivas de género. Uno de los más importantes es el caso relevado por Carmem Costa sobre el caso de Brasil durante 2008 y 2009 (Costa, 2011).

Costa analiza las propuestas de la *Lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional* y los *Parâmetros Nacionais*⁶⁰, promulgadas en 1996 y 1998, respectivamente. En estos documentos se establece que el género es una cuestión a ser trabajada de forma transversal en las escuelas

60 En cuanto a los *Parâmetros Nacionais*, se analizan tres documentos: el diseño para Geografía, los "Temas Transversales" y "El área de ciencias humanas y sus tecnologías", todos publicados en 1998.

brasileras, en todas las disciplinas. En Brasil, según la autora, a lo largo de la década de 1990 surgieron movimientos de lucha por los derechos de las mujeres y de los colectivos de lesbianas, gays y travestis que suscitaron debates en numerosas instituciones y en la sociedad en general, en los que destaca el rol de la escuela, los sindicatos y las organizaciones sociales. De aquella necesidad de debatir para producir una metodología para el trabajo con la temática de género en las escuelas en Brasil son elaborados los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's). A estos parámetros se le suman el *1º Plano de Metas para a População LGTB* y el *Plano Nacional de Políticas para Mulheres*.

El Ministerio de Educación argumenta que la Geografía tiene un tratamiento específico como área, ya que ofrece instrumentos esenciales para la comprensión y la intervención en la realidad social. Además, plantea que por medio de esta disciplina es posible comprender como las diferentes sociedades interactúan con la naturaleza a través de la construcción del espacio. Finalmente, indica que para adquirir una conciencia mayor de los vínculos afectivos y las identidades que se establecen en relación al espacio es fundamental el estudio de las singularidades (MEC/SEF, Geografía, 1998). Según este documento curricular, “el compromiso con la construcción de la ciudadanía exige una práctica necesaria volcada hacia la comprensión de la realidad social, derechos y responsabilidades respecto la vida personal y colectiva y la afirmación del principio de la participación política” (MEC/SEF, Geografía, 1998: 17)⁶¹.

Sobre los temas transversales, que constan en el documento homónimo, hubo una discusión que involucró seis áreas: Ética, Pluralidad Cultural, Trabajo y Consumo, Salud, Orientación Sexual y Medio Ambiente. Estas áreas, que forman parte del universo cotidiano de la comunidad escolar, pueden ser incluidas en las preocupaciones del profesor de Geografía y de

61 Traducción propia. Cita original: “O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (MEC/SEF, Geografía, 1998: 17).

los demás profesores de las otras áreas de conocimiento⁶². Los objetivos que guían estos temas se resumen en promover la dignidad humana, la igualdad de derechos, la participación y la corresponsabilidad en la vida social (MEC/SEF, Temas transversais, 1998, p.21)⁶³. Otro aspecto interesante de los temas transversales es que permite, más allá de posibilitar la formación integral del alumno, el tránsito por la interdisciplinariedad en el currículo de las escuelas (MEC/SEF, Temas transversais, 1998).

La fundamentación descrita en el documento de Temas transversales manifiesta que la necesidad de incorporar de manera transversal estos temas reside en la urgencia social y la cobertura nacional que portan estos asuntos. Además, se remarca la posibilidad de enseñanza y aprendizaje en la educación fundamental y que así se favorece la comprensión de la realidad y la participación social.

En el apartado *Orientación Sexual*, el documento establece que situar en un mismo nivel los papeles desempeñados por hombres y mujeres en la construcción de la sociedad contemporánea encuentra barreras que ancla expectativas bastante diferenciadas en relación al papel futuro de niños y niñas. Para abordar cuestiones relativas a la sexualidad y las relaciones de género es necesario considerar el contexto social y cultural. Según el documento, “es en las relaciones sociales que definen, por ejemplo, patrones de relación entre los géneros, que los hombres y las mujeres pueden y deben hacer para ser hombres y mujeres, y sobre todo lo que son y lo que deben ser los derechos ciudadanos relacionados con la sexualidad y la reproducción. La alta tasa de embarazos no deseados en la adolescencia, el abuso sexual y la prostitución infantil, el crecimiento de la epidemia del SIDA, la discriminación salarial contra las mujeres en el mercado laboral son algunos de los problemas sociales que requieren

62 Estas áreas se establecen para el tercer y cuarto ciclo de enseñanza fundamental.

63 Traducción propia. Títulos originales: *dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação, corresponsabilidade pela vida social* (MEC/SEF, Temas transversais, 1998, p. 21).

posicionamiento a favor de los cambios que garantizan la dignidad y calidad de vida proporcionada por la Constitución brasileña” (MEC/SEF, Temas transversais, 1998:87)⁶⁴.

