



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022
Recibido 16 noviembre 2021
Aceptado 04 febrero 2022

Paisaje y género: apuntes teóricos y creencias del profesorado en formación inicial

Gender and Landscape: theoretical notes and beliefs of teachers in initial training

Antonia García Luque

Universidad de Jaén

Email: agalu@ujaen.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9489-2163>

Alba de la Cruz Redondo

Universidad de Jaén

Email: aredondo@ujaen.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7025-3343>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.122>

Resumen

Se presenta un trabajo de investigación educativa cuyo objetivo principal es realizar un análisis desde una perspectiva de género de las concepciones y creencias en torno a la percepción del paisaje que presenta el alumnado en formación inicial del profesorado del grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén y la Universidad de Granada. Tras un acercamiento teórico a la Geografía feminista de género, necesario para abordar este estudio, se realiza una contextualización de los estudios de género centrados en la didáctica del paisaje, llegando a la conclusión de que nos encontramos ante una ausencia casi absoluta de los mismos. Para el análisis de las creencias se ha elaborado un cuestionario de metodología mixta, validado por un grupo de expertos/as externos/as, formado por 34 preguntas, algunas dicotómicas y otras abiertas, de manera que el análisis de sus resultados se ha realizado tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Además, la aplicación de las dos modalidades de preguntas nos ha permitido contrastar la diferencia entre su percepción y su conocimiento real en determinadas cuestiones, así como la influencia que tienen en sus concepciones las distintas variables aplicadas desde la interseccionalidad. Los resultados muestran abiertamente el diferente impacto que tienen en las creencias del alumnado las distintas variables aplicadas en función del sexo y de la propia variable.

Palabras clave: paisaje; género; geografía feminista; interseccionalidad; formación inicial del profesorado.

Abstract

An educational research work is presented whose main objective is to carry out an analysis from a gender perspective of the conceptions and beliefs around the perception of the landscape presented by students in initial teacher training of the Primary Education degree of the University of Jaén and the University of Granada. After a theoretical approach to the feminist geography of gender, necessary to address this study, a contextualization of gender studies is carried out focused on the didactics of the landscape, reaching the conclusion that we are faced with an almost absolute absence of them. For the analysis of beliefs, a mixed methodology questionnaire has been developed, validated by a group of external experts, consisting of 34 questions, some dichotomous and others open, so that the analysis of its results has been carried out both from a quantitative as well as a qualitative point of view. In addition, the application of the two question modalities has allowed us to contrast the difference between their perception and their real knowledge on certain issues, as well as the influence that the different variables applied from intersectionality have on their conceptions. The results openly show the different impact that the different variables applied have on the beliefs of the students according to sex and the variable itself.

Key words: landscape; gender; feminist geography; intersectionality; initial teacher training.

1. Introducción

La Geografía estudia la plasmación de los diferentes fenómenos en un marco espacial en el que se materializan los diversos modelos de organización social resultantes de la interacción entre personas y entorno. No se puede entender la interdependencia ser humano/medio sin incorporar en su análisis la perspectiva de género y las dimensiones espacial y temporal. Sin embargo, la Geografía tradicional siempre consideró el espacio como algo neutro que podía ser estudiado como un dato desde una perspectiva puramente positivista, es decir, algo dado en cuyo análisis no cabían las interpretaciones sino la constatación de su realidad (Díaz, 2012). Con la incorporación de la categoría de análisis de género a la ciencia geográfica, se hizo hincapié en la importancia de la relatividad del conocimiento al entender el espacio más allá de los parámetros físicos, esto es, como lugar en el que se ejercían las relaciones sociales llevadas a cabo por personas cuyas identidades, tanto individuales como relacionales, están construidas por la intersección de diferentes variables biológicas, sociales y culturales (sexo, género, edad, clase social, etnia, orientación sexual, diversidad funcional, territorialidad, nivel educativo, etc.). De esta manera, las diversas formas de entender, ocupar y experimentar los espacios físicos y sociales dan lugar a una amplia diversidad de paisajes que están atravesados por todas estas variables sin las cuales, es inviable poder interpretarlos.

