

Ciencias Sociales y Jurídicas

**Guías para una
docencia universitaria
con perspectiva de género**

Geografía

**Maria Prats Ferret
Mireia Baylina Ferré**

Xarxa Vives
d'universitats



GEOGRAFÍA

GUÍAS PARA UNA DOCENCIA
UNIVERSITARIA CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO

AUTORAS

Maria Prats Ferret

Mireia Baylina Ferré

ESTA COLECCIÓN DE GUÍAS ES IMPULSADA POR EL GRUPO DE TRABAJO DE IGUALDAD DE GÉNERO DE LA RED VIVES DE UNIVERSIDADES

Maria Isabel Vázquez Martínez, directora de la Comisión de Igualdad, Universitat Abat Oliba CEU

Carmen VIVES CASES, directora del Secretariado de Igualdad, Universidad de Alicante

Marta TORT COLET, comisaria de Educación, Cultura, Juventud y Deporte, Universitat d'Andorra

Maria PRATS FERRET, directora del Observatorio para la Igualdad, Universitat Autònoma de Barcelona

Maria Amparo DEVIS HERRAIZ, delegada del rector para la dirección de la Unidad de Igualdad, Universidad de Barcelona

Elisa MARCO CRESPO, directora de la Unidad de Igualdad, Universidad CEU Cardenal Herrera

Ana M. PLA BOIX, delegada del rector para la Igualdad de Género, Universitat de Girona

Esperanza BOSCH FIOL, directora y coordinadora de la Oficina para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Universitat de les Illes Balears

Consuelo LEÓN LLORENTE, responsable de la Unidad de Igualdad, Universitat Internacional de Catalunya

Fernando VICENTE PACHÉS, director de la Unidad de Igualdad, Universitat Jaume I

Anna ROMERO BURILLO, directora del Centro Dolors Piera de Igualdad de Oportunidades y Promoción de las Mujeres, Universidad de Lleida

María José ALARCÓN GARCÍA, directora de la Unidad de Igualdad, Universidad Miguel Hernández de Elche

Maria OLIVELLA QUINTANA, coordinadora de la Unidad de Igualdad, Universitat Oberta de Catalunya

Dominique SISTACH, responsable de la Comisión de Igualdad de Oportunidades, Universidad de Perpiñán Via Domitia

Josefina ANTONIJUAN RULL, vicerrectora de Responsabilidad Social e Igualdad, Universitat Politècnica de Catalunya

M. Rosa CERDÀ HERNÁNDEZ, responsable de la Unidad de Igualdad, Universitat Politècnica de València

Rosa CERAROLS RAMÍREZ, directora de la Unidad de Igualdad, Universitat Pompeu Fabra

Andrea DEL POZO RODRÍGUEZ, jefa del Área de Secretaría General, Universidad Ramon Llull

Víctor MERINO SANCHO, director del Observatorio de la Igualdad, Universidad Rovira i Virgili

Rosa María MOCHALES SAN VICENTE, directora de la Unidad de Igualdad, Universitat de València

Mar BINIMELIS ADELL, directora de la Unidad de Igualdad, Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña

Edita XARXA VIVES D'UNIVERSITATS

Edificio Àgora Universitat Jaume I · Campus del Riu Sec

12006 Castelló de la Plana

<http://www.vives.org>

ISBN: 978-84-09-70824-6

LIBRO BAJO UNA LICENCIA CREATIVE COMMONS BY-NC-SA

@XARXA VIVES D'UNIVERSITATS, 2022

Autoras: María Prats Ferret y Mireia Baylina Ferré

Coordinadoras: M. José Rodríguez Jaume

y María Olivella Quintana

Traducción del catalán: Gemma A. Lozano

Financiación de la traducción: AGAUR, Generalitat de Catalunya

2021 SGR 00051

Xarxa Vives
d'universitats



Generalitat de Catalunya
**Departament de Recerca
i Universitats**



Generalitat de Catalunya
Institut Català de les Dones

Esta obra ha sido editada con el apoyo
del Institut Català de les Dones de la
Generalitat de Catalunya.

SUMARIO

PRESENTACIÓN	5
1.INTRODUCCIÓN	10
2. LA CEGUERA AL GÉNERO EN GEOGRAFÍA Y SUS IMPLICACIONES	12
3. PROPUESTAS GENERALES PARA INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA	17
3.1. Hacer visibles a las autoras y adoptar una postura crítica frente a la producción de conocimiento geográfico	17
3.2. Cómo explicar y utilizar la diferencia de género/sexo y otros conceptos básicos desde la geografía	18
3.2.1. El género y la interseccionalidad de identidades. El papel del lugar	21
3.3. Revisión de las teorías de pensamiento geográfico	23
3.4. Pedagogías feministas y queer: la propuesta de los <i>Mapas de Relieves de la Experiencia</i> para trabajar las geografías de la interseccionalidad	25
4. PROPUESTAS PARA INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA EN GEOGRAFÍA	27
4.1. Objetivos de las asignaturas de geografía con perspectiva de género	27
4.2. Contenidos de las asignaturas de geografía con perspectiva de género	28
4.2.1. Ejemplo 1: globalización, trabajo y género	28
4.2.2. Ejemplo 2: geografía urbana y urbanismo con perspectiva de género	32
4.2.3. Ejemplo 3: género, ruralidad y sexualidad	35
4.2.4. Ejemplo 4: geografía política, conflictos y riesgos ambientales	38
4.3. Evaluación de la asignatura	42

5. RECURSOS DOCENTES ESPECÍFICOS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN GEOGRAFÍA	44
5.1. Uso no sexista del lenguaje	44
5.2. Uso de ejemplos, datos y escalas sensibles al género	45
5.3. Espacio y ambiente académico respetuosos y confortables para todas las personas	47
5.4. Objetivos formativos	48
5.5. Masculinización de la geografía	49
6. ENSEÑAR A HACER INVESTIGACIÓN EN GEOGRAFÍA SENSIBLE AL GÉNERO	52
7. RECURSOS PEDAGÓGICOS EN GEOGRAFÍA Y GÉNERO	56
7.1. Webgrafía	56
7.2. Bibliografía sobre geografía y género	57
7.3. Revistas de referencia en geografía y género	59
7.4. Glosario de conceptos geográficos con perspectiva de género	59
7.5. Enlaces a guías docentes de asignaturas sobre geografía y género en los grados en geografía	60
8. PARA PROFUNDIZAR	61
8.1. Bibliografía citada y de referencia	61

PRESENTACIÓN

¿Qué es la perspectiva de género y qué relevancia tiene en la docencia de los programas de grado y de posgrado? Aplicada al ámbito universitario, la perspectiva de género o transversalidad de género es una política integral cuyo objetivo es promover la igualdad de género y la diversidad en la investigación, la docencia y la gestión de las universidades, ámbitos afectados por diferentes sesgos de género y otros ejes de discriminación. Como estrategia transversal, implica que todas las políticas tengan en cuenta las características, las necesidades y los intereses tanto de las mujeres como de los hombres, distinguiendo los aspectos biológicos (sexo) de las representaciones sociales (normas, roles, estereotipos) que se construyen cultural e históricamente de la feminidad y la masculinidad (género) a partir de la diferencia sexual.

La Red Vives de Universidades (XVU, por sus siglas en catalán) promueve la cohesión de la comunidad universitaria y refuerza la proyección y el impacto de la universidad en la sociedad impulsando la definición de estrategias comunes, especialmente en el ámbito de acción de la perspectiva de género. Es oportuno recordar que las políticas que no tienen en cuenta los diferentes roles y las diversas necesidades y, por tanto, son ciegas al género no ayudan a transformar la estructura desigual de las relaciones de género. Esto también es aplicable a la docencia universitaria, a través de la cual ofrecemos al alumnado una serie de conocimientos para entender el mundo e intervenir en el futuro desde el ejercicio profesional. Además, proporcionamos fuentes de referencia y autoridad académica y buscamos fomentar el espíritu crítico.

Una transferencia de conocimiento en las aulas sensible al sexo y al género comporta diferentes beneficios, tanto para el profesorado como para el alumnado. Por un lado, al profundizar en la comprensión de las necesidades y los comportamientos del conjunto de la población se evitan las interpretaciones parciales o sesgadas, tanto a nivel teórico como empírico, que se producen cuando se parte del hombre como referente universal o no se tiene en cuenta la diversidad del sujeto mujeres y del sujeto hombres.

De esta manera, al incorporar la perspectiva de género, no solo mejora la calidad docente, sino también la relevancia social de los conocimientos, las tecnologías y las innovaciones (re)producidos. Por otro lado, cuando se proporciona al alumnado nuevas herramientas para identificar los estereotipos, las normas y los roles sociales de género se contribuye a desarrollar el espíritu crítico y a adquirir competencias que le permitan evitar la ceguera al género en la práctica profesional

futura. Además, la perspectiva de género permite al profesorado prestar atención a las dinámicas de género que tienen lugar en el entorno de aprendizaje y adoptar medidas que aseguren que se atiende a la diversidad de estudiantes.

El documento que tiene en las manos es fruto del plan de trabajo del Grupo de Trabajo de Igualdad de Género de la Red Vives de Universidades, centrado en la perspectiva de género en la docencia y la investigación universitarias. En el año 2017 se publicó el informe *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur* (2017), coordinado por Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra) y Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona). En él se constataba que la incorporación efectiva de la perspectiva de género en la docencia universitaria seguía siendo un reto pendiente, a pesar del marco normativo vigente a nivel europeo, estatal y de los territorios de la Red Vives de Universidades. En el año 2021 se publicó una nueva edición de este informe, cuya coordinación estuvo a cargo de M. José Rodríguez Jaume y Diana Gil González (Universidad de Alicante). El documento concluía que, aunque el género se está incluyendo de forma progresiva en asignaturas de los planes de estudio de los diferentes grados, todavía persiste un enfoque restrictivo que, si bien promueve la formación en género en los contenidos, los planteamientos y las metodologías, presenta limitaciones, como el reducido cambio en la cultura organizativa y de gestión de las universidades o la convivencia con la ceguera al género del resto de asignaturas del plan de estudios.

Uno de los principales retos identificados en ambos informes para superar la falta de sensibilidad al género de los currículos de los programas de grado y de posgrado era la necesidad de formar al profesorado en esta competencia. Así pues, se apuntaba la necesidad de contar con recursos docentes que ayuden al profesorado a practicar una docencia sensible al género.

Por este motivo, el Grupo de Trabajo de Igualdad de Género de la Red Vives de Universidades acordó desarrollar y seguir nutriendo la colección Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género, bajo la coordinación, en una primera fase, de Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona), M. José Rodríguez Jaume (Universidad de Alicante) y Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra), y de M. José Rodríguez Jaume (Universidad de Alicante) y Maria Olivella Quintana (Universitat Oberta de Catalunya), en las siguientes.

Hasta el momento, se han elaborado un total de veintiocho guías, que han sido encargadas a docentes de diferentes universidades expertos en la aplicación de la perspectiva de género en su disciplina:

ARTES Y HUMANIDADES:

ANTROPOLOGÍA: Jordi Roca Girona (Universidad Rovira i Virgili)

FILOLOGÍA Y LINGÜÍSTICA: Montserrat Ribas Bisbal (Universitat Pompeu Fabra)

FILOSOFÍA: Sonia Reverter-Bañón (Universitat Jaume I)

HISTORIA: Mónica Moreno Seco (Universidad de Alicante)

HISTORIA DEL ARTE: M. Lluïsa Faxedas Brujats (Universitat de Girona)

MUSEOLOGÍA Y MUSEOGRAFÍA: Ester Alba Pagán (Universitat de València)

CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS:

COMUNICACIÓN: Maria Forga Martel (Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña)

DERECHO Y CRIMINOLOGÍA: M. Concepción Torres Díaz (Universidad de Alicante)

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: Montserrat Rifà Valls (Universitat Autònoma de Barcelona)

GEOGRAFÍA: Maria Prats Ferret y Mireia Baylina Ferré (Universitat Autònoma de Barcelona)

SOCIOLOGÍA, ECONOMÍA Y CIENCIA POLÍTICA: Rosa M. Ortiz Monera y Anna M. Morero Beltrán (Universidad de Barcelona)

TURISMO: Ester Noguer Juncà (Universitat de Girona) y Montserrat Crespi Vallbona (Universidad de Barcelona).

CIENCIAS:

FÍSICA: Encina Calvo Iglesias (Universidade de Santiago de Compostela)

MATEMÁTICAS: Irene Epifanio López (Universitat Jaume I)

CIENCIAS DE LA VIDA:

BIOLOGÍA: Sandra Saura Mas (Universitat Autònoma de Barcelona)

CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE: Pedrona Serra Payeras y Susanna Soler Prat (INEF Barcelona)

ENFERMERÍA: M. Assumpta Rigol Cuadra y Dolors Rodríguez Martín (Universidad de Barcelona)

MEDICINA: M. Teresa Ruiz Cantero (Universidad de Alicante)

NUTRICIÓN Y DIETÉTICA: Purificación García Segovia (Universitat Politècnica de València)

PSICOLOGÍA: Esperanza Bosch Fiol y Salud Mantero Heredia (Universitat de les Illes Balears)

INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA:

ARQUITECTURA: María Elia Gutiérrez Mozo, Ana Gilsanz Díaz, Carlos Barberá Pastor y José Parra Martínez (Universidad de Alicante)

CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN: Paloma Moreda Pozo (Universidad de Alicante)

INGENIERÍAS AGRARIAS: M. Dolores Raigón Jiménez (Universitat Politècnica de València)

INGENIERÍA NAVAL, MARINA Y NÁUTICA: Clàudia Barahona Fuentes y Marcel·la Castells Sanabra (Universitat Politècnica de Catalunya)

INGENIERÍA INDUSTRIAL: Elisabet Mas de les Valls Ortiz y Marta Peña Carrera (Universitat Politècnica de Catalunya)

INGENIERÍA MULTIMEDIA: Susanna Tesconi (Universitat Oberta de Catalunya)

INGENIERÍA ELECTRÓNICA DE TELECOMUNICACIÓN: Sònia Estradé Albiol (Universidad de Barcelona)

METODOLOGÍA:

DOCENCIA EN LÍNEA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: Míriam Arenas Conejo y Iolanda García González (Universitat Oberta de Catalunya)

Aprender a incorporar la perspectiva de género en las asignaturas impartidas no implica más que una reflexión sobre los diferentes elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del sexo y del género como variables analíticas clave. Para revisar las asignaturas desde esta perspectiva, en las Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género el profesorado encontrará recomendaciones e indicaciones que cubren todos estos elementos: objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos, ejemplos y lenguaje utilizados, fuentes seleccionadas, así como métodos docentes y de evaluación y gestión del entorno de aprendizaje. Al fin y al cabo, incorporar el principio de igualdad de género no es solo una cuestión de justicia social, sino también de calidad de la docencia.

M. José Rodríguez Jaume y Maria Olivella Quintana, coordinadoras

1.INTRODUCCIÓN

La geografía es una disciplina de muy amplio alcance, ya que es la ciencia que estudia la superficie terrestre, las sociedades que la habitan y los territorios, los paisajes o los lugares que se generan de la interacción de los dos primeros elementos. Se trata, por tanto, de una disciplina en la que, desde su inicio, el interés se sitúa en la interacción entre fenómenos naturales y fenómenos sociales, y que históricamente ha construido puentes entre las ciencias físicas y las ciencias sociales. Este hecho ha permitido que, a diferencia de otras ciencias físicas, la geografía haya estado más abierta a incorporar teorías críticas provenientes de los movimientos sociales. En esta línea, la geografía feminista cuenta con una larga trayectoria, y las autoras de esta guía son dos importantes referentes en el Estado español. Maria Prats Ferret y Mireia Baylina Ferré, ambas profesoras de la UAB, presentan, a lo largo del texto y de forma muy precisa, la transformación de la geografía como disciplina, como profesión y como currículo académico a medida que las teorías feministas y la interseccionalidad han ido incorporándose a su corpus teórico.

En el segundo capítulo, las autoras exponen cuáles son las principales transformaciones conceptuales de la disciplina, y especialmente la evolución de conceptos como *territorio*, *espacio* o *paisaje*, a partir de la incorporación de la perspectiva de género. También explican cómo está evolucionando la profesión y nos adelantan que, si bien hay una mayor incorporación de la perspectiva de género, la progresiva tecnificación de la misma la está masculinizando, lo que conlleva a la pérdida de referentes femeninos.

En el tercer capítulo, Baylina y Prats presentan cuatro propuestas de incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, focalizadas en geografía, pero aplicables al resto de disciplinas: 1) hacer visibles a las autoras y adoptar una postura crítica frente a la producción de conocimiento geográfico; 2) cómo explicar y utilizar la diferencia de género/sexo y otros conceptos básicos desde la geografía; 3) revisión de las teorías de pensamiento geográfico, y 4) pedagogías feministas y *queer* y la propuesta de los Mapas de Relieve de la Experiencia para trabajar las geografías de la interseccionalidad.

