


¿Hacia dónde vamos? Tramas que se tejen entre la Geografía, la perspectiva de género y la ESI, en la práctica

Where are we going? Plots that are woven between Geography, the gender perspective and CSE, in practice

Marino, María Fabiana

 **María Fabiana Marino** 63fa.marino@gmail.com
Instituto de Investigaciones Geográficas de la Patagonia. Universidad Nacional de la Patagonia. Chubut. Argentina, Argentina

Párrafos Geográficos

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina
ISSN: 1853-9424
ISSN-e: 1666-5783
Periodicidad: Semestral
vol. 1, núm. 22, 2023
parrafosgeograficos@fhcs.unp.edu.ar

Recepción: 05 Marzo 2023
Aprobación: 01 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/739/7393991014/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Cita sugerida:: Marino, M. F. (2023). ¿Hacia dónde vamos? Tramas que se tejen entre la Geografía, la perspectiva de género y la ESI, en la práctica. *Párrafos Geográficos* 2 (1). ISSN: 1853-9424 / 1666-5783

Resumen: Compartimos experiencias de extensión y la preocupación que desde la formación docente universitaria podemos incluir la perspectiva de género y los contenidos curriculares que se proponen desde la ESI, con una mirada reflexiva de la propia realidad, del ejercicio cotidiano, del intercambio, el diálogo, el debate y la argumentación: para definir posturas, elegir estrategias comunicativas, evaluar opciones, de cómo ingresarlos en nuestras aulas y enseñarlos en las escuelas de Comodoro Rivadavia. Situando en debate las temáticas vinculadas con el abordaje de la ESI en toda su complejidad, pero también reflexionando sobre los obstáculos y dificultades para su desarrollo. Discursos y prácticas que combinaron diferentes tradiciones didáctico-pedagógicas y disciplinares que conviven en las aulas, revelando el peso que adquiere una epistemología práctica, en la que confluyen los saberes de referencia, las creencias personales, las representaciones sociales sobre los contenidos considerados valiosos y también el entorno sociocultural, las condiciones materiales e institucionales en las que se desarrolla la profesión. Con el aporte de la geografía de género, feminista, cultural, decolonial entre las más potentes que aún no están plenamente desarrolladas en las líneas de indagación en el contexto regional patagónico y dentro del ámbito de la formación profesional docente comenzando un recorrido de lecturas, experiencias de formación y actividades de extensión en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia. Que son parte del andamiaje de esta presentación. Como indica Santos (2020) a veces las universidades no están preparadas para afrontar la combinación de las formas de dominación moderna: capitalismo, colonialismo y patriarcado que operan para cuestionar o impedir la incorporación de las temáticas aquí tratadas en relación a la formación con perspectiva de género en la geografía.

Palabras clave: Formación, Geografía, Perspectiva de género, ESI.

Abstract: We share approaches, experiences and the need of including the gender perspective and the curricular contents proposed by the CSE (Comprehensive Sexuality Education) in university teacher training, with a reflective view of our own

reality, daily practice, exchange, dialogue, debate and reasoning: to define positions, choose communicative strategies, evaluate the options, how they enter our classrooms and are taught in the schools of Comodoro Rivadavia, debating the topics related to the approach of the CSE in all its complexity, but also revising the obstacles and difficulties for its development.

Discourses and practices that combined different didactic-pedagogical and disciplinary traditions that coexist in the classrooms, revealing the importance acquired by a practical epistemology, in which reference knowledge, personal beliefs, social representations on the contents considered valuable and also the sociocultural environment, the material and institutional conditions in which the profession is developed, converge.

With the contribution of gender, feminist, cultural and decolonial geography among the most powerful ones that are not yet fully developed in the lines of enquiry in the Patagonian regional context and within the scope of professional teacher training, beginning a journey of readings, training experiences and extension activities in the Faculty of Humanities and Social Science of the National University of Patagonia, which are part of the framework of this presentation.

It is important to refer to the sedimented historicity of the spaces for reflection constructed in the extension meetings. These searches for critical interpretations of unequal gender configurations in university in order to transform them and then intervene in schools, recognising their place in the reproduction and transformation of gender-sexual orders based on the full inclusion of CSE.

These situated and partial reflections do not pretend to be a single possible route, but it is necessary to put undergraduate education and CSE in dialogue, in order to fully incorporate them.

As Santos points out, sometimes universities are not trained to face the combination of the forms of modern domination: capitalism, colonialism and patriarchy that operate to question or prevent the incorporation of the issues here discussed in relation to training with a gender perspective in geography.

Keywords: Training, geography, gender perspective, CSE.

Aproximaciones para nuestro recorrido...

Se proponen algunos trazos acerca de experiencias y aprendizajes que se tejieron en el camino para pensar la formación para la enseñanza de la Geografía reuniendo la perspectiva de género y cruces posibles para la incorporación de la Educación Sexual Integral⁽¹⁾ en la formación de grado, a partir de las experiencias compartidas en seminarios y talleres dentro de la universidad y la propia experiencia en la formación docente y en la escuela secundaria. El feminismo nos interpeló, permitió la revisión de autoras y activistas, nos generó tensiones teóricas y metodológicas al incorporar o cambiar la perspectiva. Posibilitando un proceso colectivo nutrido e inspirado por los encuentros e intercambios.

El enfoque de género hasta hace algunos años estuvo ausente en la formación docente de grado y visiblemente en las escuelas de Comodoro Rivadavia, pero lentamente se va incorporando, también dentro de la Didáctica de la Geografía

con un perfil de contenidos no sexistas, acercando desarrollos teóricos periféricos aún, dentro de la producción del discurso científico de la geografía argentina.

Asistimos a un momento de enorme potencia donde se distinguen diversas geografías de género, encuadradas en diferentes marcos teóricos que van desde los feminismos, el patriarcado, la teoría queer, los estudios culturales, el poscolonialismo, el posmodernismo que permiten generar muchas miradas en la Didáctica de la Geografía que aún no están sistematizadas en sus contribuciones teórico-metodológicas.

Con una metodología estratégica denominada Investigación Acción Participativa (IAP), buscamos desarrollar procesos productores de conocimientos sociales basados en la participación de diferentes actorxs sociales, en este sentido, venimos desplegando una serie de experiencias de extensión en el marco del Departamento de Geografía y la cátedra Geografía del Espacio Americano. En talleres de debate y discusión, así como en las clases de Didáctica Específica de la Geografía.

Comenzamos trabajando a partir de la Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género en el ámbito Universitario(2017)⁽²⁾ (Res. CR_FHCS 432/17. donde se desarrollaron diversos encuentros (2 encuentros mensuales durante el segundo cuatrimestre) donde participaron referentes de organismos que atienden la problemática de la violencia, en la sociedad. La organización nace desde el Departamento de Geografía – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, con la modalidad de 4 encuentros, el primero conformado por un panel que permita visibilizar el tema tanto a nivel institucional (UNPSJB) y (FHCS) pero también entender los mecanismos de intervención y la acción de las instituciones locales (comisaria, poder judicial, etc.).

Los siguientes encuentros tienen la modalidad de taller participativo para trabajar en conjunto la prevención de la violencia de género en el ámbito universitario, se utilizan recursos audiovisuales y se cierra el encuentro con un debate abierto y la reflexión colectiva. Es imprescindible que desde las aulas se trabaje la Igualdad de género, así como, los micromachismos para la construcción de una sociedad más igualitaria, justa y solidaria siguiendo los lineamientos de la Educación Sexual Integral.

Discutiendo la necesidad que en el ámbito universitario se difunda y ponga en marcha un instrumento para poder desandar prácticas de ejercicio de poder hacia las mujeres y otros grupos minoritarios, en las aulas, los pasillos y entre los diversos colectivos dentro de las actividades universitarias. Desnaturalizando en las aulas, la concepción de sujeto hegemónico: varón, blanco, heterosexual, burgués, occidental, adulto y la invisibilización, inferiorización y exclusión de sujetos sociales como mujeres, negros/as, representantes de pueblos originarios, lesbianas, gays, travestis, trans, pobres, discapacitados/as entre otros/as; en un discurso dominado por la heteronormatividad y donde los silencios que promueve, imponen un sentido único de identidad que suscita ignorancia vulnerando o subsumiendo sujetos.

En la siguiente etapa trabajamos el taller sobre: La perspectiva de género en el Diseño de propuestas Curriculares Universitarias (2019)⁽³⁾ (Res. ADCR_FHCS 77/19)

La resolución CD-FHCS 368/19 incorpora la perspectiva de género en el diseño de propuestas curriculares en las carreras de grado y la ESI, en

los profesorados de la FHCS. Se desarrolla un plan de trabajo para su incorporación, donde nos invitaba a presentar nuestras propuestas pedagógicas desde la perspectiva de género, pero aún persisten muchas dificultades en su implementación, y surgió desde las invitadas que:

...la cuestión curricular es muy compleja y más, en el momento de reforma de los planes, ese era el momento de pensar en la inclusión de la temática (esto no ocurrió), la cuestión sexual siempre permanece muda y oculta, esto contribuye a construir el rol de género... Toda la educación es política pero también es sexual, existen formas de cómo se comporta el hombre o la mujer (estereotipos de género). Donde la mirada desde las Ciencias Sociales invisibiliza a la mujer en procesos culturales e históricos, la participación de la mujer se relega a ciertos ámbitos. La mujer es vista como el sexo débil, frágil, no racional, emocional, en cuestiones que la alejan de la construcción del conocimiento. Entre los movimientos de mujeres académicas, agregan que debe hacerse una vigilancia epistemológica, y fomentar un currículo multicultural, rompiendo con la visión biológica basada en las características corporales.⁽⁴⁾

En Ciencias Sociales surgen nuevas visiones, son necesarios espacios de debates y puntualizar en la revisión de los programas y la bibliografía que se recomienda. Es así que surgieron una serie de recomendaciones para comenzar a incluir autoras y entre los textos recomendados, armar un repositorio de libros digitales, para interiorizarse sobre la perspectiva de género ^[v] y comenzar la tarea de apertura a las nuevas temáticas.