En la década de los ochenta del siglo pasado hubo una proliferación de trabajos (García Ballesteros, 1982; Sabaté 1984a; Sabaté, 1984b) que abordaban la llamada geografía del género o geografía feminista que, como manifiesta García Ramón (1989, p. 10), “no es simplemente una geografía interesada en poner de relieve las actividades de la mujer y sus implicaciones espaciales y en el entorno, sino que de forma explícita considera la estructura de género de la sociedad y la integra en un marco de análisis más general”. Karsten y Meertens (1991-1992) sintetizaban muy bien, a inicios de los noventa, cómo había ido avanzando esta rama, partiendo de la primera premisa de hacer visible a las mujeres, en toda su diversidad, para ir configurando una identidad

propia de la geografía feminista. Porque, si por algo se caracterizaron los primeros años de los estudios de las mujeres en el ámbito geográfico, fue por el intenso debate sobre cuál sería la metodología correcta, superando la necesidad de consenso ante un solo modelo y aceptando la diversidad existente. De hecho, “la comparación de estudios de género en distintos contextos históricos, geográficos y sociales nos muestran cómo feminidad y masculinidad son construcciones sociales, y nos ayudan a captar los diversos elementos que la componen (...) Y es en esta aproximación histórica y contextual que se conectan los estudios de género con los conceptos centrales de la geografía” (Karsteen y Meertens, 1991-1992, pp. 190-191).

Desde hace más de una década, diversos autores/as han puesto el acento en la necesidad de mirar al paisaje no sólo desde sus cualidades físicas y estéticas, sino por su interacción con los seres humanos, incluyendo los usos e interpretaciones que le dan y considerándolo como una construcción social que refleja sus vivencias (Nogué 2007; Souto, 2011; De Piero, 2020).

Pero, históricamente, se ha dado una concepción universal en el diseño y análisis de estos espacios, es decir, sin tener en cuenta variables que afectasen a los/las agentes sociales y, por lo tanto, sin aplicar una perspectiva de género más que necesaria, sobre todo teniendo en cuenta que existe una percepción distinta de los paisajes entre los hombres y las mujeres. Esa percepción va más allá del sentimiento y se traslada también a la apropiación que se hace de esos paisajes, contando con condicionantes muy diversos que pueden ir desde las propias sensaciones de peligro/comodidad, los distintos intereses o, incluso, las oportunidades que existen vinculadas al tiempo de ocio personal (De Piero, 2020; Velásquez y Meléndez, 2003). En otras palabras, los roles de género pueden influir en la forma en la que se vive el paisaje. Así pues, aplicar la perspectiva de género en el análisis del paisaje implica tener en cuenta el contexto y las relaciones con las personas a través de las experiencias propias, de manera que contribuya a erradicar las diferencias y desigualdades de la sociedad.

La escasa incidencia del género en la didáctica de la Geografía es una realidad evidenciada en las diferentes revisiones realizadas en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de género (García Luque y De la Cruz, 2018; Felices, Martínez y Martínez, 2018; Díez y Fernández, 2021), así como en los escasos trabajos presentados al respecto en los congresos de este campo y la infrarrepresentación de publicaciones académicas. Una de las explicaciones que se han dado al respecto señalan que no solo se debe al peso que aún mantiene la geografía tradicional en el ámbito escolar y curricular, resistente a incorporar nuevas categorías y enfoques que apunten a los análisis sociales, culturales y a la comprensión de la diversidad social y espacial, sino también a que las propias estructuras de poder y la organización burocrática de las universidades y centros de investigación siguen siendo fuertemente patriarcales (Fernández y Guberman, 2018).

Tal como señalan Felices, Martínez y Martínez (2018), existe en la última década una marcada atención en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales hacia los temas socialmente relevantes, siendo el género prioritario. Sin embargo, en el estado de la cuestión que realizan sobre la investigación e innovación de las tres décadas de vida de esta área de conocimiento, no se hace mención a trabajos centrados en la Geografía de Género (GG en adelante), siendo los principales problemas investigados las ideas previas y concepciones sobre

la perspectiva de género y la violencia de género en el alumnado en formación, temática sobre la cual se presentan estrategias y propuestas para formar al profesorado en la igualdad de género; las concepciones en torno a la coeducación patrimonial del alumnado y profesorado de distinto niveles educativos; el análisis de ausencias y presencias de temas y enfoques en currículos y materiales, o propuestas de proyectos y experiencias innovadoras en los que “la cuestión de género se presenta como el contenido que más interés y preocupación despierta” (p. 130); y la visualización de la presencia de las mujeres en la enseñanza de la Historia y del patrimonio histórico artístico.