Finalmente, en el cuarto capítulo, las autoras siguen profundizando en cómo transformar la docencia de la geografía, para ello muestran ejemplos prácticos llevados a cabo en el Departamento de Geografía de la UAB en tres dimensiones clave de las asignaturas: los objetivos, los contenidos y la evaluación. En relación con los contenidos, Baylina y Prats ofrecen innovaciones conceptuales y docen-

tes en temáticas como globalización, trabajo y género; geografía urbana y urbanismo con perspectiva de género; género, ruralidad y sexualidad, y geografía política, conflictos y riesgos ambientales. A las propuestas de los capítulos tercero y cuarto les sigue un quinto capítulo, que contiene una gran diversidad de recursos pedagógicos, y un sexto capítulo, que invita a reflexionar sobre cómo enseñar a hacer investigación en geografía sensible al género.

2. LA CEGUERA AL GÉNERO EN GEOGRAFÍA Y SUS IMPLICACIONES

Durante muchos siglos, la mitad de la humanidad ha sido ignorada como objeto de estudio en geografía, al igual que ha ocurrido en otras ciencias sociales. Hace ya unos cincuenta años, y gracias al movimiento feminista y a la evolución de la situación de las mujeres en la sociedad (empleo, formación, participación política, condiciones de vida), empezó a desarrollarse el proceso científico de hacer visible a la otra mitad del género humano en la disciplina. La geografía ha considerado tradicionalmente a la sociedad como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo, sin plantear las profundas diferencias que hay entre hombres y mujeres en la utilización del espacio. El espacio no es neutro, desde el punto de vista de género, lo que implica la necesidad de incorporar las diferencias sociales entre hombres y mujeres, así como las diferencias territoriales en las relaciones de género, para explicar la realidad en cualquier lugar del mundo y a cualquier escala. Esto quiere decir que casi todos los temas tratados por la geografía pueden y deben ser reformulados desde esta perspectiva.

¿A qué se debe este olvido? La geografía ha sido históricamente una disciplina académica dominada por hombres. Las mujeres han estado menos presentes en la academia, en los temas de investigación y, sobre todo, como productoras de conocimiento. El conocimiento es una creación social; por tanto, el tipo de conocimiento que ofrece una disciplina depende de quién lo produce, qué métodos se utilizan y para qué ha de servir. Gillian Rose (1993) muestra cómo la geografía se reivindica como exhaustiva y universal, mientras que el discurso sobre el que se fundamenta está basado en una posición situada y contextual que encarna el sujeto masculino, blanco, burgués y heterosexual. La noción específica de conocimiento a partir de la cual piensan los geógrafos es la que margina a las mujeres de la disciplina: por una parte, en la medida en que deslegitima cualquier conocimiento producido por otro sujeto, y, por otra parte, en la medida en que construye las categorías de pensamiento de la geografía únicamente desde su perspectiva, ignorando la diversidad que conforma la realidad social.

Las raíces del androcentrismo en la disciplina se encuentran en la conceptualización de las categorías de género hombre/mujer como categorías identitarias binarias y relacionales. Es decir, que se construyen a partir de constelaciones simbólicas y discursivas opuestas respecto al «otro», dotando de más valor a unas categorías que a las otras. De esta manera, la masculinidad se ha construido como el sujeto en oposición a una alteridad femenina subordinada. Esta conexión entre

la identidad masculina (el sujeto) y el saber hace del hombre productor legítimo de conocimiento, y la construcción binaria del género se vincula de forma análoga con una construcción sobre los seres racionales (los únicos capaces de producir conocimiento científico objetivo, neutral, verídico, absoluto) y los irracionales (como las mujeres, no concebibles como sujetos de conocimiento).

La crítica feminista ha apuntado básicamente al sesgo androcéntrico presente en la tarea científica, intentando evidenciar cómo la asunción dada por descontado de objetividad y racionalidad no es más que una determinada visión hegemónica y parcial de la realidad y de la forma de aproximarnos a ella. Por este motivo, autoras como Donna Haraway (1991) defienden el «conocimiento situado» como forma de hacer ciencia desde la posición que se ocupa (género, etnia, edad, orientación sexual, etc.), siendo conscientes de los sesgos que esto comporta en la práctica científica, en lugar de negarlos.

Así pues, históricamente se han evidenciado muchos **prejuicios sexistas en la investigación y en la docencia geográficas**, lo que ha dado lugar, por tanto, a ofrecer análisis parciales y sesgados de la realidad social. Un ejemplo de ello lo encontramos cuando no se extraen datos sociodemográficos y económicos diferenciados por sexo, como sucede al medir el estatus social de un hogar únicamente por la renta del *cabeza de familia*, que se da por hecho que es el hombre, por lo que se obvia el elevado número de hogares monomarentales en el mundo o la existencia de familias no heterosexuales. También se ha tratado la actividad económica de la población siguiendo un significado muy restringido de trabajo (actividad realizada con valor de cambio), excluyendo, por tanto, el resto de actividades que tienen un valor de uso, como el trabajo doméstico, el trabajo de cuidado, el trabajo voluntario... Asimismo, se han excluido, entre otras, las actividades que revierten en términos monetarios, pero que se desarrollan en la economía informal (no declarada), y el trabajo en la producción de subsistencia. En todas estas otras formas de trabajo encontramos a muchas mujeres, cuyas actividades no han sido reconocidas ni económica ni socialmente. El hecho de considerar la división del trabajo según el género proporciona a la investigadora y/o docente la herramienta analítica necesaria para explicar la desigual distribución del trabajo entre hombres y mujeres en el mundo, en todos los contextos, y pone en evidencia la compleja relación de las mujeres con el trabajo y las razones de esta complejidad.

En general, se ha investigado y se ha impartido docencia sobre las actividades, los espacios y los paisajes que han reflejado las experiencias de los hombres, relacionadas con la economía de mercado, los espacios públicos, las grandes in-

fraestructuras de transporte, la geopolítica internacional, los conflictos armados, etc., y se han ignorado los que forman parte de la vida cotidiana de las mujeres, como los espacios educativos, de salud, de consumo y de cuidado, en escalas de proximidad como el barrio, la comunidad o el propio hogar. Pero no solo eso, también se ha obviado el papel de las mujeres en el uso de recursos como el agua o la energía, en la gestión del medio ambiente y, en general, en todos los ámbitos anteriores, atribuidos a los hombres.

En otras ocasiones, las investigaciones han ido orientadas tanto a hombres como a mujeres, pero se han analizado siempre en términos de experiencias masculinas, como las migraciones, evaluadas en función del migrante masculino, sin considerar las motivaciones y las experiencias del resto de la unidad familiar. Estas investigaciones han asumido que las vivencias de los hombres pueden representar todas las experiencias, afirmación que cuestiona de forma directa la supuesta neutralidad de la ciencia. Y, en ocasiones, cuando se ha querido tratar «el papel de las mujeres en el mundo», con la voluntad de hacerlas visibles, se ha hecho en términos de geografía de la población, donde se abordan temas como la fecundidad y el crecimiento demográfico, reforzando aún más la imagen de las mujeres dedicadas exclusivamente, o principalmente, a la reproducción.

Las primeras investigaciones ya pusieron de manifiesto la dificultad metodológica para obtener datos sobre las mujeres, sus actividades y sus espacios de referencia. En algunos casos, como en el sector agroganadero, las agricultoras o las ganaderas han sido consideradas estadísticamente, durante muchos años, como «amas de casa» o, en el mejor de los casos, como «ayudas familiares» o «cónyuges», categorías estadísticas que no indican ninguna situación profesional, suponen actividades subordinadas a otras que se consideran principales y que devalúan el trabajo de las mujeres en el sector primario. Así pues, profesionales de la investigación y la docencia han tenido que acumular hechos y conocimientos sobre la vida cotidiana de las mujeres y su relación con el entorno, para ir después más allá y preguntarnos por qué las cosas son de una manera y qué determinan las formas del futuro. Una geografía que evite a las mujeres y sus actividades o que asuma las tradicionales funciones de género es ciega de género y no puede contribuir nunca a la visión de una sociedad igualitaria.

La geografía incorpora la perspectiva de género, inicialmente observando y analizando los patrones diferenciales de las mujeres en su relación con el espacio, y, más adelante, reconociendo la estructura de género en la sociedad como un elemento fundamental para comprender los cambios económicos y sociales del mundo contemporáneo y la forma en que el medio geográfico es constituido y

utilizado por la población. La geografía feminista quiere analizar la relación entre las divisiones de género y las divisiones espaciales para descubrir cómo se constituyen mutuamente y mostrar los problemas ocultos tras su aparente naturalidad. Se trata de conocer cómo los hombres y las mujeres experimentan los lugares y mostrar que las diferencias forman parte de la constitución social, tanto del lugar como del género, y que esto se puede cambiar.

A pesar de que la geografía feminista cuenta con una trayectoria de cincuenta años, su presencia en el mundo se concentra todavía en apenas unos cuarenta países, principalmente angloparlantes y tan solo tres en África (Blidon y Zaragoza, 2019). Las desigualdades entre territorios y culturas son notorias. El potencial transformador de la geografía feminista, que relee la disciplina empezando por sus conceptos clave: lugar, espacio y paisaje, no es fácil de encajar en contextos conservadores y patriarcales, con estructuras de poder muy consolidadas. La misma palabra *feminista* es rechazada en muchos lugares por su connotación política. Incluso las mismas investigadoras han evitado denominarse *geógrafas feministas* por miedo a ser devaluadas y excluidas, y esto no solo ocurre en sociedades en las que su práctica conduce a consecuencias adversas, sino también en contextos europeos cercanos y en nuestro propio país. Las investigadoras y las docentes que han introducido esta perspectiva en la geografía catalana y española han hecho referencia a claras resistencias para la aceptación, o simple tolerancia, de esta perspectiva en la disciplina geográfica (Sabaté, 1984; Garcia Ramon, 1989).

A nivel profesional, las primeras personas licenciadas en Geografía (años ochenta del siglo xx) se dedicaron a la docencia, particularmente en la enseñanza secundaria. A la disciplina, a pesar de que volara sola, separada de la historia, se la seguía relacionando estrechamente con el conocimiento de formación básica en la educación obligatoria y, por tanto, con un claro perfil profesional orientado a la docencia. Un estudio de Garcia Ramon y Pujol (2004) señala que en los años setenta las mujeres eran mayoritarias entre el alumnado de geografía en la universidad, y lo explican a partir de la vinculación de la disciplina con la profesión docente, tradicionalmente más feminizada. En los años noventa se encuentran con una situación que apunta hacia la masculinización de la disciplina, tanto en el profesorado como en el alumnado predoctoral y en el alumnado de grado. Las autoras lo atribuyen a la imagen técnica de la disciplina, que deriva de las enseñanzas (con incremento de contenidos técnicos e instrumentales) y del crecimiento de la práctica profesional fuera de la docencia. Parece que esta situación se sigue dando en la actualidad, sobre todo con respecto al alumnado.

La geografía como profesión emergente en ámbitos como la planificación urbana, la ordenación del territorio, el medio ambiente, la cartografía y los Sistemas de Información Geográfica representa nuevas oportunidades profesionales para las personas graduadas. No obstante, el hecho de que haya mayor presencia masculina no es un buen indicador con respecto a la igualdad de género. Aunque los jóvenes profesionales introduzcan la perspectiva de género en su práctica profesional, que es posible y necesaria en todos los ámbitos mencionados anteriormente, son necesarios referentes profesionales femeninos, y más cuanto más tecnificada sea la disciplina.

3. PROPUESTAS GENERALES PARA INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA

3.1. Hacer visibles a las autoras y adoptar una postura crítica frente a la producción de conocimiento geográfico

En la docencia, incorporar la perspectiva de género implica revisar los sesgos androcéntricos de las disciplinas. Esta revisión comporta, en primer lugar, incluir el conocimiento producido por las mujeres científicas y expertas, así como las perspectivas críticas que desvelan conceptualizaciones androcéntricas (Ponferrada, 2017). Esto incide tanto en la bibliografía básica de referencia de todas las asignaturas (manuales, textos seminales, atlas...) como en la bibliografía más especializada vinculada a temas concretos (artículos científicos, recursos audiovisuales: películas, documentales, fotografías, mapas...) y, por supuesto, en todo lo que sea de lectura obligatoria. Desde hace unos años, la academia sigue los principios neoliberales, tanto con respecto a la gestión interna como a la producción y la difusión del conocimiento científico. Esto significa que las personas investigadoras se ven forzadas a publicar en revistas internacionales indexadas en bases de datos cuya propiedad pertenece a grandes grupos corporativos que se han atribuido la autoridad de determinar la calidad de la investigación científica en función de quien publique en las revistas que aparecen en sus bases. Esta práctica excluye a investigadoras e investigadores que, por diversas razones, publican en otros medios, y entre esas razones se incluye la de mantener posiciones críticas con ese procedimiento. Las bibliografías de las asignaturas deberían ser inclusivas en este sentido y dar visibilidad a la buena calidad científica, independientemente del medio por el que se difunde. De la autoría es necesario que conste, obviamente, el nombre de pila, para facilitar, en la medida de lo posible, la identidad de género.

Todas las disciplinas cuentan con personas de renombre gracias a su contribución al conocimiento, y es fácil recordar nombres de autores masculinos, y a veces también su imagen, a los que se menciona en clase; es de interés repasar las biografías de mujeres investigadoras, tanto de las pioneras en la disciplina como de las jóvenes que introducen perspectivas innovadoras, y detenerse a pensar sobre la dimensión biográfica que hay detrás de su aportación científica. Asimismo, es frecuente que el personal docente haga referencia a algún *maestro* destacado en la disciplina de la universidad en la que imparte docencia; normalmente, se trata de un referente masculino. Convendría pensar en la maestría destacada de alguna mujer y mencionarla, y si no se ha podido dar el caso, obviar todo lo que

contribuya a la reproducción de las desigualdades de género. Esta cuestión se hace extensiva a la exhibición de fotografías, por ejemplo, en los tabloneros de los departamentos universitarios, de los prohombres de la disciplina.

3.2. Cómo explicar y utilizar la diferencia de género/sexo y otros conceptos básicos desde la geografía

La geografía con perspectiva feminista es la que incorpora las aportaciones teóricas del feminismo a la explicación y la interpretación de los hechos geográficos. Esto significa incorporar el género en la interpretación del mundo en el que vivimos y también reconocer el papel diferencial de las personas en la relación entre la población y el medio natural. La aportación de las diferentes ciencias sociales a la construcción de conceptos en torno al género ha dado poca importancia a las variaciones espaciales, y la geografía ha ignorado las variables y los conceptos básicos en torno al género; por tanto, la geografía feminista es el punto de encuentro entre el género y las variaciones espaciales.

Entendemos el *género* como las diferencias entre hombres y mujeres que han sido construidas socialmente. La mayor parte de las diferencias entre hombres y mujeres en relación con las funciones, la división del trabajo y las relaciones de poder derivan de las diferencias de género (construcción social) y no del sexo (constitución biológica); el género como construcción social tiene variaciones territoriales, algo que no sucede con el sexo. Los *roles de género* describen quién hace qué, dónde y cuándo. La atribución de los diferentes roles a hombres y mujeres tiene también variaciones territoriales.

La *división del trabajo según el género* o *división sexual del trabajo* consiste en la atribución de determinados trabajos a los hombres y otros a las mujeres. Esta división es universal, existe en todas las culturas y regiones; no obstante, la forma concreta en que se materializa ofrece variaciones territoriales y sociales. Con la deconstrucción del concepto de *trabajo*, el feminismo ha aportado la distinción entre trabajo *productivo* (el que se vende o se puede vender en el mercado) y el *reproductivo* (destinado al mantenimiento biológico y social de las personas) (Benería, 1981), haciendo que emerja otra parte de la economía, la invisible. Actualmente, en el contexto de la tensión entre los tiempos de la reproducción y las exigencias del trabajo mercantil, se habla de cómo se puede organizar una sociedad para que la vida sea sostenible para todo el mundo. Amaia Pérez Orozco (2014) plantea desplazar el eje analítico desde los procesos de valorización de capital hacia los procesos de *sostenibilidad de la vida*, entendiendo la socioeconomía como un circuito integrado producción-reproducción, trabajo remunera-

do-trabajo no remunerado, mercado-Estado-hogares, valorando en qué medida genera condiciones para una vida que merezca ser vivida.