En tanto, la Prof. Renata Hiller, expreso que:

... la perspectiva de género debe estar en todo el currículo, no puede ser relegada a las últimas unidades. La bandera del feminismo no debe ser solamente ... los pañuelos verdes... hay una amplitud interesante que tiene que ver con las temporalidades y las propias construcciones del sujeto en cuanto a lo moral y lo ético. ¡Esto no quiere decir que no sea feminista!”⁽⁵⁾

También se presentó información estadística sobre la composición por sexo (sin salir de los binarismos en los datos estadísticos, también es un tema para revisar) dentro de nuestra universidad en cuanto a varones y mujeres, estudiantes y docentes por carreras y facultades. Otro aspecto a tener en cuenta para los profesorados con amplia presencia femenina, pero en áreas como las ingenierías y matemática casi totalmente masculinizadas.

Para el año 2022 nuestro proyecto estará orientado a “La inclusión de ESI en la formación de grado a partir de la perspectiva de género. y nos permitirá repasar los posibles cambios que pueden haberse desarrollado a partir de estos espacios de discusión. También ampliar el grupo a quienes va dirigido el proyecto, para planificar la formación docente con perspectiva de género e incluir de una vez la ESI entre los contenidos que recomendamos sean transversales a nuestra disciplina y poder pensar cómo hacerlo.

Considerando que la Geografía es una ciencia social, resulta pertinente que se aborde la dimensión espacial de la sexualidad, ya que ésta se constituye como una instancia de la totalidad social. Tomando en cuenta que toda educación es (y ha sido) sexual, dando lugar a procesos de performatización Butler J. (2003, p. 321-336), control corporal, afectivo, sexual y económico por parte de las instituciones estatales en manos de los sectores de poder.

Estos recorridos nos permiten enlazar el género con otras categorías y experiencias espaciales. Las intersecciones de género con clase, etnicidad,

sexualidad, edad, etc. permiten subrayar aún más las diferencias entre mujeres y varones u otras identidades en varias escalas de análisis geográfico. También impacta en la revisión conceptual de categorías geográficas como espacio público, lugar, espacio privado, entre otras. A la vez consideramos necesario incorporar el giro decolonial como categoría epistémica relevante en la construcción de un nuevo conocimiento otro, posicionándose como un nuevo paradigma que denuncia el progreso y desarrollo capitalista colonial y neocolonial en las periferias.

En los últimos años la producción científica decolonial posiciona el debate en torno a la relación entre el eurocentrismo, la colonialidad y el capitalismo con los feminismos. Es aquí donde surge el Grupo Colonialidad/Modernidad quienes desde 1996 se aproximan a la teoría de la dependencia (Wallerstein, 1979) pero tensionando las relaciones de poder en el aspecto epistémico, cultural y social. Este grupo multidisciplinar compuesto solo por latinoamericanos se encuentra integrado por filósofos/as/es, sociólogos/es/as, antropólogos/es/as y pedagogos/es/as vinculados a experiencias de resistencia haciendo praxis en los diferentes territorios periféricos. Al decir de Rita Segatto, “vivir de forma decolonial es intentar abrir brechas en un territorio totalizado por el esquema binario, que es posiblemente el instrumento más eficiente del poder” (Segatto, 2010, p. 18).

Para continuar revisaremos las principales líneas donde se enmarca la ESI, para contextualizarlo luego en relación con la geografía complejizándola desde las categorías de género.

Desde 2006 que se sancionó la Ley Nacional N° 26.150, se ha creado el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) como resultado del reclamo por la inclusión de contenidos curriculares desde el enfoque de los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos levantados por diversos colectivos, movimientos feministas, desde una perspectiva de derechos y de género.

Se estableció el derecho de niñas, niños y jóvenes a recibir educación sexual desde una perspectiva integral, en todas las instituciones educativas del país. La normativa señala que la ESI debe ser impartida en todos los niveles educativos y de modo transversal en el currículo, considerando aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, históricos, éticos, jurídicos y pedagógicos implicados en la sexualidad humana. Asimismo, sostiene que todos los educandos tienen el derecho a recibir esta educación y que el Estado es responsable de que se garantice.

Enseñar sobre sexualidad de manera explícita y desde una mirada integral, quiere decir que deben articularse todos los aspectos en los contenidos disciplinares y en los proyectos educativos.

La implementación de la ESI ha registrado diferentes obstáculos y resistencias, desde interpretaciones que pretenden imponer posiciones religiosas y/o morales en la ejecución de la norma que restringen los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos de diferentes colectivos sociales, especialmente de las mujeres y las personas con diferentes identidades no heteronormativas y promueven el sostenimiento del orden patriarcal de género en casi todo el interior del país vemos evidencias, Chubut y Comodoro Rivadavia tiene numerosas muestras de obstáculos en su ejecución.

Aunque los contenidos de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales siguen conservando un carácter de reproducción sexista que marcó tradicionalmente

la ciencia dominante, con los lineamientos curriculares de la ESI podemos orientar nuevas búsquedas, análisis e interpretaciones no androcéntricas de las realidades estudiadas para diferentes tiempos y espacios. Favoreciendo la recuperación del rol histórico/espacial de las mujeres en la construcción de las diferentes sociedades. Rompiendo con los conocimientos instalados que siguen hasta la actualidad como objetivos, ahistóricos, universales y neutros. Con la heteronormatividad como discurso y los silencios que promueve. Donde al hombre se lo ha asociado a lo objetivo, universal, racional, abstracto, lo público y la mente. En cambio, la mujer se verá caracterizada por lo subjetivo, lo particular, lo emocional, lo concreto, lo privado y el cuerpo. Naturalizando las desigualdades provocadas por esta binaridad a lo largo del tiempo.

No obstante, ha sido históricamente mayoritaria la presencia femenina en los ámbitos educativos, pero parece no haber afectado los enfoques en los contenidos de enseñanza. Por esto y considerando la necesidad de propuestas pedagógico-didácticas para la formación docente que incluya la incorporación de la perspectiva de género en la Geografía y de manera transversal en su enseñanza. Debemos sensibilizar y colaborar en la deconstrucción de los tradicionales modelos de género, a través de temáticas, discursos y comportamientos asociados en las relaciones espaciales donde se concretan. Los profesores somos responsables de llevar estos desarrollos teórico- metodológicos a las aulas para contribuir con la actualización conceptual.

En este marco, con el propósito de contribuir en la inclusión de la ESI dentro de la formación docente universitaria, así como en las aulas escolares, este trabajo se propone compartir experiencias, reflexiones y lecturas para pensar, diseñar, imaginar y ejecutar clases a partir de los contenidos de geografía y ESI, en la formación docente de grado y el diseño de proyectos de intervención, para develar los silencios que fluyen a través de nuestras prácticas.

¿A qué órdenes sociales, económicos, culturales y sexuales beneficiamos con esos silencios? ¿Qué ignorancias promovemos y qué relación tienen con los procesos de exclusión? ¿Qué relaciones de poder quedan subsumidas en esas ignorancias? ¿Qué identidades visibilizamos y cuáles dejamos al margen?

Por todo esto necesitamos generar espacios para la discusión y difusión, para poder desencadenar procesos de problematización colectiva de las diferentes temáticas y encuadres, con el propósito de favorecer la co- creación de estrategias para la concientización, la exigibilidad de derechos y la transformación social con diferentes colectivos y actores sociales. Donde el giro decolonial permite desafiar las prácticas patriarcales y androcéntricas que protegen intereses masculinos, condenando a mujeres y personas de la diversidad, a la intemperie. Y la universidad no está exenta de la violencia patriarcal, transitamos estos laberintos en busca de salidas colectivas.

Los enfoques de género en Geografía, recuperando un largo recorrido

Si tomamos arbitrariamente como recorte, los años '60 las autoras más reconocidas de esta corriente de la geografía serán las inglesas: Linda Mc Dowell, Sophie Bowlby, Gillian Rose y Doreen Massey y la francesa Jacqueline Coutras, junto a destacadas geógrafas españolas, en especial Ma. Dolors García Ramón

(aunque lo evidencia por el año 1975 luego de la dictadura, ha reconocido su mirada feminista desde el 66 cuando se titula), que no sólo concentraron su indagación geográfica en *la mujer* sino además en visibilizar el aporte de geógrafas a la disciplina. La Geografía del género, se vuelve una rama provocadora de la Geografía, que discute tanto asuntos conceptuales como metodológicos. Los primeros estudios geográficos con perspectiva de género pueden encontrarse en los países de Europa sajona (principalmente, Inglaterra) y en Norteamérica (Estados Unidos) en los años '70. En esta década se desplegó la llamada "Women Geography" influenciada por los movimientos feministas que exigían la igualdad de la mujer. Esta "Geografía de la mujer" logró evidenciar la experiencia espacial de las mujeres, de manera descriptiva sin explicar las causas de las diferencias, con la experiencia de los hombres. Por otro lado, el planteo de las producciones académicas revelaba una sociedad dicotómica, constituida en torno a dos géneros posibles y suponía que, eran homogéneos en sus características. Poco tiempo después, al incorporar la teoría feminista, se denominará "Geografía feminista", siempre dentro del paradigma positivista, muy poco permeable a los cambios que intenta imponer la Geografía de la mujer.