La inclusión de esta temática en la formación básica se sostiene en la premisa de que la escuela, como institución formadora de ciudadanos, debe romper con los preconceptos en relación a las capacidades de aprendizaje de los alumnos de diferentes sexos. Según el diseño curricular de Geografía, los contenidos geográficos “permiten la construcción de un instrumental fundamental para la comprensión y el análisis de una dimensión macro-social de las cuestiones relativas a la sexualidad y sus relaciones con el trabajo” (MEC/SEF, Geografía, 1998:45). El ejemplo que provee este documento para el análisis de la desigualdad entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo se transcribe a continuación:

“Por ejemplo, se puede entender, por medio del análisis de datos estadísticos, la diferencia de remuneración del trabajo de hombres y mujeres y del acceso a puestos de dirección; el aumento de la incidencia de embarazos no deseados entre los jóvenes y adolescentes, el comportamiento de las enfermedades de transmisión sexual y la discusión acerca de donde se sientan las raíces de la desigualdad en las relaciones laborales. En Geografía, estos problemas pueden ser tratados cuando el profesor está desarrollando el tema de la ciudadanía en el formaciones socio-espaciales, la modernización, la forma de vida, entre otros” (MEC/SEF, Geografía, 1998:45)⁶⁵.

A continuación, se explicita la importancia del rol del docente:

“La postura del profesor es fundamental, una vez que transmite valores en relación a la sexualidad en su trabajo. La cuestión de género, por ejemplo, al tratar de cuestiones relativas a la población brasileña y sus desigualdades, el profesor debe transmitir, mediante su conducta, la equidad entre los géneros y la dignidad de cada uno individualmente” (MEC/SEF, Geografía, 1998: 45)⁶⁶.

64 Traducción propia. Cita original: “*É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira*” (MEC/SEF, Temas transversais, 1998, p. 87).

65 Traducción propia. Cita original: “*Por exemplo, é possível compreender, por meio da análise de dados estatísticos, a diferença de remuneração de trabalho de homens e mulheres e do acesso aos cargos de chefia; o aumento da incidência de gravidez indesejada entre jovens e adolescentes, o comportamento das doenças sexualmente transmissíveis e a discussão sobre onde se assentam as raízes das desigualdades nas relações de trabalho. Em Geografia, esses temas podem ser tratados quando o professor estiver desenvolvendo a temática da cidadania, nas formações socioespaciais, a modernização, o modo de vida, entre outros*” (MEC/SEF, Geografia, 1998: 45).

66 Traducción propia. Cita original: “*A postura do professor é fundamental, uma vez que ele transmite valores em relação à sexualidade em seu trabalho. Na questão de gênero, por exemplo, ao tratar de questões relativas à*

Otra vía para incorporar las propuestas del apartado *Orientación Sexual* en los contenidos de Geografía son las enfermedades de transmisión sexual. El diseño señala la cartografía como recurso, puesto que los datos de estas enfermedades pueden ser abordados espacialmente y así analizar su ocurrencia y distribución (MEC/SEF, Geografía, 1998). “Esta doble función de los temas transversales en los parámetros de Geografía crea oportunidades para construir y aplicar el conocimiento geográfico, contribuye de forma inequívoca para que el alumno comprenda la realidad y actuar críticamente en la sociedad en la que vive” (MEC/SEF, Geografía, 1998: 46)⁶⁷.

Finalmente, no está entre los objetivos de esta tesis realizar una comparación entre documentos curriculares ni mucho menos comparar dicha legislación entre países. No obstante, resulta importante destacar que los lineamientos presentados en el caso de Brasil nos brindan una mirada interesante sobre la renovación llevada a cabo en dicho país. Sin lugar a dudas, los documentos curriculares brasileños abren una ventana hacia la incorporación de abordajes de género y sexualidades en los contenidos escolares de Geografía. Tanto el diseño curricular de Geografía como el documento de temas transversales establecen, con argumentos y fundamentos sólidos, orientaciones didácticas para promover contenidos relevantes, tanto por su importancia social y epistemológica como por su cobertura y actualidad nacional.

população brasileira e suas desigualdades, o professor deve transmitir, mediante sua conduta, “a equidade entre os gêneros e dignidade de cada um individualmente” (MEC/SEF, Geografía, 1998: 45).

67 Traducción propia. Cita original: “*Esse duplo papel dos temas transversais nos Parâmetros de Geografia cria situações para construir e para aplicar conhecimentos geográficos, contribui de forma inequívoca para que o aluno compreenda a realidade e atue criticamente na sociedade em que vive*” (MEC/SEF, Geografía, 1998: 46).