Las *relaciones de género* hacen referencia a las relaciones de poder existentes entre hombres y mujeres. En muchos ámbitos espaciales y culturales hay una relación de subordinación de las mujeres respecto de los hombres; ahora bien, las características y la intensidad de esta subordinación son diferentes según los lugares. Sobre la subordinación de las mujeres, el feminismo ha aportado el concepto de *patriarcado*, entendido como el sistema económico y social por el que los hombres se apropian del trabajo de las mujeres (productivo y reproductivo). Sylvia Walby explica en *Theorizing Patriarchy* (1990) que las relaciones patriarcales en las sociedades industriales se construyen y se mantienen gracias a seis estructuras en las que los hombres dominan y explotan a las mujeres: la producción doméstica (los hombres se apropian del valor del trabajo doméstico de las mujeres), las relaciones patriarcales en el trabajo remunerado (las mujeres quedan relegadas a los trabajos peor pagados), las relaciones patriarcales en el plano del Estado (los hombres dominan las instituciones y legislan de forma desventajosa para las mujeres), la violencia machista, las relaciones patriarcales en el ámbito de la sexualidad (los hombres controlan el cuerpo femenino) y las relaciones patriarcales en las instituciones culturales (control masculino de los medios de comunicación y de las representaciones que ofrecen de las mujeres).

En la reinterpretación de la geografía desde una perspectiva de género nos podemos centrar en tres grandes ámbitos que abrazan prácticamente toda la disciplina: i) las relaciones existentes entre el género y conceptos clave en geografía, como el espacio, el lugar o la naturaleza; ii) las diferencias territoriales en los roles y las relaciones de género, y iii) el uso y la experiencia diferenciales del espacio entre hombres y mujeres, a diferentes escalas, desde la local (utilización del espacio cotidiano) a la global (por ejemplo, movimientos migratorios transnacionales) (Sabaté *et al.*, 1995).

Si nos fijamos en el sentido actual del concepto de *lugar*, veremos cómo desde el feminismo nos preguntamos qué entendemos por lugares y cómo nos relacionamos con ellos. Ya hace tiempo que los lugares eran, supuestamente, áreas delimitadas ocupadas por comunidades homogéneas. Hoy serían todo lo contrario. Según la geógrafa británica Doreen Massey (1991), los definiríamos como un conjunto de relaciones establecidas entre comunidades muy heterogéneas; un sentido del lugar sin fronteras, abierto al exterior. En un mundo global, Massey habla de la *compresión espacio-tiempo*, o la superación del espacio por el tiempo en una época de máxima movilidad (movimiento y comunicación a través del es-

pacio, extensión geográfica de las relaciones sociales), y hace referencia a nuestra experiencia de todo ello. Por tanto, si, al fin y al cabo, todo depende de nuestra experiencia, nuestras identidades, entre ellas el género, influyen en cómo vivimos los lugares. El hecho de poder movernos entre países o pasear por las calles de noche son acciones que no están solo influenciadas por el capital. La movilidad de las mujeres por todo el mundo, por ejemplo, está limitada en intensidad y características diferentes según los lugares, no por el capital, sino por los hombres (violencia física, miradas sexualizadas, o prohibiciones directas de ir solas por el espacio público).

En la *relación entre el género y la naturaleza*, pensamos, por ejemplo, en mujeres que practican la agricultura ecológica o la ganadería extensiva (Baylina, 2020). Quieren que las personas consumidoras sean más conscientes de la importancia de comprar productos locales y consideran que la calidad de vida asociada a su vida de campesinas es muy importante. Sus filosofías sobre la agricultura y la sostenibilidad incluyen no dañar el suelo, trabajar poco sobre la tierra y trabajar con lo que la tierra te dice. Estas mujeres articulan muy bien los elementos de calidad de vida, para ellas, su familia y la comunidad, con el respeto a la naturaleza. Sus perspectivas sobre la naturaleza no son pasivas, reconocen el uso instrumental que hacen de la tierra porque la necesitan para sobrevivir, pero también reconocen que su bienestar está íntimamente ligado a la tierra. Esta ética del cuidado está en la intersección entre utilidad, interés económico y obligaciones morales hacia el hogar y la comunidad.

Una *geografía regional de género* muestra cómo el género es importante en la geografía y cómo la geografía condiciona el género en todos los lugares y a todas las escalas. El género tiene que formar parte de la descripción y del análisis regionales. Si recopilamos hechos geográficos sobre lugares concretos, pongamos como ejemplo Delhi, Lima, o Estocolmo, debemos incluir cuáles son las opciones de vida para las mujeres, y tener presentes también, por ejemplo, sus diferencias según la clase social, la etnia, la casta o la orientación sexual. También nos interesará conocer las diferencias espaciales en la construcción del género y cómo se comprenden la masculinidad y la feminidad según los lugares.

Si buscamos datos sobre diferentes aspectos geográficos a cualquier escala, (local, regional, estatal) es imprescindible contar con datos desagregados por género (y no siempre los hay, ni en todos los lugares ni para todas las escalas, cuestión que también debe ser reivindicada). Con ellos podremos tratar la generización de las divisiones espaciales del trabajo; la generización del contrato de género (tasas de matrimonios y de divorcios, edad en el primer matrimonio, composición de los

hogares, violencia...); la generización del espacio (espacio doméstico y laboral, uso del transporte, movilidad, migraciones, ratios hombres/mujeres en espacios urbanos y rurales...); además de analizar la relación entre género y Estado (composición del poder político, existencia de leyes de igualdad, derechos parentales y parentales, participación política, etc.); hacer una esmerada lectura del bienestar (esperanza de vida al nacer, mortalidad, tasa de fecundidad, etc.) y de la generización de la reproducción de la sociedad (servicios sociales de atención a la infancia, a las personas mayores y a las personas enfermas; niveles de educación —porcentaje de alfabetización, población según el nivel educativo alcanzado—, etc.). En el análisis de la variedad geográfica de los roles y las relaciones de género nos encontraremos con una interesante geografía del patriarcado; es decir, las formas que adopta internacionalmente la subordinación de las mujeres respecto de los hombres, pero también podremos tomar conciencia de ello y comprender que estas relaciones son dinámicas y, por tanto, susceptibles de cambio.

3.2.1. El género y la interseccionalidad de identidades. El papel del lugar

A pesar de que la opresión de género es una constante en todas las sociedades, las mujeres no forman un grupo homogéneo y sus experiencias están también atravesadas por otras estructuras de poder, como la clase social, la edad, la etnicidad, la raza, la capacidad, la orientación sexual, la religión, la ciudadanía, la identidad nacional, etc. La intersección entre estructuras o identidades hace que las experiencias de opresión y también de privilegio tengan una configuración concreta. Así, por ejemplo, en la experiencia del sexismo, no sufrirá el mismo una mujer de 26 años (a la que pueden acosar por su cuerpo sexualizado), otra de 65 (que se puede encontrar con una discriminación en la pensión que cobra) o una de 3 (a la que le pueden ofrecer juguetes sexistas). Todas comparten la identidad de género, pero sus diferencias de edad hacen que la discriminación por género se materialice de formas diversas. En los últimos años se ha desarrollado con fuerza en ámbitos políticos, académicos e institucionales el concepto de *interseccionalidad*, precisamente para «mostrar cómo diferentes ejes de desigualdad, como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual, la diversidad funcional o la edad, están relacionados entre sí y configuran formas concretas de discriminación» (Rodó-Zárate, 2021: 18).

El desarrollo del concepto de *interseccionalidad* se vincula con el feminismo negro norteamericano y con la voluntad de comprender la situación de desigualdad estructural que sufrían las mujeres negras desde una perspectiva feminista y antirracista. El punto clave era mostrar que estos dos ejes (género y raza) por

separado no podían explicar su situación de desigualdad, sino que era necesario ver cómo se interrelacionaban y configuraban una experiencia de opresión concreta (Rodó-Zárate, 2021). Feministas negras, entre ellas bell hooks (1984), consideran que sus colegas blancas no son conscientes de su blancura dado que el hecho de que una persona sea blanca está profundamente arraigado como la «norma», y la gente blanca también tiene raza y etnia. A partir de aquí, se inicia un proceso de descentralización de la mujer blanca, occidental, de clase media y heterosexual, así como de pluralización del feminismo, debate en el que no entraremos aquí.

Sí que adelantaremos las aportaciones de la geografía feminista al concepto de *interseccionalidad*. La relación entre identidades forma parte del proceso de formación de las personas, y el contexto es esencial en ese proceso. Las posiciones de las identidades de cada persona (clase, género, orientación sexual...) se interrelacionan y se influyen mutuamente en lugares particulares. Y esos lugares no son simples contenedores «en los que pasan las cosas» sino que también tienen identidades, producidas y repetidas por los grupos dominantes que los ocupan y que pueden producir situaciones de exclusión de grupos sociales específicos. Así, por ejemplo, en el imaginario popular, el hogar todavía es un espacio privado, feminizado y heterosexual. El ideal del hogar reposa en la norma heterosexual; los hogares son espacios heteronormativos muy relacionados con la familia nuclear, a pesar de que esta ya no es la norma en muchos lugares. Estudios sobre chicas lesbianas viviendo en la casa familiar muestran cómo los hogares están imbuidos de nociones de heterosexualidad (fotografías, recuerdos, conversaciones...) y eso las hace sentir «fuera de lugar», un espacio en el que han de ocultar su identidad y fingir que se adecua perfectamente a la norma heterosexual. Los espacios, por tanto, no son asépticos; y los espacios y las identidades están imbricados.

La *experiencia vivida* como herramienta metodológica tiene mucho potencial para la geografía feminista para comprender las conexiones entre la producción del espacio y la producción del poder. Es a través de nuestra experiencia de los lugares que podemos capturar la complejidad y el dinamismo de la interseccionalidad. La geógrafa Gill Valentine (2007) expone un ejemplo muy esclarecedor: la relación entre los momentos vitales y los contextos espaciales en la experiencia vivida de una mujer blanca, de mediana edad, sorda y bisexual del Reino Unido. Las vivencias personales de esa mujer, en la escuela, en su casa con una pareja masculina, en el puesto de trabajo, en el centro para personas sordas..., muestran cómo ninguna identidad es por sí misma fuente de opresión o de privilegio sino que depende de los contextos espaciales. Cuando en un lugar se siente opri-

mida por una identidad (en el puesto de trabajo, debido a su sordera) encuentra bienestar en otra (como mujer trabajadora), lo que muestra la fluidez de las identidades y la complejidad y el dinamismo de la interseccionalidad.

3.3. Revisión de las teorías de pensamiento geográfico

El desarrollo de la perspectiva de género en geografía varía según las escuelas de pensamiento de cada país o tradición académica. Y la facilidad con la que una nueva perspectiva es adoptada en una ciencia depende de la atmósfera científica imperante en esa ciencia en un determinado momento de la historia. A pesar de que vamos ordenando las corrientes de pensamiento de forma más o menos cronológica según nos llegan y la influencia que tienen en nuestra disciplina, es la persona que imparte docencia la que determina desde qué perspectiva se sitúa teóricamente para llegar a su alumnado. El breve recorrido epistemológico que aquí se recoge trata de ejemplificar las posibilidades que nos ofrece cada paradigma para analizar los hechos geográficos desde una perspectiva feminista.

La perspectiva de género penetra a finales de los años setenta en la geografía, muy tarde debido a la escasa permeabilidad de las corrientes teóricas y metodológicas de la disciplina durante esa década y las anteriores. La *geografía neopositivista*, con interés en los procesos espaciales abstractos, busca regularidades en las distribuciones espaciales, y la obsesión por la objetividad y la neutralidad de la ciencia excluía de su ámbito de estudio todo lo que tuviera que ver con el cambio social (Sabaté *et al.*, 1995). Es a finales de los años setenta cuando la geografía se ve impulsada a buscar un marco teórico que permita comprender las desigualdades entre territorios a todas las escalas. El *marxismo* identifica al capitalismo como causa importante de esa desigualdad, y las primeras publicaciones feministas reclaman el desarrollo de la teoría marxista para explicar la situación de las mujeres en ese contexto (Burnett, 1973). De hecho, a inicios de los años ochenta se crea el primer grupo de trabajo sobre género en geografía, el *Women and Geography Study Group* del Instituto de Geógrafos Británicos, que enseguida catalizó el desarrollo de este enfoque y se puso a trabajar en el análisis del empleo femenino desde una perspectiva marxista (García Ramon, 1989).

Otro paradigma importante que permite la entrada de la perspectiva feminista en geografía es el humanista. La *geografía humanista* desde la perspectiva de género permite poner énfasis en la diversidad cultural de las mujeres. Se acentúa el papel que las experiencias, los sentimientos y las percepciones tienen en el análisis de la realidad geográfica. Los conceptos de *lugar* e *identidad* son fundamentales y permiten estudiar cómo las mujeres se identifican con los lugares, qué va-

loran del entorno, cómo expresan sus sentimientos respecto de los lugares, qué lugares crean y cómo se han de configurar los lugares para que sean inclusivos para las mujeres. El estudio del *paisaje* también es importante en este enfoque. La socialización en un género hace que hombres y mujeres perciban el paisaje de forma diferente y le otorguen diferente significado. Asimismo, el paisaje se crea a partir de ideologías diversas, entre ellas las de género. Los paisajes reflejan las desigualdades de poder entre hombres y mujeres, ya que contienen valores culturales patriarcales. La geógrafa Janice Monk (1999) analiza en un estudio la expresión de género en el paisaje construido de la ciudad para hacernos ver que muchos monumentos funcionan para instruirnos sobre qué hay que valorar de nuestra historia a través de expresiones visibles de cuerpos humanos. La autora resalta la presencia de más monumentos de cuerpos masculinos que femeninos en el paisaje urbano, muchos de ellos presentados como héroes militares para transmitir poder, a menudo montados a caballo para reforzar esa imagen. La representación de figuras femeninas es habitualmente un símbolo abstracto que poco tiene que ver con la mujer real: la desnudez, la escala heroica y las alas son atributos improbables. Estos monumentos revelan la hegemonía patriarcal de muchas culturas y, además, asientan y reproducen el contexto de las relaciones de género de cada día. No obstante, el paisaje y su utilización pueden servir para resistir y desafiar esas construcciones. Así, por ejemplo, la ocupación del espacio público urbano (manifestaciones políticas, desfiles de grupos sociales, *queer*, etc.) es una de las formas en que podemos utilizar el paisaje para expresar poder y significado.

Influenciadas por la *teoría posestructural* y *poscolonial*, científicas sociales feministas empiezan a deconstruir el concepto de *género* como concepto estable, siguiendo la crítica de las feministas negras, mencionada anteriormente, al protagonismo de la mujer blanca en la mayoría de estudios y en la práctica política del feminismo. Este giro cultural o deconstructivo del feminismo ha consistido en situar sus ideas sobre la especificidad y la singularidad justo en el centro. Desde la geografía, se subraya la importancia del lugar, la localización y la posición de la persona que habla, los modos de escuchar y de interpretar a los grupos marginales, que a menudo han sido ignorados. Voces del sur global influyen en la geografía feminista, abriéndola a nuevos temas y preocupaciones y haciéndola más consciente de las opresiones que también ha creado. Por ejemplo, aparece la manifestación colonial e imperialista del feminismo utilizando la idea de los derechos de las mujeres para intervenir a través del colonialismo, la ocupación militar, o el desarrollo económico internacional en los países denominados del «tercer mundo». También se cuestiona por qué la geografía (y la geografía feminista)

no se ha interesado por la raza y la justicia racial, lo que probablemente también está relacionado con el hecho de que quien ha construido el conocimiento geográfico ha sido tradicionalmente el sujeto masculino blanco. Y en décadas recientes, se ha expandido la *geografía queer*, para ampliar el alcance y el conocimiento crítico sobre cómo se construyen las relaciones de poder en diferentes contextos sociales y espaciales, en este caso, considerando la sexualidad como eje central. El geógrafo Chen Misgav (2019) examina la relación entre la planificación urbana y la sexualidad para ver si las políticas de planificación local promueven la justicia espacial en relación con las comunidades LGTBI.

Las nuevas teorías posmodernas sobre el sujeto y la deconstrucción plantean nuevas dudas sobre la posibilidad de hacer política e investigación específicamente feministas. Si ya no existe la categoría estable «mujer», ¿cómo podemos reivindicar sus derechos? De acuerdo con McDowell (2001: 46), nuestra obligación es descubrir y analizar las estructuras y los procesos mediante los cuales se crean las diferencias y se sitúa a los seres humanos en grupos sociales con relaciones desiguales. Las mujeres, como grupo, tienen muchas menos oportunidades que los hombres, como grupo, incluso en numerosas sociedades se les niegan muchos derechos fundamentales. Por muy fluida y variada que resulte la creación social de la feminidad y la masculinidad, todavía es práctica habitual que una de estas creaciones sea inferior a la otra y que, por tanto, los hombres, como grupo, estén implicados en el dominio de las mujeres. Y esto la geografía lo puede y lo debe reflejar.