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

Los enfoques de género según diversas autoras (García Ramón, 2006; Sabaté y otras, 1995), contribuyen a la Geografía humana cuyo desarrollo data de aproximadamente más de cuarenta años dentro del siglo XX, variando ampliamente según la región que se observe. En ese tiempo, el campo presentó cambios y continuidades, atravesados por la influencia de marcos de referencia como el marxismo, el feminismo, las perspectivas de género, el posestructuralismo, el poscolonialismo y/o la teoría queer. La adjetivación de esta vertiente de la Geografía varió de una geografía "de la mujer" o "de las mujeres", "feminista", "de género" o "del género" y "de la sexualidad" o "de las sexualidades". Muchas de las denominaciones, incluso, se hallan superpuestas temporalmente. Históricamente, la adjetivación no muestra una consistencia teórico-metodológica, pero sí, cierto acuerdo en denominar esta amplia corriente teórica bajo el calificativo de Geografías del Género, a excepción de la/s Geografía/s de la/s sexualidad/es, debido a que el marco de referencia que utiliza proviene de la teoría queer. La Geografía de la sexualidad ha tenido gran influencia de la teoría queer, la cual plantea que la identidad sexual nunca es fija, sino que siempre está en proceso de cambio. Según este enfoque y siguiendo los postulados de Judith Butler, ... "la sexualidad se construye a través de procesos materiales y culturales como una categoría social fluida más que rígida..." (Butler, 1990 en García Ramón, 2008, p. 9)

Para mitad de los años '70, se intenta construir un marco teórico de mayor alcance que permitiera pasar de la descripción a la comprensión de las desigualdades entre hombres y mujeres en relación con el espacio y el medio. Gran

parte de estos trabajos aglutinan categorías de análisis provenientes del marxismo, de clase, marcando las relaciones capitalistas como un factor característico que ayuda a esta desigualdad. Estudios con marcos de referencia materialista, clasista, de corte marxista y los recortes que trabajan son, la escala del trabajo y la del hogar.

La distinción entre trabajo productivo y trabajo reproductivo da lugar a estudios protagonizados por: el análisis del empleo femenino, la mano de obra femenina en operaciones baratas de ensamblaje o actividades rutinarias, el trabajo doméstico y la débil posición de la mujer en el mercado de trabajo. Esta corriente logró mucha potencia en Gran Bretaña, con el Grupo de Trabajo sobre Género del Instituto de Geógrafos Británicos, fundado en 1982⁽⁷⁾, entre cuyas aportaciones destacan los estudios que muestran la frágil posición de la mujer en el mercado de trabajo que beneficia la concentración y la segregación de la ocupación en unos sectores determinados, generalmente poco cualificados, que explican los menores salarios que tienen las mujeres (Monk y Hanson, 1989).

En los años '90, junto a los *giros* de la Geografía, en las Ciencias Sociales y con la afiliación de discusiones teóricas a partir del posmodernismo y el poscolonialismo, las teorías fenomenológicas y las psicoanalíticas vuelven a ser consultadas. En esta corriente la Geografía se ve vigorosamente resignificada con la incorporación de la teoría crítica y del incipiente giro cultural, los aportes que hacen a esta corriente las geógrafas del *Tercer Mundo*, fundamentalmente por las aproximaciones poscoloniales. Algunas/os referentes son Jo Little, Jon Binnie, David Bell y Joseli Silva.

No hay consenso en el vínculo entre la Geografías de las sexualidades y la del género, algunos/as autores/as, hablan de Geografía de las sexualidades, implicando que necesariamente transcurrió previamente una etapa que tiene que ver con el género, “es como si las sexualidades fueran una rama que se desprende del género”, en palabras de Mónica Colombara (2013 en Fernández Caso, 2015, p. 171)

En el presente encontramos enfoques feministas, de género y de sexualidades, por lo que una de las claves para analizarlos es conocer la postura y el compromiso con el feminismo de quienes *hacen género*, sean mujeres o varones.⁽⁸⁾

La Geografía de género fue tomando distintos objetos de estudio, metodologías y temáticas de investigación. Sintéticamente, tenemos cuatro miradas: clásica, marxista, posestructural y/o poscolonial y cultural (Sabaté y otras, 1995). Con la necesidad de incorporar y visibilizar a la mujer, se produce una “Geografía de la mujer”, con énfasis en la metodología cuantitativa. Por otro lado, el “socialist feminism” (Monk, 1987; Monk y Hanson, 1989; Mc Dowell, 1993) reúne una matriz de análisis marxista, materialista histórico. Con esta propuesta se denuncia la relación entre patriarcado y capitalismo, así como los roles establecidos para hombres y mujeres a través del ámbito del hogar y del trabajo.

El tercero de los acercamientos es el posestructural y/o poscolonial, que incorpora la variable de género y de las sexualidades en sus análisis. Se aprecian las diferencias entre mujeres, saliendo de las generalizaciones. Las propuestas poscoloniales denuncian la hegemonía anglosajona bajo la construcción de una única mujer, *blanca, de clase media y heterosexual*. La permeabilidad de las teorías poscoloniales, así como ocurre con el feminismo, reside en su componente fundamental de transformación social, aunque con asiduidad es entendida

como mera consecuencia del mismo posmodernismo. Ayuda al desarrollo de nuevos conceptos e interpretaciones, que consolida una rama de la Geografía que contiene a minorías étnicas y sexuales, manteniendo el compromiso de transformación que alzaban las feministas de los setenta.

Insistimos sobre la relevancia de la perspectiva cultural, que reúne la teoría queer con la Geografía, desde la matriz del posmodernismo, haciendo énfasis en los sujetos y las experiencias. En el marco del enfoque cultural, se estudian los procesos de apropiación del espacio desde los diversos sujetos sociales, a partir de la construcción y performatividad de la sexualidad. Se destacan en esta temática *Mapping Desire: Geographies of Sexualities* (Bell y Valentine, 1999).

La inscripción de la escala del individuo y sobre todo del cuerpo, considera que la experiencia corporal es fundamental para comprender las relaciones de las personas con los entornos físicos y sociales. Aparecen estudios en los que se incluye el cuerpo como categoría de análisis, que pretenden provocar nuevas formas de concebir el poder, el conocimiento y las relaciones sociales entre los sujetos y los lugares. Entre las temáticas más reveladoras se desarrollan la disputa sobre la discrepancia y el significado del lenguaje que ha promovido debates en torno a cuestiones como la representación, la identidad y el cuerpo como temas centrales no sólo de la Geografía feminista sino de la Geografía posmodernista de principio de siglo XXI, (Longhurst, 2001).

Estos caminos desarrollaron conceptualizaciones en la geografía, algunas pistas...

Se preguntaba Guberman, D. (2014), al empezar a desarrollar un análisis sobre la Geografía del género, qué transformaciones -si las hubo- sentaron las bases para una renovación epistemológica de la disciplina. Y se responde: en primer lugar, se debe apuntar el citado “giro espacial” en las Ciencias Sociales y en las Artes y el “giro cultural” en la Geografía que han permitido desde la década de 1990 acercar campos de trabajo y admitir el desarrollo de nuevas líneas de investigación. Entre otros aportes, una contribución significativa fue repensar al espacio, territorio, lugar, fronteras y escalas como categorías capaces de sufrir intersecciones con cuestiones de género, clase, etnia e identidad nacional. Como indica Perla Zusman, una contribución es “trascender categorizaciones clásicas de la Geografía para repensar otras representaciones sociales de lo espacial (lo imaginario o lo ficcional) y multiplicar las escalas de análisis” (Zusman y Sierra, 2011, p. 1)

La “Geografía de la mujer” con énfasis en la metodología cuantitativa, el análisis marxista/materialista histórico. Bajo esta propuesta se denuncia la relación entre patriarcado y capitalismo, así como los roles asignados a hombres y mujeres a través del ámbito del hogar y del trabajo. Con la mirada posestructural/postcolonial, se incorpora la variable de género y sexualidades, se valoran las diferencias entre mujeres, evitando caer en las generalizaciones. En el plano metodológico subrayamos el análisis del discurso, el uso de metodologías participativas y la construcción de historias de vida. También, se incorporan variables étnica y étnica a sus análisis.

En el marco de esta perspectiva, se estudia la apropiación del espacio de los diversos sujetos de la sociedad, a partir de la construcción y performatividad de

la sexualidad. La perspectiva queer realiza un aporte interesante que merita ser señalado: el uso de la escala del cuerpo.

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

Al estudiar de manera integrada el mundo del trabajo y el mundo del hogar hace posible elaborar un concepto más amplio de trabajo, que incluya no sólo al trabajo remunerado (que tiene valor de cambio) sino también el denominado trabajo *invisible* que sólo tiene valor de uso pero que es crucial para la continuidad del sistema social (Solsona, 1989; Beneria, 1992; Hanson, 1992 en García Ramón, 2006). Se publica el primer manual de Geografía feminista, escrito por el Grupo de Geografía y Género del IBG⁽⁹⁾ (WGSG of the IBG, 1984). No obstante, la visibilización de las mujeres tuvo por premisa que, lo que entendemos por *mujeres* no constituye un grupo homogéneo. Se buscaba revelar la diversidad de las mujeres sobre otras bases, como el grupo etéreo, el lugar donde habitan, el grupo étnico al que pertenecen y la clase social.

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

La Geografía de la mujer se complejiza en proporción a los enfoques teóricos y las nuevas perspectivas, así como los cambios que se han producido en la vida de las mujeres. Una de las referentes de esta corriente, Janice Monk, que criticaba en 1982 la ausencia de mujeres en el campo de estudio y daba lugar a que la experiencia de los hombres fuera presentada como la totalidad de la experiencia humana. A la par surgen ensayos que denuncian el sesgo sexista en algunas áreas concretas de la Geografía académica y en materiales escolares (Rose, 1993).

En Norteamérica, los primeros trabajos que incorporan a las mujeres en el análisis se centraban en los contrastes entre hombres y mujeres al observar sus pautas de desplazamiento, migraciones, estatus socioeconómico y calidad de vida, por ejemplo. Al reflexionar estas diferencias de género, dichos estudios expusieron que el género es una importante variable explicativa para comprender el comportamiento espacial y las relaciones humanas con el entorno. Evidenciaron la ubicuidad de las desigualdades de género y proporcionaron una base para la acción social encaminada a mejorar la vida de las mujeres.