Por tanto, analizar la impronta de la perspectiva de género en la enseñanza de la geografía escolar ha centrado una atención anecdótica que se circunscribe fundamentalmente al ámbito anglosajón e iberoamericano (Rose, 1990; Fernández y Casas, 2004; Rozendahl, 2010; Fernández y Guberman, 2015). Fernández y Guberman (2015), realizan una interesante aportación de elementos descriptivos y explicativos para la construcción de criterios de selección y organización de contenidos y recursos pedagógicos en geografía que contemplan las cuestiones de género y contribuyan al desarrollo de los propósitos formativos más amplios de la escuela secundaria. Así mismo, García Luque y De la Cruz (2018), tras analizar curricularmente los contenidos en materia de género a la hora de abordar el aprendizaje de la Geografía en Educación Primaria, plantearon cómo llevar a las aulas una metodología de investigación con perspectiva de género para analizar las características sociales que determinan la condición de las mujeres. Para ello, esbozaron estrategias didácticas para trabajar el denominado “sistema de género social”, con el objetivo de que el alumnado de E. Primaria aprendiera a analizar la realidad desde otra mirada, la de género, y promover a través de estas actuaciones una educación en valores, en, por y para la igualdad de género. En ese trabajo se mostraba que, si bien cada vez son más las investigaciones que estudian la necesidad de incorporar el género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, éstas se están realizando mayoritariamente en la disciplina histórica, de forma que la geográfica está aún por explorar, pese a la existencia de algunas iniciativas al respecto (Hidalgo et al, 2003; Casas y Fernández, 2004; Rueda, 2006, 2008, 2014; Díaz, 2012; Rueda y García Luque, 2016; García Luque, Romero y Cambil, 2014).

Además, el problema ha sido no solo la ausencia de estudios de género en la Didáctica de la Geografía, sino el modo en que se han realizado, ya que, al igual que en el resto de las Ciencias Sociales, se ha tendido al modelo aditivo de añadir mujeres de forma complementaria sin realizar un análisis crítico de los espacios y las relaciones establecidas en ellos desde una perspectiva de género (Rueda, 2014; Díez, 2018).

2. El paisaje: una aproximación conceptual

Tal y como recoge Souto (2011), la noción de paisaje ha formado parte del discurso geográfico desde el siglo XIX, si bien se ha revalorizado y redefinido, especialmente desde el ámbito cultural, en las últimas décadas. A pesar de la diversidad de concepciones, lo cierto es que, la mayoría de los/las autores/as que abordan esta categoría, coinciden en señalar que existe en torno suyo una duplicidad ambigua al referirse, paralelamente, tanto a una porción de territorio real, material, como a su representación artística a través de la imagen proyectada. Por ello, es

inevitable que se vea influido por los contextos tanto sociales, como culturales, políticos y económicos.

Así, cuando se habla de paisaje en la geografía contemporánea, el concepto se torna aún más amplio puesto que “cualquier ámbito en el que los seres humanos construyan vínculos, aspiraciones, significados, emociones puede ser objeto de interpretación: una casa, un parque, una autopista, un paisaje rural, una ciudad” (Souto, 2011, p. 6). Esto se traduce en la introducción de la experiencia a la hora de interpretar sus significados, tanto de las personas que lo habitan cotidianamente, y que los preservan o intervienen en función de sus necesidades, o de las que lo observan como meros espectadores (Garmendia et Al., 2005; Jardí, 2000). Además, independientemente, el análisis e interpretación que se haga del paisaje estará totalmente condicionada por las características personales de quien lo observe: su género, su cultura, su nivel socioeconómico o educativo o sus experiencias personales. De esta forma, nunca habrá una percepción objetiva del lugar, sino que estará influenciada por todo lo anterior y por las sensaciones y emociones que tuviera cada persona.

En este sentido, el paisaje se torna un elemento fundamental y recurrente de la geografía cultural, que se vio renovada por las aportaciones de Duncan (1990) al respecto. Él consideraba que había que entender el paisaje como una producción cultural que juega un papel fundamental en la sociedad a la hora de comunicar, reproducir, experimentar y explorar.

El paisaje hemos de entenderlo en su concepción global y sistémica, es decir como un sistema abierto y dinámico donde se interrelacionan todos los elementos que lo conforman, bióticos, abióticos y antrópicos (Gómez Ortíz, 1996; Pena, 1997; Liceras 2013; 2017). Para comprender el sistema es necesario analizar las interrelaciones que se establecen entre todos sus elementos, siendo el ser humano interseccionado uno de los fundamentales. No se puede estudiar el ser humano como un todo unitario y genérico, ya que la pluralidad y diversidad de identidades personales y culturales tienen un impacto diferencial en el medio y dan como resultado distintos espacios geográficos y paisajes. Es por ello que, al analizar el paisaje como sistema, hay que incorporar un análisis interseccional de los seres humanos que operan en él, puesto que entre ellos se establecen relaciones de desigualdad y diferencia (Souto, 2011).