3.4. Pedagogías feministas y queer: la propuesta de los *Mapas de Relieves de la Experiencia* para trabajar las geografías de la interseccionalidad

Todos los días tenemos que enfrentarnos al alumnado en el aula. El contexto global y los cambios sociales han hecho que actualmente las aulas ya sean más diversas social y culturalmente. Las experiencias del alumnado con la educación multicultural y la diversidad han fomentado su conciencia y comprensión de la diferencia y la identidad, y también han promovido la inclusión de estos temas en el currículo de geografía. La diversidad del aula proporciona un espacio de apoyo para que el alumnado explore temas sensibles; además, puede resultar un buen laboratorio para implicarlo en discusiones sobre relaciones de poder desiguales y cambio social. Puede ser interesante posicionar a los estudiantes como actores en la construcción del conocimiento y aplicar las reflexiones y las estrategias que se generen a través del proceso de aprendizaje. El objetivo es impulsar un aula

inclusiva y una comprensión de la diversidad, así como implicar al alumnado en la práctica a través del aprendizaje activo.

Entre las pedagogías feministas y *queer* proponemos los *Relief Maps*, o *Mapas de Relieves de la Experiencia* (Rodó, 2013), una herramienta metodológica para recoger, analizar y mostrar datos sobre la interseccionalidad desde la geografía (Baylina y Rodó, 2016). A través de la experiencia personal de cada estudiante, se representa de forma visual la relación entre las identidades y los lugares. El alumnado sitúa su grado de bienestar o de malestar en lugares diferentes según cada una de sus identidades (género, edad, etnia, lengua, orientación sexual...). El ejercicio relaciona tres dimensiones: la dimensión social (estructuras de poder o identidades), la dimensión psicológica (el grado de bienestar o malestar según la experiencia vivida) y la dimensión geográfica (los lugares). Se trata de un excelente trabajo empírico sobre la interseccionalidad que toma la dimensión espacial como parte central del análisis. A través de los Mapas se presentan datos complejos sobre la interseccionalidad de identidades de forma visual, lo que permite una mejor comprensión de las relaciones de poder a través de la producción de los espacios. Muestran también visualmente cómo las relaciones de poder varían según los espacios y cómo los lugares juegan un papel clave en la reproducción de las desigualdades. Los Mapas ayudan al alumnado de forma individual a tomar conciencia de sus posiciones identitarias, de situaciones de opresión y de privilegio, de sus relaciones con los lugares de la vida cotidiana y del papel de las emociones en su experiencia de los lugares.

4. PROPUESTAS PARA INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA EN GEOGRAFÍA

Las propuestas para introducir la perspectiva de género en la docencia son posibles y, sobre todo, son más factibles cuando van acompañadas de un marco institucional y/o normativo que las propicia o que las exige. En el caso de Cataluña, fue clave la Ley 17/2015 de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, que en el artículo 28.1 establece que la perspectiva de género y los estudios sobre la contribución de las mujeres se tienen que incluir en el currículo de los estudios de grado y de posgrado de todas las disciplinas. Para llevarlo a la práctica ha sido muy útil el documento elaborado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña: *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria* (AQU, 2019). Más allá de este marco general, las diferentes universidades del ámbito catalán han desarrollado diversas estrategias. Así, por ejemplo, en el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) se puso en marcha un trabajo paralelo para incorporar la perspectiva de género en las competencias generales. En noviembre de 2018 la UAB aprobó las nuevas competencias generales de grado e incluyó la competencia CG04 «Actuar en el ámbito de conocimiento propio evaluando las desigualdades por razón de sexo/género». Una vez aprobadas las competencias generales, se han ido incorporando progresivamente, introduciéndolas en los planes de estudios, en el marco de los procesos de modificación. Para propiciar y facilitar esta tarea, la UAB ha publicado una guía de aplicación de las competencias generales por ámbitos de conocimiento, herramienta elaborada por un grupo de trabajo interdisciplinario, dirigida a todos los grados de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona, 2021).

4.1. Objetivos de las asignaturas de geografía con perspectiva de género

En este apartado proporcionamos información que puede ser útil para una asignatura específica sobre geografía y género, si el plan de estudios así lo contempla, algo que sucede en pocas ocasiones y siempre en calidad de optativa. De la misma manera, también es útil para introducir la perspectiva de género en otras asignaturas temáticas o regionales del ámbito de la geografía.

En el primer caso, el objetivo es introducir al alumnado en el estudio de la geografía desde una perspectiva de género y dar a conocer las teorías y las investigaciones más relevantes para el análisis de género con el objetivo de llevar a cabo un análisis geográfico no sesgado. Y esto se puede hacer tanto desde las aproximaciones teóricas como a partir de una selección de estudios empíricos de

diferentes regiones del mundo. Estos ejemplos prácticos ayudarán al alumnado a tomar conciencia de la importancia de incluir la dimensión de género en los análisis geográficos.

En el segundo caso, para introducir la perspectiva de género en cualquier asignatura transversal de geografía, se puede adaptar el objetivo general propuesto y convertirlo en un objetivo específico en el marco del contenido de una asignatura temática o regional. En este caso, lo que se pretende es facilitar elementos de reflexión y de análisis que ayuden a entender la complejidad y la diversidad de las relaciones entre los seres humanos y el medio natural y social, desde la perspectiva de la geografía feminista.

4.2. Contenidos de las asignaturas de geografía con perspectiva de género

En esta sección proponemos diversos ejemplos de temáticas tratadas desde una perspectiva de género y que no son exclusivas de una asignatura, referentes a diferentes regiones del mundo, del continente europeo o del espacio ibérico. Concretamente, expondremos ejemplos de algunos de los numerosos ámbitos que componen la geografía. Haremos referencia a la geografía rural y a la geografía urbana, a la geografía económica y a la geografía política. Se trata de una propuesta limitada por el espacio disponible, en la que se presentan algunos ejemplos, pero esto no significa que la perspectiva de género no se pueda incluir también en el resto de ámbitos de la disciplina geográfica. En todas las temáticas y asignaturas es posible introducir la perspectiva de género, esto es muy obvio en el caso de la geografía social, pero es igualmente posible en asignaturas de geografía física, de geografía de la población o de Sistemas de Información Geográfica. Allí donde no sea tan evidente o cueste más ver cómo hacerlo, podemos empezar por realizar acciones más puntuales, como visibilizar el trabajo académico de las mujeres geógrafas, como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, poner ejemplos que ayuden a reflexionar sobre estereotipos o sobre las diferencias de género que se desprenden del análisis de las estadísticas, de la observación crítica de la cartografía o de los criterios para su elaboración. En los apartados 3 y 5 de esta guía se ofrecen varias pistas sobre cómo hacerlo.

4.2.1. Ejemplo 1: globalización, trabajo y género

La geografía económica es un ámbito central en la disciplina, y la perspectiva de género es fundamental para profundizar en las dimensiones sociales y espaciales de la economía, el trabajo y la globalización. El feminismo aporta herramientas

para comprender muchos aspectos de la economía y del desarrollo internacional, por ejemplo, la formación de mercados mundiales, la reestructuración económica, la informalización del mercado laboral, la feminización de la fuerza de trabajo y los patrones cambiantes en la división del trabajo.

Desde los años setenta, el proceso de integración económica global ha sido el cambio más grande que ha afectado a todas las economías nacionales y a todos los aspectos de la vida social, política y cultural de todo el mundo (Beneria *et al.*, 2016). La globalización ha tenido efectos positivos en la economía en términos de crecimiento y aumento de rentas y también consecuencias negativas asociadas a las desigualdades sociales y espaciales. Una de las características principales de la integración económica global es el enorme crecimiento en la participación de las mujeres en el mercado laboral. El aumento de los niveles de educación ha facilitado la entrada de las mujeres formadas en profesiones bien remuneradas en muchos países, mientras que, a las de menor nivel educativo, la presión para ganar un salario las ha conducido a empleos en condiciones precarias e inestables. Por tanto, una de las consecuencias inmediatas de la feminización de la fuerza de trabajo es la creciente diferenciación económica y social entre las mujeres.

Las mujeres se han convertido en la mano de obra preferente en muchas actividades, como los sectores manufactureros orientados a la exportación o las industrias intensivas en trabajo, que dependen de bajos costos de producción para mantener la competitividad. Esta composición de la mano de obra ha ido variando, desde mujeres jóvenes y trabajadoras solteras a un grupo más diverso, que incluye a mujeres más mayores, casadas y madres de familia. Las mujeres son mayoría en los eslabones inferiores de las cadenas de producción global, ya que cobran menores salarios que los hombres y consiguen una mayor productividad. Estos dos valores se sustentan en normas patriarcales de género, reproducidas en el puesto de trabajo con el apoyo de las empresas y de las políticas gubernamentales. La segmentación laboral hace que las mujeres se encuentren segregadas en trabajos considerados no cualificados y, por tanto, menos remunerados; además, están más dispuestas a acogerse a trabajos temporales debido a su responsabilidad en tareas de reproducción. En los trabajos más precarios, como la manufactura a domicilio, las mujeres asumen los riesgos de cambios en los pedidos, la caída de precios, y, al mismo tiempo, ahorran costos fijos a las empresas. La feminización laboral no ha de ser universal ni necesariamente irreversible. También se dan procesos de desfeminización en la medida en que la producción se vuelve más tecnificada y capitalizada.

En el sector servicios, la expansión global de los mercados ha provocado una demanda de trabajos en áreas como la informática, los centros de atención telefónica, los seguros y el sector financiero, donde muchas mujeres han encontrado empleo, con salarios más dignos que los anteriormente mencionados y ejerciendo profesiones de mayor reconocimiento social. Las mujeres representan una proporción elevada de trabajadoras en estos sectores en el Caribe, la India, China, Malasia, Filipinas o Chile (Benería, 2016), así como en la expansión de áreas como la salud, la educación y el turismo e industrias de servicios que se han hecho también globales.

Las áreas rurales también evidencian este proceso de feminización. En América Latina la participación de las mujeres rurales en el mercado laboral se ha incrementado enormemente debido a la necesidad de diversificar las rentas en un contexto de crecientes desigualdades sociales y económicas, así como de pobreza persistente asociada a las reformas neoliberales. Laura Rodríguez *et al.* (2016) explican cómo, en el caso de Colombia, los pequeños productores no pueden competir con los productos importados y con la producción agroindustrial, y cómo el Gobierno apoya el latifundismo y la producción agrícola a gran escala. El campesinado es útil solo como mano de obra barata y como proveedor de alimentos a bajo precio. En ese contexto, es interesante reflexionar sobre los discursos en torno al hecho de que la globalización se convierte en una oportunidad para que las mujeres tengan ingresos y desafíen tradiciones patriarcales, cuando lo cierto es que la incorporación de mujeres pobres a la fuerza laboral en un contexto de capitalismo global solo facilita y reproduce el mantenimiento de una mano de obra barata. Este tema y este contexto permiten introducir al alumnado en diversos debates: el del «campo global» como espacio y proceso multiescalar y los actores que forman parte de él; el empoderamiento de las mujeres a través del trabajo remunerado; los debates poscoloniales en relación con la crítica de las políticas del norte sobre «salvar a las mujeres pobres» de la desigualdad de género en el sur; o el análisis de las formas de resistencia y las estrategias de subsistencia de las familias basadas en valores de sus comunidades.

La globalización ha fomentado la dispersión del trabajo femenino en todo el mundo a través de las migraciones sur-norte. La elevada demanda de trabajo considerado no cualificado en los países ricos ha contribuido al aumento de los flujos migratorios de mujeres, que se van a trabajar de cuidadoras o de empleadas domésticas. Las migraciones constituyen estrategias para hacer frente a la falta de oportunidades y a los bajos salarios de los países de origen, y las mujeres, en numerosas ocasiones, adoptan medidas desesperadas, incluida la migración

ilegal, lo que las expone a abusos y explotaciones, como, por ejemplo, el tráfico sexual (Oso y Ribas, 2013). La Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2021) ha documentado los casos de trata de personas en 225 000 víctimas entre 2003 y 2016, las tres cuartas partes de las víctimas corresponden a mujeres y niñas, y la mayoría de ellas son objeto de trata con fines de explotación sexual. El África subsahariana y el Asia oriental son los principales lugares de origen de las víctimas, mientras que Europa occidental y central son los principales lugares donde se encuentran.

Estos son algunos ejemplos para demostrar la importancia de la perspectiva de género en la geografía económica, sin la cual todos los fenómenos mencionados no podrían explicarse. Los ejemplos permiten reflexionar sobre los efectos de la economía global en la vida de las mujeres. Atrapadas en un sistema patriarcal global que les afecta por doquier, se puede analizar qué efectos tienen sobre ellas los nuevos escenarios (¿liberadores?, ¿intensificadores de las desigualdades existentes?...) y tratar las nuevas dinámicas que se producen en las relaciones de género.

Se propone como actividad que el alumnado lea de forma individual la información sobre mujeres y empoderamiento económico en la página de Naciones Unidas: <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/economic-empowerment/facts-and-figures>.

A continuación, en grupos pequeños, se examina la información correspondiente a grandes regiones geográficas (una región por grupo): África, América Latina y el Caribe, Estados árabes y África del Norte, Asia y Pacífico y Europa y Asia Central. El alumnado, en grupos pequeños, deberá tomar nota sobre:

- a. ¿Cuáles son los principales retos para el empoderamiento económico de las mujeres?
- b. ¿Qué medidas se adoptan para conseguirlos?
- c. ¿Qué beneficios se pueden obtener del empoderamiento económico de las mujeres?
- d. ¿Cómo varía todo esto entre regiones? (Puesta en común de todos los grupos).
- e. ¿A qué se pueden deber las variaciones regionales? (Reflexión conjunta de todos los grupos).

Se plantea como una actividad de aula que puede tener carácter evaluativo si, al terminar, el alumnado presenta en grupo las respuestas a las cinco preguntas.

4.2.2. Ejemplo 2: geografía urbana y urbanismo con perspectiva de género

La Geografía Urbana constituye una de las asignaturas troncales de los estudios de geografía y, al mismo tiempo, está siempre presente en las asignaturas de análisis geográfico regional, que toman como ámbito de estudio una región, un país, un continente o un subcontinente. En todas partes, el número de personas que viven en las ciudades es cada vez mayor y crece cada vez más rápidamente, sobre todo en los países del Sur Global, que se han incorporado más recientemente a los procesos de urbanización a escala mundial.

A cualquier escala, la construcción social del espacio urbano tiene un impacto diferencial de género indiscutible. Las ciudades son reflejo de las sociedades que las acogen y, por tanto, reproducen los valores patriarcales, los roles tradicionales y las relaciones de poder generizadas. La geografía cuenta con una larga tradición de estudios urbanos, y este es uno de los ámbitos de investigación donde se introdujo primero la perspectiva de género, principalmente, en los países anglosajones del Norte Global. Uno de los temas más estudiados ha sido el de las prácticas sociales y espaciales en las ciudades, teniendo en cuenta no solo el género, sino también otras identidades, como la clase social, la edad, la diversidad funcional, la sexualidad... (McDowell, 2000; Rodó-Zárate, 2021; hooks, 2022).

El papel y la participación de las mujeres en la construcción y la vida de las ciudades tienen mucho potencial para ser estudiados desde una perspectiva histórica feminista, haciendo referencia a la evolución de ese papel desde la ciudad premoderna, pasando por la ciudad industrial y la ciudad moderna, hasta la actualidad (Domosh y Seager, 2001). Obviamente, esta evolución no mantiene la misma cronología en diferentes regiones o países, y sería necesario adaptarla a cada contexto, pero es una buena referencia para entender la actual configuración de las ciudades desde una perspectiva de género.

Otro campo a explorar es el de la planificación urbana y el urbanismo, ámbitos profesionales que, hasta hace poco, han estado muy masculinizados, tanto desde la geografía como desde la arquitectura. Durante décadas, la práctica de la planificación urbana ha reproducido la concepción patriarcal de las relaciones de género. Las ciudades han sido pensadas y planificadas teniendo únicamente como referente una identidad masculina, blanca, heterosexual, de clase media, mediana edad y cultura occidental. Este es el primer sesgo que hay que visibilizar y denunciar, para mostrar que, cuando se tienen en cuenta y se visibilizan otros colectivos que habían sido tradicionalmente olvidados, la visión y la interpretación de las ciudades cambian, como lo hace la planificación urbana, cuando se

realiza pensando en las necesidades de todos los colectivos y no únicamente en las de los hombres. Visibilizar y tener en cuenta las experiencias de las mujeres en el espacio urbano permite mejorar la calidad de las intervenciones y el resultado es positivo no solo para ellas, sino para el conjunto de la población (Chant, 2013; Sánchez de Madariaga, s.a.).

Bajo este enfoque, muchos de los aspectos que estudia la geografía urbana pueden ser totalmente repensados y replanteados desde una perspectiva de género. Tradicionalmente, las mujeres han estado poco presentes en los ámbitos de la planificación urbana y la arquitectura, lo que también ha contribuido a hacer que a menudo sean olvidadas u obviadas a la hora de urbanizar los espacios y crear ciudad. No se tienen suficientemente en cuenta sus opiniones o sus necesidades, porque todavía se las asocia más al espacio privado que al espacio público. Esto puede ser analizado como una contradicción, ya que el diseño de los espacios públicos incide especialmente en la vida cotidiana de las mujeres. Ellas son las que utilizan los espacios públicos más veces y durante más tiempo, debido a sus responsabilidades familiares y de cuidados, lo que las mantiene en estrecha relación con su entorno inmediato.