El marco teórico de la Geografía feminista, está centrado en la búsqueda de explicaciones de la desigualdad, con especial consideración del patriarcado y las distinciones sociales que genera. Considera que el sistema patriarcal opera a través de bases económicas y se identifica con el capitalismo al ser considerado como una causa fundamental de las desigualdades padecidas por las mujeres.

El aporte más interesante que realizan Janice Monk y Susan Hanson (1989) es poner en el foco de la cuestión que las decisiones de las mujeres sobre su incorporación a la fuerza de trabajo cambian la economía espacial. Criticado, por centrarse en consideraciones estructurales se puede inducir la idea de que las mujeres son víctimas pasivas más que dueñas de sus propias vidas (Monk, 1982). Posteriormente, los estudios feministas tienen como centro a las mujeres en calidad de agentes activos. Entre los temas que aborda encontramos: la interrelación entre mujeres y lugar, mujeres y empleo, según la diferente procedencia cultural, etaria y de clase. Otros temas destacados son el vínculo entre el empleo y la residencia, así como las relaciones de género en las actividades agrarias. En cuanto a la escala de análisis, se agrega, a la escala del hogar y del trabajo, la escala barrial.

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

García Ramón, (1989) en el artículo “Género, espacio y entorno: ¿hacia una renovación conceptual de la Geografía?” expresaba el hecho que el progresivo interés por las contribuciones conceptuales que la Geografía del género produce en la Geografía también marca la separación entre Geografía económica y Geografía social y del bienestar. Esta segmentación tiene por explicación el estudio de la producción como algo exclusivamente técnico y separado de la distribución y el consumo. El origen de la desigualdad no radica en la distribución sino en la forma en la que se organiza la producción, “existe una separación incluso física que ha contribuido al olvido y a la subvaloración del trabajo femenino que se efectúa en buena parte en la esfera de reproducción y que por lo tanto no se consideran productivos” (García Ramón, 1985, p. 9). Las mujeres intervienen en la producción de mercancías especialmente en la economía informal, tanto en países avanzados como del Tercer Mundo. Esta autora define la Geografía del género como: aquella que “está interesada en el estudio de las desigualdades socio-espaciales y ambientales derivadas de los diferentes roles asignados por la sociedad a hombres y mujeres. Estas relaciones penetran en todos los rincones de la vida social, por lo que ignorarlas empobrece el análisis como lo empobrecería el ignorar las desigualdades de clase o las basadas en diferencias de raza” (García Ramón, 1989, p. 29). Una de sus características es que, en su producción académica, utiliza las designaciones Geografía del género y Geografía feminista como sinónimos, siempre desde una perspectiva comprometida con el cambio social.

La transformación fue sutil, La Geografía del género concentrará la cuestión de las relaciones de género de forma sistemática, aunque no se haga referencia a la teoría feminista en forma explícita. Sabaté, Rodríguez y Díaz dirán que el objetivo de la Geografía del género consiste en una reinterpretación de la Geografía desde una perspectiva de género, es decir, intentar llevar a cabo una deconstrucción de la Geografía, en la aceptación postmodernista del término (Sabaté y otras, 1995).

Es posible encontrar en la contribución disciplinar de la Geografía cultural y la Geografía humanística algunas líneas de aporte concretas a la Geografía del

género. la Geografía de género y la Geografía de las sexualidades portan también un carácter comprometido ante la visibilización de problemáticas presentes en la sociedad, y la búsqueda de igualdad y equidad: “La propuesta de desarrollar un estudio crítico de la relación entre espacio y cultura parte de la defensa de un saber interdisciplinar y comprometido políticamente” (Zusman y Clua, 2002, p. 105).

Hacia finales de los años setenta, en Norteamérica, algunos autores como Burgess, Norwood, Monk y Folguera empiezan a incorporar al estudio de género una aproximación psicoanalítica propio de la Geografía de la percepción. Esta rama de la Geografía analiza, estudia y define, entre otras cosas, las imágenes mentales. El primordial aporte de esta corriente se basa en el énfasis sobre el papel que las experiencias, los sentimientos y las percepciones juegan en el análisis geográfico. Se adelanta al enfoque posmoderno, en tanto pone el acento en la diversidad cultural de las mujeres. Los conceptos de lugar e identidad son fundamentales en estos trabajos, así como la escala del hogar y lo cotidiano. En el estudio del paisaje, se examina la diversidad de las respuestas y vivencias experimentadas por las mujeres según su clase social, grupo étnico y edad. En palabras de Linda Mc Dowell, la Geografía humanista destaca el énfasis en explorar como vive cada individuo, así como la experiencia propia y la subjetividad de las mujeres (Mc Dowell, 2000).

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

Geografía escolar, otro camino por construir...

La Geografía escolar ha tenido un papel fundamental a través de los contenidos de la materia, para conocer el territorio nacional, se generaba una identidad, se creaba un sentido de pertenencia al Estado-nación. De esta manera, la enseñanza se centralizaba en conocer las particularidades climáticas, topográficas, hídricas, etc. del país. Con un anclaje directo en los postulados positivistas y deterministas de la academia. En este paradigma, los conocimientos científicos eran enseñados como objetivos y neutros. Los contenidos escolares se exponían como un producto de la simple observación de lo que ocurre en la realidad: lo que se enseña en el aula es un conocimiento objetivo, verdadero, real y evidente, por lo tanto, incuestionable y carente de toda afectividad.

A los contenidos físico-naturales, se subordinaban los contenidos socio-espaciales, la descripción de lo que puede observarse, la explicación de la dinámica social como fenómeno natural, dejándola aislada de toda crítica y sin posibilidad de cambio por la agencia de la propia sociedad.

En este contexto, la ESI parece ser imposible, si la Geografía escolar se limita a la enseñanza de capitales político-administrativas, relieves, climas y biomas, no se habilita ningún diálogo con la diversidad y el deseo.

Ese tradicional paradigma encuentra un obstáculo con la llegada de la democracia en Argentina, hubo un cambio importante en relación al marco teórico de la enseñanza de la Geografía a fines del siglo XX, se robusteció la crítica a la pretensión de neutralidad de la ciencia y se intentó hacer explícito que los contenidos enseñados son producto de una mirada posible, entre varias otras, es decir, de una elección y organización de contenidos determinada y no incuestionable.

Paralelamente podemos decir que, con la producción de conocimiento científico, la ciencia geográfica es considerada un producto social, no puede ser objetiva y neutra porque está sumergida en relaciones sociales de poder: los conocimientos se producen y no se adquieren de la realidad. Pasando de una Geografía descriptiva de las condiciones físico-naturales a una Geografía social y crítica que piensa al espacio como producto y productor de la sociedad y no como mero escenario de los fenómenos físicos y sociales. Se incorpora la noción de “conflicto” y se trabaja en propuestas que permitieran reconocer las diferentes posturas que tienen los grupos sociales que construyen el espacio.

En ese recorrido los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que estableció el Ministerio de Educación para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria, fundamentalmente a través de los siguientes propósitos:

La comprensión sobre el carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social; la identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos; la profundización de la idea de que la organización territorial es un producto histórico que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes y la comprensión de distintas problemáticas socio-históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad.” (Ministerio Nacional de Educación, 2012, p. 12-13).

Así se propicia una educación geográfica que valora el pensamiento crítico, la capacidad de identificar el proceso de construcción de conocimiento y la comprobación de que el espacio geográfico es una instancia de la totalidad social y, como resultado, modificable, y no un producto de la naturaleza. Esta importante renovación de la enseñanza de la Geografía no ha ido acompañada necesariamente de la implementación de la perspectiva de género y la ESI entre sus contenidos.

Al trabajar con conflictos espaciales no se hace hincapié en que los grupos sociales que los protagonizan tienen sus particularidades no sólo en términos de clase o intereses económicos, sino también según el género, la etnia, los grupos culturales, las edades o diversidades funcionales, por indicar algunos aspectos a considerar.

A dieciséis años de sancionada la Ley ESI, no hemos logrado incorporar de manera sistemática sus perspectivas y contenidos a las propuestas de enseñanza:

En los últimos años, la enseñanza de la geografía escolar vivió una renovación tanto a nivel de las prescripciones curriculares como de los saberes y prácticas que circulan en las instituciones educativas. No obstante, más allá de estas transformaciones, desde la investigación didáctica se vienen obteniendo evidencias acerca de las dificultades o límites de sus alcances, como por ejemplo en lo que respecta a la adopción de nuevas perspectivas disciplinares, como la Geografía de género. (Fernández Caso, 2015, p. 166).

Existen insuficientes, pero valiosos intentos por parte de las y los docentes de incorporar la ESI y la perspectiva de género a sus clases, aunque aún aislados, con muchísimos obstáculos y no logran constituirse en una parte permanente del corpus de la Geografía escolar en Comodoro Rivadavia.

La formación docente de escala nacional y provincial no brindan herramientas para que las y los docentes de Geografía incorporen la ESI a sus propuestas pedagógicas, excepto contadas excepciones, en los casos que logran acceder a esas capacitaciones en servicio y pueden generar una planificación recuperando los ejes ESI.

Los libros escolares tampoco se fueron ajustando para incorporar los lineamientos o los cinco ejes basales de la ESI, sino que continúan presentando temas-problemas en lenguaje no inclusivo y sin precisar los datos para determinados grupos sociales, sin perspectiva de género y con miradas heteronormativas.