La vivienda es otro de los ámbitos en los que interviene la planificación urbana. En el mundo contemporáneo, la casa ha tendido a dejar de ser un lugar de producción, como lo había sido anteriormente, para pasar a ser primordialmente un lugar de consumo (algo a revisar con la eclosión del teletrabajo). Desde la perspectiva feminista, ha habido proyectos y experiencias de formas alternativas de organización social de los hogares y de diseños arquitectónicos basados en los principios de la igualdad y que hablan de colectivización del trabajo doméstico. De hecho, el enfoque feminista en geografía urbana tiene mucho que ver con los cambios en las condiciones de la vida cotidiana de las mujeres y con su papel activo como agentes de la política local para conseguirlos.

Entre los aspectos que diferentes autores (Col.lectiu Punt 6, 2014, 2019; Sánchez de Madariaga, s.a.) han propuesto para la práctica del urbanismo con perspectiva de género, podemos destacar cuestiones como la necesidad de poner límites al crecimiento de las ciudades, favorecer la proximidad y la mezcla de usos para evitar áreas funcionalmente segregadas, eliminar barreras arquitectónicas, recuperar los usos de la calle como lugar de encuentro, mejorar la oferta de equipamientos y servicios y, sobre todo, crear una red de espacios públicos de calidad. Desde la geografía feminista, se han valorado las experiencias de las mujeres en los espacios públicos, no solo porque son las principales usuarias, sino también por la cantidad y la variedad de prácticas de uso que desarrollan en esos espacios.

También podemos relacionar con los espacios públicos el derecho de las mujeres a la ciudad, el derecho a circular sin miedo por las calles y por los espacios de la ciudad en cualquier momento del día o de la noche. En la práctica, nos movemos por la ciudad de forma diferenciada, ya que las mujeres a menudo restringimos nuestros movimientos, para evitar determinados lugares o itinerarios. Esto tiene relación con la percepción de miedo o amenaza que podemos sentir las mujeres, pero está también muy atravesado por otros ejes de desigualdad, como la edad, la etnicidad, la sexualidad o la diversidad funcional. Entre los aspectos que transmiten sensación de inseguridad destacan el desorden del espacio, la iluminación deficiente, la presencia de pintadas, basura o, en ocasiones, la presencia de grupos de personas que no se identifican con el entorno del barrio y que se apropian del espacio público cotidiano. Estos aspectos pueden ser contrapuestos con otros de tipo propositivo, para reivindicar mejoras en el diseño de los espacios públicos, como velar por equilibrar espacios de reposo con espacios de acción, incorporar agua y vegetación, garantizar la iluminación, la transparencia y la visibilidad, conseguir una buena accesibilidad y, sobre todo, cuidar el mantenimiento de los espacios para favorecer la sensación de bienestar y disfrute (García Ramon *et al.*, 2014).

Los aspectos relacionados con la movilidad son también muy adecuados para introducir la perspectiva de género. De hecho, ese fue uno de los primeros ámbitos en hacerlo, gracias a la pionera geógrafa feminista Susan Hanson. La separación física entre lugar de residencia y lugar de trabajo convierte el transporte en elemento clave de la vida cotidiana en las ciudades. Hanson (2010) muestra cómo diferentes grupos de población tenían pautas de movilidad muy diferenciadas con respecto a la frecuencia de los desplazamientos, la distancia y la duración de los trayectos, el motivo del desplazamiento y el medio de transporte utilizado. A partir de estadísticas y estudios sobre diferentes ciudades, el alumnado puede comprobar que las mujeres se desplazan con menor frecuencia, realizan trayectos más cortos, hacen desplazamientos relacionados con los cuidados o con motivaciones simultáneas, utilizan más el transporte público y se desplazan más a pie.

Se propone como actividad un ejercicio de observación del espacio público con perspectiva de género. Este ejercicio requiere la realización de un sencillo trabajo de campo, que incluye la justificación de la elección de un espacio concreto, su contextualización y la realización de un croquis o mapa del espacio seleccionado para hacer anotaciones. Con estos elementos el alumnado tendrá que realizar, de forma individual o en parejas, una o más sesiones de observación *in situ* durante

una media hora. El alumnado tendrá que tomar notas (o grabar notas de voz) describiendo el ambiente, anotar en el mapa la frecuentación con diferentes colores o símbolos, distinguiendo si se trata de personas a las que identifican como mujeres u hombres, y otros datos que también se quieran tener en cuenta, como la franja de edad, la diversidad étnica o cultural, la diversidad funcional... Además de la frecuentación, se anotarán las prácticas de uso o las actividades desarrolladas en ese espacio, las interacciones personales y otros aspectos que se consideren relevantes para cada caso concreto. Basándose en la información recogida, tendrán que redactar un breve informe, donde además de describir las prácticas de uso en el espacio público, se expliquen las diferencias de género observadas y se relacionen con las lecturas trabajadas y los contenidos teóricos de la geografía urbana y del urbanismo feminista.

4.2.3. Ejemplo 3: género, ruralidad y sexualidad

En geografía se estudian los espacios rurales y las actividades vinculadas a esos entornos, que en el Norte Global cada vez están más alejadas del sector primario y más cercanas al sector terciario de la economía a través del turismo, las segundas residencias y las actividades derivadas de estos sectores. Hasta hace algunas décadas, las mujeres no aparecían en los estudios rurales, ni como productoras, ni, por supuesto, por su tarea en la reproducción, no reconocida ni remunerada. Los primeros estudios que elaboran las geógrafas feministas rurales se dirigen a visibilizar el trabajo de las mujeres en las explotaciones familiares agrarias, que es la forma de tenencia de la tierra más habitual en el contexto de los países del norte. Allí detectan que no hay datos estadísticos que recojan las actividades de las mujeres en esos espacios y, a través del trabajo de campo, recopilan información sobre todas las tareas que ocupan el día a día de las mujeres en la agricultura, la ganadería y la gestión de la empresa agraria, además de la relacionada con las tareas reproductivas de mantenimiento y reproducción social y de la fuerza de trabajo de la familia. Las geógrafas también ponen de manifiesto el trabajo de las mujeres en el sector informal de la economía, muy presente en el ámbito rural. Las aportaciones en esta dirección son tan relevantes que pronto demostrarán también el papel de las mujeres en la etapa de reestructuración económica del mundo rural y la consecuente diversificación de actividades, de las que también forman parte. Así pues, aparecerá, entre otras actividades, el turismo rural, una forma de alojamiento en masías y casas rurales de la que se ocuparán mayoritariamente las mujeres.

El giro cultural, mencionado en otros apartados, en geografía y en todas las ciencias sociales, pondrá la atención en aspectos menos vinculados a la economía y más cercanos a las identidades, a la construcción de las feminidades y masculinidades rurales, a la diferencia. En esta línea, uno de los temas interesantes que se pueden tratar con el alumnado es el de la relación entre el género, la ruralidad y la sexualidad. Al igual que ha sucedido con los entornos urbanos, aunque con posterioridad, las geógrafas y los geógrafos ponen atención en los debates sobre la construcción, la reproducción y la representación de la sexualidad en el mundo rural, a fin de comprender las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas de esos entornos.

Poner el foco en la sexualidad en el mundo rural supone comprender mejor las relaciones de género y la marginalidad en el mundo rural, además de conocer cómo se construye la ruralidad y su relevancia para las personas que viven allí. Es necesario tener información de cómo viven personas de sexualidades no normativas en las comunidades rurales, cómo construyen su identidad y cómo la expresan en entornos que no son considerados sexuados, pero que en la práctica lo son mucho. El pueblo es un espacio para familias heterosexuales, porque eso es muy importante de cara a la construcción y a la reproducción de las relaciones sociales y de género en la sociedad rural. La construcción de la masculinidad y de la feminidad en las comunidades agrarias está muy ligada a las asociaciones tradicionales entre sexualidad, naturaleza y medio ambiente. La habilidad de los campesinos en controlar el medio físico es central en su masculinidad y eso se traslada al poder doméstico y al poder sobre la feminidad de las mujeres. Las identidades de género van acompañadas de las identidades sexuales, y esto es muy importante para la supervivencia de las explotaciones agrarias y de las comunidades rurales (rol del matrimonio y de la permanencia, y mantenimiento de los valores tradicionales, tanto a nivel individual como en las relaciones sociales).

La investigación sobre la ruralidad ha evidenciado que se trata de un espacio con relaciones sociales estrechas, un espacio de ayuda mutua entre los residentes y un espacio de fuerte sentido de pertenencia entre las personas de la comunidad. Esta visión *mainstream* es alienante para las personas que no comparten esos valores y códigos morales. La vigilancia natural de las comunidades, que es bienvenida para mantener el apoyo mutuo, es una potente táctica disciplinaria en relación con el comportamiento sexual. Y marginalizando las relaciones que no se adecuan al modelo de familia heterosexual, la comunidad rural asegura su continuidad y reproducción. El alumnado podrá comprender bien estas asocia-

ciones recurriendo, sin ir más lejos, a campañas, actos y programas de televisión¹ dirigidos a buscar esposas a hombres rurales que están solteros en contextos de elevada masculinización, tónica general de la estructura demográfica de la ruralidad del norte. Es muy relevante analizar, desde la perspectiva de género, estos actos o programas para captar qué se les pide a las mujeres (¿estabilidad, reputación, feminidad, tolerancia, inclinación por el hogar y la vida familiar...?) y qué se les ofrece a cambio. Se trata de un ejercicio interesante para leer el contexto sociocultural de la ruralidad actual.

El hecho de tener una sexualidad no normativa puede ser un factor que acelere el proceso de emancipación del núcleo familiar, incluso una motivación a migrar que culmine en el **sexilio** o abandono forzado del contexto de origen por condición de género y/o sexualidad. La persona LGTBQI+ huye en busca de un espacio personal en el que pueda liberarse del control social, no por persecuciones explícitas, pero sí por un deseo de libertad. En las narrativas de las migraciones *queer* los sujetos rurales huyen de su lugar de nacimiento hacia la seguridad de las metrópolis donde «pueden ser ellos mismos» (Gorman-Murray *et al.*, 2013), a pesar de que las experiencias de la migración respondan a una noción idealizada de la libertad, y de que la realidad, una vez en el entorno urbano, sea más compleja de lo esperado.

En este sentido, también hay procesos de inmigración rural de hogares de lesbianas y gais, que construyen el ámbito rural como una huida del espacio urbano y establecen comunidades alternativas que marcan nuevos procesos socioculturales. Asimismo, hay explotaciones agrarias de familias *queer* que transgreden las pautas organizativas de la tradición. Todo esto muestra las posibilidades transformativas en la construcción del lugar. Nos habla de cambios sociales, que es de lo que trata la geografía feminista y que repetimos en toda esta guía docente.

Se propone como ejercicio visionar la película *Alcarràs* (de la directora Carla Simón, 2022), y hacer un análisis crítico desde la perspectiva de género e interseccional, teniendo en cuenta los ejes de la edad, la clase y la sexualidad. El alumnado la visualiza por su cuenta y comparte el análisis con el grupo clase. La finalidad es hacer una lectura crítica de la influencia de la heteronormatividad en las relaciones sociales y económicas del mundo rural tradicional.

¹ Tipo *El granjero busca esposa*, de Cuatro TV, que es la adaptación del formato *Farmer wants a wife*, estrenado en 2001 en el Reino Unido y versionado en muchos países, entre ellos los Estados Unidos, Alemania, Australia y Francia.

4.2.4. Ejemplo 4: geografía política, conflictos y riesgos ambientales

El ámbito de la geopolítica ha estado presente desde el primer momento en los manuales sobre geografía y género, que aparecieron en primer lugar en los países angloamericanos. Linda McDowell (2000), en el capítulo «El género y el Estado-nación», aborda cuestiones como el papel del Estado en las políticas y cómo estas afectan a las mujeres, así como todo lo que hace referencia al estado del bienestar, la prestación de servicios públicos, como la salud y la educación, y otras políticas sociales. Otras cuestiones, más trabajadas desde otras disciplinas, como las identidades y los símbolos estatales, las relaciones internacionales o las luchas poscoloniales o decoloniales también tienen una dimensión de género, como nos demuestra esta misma autora.

Tradicionalmente, el ámbito del poder político, las instituciones del Estado, las decisiones y la práctica de la política han sido consideradas un asunto de los hombres. Hace relativamente poco que, fruto de intensas luchas, las mujeres han visto reconocidos derechos básicos, como el derecho al sufragio, el derecho a la representación política y civil (partidos políticos, sindicatos y movimientos sociales) o el derecho a políticas para conseguir y asegurar la igualdad de género. Sin embargo, a pesar de la consecución de estos derechos, estamos lejos de conseguir la igualdad en la esfera pública.

Para visibilizar y analizar estas cuestiones es muy útil recurrir a los mapas, como los que recoge el Atlas de Joni Seager, *La mujer en el mundo: atlas de la geografía feminista*, (*The Women's Atlas* [2018]), del que se han publicado diversas ediciones, u otros mapas, fácilmente accesibles desde webs especializadas, como las que se citan en el apartado 7. Los mapas permiten comparar las diferencias existentes entre los diferentes países con respecto a cada uno de estos u otros aspectos.

Para abordar las cuestiones de la geopolítica es esencial tomar en consideración qué escala adoptamos a la hora de analizar los problemas. Tradicionalmente, y desde una perspectiva androcéntrica y patriarcal, se ha trabajado principalmente en la macroescala, la escala global, la escala de los Gobiernos y los Estados y la escala de las relaciones internacionales. Y este es un ámbito en el que las mujeres han estado tradicionalmente ausentes, como decíamos anteriormente. Por eso, una de las vías para introducir la perspectiva de género en este tema pasa por tener en cuenta también otras escalas de análisis. Concretamente, si bajamos a la escala regional o local, lo que denominamos la microescala, las comunidades vecinales, los barrios, las casas..., nos resultará más fácil hallar mujeres y cono-

cer sus intereses y necesidades. Encontraremos y podremos estudiar las relaciones entre lo personal y la geopolítica. Descubriremos la vida cotidiana, ámbito privilegiado para observar y analizar las relaciones de género. De esta manera, el cambio de escala facilita la incorporación de la perspectiva de género en temas de gran implicación política, como la reproducción social y biológica, la sexualidad, el diseño de los hogares y los espacios públicos o la participación de las mujeres en el mercado de trabajo, entre otros. Muchas de estas cuestiones ofrecen también la oportunidad de ampliar la mirada más allá del género, adoptando un enfoque interseccional que tenga también en cuenta la clase social, la etnia o el bagaje cultural, la diversidad funcional o la sexualidad (Rodó-Zárate, 2021).

Asimismo, es muy pertinente introducir la reflexión sobre cómo las mujeres, a pesar de su marginalización en la política oficial, han sido muy activas en campañas por los derechos sexuales y reproductivos, así como en las movilizaciones contra los feminicidios, las violaciones y los abusos sexuales. A menudo han sido ellas las que han conformado espacios de disidencia y resistencia política. Un posible caso objeto de análisis es el movimiento de las Madres de Plaza de Mayo en Argentina, durante y después de la dictadura militar, para reclamar y reivindicar familiares desaparecidos en el marco de la represión política.

Los contextos de guerra abierta o de conflictos de diversa índole son espacios y tiempos en los que se acentúan fenómenos de desigualdad y violencia que ya existían antes del conflicto. Habitualmente, las lógicas del machismo o del racismo operan antes de que se declare un conflicto de forma abierta. Cuando se hacen recuentos de víctimas, los hombres suelen ser más numerosos entre las víctimas directas. Sin embargo, las mujeres son las principales víctimas indirectas, ya que a causa del conflicto, y también en contextos de ocupación y posguerra, las mujeres tienen peor acceso a la salud, la educación y al trabajo, aumenta la mortalidad materna, y son ellas las que se hacen cargo de la mayor parte del trabajo de cuidados.

En el contexto de guerra y de militarización, la imagen y la participación de las mujeres y de los colectivos LGBTIQ se utilizan para transmitir un mensaje de modernidad y de apertura de los ejércitos. Las mujeres militares también son utilizadas para ganar la confianza de las poblaciones ocupadas o represaliadas con acciones vinculadas a la ayuda humanitaria en el ámbito de la salud o la educación, pero con un trasfondo en el que el objetivo es ganar la confianza de las poblaciones para obtener información de primera mano sobre los movimientos de resistencia o en el frente militar.