Por ejemplo: las pirámides de población, los datos estadísticos, los indicadores demográficos, se enseñan desde una sociedad binaria, con solamente dos posibilidades en tanto géneros: “hombres” y mujeres” cisgénero, que ya no representan al conjunto de la población y a su rica diversidad. Cuando utilizamos esos gráficos necesitamos construir nuevas explicaciones, críticas hacia la representatividad poblacional que ofrece, presentando un mundo dual en términos de género, en lugar de respetar la diversidad como propone uno de los ejes de la ESI, reproduciendo estereotipos de género, esto nos pone frente a un verdadero desafío pensar la enseñanza de la Geografía implementado ESI.

En el Programa Nacional de ESI pueden verse que los contenidos se organizan por nivel (inicial, primario y medio) y por área (Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales). dentro del área de Ciencias Sociales y en todos los niveles, las propuestas para el aula no contemplan secuencias didácticas ni actividades para la enseñanza de la Geografía, los lineamientos curriculares nuevamente diluyen la Geografía en la Historia, y aparece sólo como un escenario y no entra en diálogo con los contenidos curriculares, ni con los NAP.

Elaborar materiales didácticos es un reto pendiente, elaborar propuestas de enseñanza que incorporen la ESI y aborde la dimensión espacial de la sexualidad, donde la Geografía escolar puede desempeñar un papel importante en su dimensión socio-cultural. Pero la Geografía escolar, sigue mostrando al espacio como un lugar homogéneo en términos de género. Las propuestas que llegan al aula, se asientan en mostrar un mundo en conflicto, actores de intereses contrapuestos, pero sólo en ciertos aspectos como los económicos, políticos o ambientales. Invisibilizando otros grupos, exponiendo un espacio neutro, generalizando la experiencia cis-hetero-masculina blanca, enseñando esta espacialidad como la común a todos.

Requerimos recuperar los numerosos trabajos académicos realizados en el marco de las Geografías de género y de las sexualidades como marcos de referencia. Aunque no conseguimos superar los debates teóricos y metodológicos sobre la enseñanza de la Geografía y es urgente la necesidad de incorporar la ESI entre sus tópicos.

Logramos avanzar con la perspectiva de género, uno de los ejes de la ESI, para complejizar la mirada integral sobre la sexualidad, pero se necesitan formaciones sistemáticas sobre estas teorías, metodologías y posicionamientos

epistemológicos, para poder llevar al aula secuencias didácticas que incorporen la ESI en las clases de Geografía.

Los temas escolares propuestos en los diseños para la enseñanza de la Geografía, junto con los principios de la ESI, permiten incorporar nuevas perspectivas para brindar explicaciones a partir de marcos teóricos que reflexionen sobre los procesos socio-espaciales desde la teoría de género, la teoría queer, de la interseccionalidad y la decolonialidad.

Necesitamos reflexionar sobre nuestras propias creencias vinculadas a la sexualidad, sobre la ausencia de educación sexual en nuestra formación y sobre los mandatos patriarcales que tenemos incorporados. Permittiéndonos generar propuestas creativas que contribuyan a que nuestros estudiantes disfruten sus emociones en relación al espacio. (Giamberardino, G. y Álvarez M., 2021)

Aportes decoloniales...

María Lugones (2008) en su artículo “Colonialidad y género”, argumenta que el género al igual que la raza son constituyentes del patrón colonial de poder-saber. Para esta autora, las diferencias corporales asociadas al sexo/género, la heteronormatividad y la organización patriarcal de las relaciones sociales son fundamentales para comprender el sistema de género. El estatus que alcanzaron las mujeres blancas occidentales no fue el mismo para las mujeres colonizadas, racializadas, aun cuando fueran logrando formalmente con el tiempo estatus políticos similares. Para ella las luchas feministas de los 70 encabezan demandas que sólo consideran posiciones y experiencias de mujeres blancas, metropolitanas de clases medias y acomodadas, pero no consideraron la opresión de mujeres no-blancas por ser racializadas

Una de las transformaciones más significativas en la geografía estuvo relacionada con dejar de concebir a la sociedad y el territorio como conjuntos “uniformes, neutros, asexuados y homogéneos” García Ramón, (2006, p. 337). La Geografía acompaña los debates, los interrogantes y las transformaciones que acontecen en la sociedad.

La colonialidad es un fenómeno histórico muy complejo que opera a través de una manifestación de jerarquías (raciales, territoriales y epistémicas) que permiten la reproducción del patrón de dominación. El conocimiento, las experiencias y las formas de vida son constituidos a la luz de esa dominación. Esas jerarquías naturalizadas -en nuestro caso, los territorios- se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder, lo cual se ve reflejado en diferentes espacios (la escuela) y en los discursos de distintos actores (los estudiantes).

De esta forma, la inflexión decolonial se constituye en una herramienta que nos permite comprender qué ocurre en un país (o el aula) atados a un sistema mundializado de poder en términos geopolíticos. Ya que la modernidad se ha extendido a través de formas políticas, económicas y culturales devenidas de la experiencia europea, que son el resultado de la expansión colonial y han tenido repercusiones en todos los ámbitos de la vida hasta el presente, este trabajo pretende indagar esas formas que se evidencian en la escuela secundaria.⁽¹⁰⁾

El pensamiento decolonial, constituye una expresión de la teoría crítica contemporánea, relacionada con las tradiciones de las Ciencias Sociales y

Humanidades de América Latina y el Caribe. En él se establecen diálogos críticos y constructivos con otros proyectos intelectuales y políticos del mundo progresista, ya que retoma y discute debates sobre el colonialismo, la filosofía de la liberación, la pedagogía crítica y la teoría de la dependencia, entre otras. (Restrepo y Cabrera: Presentación de la cátedra “Pensamiento decolonial: Teoría crítica desde América Latina” CLACSO). Uno de los objetivos que plantean los autores en referencia a este pensamiento, es analizar las jerarquías naturalizadas de los conocimientos, así como ciertos silenciamientos constitutivos de las narrativas y los discursos, de las corporalidades y de las subjetividades. Que podríamos conjeturar, afloran frente a la intención de implementar la ESI, con prejuicios y estereotipos derivados de la colonialidad. Por ejemplo, los roles de género que sostiene el patriarcado-colonial, los estereotipos blancos, heterosexuales, entre otros.

Restrepo y Rojas (2010, p.15) nos plantean que la colonialidad como fenómeno histórico muy complejo que opera a través de una manifestación de jerarquías (raciales, territoriales y epistémicas) que permiten la re-producción del patrón de dominación. Así, el conocimiento, las experiencias y las formas de vida son interpretados a la luz de esa dominación. Por otra parte, esas jerarquías naturalizadas se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder (en términos políticos, económicos o socio-culturales) y en distintas escalas (nacionales, regionales, locales).

La inflexión decolonial nos acompaña con una mirada de pluriversalidad, con su ética y política propias. En directa oposición a modelos globales universalistas y eurocentrados, Restrepo y Rojas (2010, p. 21) nos ofrecen la posibilidad de apostar a hacer visibles y viables las interpretaciones múltiples de conocimientos con otras formas de ser y otras aspiraciones sobre el mundo, parafraseando al Foro Social Mundial de que, en el mundo, quepan muchos mundos.

Walter Mignolo (2007, p. 129 - 130), realizando un análisis de textos de Heidegger, Dussel, Levinas y Fanon, profundiza sobre la concepción tradicional de colonialidad del poder, analizando la colonialidad del ser y del saber. Este aporte teórico nos permite interpretar cómo a las formas de dominación impuestas por el poder las acompaña una colonialidad epistémica de las tareas generales de producción del conocimiento que, de alguna manera, se manifiestan en un diálogo entre esa formación dominante y la experiencia de vida de la comunidad escolar, que estaría representada por la colonialidad del saber.

Por otra parte, el resultado entre la colonialidad del poder y del saber se encuentra mediado a través del lenguaje, fenómeno cultural donde se inscribe la cultura y la identidad, determinando así la colonialidad del ser. Esta última responde a la experiencia vivida, a la dimensión histórica (Dussel,2007) a las expresiones existenciales (Fanon,1973) incluso a temas relacionados con género y a la construcción de la subjetividad en el encuentro con el otro (Levinas, 1973).

La historia es asociada a la idea de progreso, naturalizando múltiples separaciones de la sociedad y se asumen necesariamente superiores los saberes producidos por esa sociedad europea y moderna. En palabras del autor, se necesita un proceso de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista liberal si lo que se busca es una alternativa (Lander, 2000).

Los Diseños Curriculares no acompañaron las transformaciones...

Aunque los contenidos curriculares siguen manteniendo un carácter de reproducción sexista que marcó tradicionalmente la ciencia dominante, con los lineamientos curriculares de la ESI podemos orientar nuevas búsquedas, análisis e interpretaciones no androcéntricas de las realidades estudiadas para diferentes tiempos y espacios. Favoreciendo la recuperación del rol histórico de las mujeres en la construcción de las diferentes sociedades.

No obstante, ha sido históricamente mayoritaria la presencia femenina, parece no haber afectado los enfoques en los contenidos de enseñanza. Por esto y considerando la necesidad de propuestas pedagógico-didácticas para la formación docente que incluya la incorporación de la perspectiva de género en la geografía y de manera transversal en su enseñanza.

Debemos sensibilizar y colaborar en la deconstrucción de los tradicionales modelos de género, a través de temáticas, discursos y comportamientos asociados en las relaciones espaciales donde se concretan. Los profesores somos responsables de llevar estos desarrollos teórico- metodológicos y epistemológicos a las aulas para contribuir con la actualización conceptual, para pensar, diseñar y ejecutar propuestas ESI en Geografía. Así como motivar el diseño de proyectos de intervención en la didáctica específica entre otras posibilidades.

La Geografía que se enseña en el Nivel de Educación Secundaria al igual que los diferentes contextos sociales y culturales de nuestra sociedad se encuentra permeada por un entorno patriarcal, donde el territorio aparece como neutro en relación al género, invisibilizando los roles y relaciones de poder en la producción del territorio. Una geografía con perspectiva de género es poco perceptible en las aulas; esta realidad suele ir acompañada de ausencias en los contenidos del Curriculum y en la formación docente.

Recuperando de los documentos curriculares (Marco General para la Educación Secundaria, Diseño Curricular de la Educación Secundaria de Ciclo Básico: Área de Ciencias Sociales, Diseño Curricular Secundaria Ciclo Orientado: Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades) y aportes teóricos sobre la temática. Estructura del Diseño Curricular para la Educación Secundaria De acuerdo al artículo 33° de la Ley de Educación de la Provincia de Chubut / 91-10, la Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico de tres años de duración, de carácter común a todas las orientaciones (DC Secundaria Ciclo Básico, 2014) y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, cuya duración es de tres años en escuelas comunes (DC Secundaria Ciclo Orientado, 2015); y cuatro años en escuelas técnicas. Aunque el diseño enuncia la Educación Sexual Integral, no aparece desarrollo en relación a los contenidos que recomienda.

Tomando como principal referente académico los marcos interpretativos de la actual geografía social. La organización curricular propuesta para el área de Ciencias Sociales se basa en la selección de a) Núcleos temáticos, b) Ejes organizadores y c) Conceptos relevantes.

En primer año, área de Ciencias Sociales del Ciclo Básico, a cargo de una pareja pedagógica, conformada por un/a docente de geografía y otro/a de historia, que trabajan conjunta y simultáneamente, a fin de alcanzar la integración de las disciplinas sin desconocer la singularidad de cada una.

Los contenidos están organizados en cuatro Núcleos Temáticos: 1) Sociedades cazadoras y recolectoras, 2) Sociedades agrícolas, 3) Sociedades mediterráneas y 4) Las convulsiones y la reestructuración en la sociedad europea en el pasado. Los conceptos relevantes que se presentan en primer año son: producción, tecnología, territorio, república, movilidad espacial de la población y calidad de vida entre otros. Estos conceptos se irán complejizando en los siguientes años del Ciclo Básico.

En segundo año los contenidos que se abordan en Geografía, corresponden al estudio de América. Son tres los Núcleos Temáticos: 1) América: potenciales naturales y procesos sociales a través del tiempo, 2) Actividades económicas americanas: El rol de Latinoamérica en la economía mundo y 3) Actividades económicas americanas: El rol de Latinoamérica en la economía mundo. Los conceptos seleccionados para segundo año, permiten un mayor nivel de abstracción y profundización a fin de abordar la complejidad que presentan las sociedades americanas, tales como: tiempo histórico, causalidad, diversidad cultural, economías complejas, conquista entre otros.

Los contenidos de Geografía para tercer año abordan la Argentina a partir de cuatro Núcleos Temáticos: 1) Proceso de construcción del territorio argentino, 2) Valorización de los recursos naturales y desequilibrios regionales, 3) Los territorios como circuitos de acumulación del capital y 4) La Argentina en el sistema mundial. Los conceptos que se agregan en tercer año del Ciclo Básico son: penetración material del territorio, resistencias a los cambios culturales, división nacional e internacional del trabajo y circuitos de producción, entre otros.

El Área de Ciencias Sociales y Geografía se completa con los ejes organizadores que cumplen la función de estructurar epistemológica y metodológicamente los núcleos, contenidos y conceptos relevantes (DC Educación Secundaria Ciclo Básico, 2014, p. 7).

Los Ejes Organizadores son: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. Las dinámicas sociales y culturales. Los vínculos, impacto en lo privado y lo social.

Cada Eje Organizador contiene el enunciado de los contenidos a desarrollar. a) Los Núcleos Temáticos están distribuidos en cada año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. b) Los tres Ejes Organizadores se repiten en cada Núcleo. c) Conceptos Relevantes: el D.C. presenta conceptos relevantes para cada año del Ciclo Básico.

Los conceptos relevantes son una herramienta fundamental a la hora de trabajar los ejes y los núcleos temáticos, pues su utilización brindará a los estudiantes la posibilidad de construir las definiciones y relaciones conceptuales necesarias para articular los contenidos de manera tal que se pongan en juego los significados necesarios para la incorporación gradual de la complejidad abordada. (DC Secundario Ciclo Básico, 2014, p. 8).

Asimismo, está contemplado que los conceptos y saberes de los tres años sean abordados en forma espiralada a fin de propiciar espacios de integración, lo que se denomina corredor. Esta idea de corredor, consiste en promover sucesivas aproximaciones a los núcleos conceptuales disciplinares en cada año, enlazando los tres ejes articuladores (DC Secundario Ciclo Básico, 2014, p. 9).

Si bien la fundamentación del DC parte de convicciones pedagógicas y epistemológicas que reflejan una Ciencia Social y Geografía renovada, la redacción de algunos contenidos para segundo y tercer año responden a tradiciones positivistas. En ellos no se priorizan las relaciones de la sociedad con la naturaleza, sino que aparecen como contenidos naturales, con fuertes sesgos eurocéntricos y patriarcales.

En la Geografía 2º año. América, Núcleo 2: Actividades económicas americanas: El rol de Latinoamérica en la economía mundo.

Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Las imágenes de las ciudades latinoamericanas, la calidad de vida y los mercados de trabajo. Los movimientos de reivindicación social. Solamente aparece: *El papel de la mujer en el espacio urbano y rural*.

Es así que identificamos la contribución de las escuelas en la reproducción de ciertos discursos y prácticas estereotipadas, sobre las identidades y relaciones de género juveniles. De modo que, una de las conclusiones a las que podemos arribar es que la ESI es necesaria como política educativa que atienda estas cuestiones sociales y que genere profundas reflexiones sobre los procesos pedagógicos y produzca miradas críticas y deconstructivas que habiliten transformaciones.

La política de educación sexual integral forma parte de un conjunto de políticas públicas en sexualidad destinadas a su regulación, dicho de otro modo, al gobierno de los cuerpos (Foucault, 2002). Entender las políticas públicas de educación sexual como intervenciones que gestionan diferentes aspectos y dimensiones de las sexualidades implica necesariamente considerar la intervención del Estado en la vida cotidiana de los sujetos.

Movimientos de mujeres, activistas feministas y teóricos/as del campo de la disidencia sexual han reiterado sus demandas de incorporación de una perspectiva de género en la formulación de las políticas. Así, el movimiento LGBTTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Intersex) demandó la necesidad imperiosa de reivindicar y visibilizar las diversidades sexuales y acabar con el homo/lesbo/bi/inter/trans/fobia y todas las formas de discriminación. Todas estas demandas, interpelaciones y planteos sostenidos, contribuyeron con ideas fundamentales al respecto: la perspectiva de género, la deconstrucción del determinismo biológico, el cuestionamiento a la normativización de los procesos de socialización que construyen identidades y a los comportamientos estereotipados de la sexualidad, de lo femenino y lo masculino.

Estos procesos socioculturales que silencian u omiten ciertos grupos o cuestiones sociales, conllevan relaciones de dominación, subordinación y luchas políticas por transformar los modos de percibir, apreciar, clasificar e intervenir. Presentes en las instituciones educativas de nuestro país.

Resulta provocativo retomar a Foucault (2002) para interrogarnos sobre aquellos discursos dominantes sobre la sexualidad en la escuela: cuáles fueron los discursos autorizados, quiénes pudieron y pueden hablar en estas instituciones, qué y cómo lo dijeron y, sobre todo, cuáles fueron y son aún las formas de silenciar otros discursos.

Para comprender los modos en que se abordó históricamente la educación sobre sexualidad en las escuelas hay que tener en cuenta los enfoques educativos que marcaron la diferencia entre el currículum abierto y formal y el currículum

oculto e informal: es decir, la coexistencia de una pedagogía con propósitos declarados adoptados por la escuela y las/los docentes y las creencias y valores transmitidos de modo tácito en las relaciones sociales y la vida cotidiana en estas instituciones (Apple, 1997; McLaren, 1998). En esta línea de trabajo, se ha señalado que la sexualidad forma parte tanto del currículum formal como del informal (Epstein y Johnson, 2000).

La noción de heterosexismo está presente en el currículum escolar en la ecuación heterosexualidad/normalidad que muestra el eje central de las escuelas respecto de la sexualidad que nos va a permitir dar cuenta de los múltiples procesos de normalización

Entre las propuestas más recientemente elaboradas se plantean el modelo de la sexología, el modelo normativo o judicial y el enfoque de género (Morgade 2006). También reconoce la persistencia de una “norma” corporal biologicista, sexista y heteronormativa que impide o censura, en sus propios términos “la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer” (Morgade, 2009, p. 11-14).

Interesa destacar que las experiencias muestran que los sentidos y prácticas pedagógicas elaboradas a partir de la inclusión explícita y obligatoria de la educación sexual integral en la escuela se construyen colectivamente a partir de un denso despliegue de demandas, disputas y negociaciones entre los diversos actores sociales que participan de forma activa para su implementación, incluso al posicionarse desde prácticas de resistencia o de omisión.

En el Ciclo Orientado que corresponde a cuarto, quinto y sexto año y está organizado en un Campo de Formación General Común a todas las orientaciones y otro de Formación Específica.

Las orientaciones son: Educación Física, Turismo, Agro y Ambiente, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Ciencias Sociales y Humanidades, Arte (Teatro, Audiovisuales, Artes Visuales y Música), Informática y Comunicación (DC Secundario Ciclo Orientado, 2015). En el campo de Formación General Común, el espacio curricular Geografía correspondientes a cuarto y quinto año, presenta la estructura de núcleos, ejes y conceptos. Asimismo, los ejes estructurantes para los saberes seleccionados se definan a partir de cinco dimensiones de análisis: política, socio demográfico, ambiental, económico y cultural

El espacio curricular correspondiente a sexto año, Problemáticas Actuales del Mundo Contemporáneo pretende analizar las mismas en el debate mundial, a partir de una mirada crítica de las Ciencias Sociales. Está organizado en cuatro núcleos temáticos: Neoliberalismo y trabajo; Los actores de la globalización: sus problemáticas y formas de expresión; Estados ricos, pobres Estados y Los Estados y las comunidades: Una relación *particular* con respecto al ambiente.