El tema de las violencias sexuales en contextos de guerra o conflicto puede ser tratado, pero, en este y otros temas sensibles, debemos tener en cuenta que hay que advertir previamente al alumnado, tal como se explica en el capítulo siguiente. Al tratar el tema de las violencias sexuales, también hay que tener en cuenta que la situación de caos propia de los conflictos puede dar lugar a una sensación de impunidad. Por este motivo, la violencia sexual en contexto de guerra o conflicto se acentúa y no solo llega desde el lado enemigo, sino que las agresiones se pueden dar también en las propias comunidades o familias de forma más frecuente. Hay que recordar que la violencia sexual en contextos de guerra también se ejerce contra los hombres y los niños. Por otra parte, hay que reconocer y visibilizar que se ejercen muchas otras formas de violencia machista o violencia contra las mujeres en los contextos de ocupación, refugio o posguerra. Algunas son violencias institucionales, como las que se ejercen en el control de fronteras, pero también en la falta de acceso a los servicios básicos y en el deterioro de las condiciones de vida a causa de la destrucción de las infraestructuras y el desabastecimiento.

En el ámbito de los movimientos sociales por la paz, el papel de las mujeres también ha sido y sigue siendo muy significativo, por eso podemos dar a conocer al alumnado movimientos pacifistas feministas históricos, como el *Greenham Common Peace Camp* u otros movimientos contemporáneos globales contra la guerra, como *Women in Black*. Asimismo, es muy apropiado que el alumnado se familiarice con iniciativas de las Naciones Unidas, como la Resolución 1325 sobre mujeres, paz y seguridad, aprobada por muchos Gobiernos, pero todavía pendiente de llevar a la práctica por falta de medios y voluntad política. La resolución es también un marco legal para conseguir el reconocimiento de los impactos de la guerra, así como la participación de las mujeres en la prevención de conflictos y en la construcción de la paz (Vilellas, 2016).

Desde la perspectiva de la emergencia y el conflicto, también debemos referirnos a los riesgos ambientales, sobre todo teniendo en cuenta que muchas de las guerras actuales y futuras son conflictos por el control y el acceso a los recursos naturales, incluso por recursos tan básicos como el agua o la leña y no únicamente por recursos minerales o energéticos.

La gestión y el aprovisionamiento de estos recursos básicos está fundamentalmente en manos de las mujeres, principalmente en entornos rurales en los países del Sur Global, donde las mujeres son las responsables del abastecimiento cotidiano de la familia con respecto al agua y la leña. A causa de la sobreexplotación, estos recursos son cada vez más escasos, por lo que hay que ir a buscarlos a luga-

res cada vez más lejanos. Esto supone un incremento del tiempo y de la carga de trabajo para las mujeres, una mayor exposición a enfermedades vinculadas a los puntos de agua y un mayor riesgo de sufrir agresiones durante los trayectos. Para hacer frente a esta situación de crisis ambiental, las mujeres han desarrollado estrategias de supervivencia, que pueden resultar perjudiciales para su propia salud o la de su familia.

Otro aspecto básico vinculado a la vida cotidiana, pero que en la mayoría de los casos sigue sin estar resuelto, es la necesidad y el derecho de disponer de lavabos limpios, dignos y accesibles en los hogares y en los servicios públicos, como escuelas o centros de salud. Se trata de un servicio fundamental, pero, cuando se carece de él, los problemas y las consecuencias que genera son mucho más importantes para las niñas y las mujeres, debido a las especificidades biológicas y a las presiones o tabúes sociales. No disponer de lavabos en condiciones puede suponer para muchas niñas no poder asistir a la escuela y verse privadas del acceso a la educación.

Finalmente, cuando hacemos referencia a los desastres y a los riesgos ambientales, también tenemos que incorporar la perspectiva de género. El impacto de una erupción volcánica, un terremoto, un huracán o una inundación siempre es mayor en las mujeres. Algunas autoras (Alston, 2013; Bru, 1995) nos explican que cuando hay una situación previa de pobreza y vulnerabilidad, en la que se encuentran con mayor frecuencia las mujeres, y se añade una situación de riesgo natural, el resultado es el desastre ambiental, que no solo afecta al entorno natural, sino que también tiene consecuencias directas graves en las vidas de las personas que lo sufren.

En el contexto de la recuperación después de una crisis ambiental, las mujeres también se encuentran en peor situación, pero, al mismo tiempo, son agentes clave en los procesos de recuperación. Antes de que se produzca una situación de riesgo, las mujeres ya suelen tener menos acceso a los recursos y menos representación en la toma de decisiones, tanto en la escala familiar como en la escala de la política local o regional.

Las mujeres suelen tener menos contactos, información y conocidos para conseguir ayudas, en caso de que las haya. En determinados contextos culturales del Sur Global, no disponen de libertad para salir de casa o para dirigirse a hombres que no sean de la familia. Por otra parte, el caos desatado a causa del desastre ambiental, en el propio entorno o el que se genera en los refugios, expone a las mujeres y a los niños a situaciones de mayor inseguridad y violencia. El anal-

fabetismo o el desconocimiento de lenguas extranjeras son otros factores con fuertes diferencias de género y que tienen un gran impacto en situaciones de emergencia.

En este caso, la actividad que se propone consiste en un ejercicio de análisis de la prensa escrita, para observar de qué manera se presentan y se reproducen los roles de género cuando se informa de noticias relacionadas con conflictos o con desastres ambientales. Se puede escoger un determinado acontecimiento reciente, contextualizarlo y analizar cómo la prensa presenta el rol de las mujeres y de los hombres ante esas situaciones, tanto en el relato, en las personas entrevistadas, como en las imágenes que acompañan las noticias. Se puede analizar si las mujeres están presentes o no, y si lo están, si aparecen como víctimas o vinculadas a los roles tradicionales de cuidados, si se las entrevista solo como víctimas o también como profesionales expertas, o bien si aparecen de tal manera que se visualiza y se reconoce su agencia y su participación en la recuperación, en los movimientos sociales o en la arena política.

4.3. Evaluación de la asignatura

El sistema de evaluación que proponemos se deberá adaptar a la modalidad de los estudios, dependiendo de si son presenciales, semipresenciales o virtuales. En todos los casos es relevante que el sistema de evaluación y los diferentes ítems que lo componen sean explicitados, tanto oralmente como por escrito, en los planes docentes, desde el inicio del curso o, preferentemente, desde antes del proceso de matriculación. Este hecho contribuye a la transparencia y a un mejor y más igualitario derecho a la información, en lugar de dejar que circule por canales informales o improvisados, que podrían excluir a las mujeres o a colectivos de minorías.

Tan importante como explicitar y garantizar la transparencia del sistema de evaluación utilizado es la necesidad de respetar lo que se ha propuesto en los planes docentes, sin introducir cambios, ni hacer improvisaciones. Este respeto a las condiciones de evaluación previamente establecidas, tanto por parte del profesorado como del alumnado, genera mayor seguridad y aumenta las probabilidades de éxito en los procesos de evaluación. Circunstancias excepcionales, como, por ejemplo, la pandemia de la COVID-19, pueden necesitar cambios o adaptaciones, pero tendrían que ser siempre acordados y convenientemente publicitados.

Con respecto al modelo o sistema de evaluación, proponemos evaluar la asignatura de forma continua mediante una tipología de actividades que permitan al alumnado aprender a partir de diferentes habilidades o preferencias, para ser más sensibles a su diversidad. Asimismo, proponemos diversificar y espaciar las entregas, para evitar la acumulación de tareas al final del curso o del semestre. Alternativamente, estaría bien proponer diversas entregas que permitan al alumnado recibir una retroalimentación a medida que avanza el curso, para mejorar sus habilidades y aplicarlas a la adquisición de los conocimientos propios de la asignatura. Las entregas deberán tener una fecha acordada y prefijada al inicio de curso, lo que permitirá al alumnado organizar el trabajo y compatibilizarlo con el resto de asignaturas, así como con la vida profesional, personal o familiar, facilitando la conciliación.

Entre los ejemplos de actividades que se pueden utilizar para hacer efectiva esta evaluación continua, podemos citar los trabajos de curso, los ejercicios puntuales realizados en clase, o encargados para ser realizados fuera del aula individualmente o en grupo de trabajo. Estos ejercicios están relacionados con los diferentes bloques temáticos trabajados y podrán consistir en comentarios de textos, de mapas o de datos estadísticos, preparación de glosarios, ensayos para responder a preguntas propuestas, comentarios de videos, pequeños trabajos de campo... La realización de este tipo de actividades es compatible con la realización de uno o más exámenes, que, eventualmente, podrán hacerse permitiendo la consulta de apuntes o resúmenes, para valorar preferentemente la capacidad de comprensión, de expresión y de argumentación del alumnado.

Es muy positivo que valoremos la asistencia y la participación en los debates de aula, así como en las discusiones sobre lecturas. También podemos fomentar el uso del lenguaje oral proponiendo presentaciones en clase o debates de aula y no únicamente ejercicios escritos.

Es fundamental que el alumnado sepa desde el principio que el trabajo académico no admite la copia o el plagio de material, tanto en el caso de trabajos como en el caso de exámenes, y que este tipo de prácticas podrán ser sancionadas. De esta manera, contribuiremos a una ética del trabajo personal y a la adhesión a unos valores, que el alumnado podrá aplicar en su futura actividad profesional.

5. RECURSOS DOCENTES ESPECÍFICOS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN GEOGRAFÍA

5.1. Uso no sexista del lenguaje

Uno de los primeros y principales recursos que podemos utilizar a la hora de introducir la perspectiva de género en geografía es el uso de un lenguaje sensible al género. Es decir, tener cuidado de hacer un uso no sexista del lenguaje o, como se expresa más comúnmente en la actualidad, utilizar un lenguaje que sea inclusivo.

Es posible que no sepamos cómo hacerlo y por eso podemos recurrir a algunas de las numerosas guías existentes, tanto del ámbito universitario como del ámbito de la comunicación, o de carácter más general, donde podemos encontrar muchas sugerencias aplicables a la práctica docente. Destacamos cuatro de los recursos disponibles:

L'APÒSTROF, SCCL (2021) *Català inclusiu i natural*, Barcelona, L'Apòstrof. Recurso en línea: <https://apostrof.coop/catala-inclusiu.pdf> [consultado 30.06.2022].

XARXA VIVES D'UNIVERSITATS (2012) *Criteris multilingües per a la redacció de textos igualitaris*. Disponible en: <https://www.vives.org/book/criteris-multilingues-per-a-redaccio-textos-igualitaris/> [consultado 30.06.22].

MARÇAL, Heura; KELSO, Fiona; NOGUÉS, Mercè (2011) *Guia per a l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona*, Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://www.uab.cat/doc/llenguatge> [consultado 30.06.2022].

MARÇAL, Heura (2018) *Deu pistes per a un ús no sexista del llenguatge*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/doc/pistes-us-no-sexista-llenguatge> [consultado 30.06.2022].

Las diversas propuestas se pueden llevar a la práctica con mayor o menor intensidad, empezando por algún aspecto que nos parezca más asequible. Se puede empezar por evitar utilizar el masculino genérico, en favor de expresiones neutras o más inclusivas. Así, por ejemplo, se puede hablar de *profesorado* en lugar de hablar únicamente de *profesores*. Otra opción es la de utilizar desdoblamientos y, por ejemplo, hablar de *profesoras y profesores*, alternando entre el masculino y el femenino, en lugar de hablar únicamente de *profesores*.

Los documentos más recientes plantean el hecho de que nos encontramos ante un proceso de cambio lingüístico, en el que progresivamente se va utilizando menos el masculino genérico y se priorizan formas neutras o inclusivas. Al mismo tiempo, actualmente, se presenta el reto de que ya no son solo las mujeres las que presentan la necesidad de formas lingüísticas más inclusivas, ya que la mayoría de las personas que se identifican como no binarias o de género neutro también sienten que las formas tradicionales, como el masculino genérico, las invisibilizan (L'Apòstrof, 2021). Por este motivo, deberemos estar atentas a las nuevas propuestas y a los trabajos que elabora el Grupo de Trabajo de Calidad Lingüística de la Red Vives de Universidades, para dar respuesta a los nuevos retos que apuntan a la necesidad de superar el lenguaje binario y presentar nuevas propuestas que respondan a las demandas y a los usos sociales.

En todo este proceso hay resistencias e incomodidades, tanto de la comunidad de hablantes como de las personas expertas, que, desde posiciones conservadoras, defienden que no es necesario hacer cambios. A menudo, estas posiciones no tienen en cuenta el malestar de las personas no binarias que no se sienten incluidas o suficientemente visibilizadas en las fórmulas tradicionales. Por este motivo, será necesario prestar atención a las necesidades de las personas que no sienten reconocida su identidad, abrir toda la comunidad lingüística al diálogo y trabajar para dar respuestas a las preguntas y a los retos que la sociedad actual plantea.

Otra estrategia fácilmente aplicable para hacer el lenguaje más inclusivo y visibilizar a las mujeres y su obra es la necesidad de citar e incluir a autoras entre las personas expertas en la disciplina geográfica, especialmente cuando presentamos la bibliografía al alumnado. Asimismo, al citar las autorías deberíamos hacerlo con el nombre de pila completo y no únicamente con las iniciales, para contribuir a dar visibilidad a las autoras. Estas prácticas, además, representan una vía para ofrecer referentes de geógrafas y otras autoras a las alumnas, lo que permite que estas se vean reflejadas y puedan proyectarse como profesionales en el futuro.

5.2. Uso de ejemplos, datos y escalas sensibles al género

Un segundo tipo de recurso que tenemos al alcance es el de evitar utilizar ejemplos que contienen sesgos de género o que refuerzan los estereotipos de género. Esto lo podemos tener presente en la práctica docente cotidiana, en los ejemplos y en los estudios de caso que proponemos en las clases teóricas o en las prácti-

cas. De forma similar, cuando se hace la promoción de los estudios de geografía, tenemos que procurar que en las imágenes de las webs y en el material publicitario aparezcan mujeres, para ofrecer referentes femeninos a las posibles futuras estudiantes de geografía. Esto es particularmente importante en estos estudios, en los que se ha observado una progresiva masculinización del alumnado en los últimos años.

A menudo, textos e imágenes reproducen estereotipos y prácticas sexistas. El profesorado de las clases teóricas o prácticas, así como el profesorado responsable del trabajo de campo, debe velar por no reproducirlos y cuestionarlos cuando aparezcan en los materiales, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico del alumnado (hooks, 2022). También se debería velar por que las clases muestren una pluralidad de experiencias y referentes. En el contexto de esta guía, principalmente con respecto a cuestiones de género, también es importante incluir ejemplos que reflejen la diversidad étnica, cultural, religiosa, de clases sociales..., que encontramos en diferentes regiones del mundo y que condicionan e incluso determinan las vidas cotidianas de las mujeres, las disidencias sexuales y otros colectivos marginalizados o minoritarios.

Ampliar el abanico de las temáticas tratadas permite ampliar el alcance de los intereses del alumnado. En el caso de la geografía, esta apertura se puede extender también a la escala de análisis y a las regiones del mundo que son objeto de estudio. Tendemos a focalizar la atención en el entorno más cercano, sin tener lo suficientemente presente o dedicar la suficiente atención a la diversidad de contextos geográficos y a sus especificidades de género a escala mundial.

Actualmente, el tratamiento de los temas y problemáticas a escala macro sigue estando mucho más vinculado a los intereses masculinos. Las grandes decisiones y los acuerdos a escala mundial, fruto de cumbres internacionales, a menudo nos dejan imágenes con un amplio predominio de hombres, debido a su todavía muy mayoritaria participación en el poder político y, particularmente, en la política internacional.

En cambio, en la escala micro, la escala del poder local, la que gestiona y condiciona el día a día de las comunidades es donde encontramos mayor presencia femenina, aunque no se haya llegado a la paridad. Esta situación de desigualdad la encontramos también en el tratamiento de las temáticas geográficas, de manera que los estudios de caso, a escala local, responden mejor a los intereses de las mujeres, especialmente si están vinculadas a través del activismo o la participación en el tercer sector o en la política de sus comunidades. Así, por

ejemplo, cuando se estudian las motivaciones de las mujeres para participar en movimientos en favor de la protección del medio natural o en contra de actuaciones que lo ponen en peligro, se observa que se implican más en la medida en que el problema es cercano y, sobre todo, cuando afecta al bienestar, la salud y la supervivencia personal, familiar o de la comunidad local (Agüera, 2008).

La necesidad de contar con datos desagregados por sexo es también un paso imprescindible para realizar análisis sensibles al género, tal como se ha comentado en capítulos anteriores. Si no disponemos de estos datos o si no han sido adecuadamente recogidos, difícilmente podremos abordar cualquier temática, ya sea la participación de mujeres y hombres en el mercado de trabajo, el tiempo dedicado al trabajo de cuidados, el uso de los espacios públicos o el acceso diferencial a recursos como la tierra o la vivienda.