En los contenidos de Problemas Actuales del Mundo contemporáneo. 6º año. Ciclo Orientado. En el núcleo temático “Los actores de la Globalización: sus problemáticas y formas de expresión” Encontramos las problemáticas sociales y vanguardismo: Las tribus urbanas, el género y las sexualidades. Las adicciones sociales: el consumismo, las adicciones estéticas y tecnológicas. Las *formas* familiares en el mundo actual: derechos igualitarios, valores y ciudadanía. La lucha por los derechos sexuales y reproductivos. Los “nuevos movimientos sociales”: Los movimientos antiglobalización, los ambientalistas y los pueblos

originarios. Derechos y desigualdades socio territoriales. Las manifestaciones del Racismo y la Discriminación en escenarios diversos: la escuela, las canchas de fútbol, el mundo del trabajo, el espacio público. El acoso entre pares o bullying, los trabajadores migrantes, la discapacidad en los diversos ámbitos de la sociedad civil. Los actores de los movimientos poblacionales del siglo XXI: los refugiados

Nos aporta Rita Segato (2010), que se recurre a necesarias identificaciones entre la raza y el cuerpo, el cuerpo-objeto como medida para la dominación, "los cuerpos son vistos como paisaje (...) emanaciones de un espacio geopolítico dominado, colonizado", pero que a su vez es un elemento de identidad pues "nos constituye y que puede ser leído en nuestra corporalidad"

Si pensamos en "Problematizar", parafraseando a Foucault (1990), siempre tiene como finalidad conseguir que todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como problemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado (...) Problematizar es conseguir que lo no problemático se torne problemático, (...) y, sobre todo, lograr entender el cómo y el porqué de algo que ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable. Problematizar la enseñanza de la geografía social es hacer visible lo invisible desde un punto de vista teórico y conceptual. Con una geografía que está en condiciones de aportar una serie de puntos de vista que resultan fundamentales para la problematización del territorio narrado desde el aula de geografía.

Encontramos concepciones de sociedad, ideas de sociedad como un *todo* indiferenciado, jerárquico, sin tomar en cuenta necesidades, intereses y proyectos de sociedad que pueden ser socialmente contradictorios. Las visiones estereotipadas acerca de aquellos que son socioculturalmente diferentes (cuestiones de género, etnia, migrantes) o desiguales en términos socio-económicos (diferentes tipos de pobreza).

Comentarios finales para seguir pensando...

En línea con Giroux (1983), desde la década de los ochenta plantea como una reproducción de ideologías dominantes (desde el pensamiento de la pedagogía radical), las maneras de construir el conocimiento y posteriormente formas de división social de la fuerza de trabajo, siendo las escuelas reproductoras y legitimadoras de dinámicas dominantes y centradas en el capitalismo.

La escuela sigue perpetuando la visión masculina de la sociedad, y lo podemos ver por ejemplo en los contenidos de las clases, donde los roles femeninos y de mujeres apenas aparecen o solo están representados en los cuidados. Un ejemplo que podemos tomar cuando se abordan las diferentes épocas de la humanidad, se representa generalmente al hombre en un papel protagonista como proveedor o quien ha realizado avances sociales, y las mujeres en roles secundarios, o simplemente no se enuncia. Pero también está presente en cómo utilizamos nuestro lenguaje, con el uso del género masculino para aludir a todos los géneros. Esto solo perpetua y evidencia esta falsa neutralidad. Ya existen guías donde se recomienda el uso de términos más genéricos, por ejemplo, en lugar de los alumnos, utilizar estudiantes. Como ya he dicho, en las primeras etapas hay que trabajar los roles, los estereotipos y las expresiones de género, y a través de ellos

podemos romper con estos dos mitos que hacen que la desigualdad de género se siga dando en nuestras aulas.

Enseñando las profesiones, desde la infancia enseñamos que hombres y mujeres tienen funciones diferentes y roles distintos. O bien, cuando se habla de las familias, se debería hablar de la diversidad de las familias actuales: familias monoparentales, homoparentales, reconstruidas, etc. Con esto se pueden trabajar también los distintos roles y cuidados que se producen en las familias.

Siguiendo a Dewey (1970), quien aporta que la escuela guarda una relación importante en la socialización de niñas y niños, particularmente, contribuye a formar identidades, cuerpos, culturas, grupos sociales, emociones, conductas, etc.

En este camino recorrido encontramos varias dimensiones de análisis que son fundamentales de incorporar en las clases de Geografía: pensar en desandar los caminos de construcción hegemónica de masculinidad y feminidad a través de la socialización; la intersección de diversas dimensiones de opresión (género, raza, clase...); incorporar la concepción de la otredad, desandando las ideas de la otra y del otro, por oposición, como dimensiones binarias y jerarquizadas (hombre vs mujer; heterosexual vs homosexual; blanco vs negro; rico vs pobre...); destacar la importancia de la educación para deconstruir las categorías dominantes de ser *hombre y mujer*.

Poner el acento en la importancia de la socialización de género hegemónica que nos lleva a centrar la mirada en la educación que recibimos desde la infancia por diversos canales, entre los que la escuela y la educación formal ocupan una posición privilegiada en visibilizar la responsabilidad que las y los docentes tienen en la socialización y reproducción de desigualdades, particularmente, aquellas relacionadas con los géneros hegemónicos; y, por otro lado, proponer un proyecto de acción formativa del profesorado en su etapa inicial desde un enfoque feminista que despatriarcalice y descolonice la educación en nuestra sociedad

El camino recorrido en estas páginas nos permite avanzar en algunas consideraciones que continuaremos explorando. El resultado de los seminarios talleres de extensión universitaria nos invitan a desarrollar una mirada atenta sobre el encuentro con otros y a un proceso de reflexión recurrente acerca de la construcción del vínculo, en el que afloran situaciones que nos interpelan y que nos hacen tomar conciencia que estamos dialogando con sujetos con diferentes identidades, saberes, trayectorias formativas, historias de vida y concepciones ideológicas; con variadas expectativas, intereses y desempeños ante el proyecto que nos entrelaza; y con distintas interpretaciones sobre lo que dicen y hacen quienes interactúan..

Consideramos oportuno recuperar, por su relevancia, el concepto de sistematización de experiencia que expone:

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

que exige un procedimiento riguroso y, por eso, sistemático (Jara Holliday, 2019, p. 6).

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

Desde la producción académica, resulta indudable que la emergencia del enfoque de género en la disciplina ha originado un inspirador desafío intelectual y conceptual, que estimuló la revisión de conceptos estructurales de la geografía. Esencialmente en lo referido a dejar de concebir a la sociedad y el territorio como conjuntos uniformes, neutros, asexuados y homogéneos (García Ramón, 2006). Los aportes pueden verificarse desde el punto de vista epistemológico y metodológico, ya que los nuevos enfoques de género exigen repensar conceptos y categorías fundamentales para la disciplina: espacio, territorio y lugar; a incorporar nuevas escalas de trabajo, como el hogar o el cuerpo y brindan la posibilidad de cruce con otras disciplinas. Respecto a la potencialidad de una enseñanza de la geografía que incorpore enfoques de género, es evidente que las nuevas miradas favorecen una innovación en tanto contenidos y praxis de la geografía escolar. En los diseños curriculares no es evidente rastrear temáticas de género que se van incorporado recientemente. El caso del Diseño Curricular de la Provincia de Chubut, así como los contenidos promovidos por la Educación Sexual Integral, revelan que sus marcos de referencia ofrecen amplia permeabilidad al abordaje de género, en sus distintas dimensiones; por ello sostenemos que un temario escolar sensible a las problemáticas de género, aparece como una oportunidad para la interdisciplinariedad y la complementariedad entre disciplinas sociales y para el trabajo institucional en pos de la inclusión.

Stambole Da Silva (2017) dirá:

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

Considerando que la geografía escolar posee un papel fundamental como formadora de ciudadanos conscientes de su rol en la producción del espacio, de sus derechos, de sus prácticas espaciales y de las relaciones entre las personas, este enfoque permite poner en discusión dicotomías y pensar que los roles femenino y masculino son construidos mediante relaciones sociales. Para ello, es necesario trabajar desde las instituciones formadoras y desde la capacitación en temas de sexualidad en geografía, para desplegar con las docentes propuestas concretas de enseñanza que involucren formas alternativas de considerar las relaciones sociedad-espacio y desandar estereotipos, prejuicios y procesos de marginalización, impuestos por los discursos hegemónicos.

Los Diseños Curriculares y los documentos oficiales siempre mencionan contenidos mínimos y sugerencias para los educadores, pero de ningún modo

limitan la inclusión de otras temáticas que los /as docentes, entendidos como profesionales de la educación, consideren pertinentes.

Disponer de temas escolares de Geografía con las prescripciones oficiales sobre la obligatoriedad del nivel secundario y la educación sexual integral, simboliza para los/as estudiantes disponer de conocimientos significativos acerca de la sociedad y de la situación de las mujeres, para ubicarlos en mejores condiciones para analizar críticamente los mecanismos de integración, marginación y exclusión social que tienen lugar tanto en la propia comunidad (escala local) como a escala global. Asimismo, para participar comprometidamente en proyectos que susciten nuevas formas de inclusión, solidaridad y justicia social, que reduzcan las desigualdades sociales y posibiliten la cohesión social y la convivencia basada en el respeto a la diversidad de género, edad, etnia o clase.