5.3. Espacio y ambiente académico respetuosos y confortables para todas las personas

Entre los recursos docentes para introducir la perspectiva de género, no podemos olvidar el cuidado que hay que tener para que el alumnado se sienta cómodo en clase, especialmente cuando tratamos temas sensibles que pueden afectar a alguna persona. No podemos, ni tenemos por qué saberlo y tampoco necesitamos que nos den detalles, pero existe la posibilidad de que tengamos en el aula alumnado que puede haber sufrido situaciones de violencia sexual u otras violencias machistas, así como xenofobia o racismo. Quizás no lo han sufrido directamente, pero sí familiares u otras personas cercanas. Por eso, antes de entrar en cuestiones sensibles de esta u otra índole, lo tendríamos que advertir (*trigger warning*) al alumnado y ofrecer la posibilidad de salir puntualmente de clase. En estos casos es posible que la persona necesite estar acompañada o precise de algún otro tipo de apoyo debido a la conmoción que pueda suponer recordar o revivir esos hechos.

De la misma manera, deberíamos prestar atención a las necesidades educativas específicas que pueda requerir el alumnado, facilitando las herramientas, el tiempo y la dedicación necesarios para que esas personas se sientan atendidas y puedan hacer un seguimiento satisfactorio de la asignatura.

Aplicar una perspectiva feminista a la docencia también significa revisar el espacio físico del aula para hacerlo menos jerárquico, más igualitario e inclusivo. Asimismo, es necesario trabajar en las relaciones que se dan en el aula entre el propio alumnado y entre este y el profesorado. Por eso debemos estar atentas para evitar

que se reproduzcan en el aula los roles tradicionales y los sesgos androcéntricos. Velar para que el tiempo de intervención no sea siempre acaparado por las mismas personas. Fomentar que se escuchen todas las opiniones sin interrupciones y no solo las del profesorado. Motivar y dar pie a la participación de las personas que tienen más dificultad para intervenir en los debates. Proponer dinámicas en las que, en lugar de hablar ante toda la clase, se pueda trabajar en pequeños grupos, o bien, escribir y leer, en lugar de argumentar directamente, son fórmulas que fomentan una participación más igualitaria (Ponferrada, 2017).

Hay que velar por que el trato en el aula, y especialmente durante el trabajo de campo, en el que hay más tiempo de convivencia y se lleva a cabo en entornos no habituales, sea siempre de respeto a la diversidad de opiniones, pero también a la diversidad de identidades de género, expresiones de género u orientaciones sexuales, así como hacia otras identidades (hooks, 2022). Es necesario explicar que no se pueden producir situaciones de acoso sexual, racistas o de ningún otro tipo. Un buen recurso de prevención puede ser aprovechar el contexto, el tiempo y el espacio del aula para dar a conocer los servicios de atención y apoyo, así como los protocolos contra el acoso sexual y de otro tipo, con los que ya cuentan la mayoría de las universidades. De esta manera, el alumnado podrá recurrir a estos servicios cuando lo necesite personalmente o cuando detecte situaciones de acoso hacia otras personas, así como para sensibilizarse y formarse sobre la prevención y la actuación frente al acoso sexual por razón de género, expresión de género, orientación sexual o frente a las violencias machistas en el contexto universitario.

La aplicación de la perspectiva de género en la docencia también nos ha de llevar a ser especialmente sensibles con respecto al nombre y los pronombres con los que el alumnado desea ser llamado. Esto no siempre coincide con la información oficial de las listas de clase. Por eso, podemos utilizar el aula para informar sobre los protocolos de cambio de nombre sentido de la propia universidad, si procede, y ofrecer la posibilidad de ser llamado o llamada según los propios deseos, para superar los límites o los malestares que el nombre legal pueda representar.

5.4. Objetivos formativos

Proponemos también algunos objetivos formativos que creemos que deberían estar incorporados en el planteamiento docente de cualquier asignatura de geografía con perspectiva de género, como, por ejemplo:

- Comprender las definiciones, los conceptos básicos y los objetivos de la geografía de género.
- Comprender cómo la incorporación de la perspectiva de género modifica y aumenta el conocimiento sobre la relación entre la sociedad y el medio.
- Ser capaz de reformular las investigaciones geográficas incorporando la perspectiva de género.
- Valorar la introducción de la perspectiva de género en los estudios geográficos actuales.
- Desarrollar la capacidad de reflexión, análisis, discusión e interpretación, tanto de forma individual como grupal.

Entre las habilidades, las actitudes y los valores que sería necesario trabajar, se encuentran los siguientes:

- capacidad de reflexión, de análisis y de síntesis;
- comunicación oral y escrita;
- mirada crítica;
- habilidades de investigación;
- adquisición de bases teóricas y contenidos prácticos;
- capacidad de participar en políticas transversales de género;
- actitud respetuosa, tanto hacia los compañeros y las compañeras como hacia el profesorado;
- apertura frente a opiniones divergentes expresadas en clase;
- interés por otras realidades geográficas;
- interés por relacionar la temática de la asignatura con las noticias de actualidad.

5.5. Masculinización de la geografía

Y acabamos este capítulo con una reflexión final. La geografía es una disciplina que en las últimas décadas ha visto cómo su alumnado se iba masculinizando de forma progresiva. En los años ochenta y noventa del siglo xx había cierto equilibrio o, como mínimo, una paridad entre el número de chicos y chicas que se matriculaban en estudios de geografía. Esto coincide con un momento en que

una de las salidas profesionales era la enseñanza secundaria, como se ha indicado anteriormente. En las dos últimas décadas, a medida que los estudios se han orientado a la formación de profesionales de la geografía para otros ámbitos laborales, hemos ido asistiendo a una masculinización progresiva de estos estudios. Tomando como referencia los datos que publica la Universitat Autònoma de Barcelona² en su web, encontramos que en los últimos cuatro años el porcentaje de mujeres matriculadas en el grado en Geografía, Medio Ambiente y Planificación Territorial (anteriormente denominado grado en Geografía y Ordenación del Territorio y, anterior a este, grado en Geografía) nunca ha llegado al 40 % y en algún año las mujeres matriculadas han representado únicamente el 16 %, situándose en cifras propias de estudios del ámbito de las ingenierías.

Este hecho es muy relevante y conlleva consecuencias que van más allá de la composición del alumnado, ya que la baja matriculación femenina se refleja después en los estudios de posgrado, en las contrataciones de profesorado, en la falta de referentes femeninos... Tenemos pendiente estudiar con profundidad las causas de este cambio de tendencia, pero podemos aventurar algunas hipótesis que nos lo explicarían. En primer lugar, el contenido de los planes de estudios, que se han ido tecnificando, a costa de dejar caer las asignaturas regionales, muy vinculadas a los orígenes de la geografía, así como la escasa presencia de asignaturas del ámbito de la geografía social. Una de estas asignaturas es la de Geografía y Género, que en la mayoría de los planes de estudios de geografía no se ofrece o si se ofrece se hace en modalidad de optativa. Las notas de corte podrían aportar otra explicación, ya que las estadísticas muestran que las notas medias de corte de las chicas son superiores a las de los chicos, lo que las sitúa en mejor posición para escoger y se pueden permitir elegir entre un amplio abanico de estudios. Finalmente, los propios datos sobre cifras de matrícula, donde queda reflejada la masculinización del alumnado, pueden llevar a pensar al futuro alumnado que estos estudios están más orientados hacia los chicos y sus intereses que hacia los de las chicas.

Para revertir esta tendencia y conseguir unas proporciones que reflejen mejor la composición de la sociedad de referencia, ofrecemos algunas sugerencias y recursos prácticos. En este sentido, sería necesario revisar a fondo los planes de estudios para incluir contenidos que fueran atractivos y respondieran a los intereses de los potenciales estudiantes y no únicamente a las demandas del mercado laboral. Asimismo, es relevante que en las imágenes de promoción de los estu-

² <https://www.uab.cat/web/estudiar/llistat-de-graus/qualitat/el-grau-en-xifres/geografia-medi-ambient-i-planificacio-territorial-1297754209672.html?param1=1345738326639>. [Consulta: 25/06/2022].

dios de geografía se muestren referentes femeninos, tanto de alumnado como de profesorado. De igual modo, habría que velar por que las personas que hacen la promoción de los estudios de geografía no sean única o mayoritariamente hombres. Además, es necesario ofrecer una bibliografía académica en la que la presencia de mujeres geógrafas sea relevante. Y, finalmente, también sería necesario tener plantillas de profesorado y políticas de contratación paritarias en todas las categorías, sobre todo para conseguir que las mujeres estén más presentes entre el profesorado estable y que la paridad entre el profesorado se mantenga a lo largo del tiempo.

6. ENSEÑAR A HACER INVESTIGACIÓN EN GEOGRAFÍA SENSIBLE AL GÉNERO

En el marco de esta guía sobre la docencia en geografía con perspectiva de género se incluye un apartado sobre el aprendizaje de la investigación con perspectiva de género en geografía. Se trata de un aprendizaje que puede realizarse en el marco de los ejercicios prácticos de aula o en un trabajo de curso de una asignatura. No obstante, esto adquiere especial relevancia en el momento en que el alumnado se tiene que plantear la realización del trabajo de fin de grado (TFG) o el trabajo de final de máster (TFM). Incluso puede suceder que haya alumnado que se lo plantee por primera vez a la hora de preparar una tesis de doctorado en geografía, ya que no ha tenido antes la oportunidad de conocer e incorporar esta mirada.

La necesidad y la oportunidad de incorporar la perspectiva de género en la investigación en geografía se justifica con muchos de los elementos que se han citado en las páginas y apartados anteriores, cuando se hacía referencia a la docencia. No se trata solo de cumplir el marco normativo y los planes de igualdad de las universidades, así como otras normativas, guías y orientaciones que cada institución pueda facilitar y facilite. Pensar y practicar la investigación en geografía con perspectiva de género mejora la calidad de la investigación y contribuye a un conocimiento no androcéntrico, inclusivo y socialmente más justo (Moss, 2002).

Además de que ya es una exigencia desde las mismas instituciones, hay que tener en cuenta que el enfoque de género y el impacto de género son cada vez más valorados y, a veces, incluso obligatoriamente incluidos en las convocatorias de investigación competitivas internacionales y no solo en las de ciencias sociales. No obstante, y en paralelo a este contexto legislativo y académico favorable, sobre todo si lo comparamos con el del siglo XX, también se necesita voluntad y compromiso para apostar por una opción decidida y valiente que incorpore la perspectiva de género en la investigación, porque todavía hay quien la cuestiona, y quedan resistencias muy arraigadas y recurrentes.

La principal aportación del feminismo a la metodología de investigación es la crítica al empirismo y a la ciencia positivista, que se ha mostrado poco útil o insuficiente para hacer frente a la complejidad y a las contradicciones que la investigación nos plantea (Madge, 1997). De ahí que, a pesar de estar abierto a una diversidad de técnicas y enfoques metodológicos o abordajes mixtos, los enfoques, las técnicas y las aproximaciones únicamente cuantitativos han sido muy criticados por sus limitaciones, como, por ejemplo, la falta de datos desagra-

dos por sexo, mientras que las técnicas cualitativas han sido y son fundamentales y muy bien valoradas en la geografía feminista (Limb y Dwyer, 2001; Baylina, 1997; Prats, 1998).

La escala de la investigación también es una cuestión relevante. La geografía feminista tiende a centrarse más en la pequeña escala, la más próxima a las experiencias de la vida cotidiana de las mujeres, la más sensible a las diferentes responsabilidades y trabajos que estas desarrollan. Por eso son muy valorados y utilizados los estudios de caso, ya que pueden incluir lo que no contemplan las estadísticas y permiten profundizar para entender los procesos. Los estudios macro, a escala global o estatal, pueden resultar útiles para contextualizar y comparar, pero son limitados porque no ponen el foco donde la perspectiva de género lo necesita y tampoco contienen la información que esta requiere.

No obstante, también hay que recordar que no existe una única forma de hacer investigación o una única metodología feminista. Las metodologías seleccionadas deberán adecuarse a cada investigación concreta para encontrar lo que es más adecuado y efectivo en cada caso, es decir, que dependerán de cada investigación. Por eso, hablamos más bien de metodologías feministas, en plural, pero sí que podemos añadir como característica la flexibilidad, la apertura hacia diferentes opciones, hacia la innovación y hacia la creatividad, lo que da lugar a nuevas miradas sobre problemas ya tratados desde otras perspectivas metodológicas u otras epistemologías. Y eso es lo que nos permite encontrar respuestas y explicaciones diferentes e incluso alternativas.

La geografía feminista también ha tenido que abordar **debates metodológicos**, de los que se ha desprendido la necesidad de incluir y de tener en cuenta conceptos como la reflexividad, la posicionalidad y el conocimiento situado. Un primer paso ha sido reconocer que el conocimiento objetivo no existe, porque el conocimiento siempre es situado, también en geografía (Ekinsmyth, 2002).

La **reflexividad**, entendida como el proceso de reflexión sobre el proceso mismo de investigación, es otra herramienta muy útil, y podemos animar al alumnado que empieza a hacer investigación a incorporarla ya en sus primeras prácticas investigadoras. A menudo este proceso lleva implícito preguntarse sobre las propias asunciones o prejuicios, sobre nuestros privilegios. Significa también reflexionar sobre la legitimidad de la investigación que se quiere emprender, sobre el derecho a hacerla y, sobre todo, cuestionarse la propia posición en relación con la investigación, sobre si la hacemos como *outsiders* o *insiders*, desde dentro o desde fuera del grupo o la comunidad, con todo lo que ello implica.

Por eso también es muy útil y recomendable pensar y expresar, en el marco de la investigación, la propia **posicionalidad**. Hacer referencia al lugar, la edad o el ciclo de vida, las identidades y la experiencia vital desde donde se lleva a cabo la investigación. Un buen ejemplo de cómo expresar esta posicionalidad nos la ofrece Janet Momsen (2020, p. 7) en una de sus obras más reeditadas.

Cuando se opta por el enfoque feminista al iniciar una investigación, hay que tenerlo presente desde el minuto cero. Todas las fases de la investigación, desde la elección del tema o la selección del objeto y/o del sujeto de estudio deben hacerse desde esa mirada. Asimismo, debemos centrarnos en cuestiones que sean relevantes desde la perspectiva de género, revisar la reformulación de categorías y conceptos, seleccionar los problemas que hay que visibilizar y tratar y hacer preguntas de investigación que surgen justamente porque el abordaje de la misma se hace en el marco de una mirada feminista de la geografía.

Una vez escogido el tema y una vez formuladas las hipótesis o preguntas de investigación, la perspectiva de género nos debería acompañar en todas las fases del diseño y del desarrollo de la investigación. En la elección del lugar o el área de estudio, en la selección y la aplicación de las técnicas de investigación, en el análisis de los resultados, en el lenguaje y la escritura utilizados, así como en la selección de las fuentes y en la investigación documental.

En el caso de la geografía, además, hay que destacar la importancia del **trabajo de campo**. Y hay que tener en cuenta que el «campo» no es un lugar neutral, sino que tiene su propio contexto político, social, económico y cultural (Katz, 1994). Por eso hay que prepararlo con sumo cuidado, informarse previamente y mostrar mucho respeto hacia los lugares y las personas que los habitan, sus culturas, valores y prioridades.

En la realización de **entrevistas** debemos ser cuidadosas y dar espacio y tiempo para que las personas entrevistadas se puedan expresar de acuerdo con sus necesidades. Tenemos que adaptarnos tanto a su disponibilidad horaria como al lugar que les resulte más cómodo o más facilitador de la vida cotidiana. Y, antes de nada, es necesario que la persona dé su consentimiento para realizar la entrevista y, eventualmente, grabarla; además, deberá ser informada de la posibilidad de no responder algunas preguntas o de dar por finalizada la entrevista cuando lo desee.

En todas estas fases del proceso de investigación deberemos velar por incorporar adecuadamente la perspectiva de género y por evaluar el impacto de género de la investigación, especialmente si trabajamos con grupos de población vulnera-

bles o en contextos socioculturales que nos son ajenos o que desconocemos. En cada momento, en cada decisión que tomemos, nos tendremos que preguntar sobre posibles sesgos androcéntricos y/o etnocéntricos y encontrar la forma de atenuarlos o borrarlos de nuestro trabajo.

Las **relaciones de poder** son inevitables en el proceso de investigación y deben ser reconocidas, tenidas en cuenta y, eventualmente, negociadas. Las relaciones de poder no se pueden hacer desaparecer, pero sí que se puede trabajar para conseguir que sean relaciones más igualitarias. Esto hace referencia tanto a las relaciones entre miembros de un equipo de investigación o colectivo como a las que se crean entre la persona o personas investigadoras y la comunidad o las personas objeto de estudio.

Para finalizar, nos puede parecer que hacer investigación desde la perspectiva de género resulta complicado, es más difícil, debido a todas las cautelas que hemos introducido, a todo el trabajo de reflexión, cuestionamiento y autocrítica que lleva implícita esta opción. La conclusión es que, tanto si supone más trabajo como si hay que hacer frente a más dudas, hacer investigación con perspectiva de género significa hacer geografía de mayor calidad, geografía más inclusiva y más sensible a las diferencias de género. Y, si se quiere adoptar una perspectiva interseccional, también más sensible a otras dimensiones de la desigualdad.

7. RECURSOS PEDAGÓGICOS EN GEOGRAFÍA Y GÉNERO

7.1. Webgrafía

Association of Women in Development
www.awid.org

Escola de Cultura de Pau. Gènere i Pau
<https://escolapau.uab.cat/ca/genere-i-pau/>

Grupo de Investigación en Geografía y Género. Departamento de Geografía. Universitat Autònoma de Barcelona
<http://geografia.uab.cat/genere/>

Institute of Development Studies, University of Sussex
www.ids.ac.uk/bridge

International Center for Research on Women
www.icrw.org

International Geographical Union Commission on Gender and Geography
<https://igugender.wixsite.com/igugender>

Oxfam
<https://www.oxfam.org/es/informes>

UN Women-ONU Mujeres
<https://www.unwomen.org/en>
<https://www.unwomen.org/es>

Naciones Unidas. Objetivos de desarrollo sostenible. 5: Igualdad de Género.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

World Bank-Banco Mundial
www.worldbank.org/gender

7.2. Bibliografía sobre geografía y género

- ALBET, Abel (ed.) (2019). *Maria Dolors Garcia-Ramon. Geografía, género, disidencia e innovación*. Barcelona: Icaria.
- ALBET, Abel; BENACH, Núria (2012). *Doreen Massey. Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria.
- BENERIA, Lourdes; BERIK, Gunselli; FLORO, Maria (2018). *Género, desarrollo y globalización. Una visión desde la economía feminista*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- BROWN, Gavin & BROWNE, Kath (eds.) (2016). *The Routledge research companion to geographies of sex and sexualities*. Londres: Routledge.
- BROWNE, Kath; LIM, Jason; BROWN, Gavin (eds.) (2007). *Geographies of sexualities. Theory, practices and politics*. Londres: Routledge.
- BROWNE, Kath & FERREIRA, Eduarda (eds.) (2015). *Lesbian geographies. Gender, place and power*. Londres: Routledge.
- BRU, Josepa (1997). *Medioambiente, poder y espectáculo: gestión ambiental y vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- BRYANT, Lia; PINI, Barbara (2011). *Gender and rurality*. Londres: Routledge.
- DATTA, Anindita et al. (eds.) (2020). *Routledge Handbook of gender and feminist geographies*. Londres: Routledge.
- DOMOSH, Mona; SEAGER, Joni (2001). *Putting Women in Place: Feminist Geographers make Sense of the World*. Londres: The Guilford Press.
- FEDERICI, Silvia (2019). *Tornar a encantar el món: el feminisme i la política dels comuns*, Manresa: Tigre de Paper.
- GARCIA RAMON, Maria Dolors; ORTIZ, Anna; PRATS, Maria (eds.) (2014). *Espacios públicos, género y diversidad. Geografías para unas ciudades inclusivas*. Barcelona: Icaria.
- GORMAN-MURRAY, Andrew & HOPKINS, Peter (2014). *Masculinities and place*. Londres: Routledge.
- IBARRA, Verónica; ESCAMILLA, Irma (2016). *Geografías feministas de diversas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LAURIE, Nina et al. (1999). *Geographies of new femininities*. Londres: Longman.

- MCDOWELL, Linda (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. València: Cátedra.
- MOMSEN, Janet H. (2020). *Gender and Development*. Londres: Routledge.
- MOSS, Pamela; FALCONER AL-HINDI, Karen (2008). *Feminisms in Geography. Rethinking space, place and knowledge*. Londres: Rowman and Littlefield.
- OBERHAUSER, Ann M.; JOHNSTON-ANUMONWO, Ibipo (eds.) (2014). *Global Perspectives on Gender and Space. Engaging feminism and development*. Londres: Routledge.
- OBERHAUSER, Ann M.; FLURI, Jennifer L.; WHITSON, Risa; MOLLETT, Sharlene (2018). *Feminist spaces. Gender and geography in a global context*. Londres: Routledge.
- SABATÉ, Ana; RODRÍGUEZ, Juana M.; DÍAZ, M. Ángeles (1995). *Mujeres, Espacio y Sociedad. Hacia una Geografía del género*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ DE MADARIAGA, Inés (s.a.). *Urbanismo con perspectiva de género*. Junta de Andalucía.
- SASSEN, Saskia (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- SEAGER, Joni (2018). *The Women's Atlas*. Londres: Penguin.
- SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista (eds.) (2017). *Diálogos Ibero-Latinoamericanos sobre geografías feministas e das sexualidades*, Ponta Grossa: Todapalavra.
- TRAUGER, Amy; FLURI, Jennifer L. (2019). *Engendering development: capitalism and inequality in the global economy*, Londres: Routledge.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME [UNDP] (diversos años). *Human Development Report*, New York and Oxford: Oxford University Press.
- UNITED NATIONS (1995) *Report of the Fourth World Conference on Women*. www.undp.org/fwcw/fwcw2.htm
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT FUND FOR WOMEN [UNIFEM] (2000) *Progress of the World's Women 2000*, www.undp.org/unifem/progressww/2000
- WOMEN AND GEOGRAPHY STUDY GROUP (1997). *Feminist geographies. Explorations in diversity and differences*. Londres: Longman.

7.3. Revistas de referencia en geografía y género

Documents d'anàlisi geogràfica, números monogràfics 14 (1989), 26 (1995), 35 (1999), 49 (2006), 65(3) (2019). <http://www.raco.cat/index.php/Documents-Analisi>

Gender, place and culture. A Journal of Feminist Geography. Carfax Publishing. https://www.tandfonline.com/journals/cgpc20?gclid=EAlaIqobChMItr-j8PC0-AIVzYKDBx3TIQAGEAAYASAAEgKfNvD_BwE

Revista latino-americana de geografia e gênero. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>

7.4. Glosario de conceptos geográficos con perspectiva de género

Espacio

Dimensión socialmente producida y que interviene en la configuración de la diferencia. El espacio es generizado: las personas utilizan el espacio de diferente manera; las relaciones de género se expresan en el espacio; la concepción del espacio es masculina. En este último sentido, la insistencia en el hecho de que solo el espacio material es real construye una distinción entre espacios reales y no reales. Desde una práctica masculina de construcción del poder, esta distinción crea una jerarquía, que es generizada: el espacio real es simultáneamente concreto y dinámico, significando lo masculino, mientras que el espacio no real es simultáneamente fluido y volátil, generizado como femenino.

Lugar

La geografía feminista habla del *sentido del lugar* como un conjunto de relaciones establecidas entre comunidades heterogéneas, sin fronteras, abierto al exterior, pero único. La singularidad y la especificidad de cada lugar se construyen, precisamente, a través de su carácter de relaciones heterogéneas, únicas.

Paisaje

Es la interpretación concreta de un entorno. Los paisajes no son objetos materiales sino una forma visual de organizar la percepción del medio; una forma de mirar. Para la geografía humanista, el paisaje es una forma de mirar el mundo que expresa los valores de la clase dominante. Para las geógrafas feministas, el paisaje también es una forma de mirar generizada masculina. Históricamente la «naturaleza» ha sido generizada como femenina en las culturas occidentales, por tanto, una crítica feminista del paisaje considera que la forma de ver el paisaje

se ha pensado desde una perspectiva masculina, la misma perspectiva que ha interpretado el mundo. Si se argumenta que el paisaje es entendido como una forma de mirar y que esta es clasista y generizada, también podemos pensar en otras estructuras de poder que se producen y se reproducen a través del paisaje. En una sociedad heteronormativa, el paisaje es leído como heterosexual y en una sociedad racista, es leído como blanco.

7.5. Enlaces a guías docentes de asignaturas sobre geografía y género en los grados en geografía

Universitat Autònoma de Barcelona

Geografía y Género

https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2021/assignatura/104267/ca

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Geografía del Género

http://www2.ulpgc.es//index.php?pagina=estudios&ver=weees003&tipoplan=&-codigo=175_4001_40_00_1_4_40139

Universidad de Salamanca

Geografía y Género

<https://guias.usal.es/node/17584>

8. PARA PROFUNDIZAR

8.1. Bibliografía citada y de referencia

- AGÜERA CABO, Mercè (2008). «L'activisme femení en conflictes ambientals. Reflexions en clau feminista i apunts per a la gestió del medi». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 51: 13-37.
- ALSTON, Margaret (2013). «Women and adaptation», *WIREs Clim Change*, 4: 351-358.
- AQU (2019) *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*, Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- BAYLINA, Mireia (1997). «Metodología cualitativa y estudios de geografía y género», *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 30: 123-138.
- BAYLINA, Mireia (2020). «Dones i tornada al camp. Protagonistes de les noves dinàmiques rurals a Catalunya», *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 90: 101-114.
- BAYLINA, Mireia; RODÓ, Maria (2016). «New visual methods for teaching intersectionality from a spatial perspective in a geography and gender course», *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4): 608-620.
- BENERÍA, Lourdes (1981). «Reproducción, producción y división sexual del Trabajo», *Mientras Tanto*, 6: 47-84 (original de 1979).
- BENERÍA, Lourdes; GÜNSELİ, Berik; FLORO, Maria (2016). *Gender, development and globalization. Economics as if all people mattered*. London: Routledge.
- BLIDON, Marianne; ZARAGOCÍN, Sofía (2019). «Mapping gender and feminist geographies in the global context», *Gender, place and culture*, 26(7-9): 915-925.
- BRU, Josepa (1995). «Medi ambient i gènere. El paper de les dones en la defensa de la salut i el medi ambient», *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 26: 277-281.
- BURNETT, Pat (1973). «Social change, the status of women and models of city form and development», *Antipode*, 5: 57-61.
- CHANT, Sylvia (2013). «Cities through a “gender lens”: a Golden “urban age” for women in the global South?», *Environment & Urbanization*, 25(1): 9-29.

- COL·LECTIU PUNT 6 (2014). *Espais per a la vida quotidiana. Auditoria de qualitat urbana amb perspectiva de gènere*. Barcelona: Col·lectiu Punt 6.
- COL·LECTIU PUNT 6 (2019). *Urbanismo feminista*, Barcelona: Virus Editorial.
- DOMOSH, Mona; SEAGER, Joni (2001). *Putting Women in Place: Feminist Geographers make Sense of the World*. Londres: The Guilford Press.
- EKINSMYTH, Carol (2002). «Feminist methodology» A: SUMNER-SMITH, Pamela (ed.) *Doing Cultural Geography*. Londres: Sage, p.177-185.
- GARCIA RAMON, Maria Dolors (1989). «Para no excluir del estudio a la mitad del género humano: un desafío pendiente en geografía humana», *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 9: 27-48.
- GARCIA RAMON, Maria Dolors; PUJOL i ESTRAGUÉS, Hermínia (2004). «La presencia de mujeres en la geografía académica: ¿Hacia una masculinización de la disciplina?», *Cuadernos de Geografía*, Universitat de València, 75: 91-102.
- GARCIA RAMON, Maria Dolors; ORTIZ, Anna; PRATS, Maria (eds.) (2014). *Espacios públicos, género y diversidad. Geografías para unas ciudades inclusivas*, Barcelona: Icària.
- GORMAN-MURRAY, Andrew; PINI, Barbara; BRYANT, Lia (2013). *Sexuality, rurality and geography*. Lanham: Lexington books.
- HANSON, Susan (2010). «Gender and mobility: new approaches for informing sustainability», *Gender, Place & Culture*, 17(1): 5-23.
- HARAWAY, Donna (1991). «Situated knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective». A: *Simians, Cyborgs and Women: the reinvention of Nature*. Nova York: Routledge, p. 183-201.
- HOOKS, bell (1984). *Feminist theory. From margin to center*. Nova York: South End press.
- HOOKS, bell (2022). *Ensenyar pensament crític*, Barcelona: Raig Verd.
- KATZ, Cindi (1994). «Playing the field: questions of fieldwork in geography». *The Professional Geographer*, 46 (1): 67-72.
- L'APÒSTROF, SCCL (2021). *Català inclusiu i natural*, Barcelona, L'Apòstrof. Recurs en línia: <https://apostrof.coop/catala-inclusiu.pdf>
- LIMB, Melanie i DWYER, Claire (2001) (eds.). *Qualitative Methodologies for Geographers. Issues and debates*, Londres: Arnold.

- MADGE, Clara *et al.* (1997). «Methods and methodologies in feminist geographies: politics, practice and power» A: IBG, WOMEN AND GEOGRAPHY STUDY GROUP OF THE (ed.) *Feminist geographies. Explorations in diversity and difference*, Essex, Longman, p. 86-111.
- MARÇAL, Heura; KELSO, Fiona; NOGUÉS, Mercè (2011). *Guia per a l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona*, Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- MASSEY, Doreen (2012). «Un sentido global del lugar», Abel Albet i Núria Benach, Doreen Massey. *Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria, p. 112-129 (traducció de l'original publicat a *Marxism Today*, juny de 1991).
- MCDOWELL, Linda (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*, València: Cátedra.
- MISGAV, Chen (2019). «Planejament, justícia i política urbana LGBT a Tel-Aviv: Un dilema 'queer'», *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65(3): 541-562.
- MOMSEN, Janet H. (2020). *Gender and Development*. Londres, Routledge.
- MONK, Janice (1999). «Gender in the landscape. Expressions of power and meaning», a K. ANDERSON i F. GAY (eds.), *Cultural Geographies*. London: Logman, p. 153-172.
- MOSS, Pamela (ed.) (2002). *Feminist geographies in practice: Research and Methods*. Oxford: Blackwell.
- OSO, Laura; RIBAS, Natàlia (eds.) (2013). *The International handbook on gender, migration and transnationalism. Global and development perspectives*. Chentelham: Edward Elgar.
- PÉREZ OROZCO, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños.
- PONFERRADA, Maribel (2017). *Guia per a la introducció de la perspectiva de gènere en la docència. Tercer Pla d'acció per la Igualtat entre dones i homes de la UAB (2014-2017)*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Observatori per a la Igualtat.
- PRATS FERRET, Maria (1998). «Geografia feminista i metodologia: reflexió sobre un procés d'aprenentatge paral·lel», *Cuadernos de Geografía*, 9: 313-323.
- RODÓ, Maria (2013). «Metodologías feministas visuales para el análisis de la experiencia del espacio desde una perspectiva interseccional», *Actas del XXIII*

- Congreso de la Asociación de Geógrafos Españoles*, Palma de Mallorca, AGE i Departament de Geografia de la Universitat de les Illes Balears, p. 459-468
- RODÓ-ZÁRATE, Maria (2021). *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Manresa: Tigre de Paper.
- RODRÍGUEZ, Laura; PINI, Barbara; BAKER, Sarah (2016). «The global countryside peasant women negotiating, recalibrating and resisting rural change in Colombia», *Gender, place and culture*, 23(11): 1547-1559.
- ROSE, Gilian (1993). *Feminism and Geography. The limits of geographical knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota.
- SABATÉ, Ana (1984). «Mujer, geografía y feminismo», *Anales de la Universidad Complutense*, 4: 37-53.
- SABATÉ, Ana; RODRÍGUEZ, Juana M.; DÍAZ, M.Ángeles (1995). *Mujeres, espacio y Sociedad. Hacia una geografía del género*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ DE MADARIAGA, Inés (s.a.). *Urbanismo con perspectiva de género*, Junta de Andalucía.
- SEAGER, Joni (2018). *The Women's Atlas*. Londres: Penguin.
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (2021) *Guia per treballar i avaluar les competències generals de la UAB*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona: <https://www.uab.cat/doc/GuiaTreballarAvaluarCompetenciesGeneralsUAB> [Consultat 30.06.2022]
- VALENTINE, Gill (2007). «Theorising and researching intersectionality: a challenge for feminist geography», *The Professional Geographer*, 59(1): 10-21.
- VILLELLAS, María (2016) «Processos de pau amb perspectiva de gènere. Inclusivitat i participació», *Quaderns de construcció de pau*, 26.
- WALBY, Sylvia (1990). *Theorizing Patriarchy*. Cambridge: Polity Press.

Durante muchos siglos, la mitad de la humanidad ha sido ignorada como objeto de estudio en geografía, ya que tradicionalmente se ha considerado la sociedad como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo, sin plantear las profundas diferencias que existen entre hombres y mujeres en el uso del espacio.

La Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género en Geografía ofrece propuestas, ejemplos de buenas prácticas, recursos docentes y herramientas de consulta con las que revertir el androcentrismo e incluir la perspectiva de género en la docencia, la transferencia de conocimiento y la investigación.



Consulta las guías de otras disciplinas en vives.org

Xarxa Vives
d'universitats 

Universitat Abat Oliba CEU, Universitat d'Alacant, Universitat d'Andorra, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat CEU Cardenal Herrera, Universitat de Girona, Universitat de les Illes Balears, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Jaume I, Universitat de Lleida, Universitat Miguel Hernández d'Elx, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat de Perpinyà Via Domitia, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Politècnica de València, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Ramon Llull, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Sàsser, Universitat de València, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.