Nos orientamos en avanzar hacia la llegada de novedades formativas a las aulas, tanto en temáticas como en metodologías de enseñanza. Es aquí donde la investigación en Didáctica de la Geografía encuentra una oportunidad para generar conocimientos acerca de qué ocurre cuando se enseña y se aprende desde una perspectiva de género, sus potencialidades y sus dificultades. Este es el desafío en relación al diseño de propuestas de formación, en ESI desde una perspectiva de género, como el diseño de materiales didácticos para tal fin.

La ESI es un campo de acción y de construcción colectiva que se encuentra en pleno desarrollo y que no está exento de conflictos o dificultades, pero creemos que las actividades de extensión son claves y una valiosa oportunidad para nutrir nuestra formación tanto por la profundización de los conocimientos sobre la ESI, las geografías del género y la de las sexualidades.

Lo más importante es aprender a interpretar el currículum para que éste no se convierta en un corset. Para llevar a cabo una pedagogía geográfica con mirada de género es necesario la adquisición de conciencia de género desde la teoría feminista, así como de herramientas metodológicas para su implementación desde la praxis.

Bibliografía

- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Blanc, M.I. (2016). Inflexión decolonial en geografía. Diagnosticar y transformar un pensamiento colonizado. Primeras Jornadas RedIEG Bahía Blanca, 9 y 10 de junio de 2016 Departamento de Geografía y Turismo Universidad Nacional del Sur
- Bell, D. y Valentine, G. (eds.) (1999). *Mapping Desire: Geographies of Sexualities*. Ed. Routledge. Gender, Identity and Place, Londres.
- Bonder, G. Y Morgade, G. (1993). Propuestas para integrar los estudios de la Mujer a los Contenidos Básicos Curriculares. PRIOM. M. de C y ED.BS.AS.
- Bowlby, S. y otros, (1989). The Geography of Gender. En *New Models in Geography: The Political-Economy Perspective*, Ed. Richard Peet and Nigel Thrift, páginas 157-75, Londres. En: Guberman D.C. (2015) p44. Tesis Lic. "Perspectiva de género en Geografía, aportes para la renovación de la enseñanza de la Geografía escolar. Bs. As. UBA
- Butler, J. (2003). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Ed. Paidós, Barcelona.

- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana* vol. 4, 3 (Madrid): 321-336. ISSN 1695-9752.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ed. Routledge, Nueva York. Edición en español: Ed. Paidós, Barcelona.
- Colombara, M., Granella, S., Laguna, A. K. y Muñoz, J. (2013). La Geografía del Género en los Encuentros de Geógrafos de América Latina. Ponencia enviada para el EGAL 2014. Disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/62.pdf>
- Da Silva, S. M. V. y Lan, D. (2007). Estudios de geografía del género en América Latina: un estado de la cuestión a partir de los casos de Brasil y Argentina en *Documents d'Análisi Geogràfica*. 49, pp. 99-118.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, E (2006). *20 tesis de política*. CREFAL, S.XXI, México, pp. 30.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fanon (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Ed. Akal Madrid España
- Fernández Caso M.V., Guberman, D. (2015). Aportes del Enfoque de Género para una Enseñanza Inclusiva de la Geografía Escolar. *Didáctica Geográfica* nº 16, 2015, pp. 165-184 ISSN: 0210-492-X D.L: M-3736-2014
- Fernández Caso, M. V. y Casas Vilalta, M. (2004). "Renovando los contenidos escolares. Notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género". En: Vera, M. y Perez, D. (eds). *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Tomo I. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1990). "Polémica, política y problematizaciones". Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Argentina. Paidós.
- Guberman, D. (2014). Perspectivas de género en Geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la Geografía escolar. Tesis de Lic. EXP-S01: 0902818/2014
- García Luque, A. y De la Cruz, A. (2018). El aprendizaje de la geografía desde una perspectiva de género. En E. Primaria en García, A. (Coord.), *Contribución didáctica al aprendizaje de la Geografía* (pp. 54-70). AGE-UAM
- García Ramón, M. D. (1985). El análisis de género y la Geografía. En *Documents d'Análisis geogràfica* 6, 1985, pp. 133-143. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- García Ramón, M. D. (1989). Género, espacio y entorno: ¿hacia una renovación conceptual de la geografía? Una introducción. *Documents D'análisis Geogràfica* 14, p. 7-13
- García Ramón, M. D. (2006). Geografía de género en Hiernaux, D. y Lindón, A. (dirs.) *Tratado de Geografía Humana*. Ed. Anthropos. Barcelona en coedición con Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. México
- García Ramón, M. D. (2008). ¿Espacios asexuados o masculinidades y feminidades espaciales?: hacia una Geografía del género SEMATA, *Ciencias Sociais e Humanidades*, ISSN1137-9669, 2008, vol. 20: 25-51
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Educación Review*. Número (3).

- Giamberardino, G. y Álvarez, M. (comps.) (2021). *Ensamblajes de género, sexualidad y educación*. Editorial UNICEN, Argentina
- Gurevich, R.; Ajón, A.; Bustos, María F. y González, D. (2012). Un análisis curricular de contenidos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida Venezuela. Enero-diciembre, 18, pp. 9-30.
- Jara Holliday, O. (2019). La sistematización de experiencias. Entrevista con Óscar Jara Holliday. *Perspectivas*, (18), 1-18. <https://doi.org/10.15359/rp.18.3>
- Junckes, I. y Silva, J. M., (2009). Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio das políticas educacionais no Brasil. *Revista de Didáticas Específicas*, 1, pp. 148-166.
- Lander, E (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En: Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. julio, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtF>.
- Lander, E. (2012). “Un nuevo período histórico”. La jornada, México 13 de enero de 2012.
- Levinas, E. (1973) En: Mignolo, J. (2007). El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Castro Gómez y Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores. <https://books.google.com.ar/>.
- Longhurst, R. (2001) *Bodies: Exploring Fluid Boundaries*. Ed. Routledge, Nueva York.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género, En: *Tabula rasa*, número 9, julio-dic. Bogotá, pp.73-101
- McDowell, L. (2000). Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas, Madrid. Cátedra.
- Mignolo, J. (2007). El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Castro Gómez y Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26150.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Argentina. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 - 2016.
- Monk, J.; Hanson, S. (1989). Temas de geografía feminista contemporánea, en *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, núm. 14, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 31-50.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184: pp. 30-34.
- Morgade, G. (2009). “Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina”. Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Río de Janeiro, Brasil. 11 al 14 de junio.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En Morgade, G. (comp.) (2011): *Toda educación es sexual*. Páginas 23-52. Ed. La Crujía, Buenos Aires.
- Petrozziello, A. (2013). Género en marcha. Trabajando el nexo migración-desarrollo desde una perspectiva de género. Guías de Aprendizaje. ONU Mujeres, Santo Domingo, República Dominicana.

- Reis dos Santos, C. (2011). Borrando fronteiras: uma visao ampliada entre sexualidades e escolas. En Silva, J. M. y Pinheiro da Silva, A. C. (Orgs.) (2011). *Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras*. Ed. Toda Palavra, Ponta Grossa, Brasil.
- Restrepo, E y Cabrera, M. (s/f). Pensamiento decolonial: Teoría crítica desde América Latina. Cátedra CLACSO. <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popoyan. Editorial Universidad del Cauca.
- Rosse, G. (1993). Feminism and geography. The limits of geographical knowledge. Ed. Polity Press /Blackwell, Reino Unido. En: Fernández Caso M.V., Guberman, D. (2015) Aportes del enfoque de género para una enseñanza inclusiva de la geografía escolar. *Didáctica Geográfica* n° 16, 2015, pp. 170 ISSN: 0210-492-X D.L: M-3736-2014
- Sabaté Martínez, A. y Silva, J. M. (2009). Geografía y Género en América Latina. Trabajo presentado en el XII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Montevideo, Uruguay. Disponible en <http://egal2009.easyplanners.info>
- Sabaté, A., Rodríguez, J. y Díaz, M.A. (1995). *Mujeres, Espacio y Sociedad. Hacia una geografía del género*. Colección *Espacios y Sociedades*. Serie Mayor. Editorial Síntesis. Madrid.
- Santos, B. de Souza (2020). Knowledges born in struggles. Constructing the Epistemologies of the Global South.
- Segatto, R. (2010). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. En: *La Cuestión Decolonial*. Lima. Univ. Ricardo Palma-Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder
- Stambole Da Silva, L. (2017). La (in) visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 147-159.
- Varela, B. (2012). Reseña de Geografías Culturales: aproximaciones, intersecciones y desafíos de Zusman, P., R. Haesbaert, H., Castro y S. Adamo. *Investigaciones Geográficas (Mx)*, núm. 77, pp. 138-141. Instituto de Geografía Distrito Federal, México.
- Zusman, P. y Clua, A. (2002). Más que palabras: otros mundos. Por una Geografía cultural crítica. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. No 34, páginas 105-117. Madrid.
- Zusman, P., R. Haesbaert, H. Castro y Adamo, S. Eds. (2011). *Geografías culturales. Aproximaciones, intersecciones y desafíos*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Notas

- (1) En adelante ESI
- (2) Compartido con la Prof. Bianca Freddo.
- (3) Compartido con la Prof. Bianca Freddo.
- (4) Fragmentos del informe final del taller (2019).
- (5) Falon, Lucrecia (informe del taller).
- (6) R.Hiller (informe del taller).
- (7) El nombre original es Women and Geography Study Group.

(8) En la Argentina, la reflexión desde las disciplinas en torno al feminismo y la efectiva incorporación de esta matriz de pensamiento e investigación, se ve acompañada por una larga trayectoria de militancia dentro del movimiento feminista y de reivindicación de derechos de las minorías sexuales, especialmente en la última década, con el importante avance en el plano legislativo que significa la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género.

(9) IBG: en inglés del Institute of British Geographers.

(10) Blanc (2016).