Como señala Díaz (2012), el género es una variable fundamental para entender los desequilibrios en el territorio y la reproducción de los mismos en las sociedades. Hemos de tener en cuenta que la teoría del sistema sexo-género, enlaza con el entendimiento del género como un sistema simbólico. La humanización de ser hembra responde al arquetipo cultural pautado por unas normativas simbólicas que te dan las claves para asumir unas funciones o roles dentro del modelo establecido y, por tanto, cómo nos socializan para ser hombre y ser mujer va a depender de las ideas, prejuicios, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas atribuidas a cada género e impuestas por el medio social y cultural. Así, los espacios físicos y sociales responderán a los modelos de género de cada cultura, siendo el paisaje resultante un producto del mismo. Las identidades, tanto individuales como colectivas, no son ni simples, ni universales, ni absolutas, ni sustanciales, son construcciones intelectuales que se confirman en su carácter relacional y se afirman en la singularidad y la diferencia, y necesitan no solo de un marco temporal, sino también espacial para gestarse, porque todo espacio tiene tiempo y todo tiempo tiene espacio.

Si tuviéramos que dar respuesta a qué ha aportado la incorporación de la categoría de análisis género a las Ciencias Sociales, se podría resumir en estas ideas:

- Ha roto las teorías biologicistas que no establecen límites ni diferencias entre las mujeres y su rol social.

- Ha integrado a las mujeres como agentes y sujetos de transformación social, lo cual ha supuesto una visión alternativa y un replanteamiento global de los grandes ejes interpretativos de las Ciencias Sociales.

- Ha aportado un marco teórico y metodologías para rescatar de la marginalidad histórica a las mujeres plurales y diversas.

- Ha permitido el pensamiento relacionado de los diferentes sistemas de género con otras categorías analíticas, tales como clase, etnia, territorialidad, sexualidad, diversidad funcional, etc., a través de la interseccionalidad.

- Ha incluido las masculinidades y feminidades en la reinterpretación del pasado, en tanto en cuanto mujeres y hombres por sus atributos y características son, como dice Lagarde (1996), sujetos de género.

- Ha puesto de manifiesto la infravaloración e invisibilidad del trabajo y las actividades de las mujeres generando una visión parcial de las formas de producción y de sus relaciones sociales.

- Ha puesto en valor las denominadas actividades de mantenimiento.

- Ha focalizado la mirada en las actividades femeninas rompiendo la tradicional polaridad de público/privado y exterior/interior, como espacios políticos y materiales atribuibles, por su supuesta naturaleza, a hombres y mujeres, esto es, ha superado la artificial, artificiosa y relativa división sexual de los espacios en función de las actividades y personas que en ellos operan.

- Ha permitido el conocimiento de la organización social de las relaciones entre los sexos. Como bien indicó López Cordón (1999: 258) “el androcentrismo de la historia no se puede subsanar sólo en términos de alteridad, o sumando elementos, sino replanteando las relaciones sociales en su conjunto, y teniendo en cuenta, al mismo tiempo, la historia específica de cada sexo”.

Sin embargo, si tuviéramos que determinar qué ha aportado el género a la Geografía, podríamos sintetizar en que visibiliza espacialmente al colectivo femenino poniendo de relieve las repercusiones que en el espacio tienen las relaciones de desigualdad entre los hombres y las mujeres, tanto en el rol que desempeñan en la construcción de este como al diferente significado que le atribuye cada uno (Díaz, 2012).

3. La geografía del género

Analizar la manifestación espacial de las desigualdades de género es uno de los objetivos fundamentales de la denominada GG ya que, el espacio geográfico es el reflejo directo e indirecto de las dimensiones culturales y sociales creadas por las personas que operan en él, personas que están determinadas por el género y que, por tanto, se manifiestan en el espacio en función del mismo. De este modo, en una sociedad como la nuestra, patriarcal, binaria (masculino/femenino) y heteronormativa, el espacio será un reflejo directo de los códigos de género esencializados y las normas sociales establecidas, pudiendo, por tanto, analizar en el paisaje resultante del espacio vivido y construido las jerarquías de poder genéricas y las desigualdades normalizadas: la división

sexual del trabajo, diferentes usos del espacio de las personas en función de su identidad de género; roles de producción y reproducción; feminización de la pobreza; etc.

En 1984 se creó el Women and Geography Study Group of the IBG que partía de la premisa de que el espacio no es neutro desde una perspectiva de género y hay que incorporar esta categoría de análisis a los estudios geográficos para poder comprender las diferencias y desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas entre hombres y mujeres, así como el reflejo de las mismas en los territorios. En 1988 se constituyó dentro de la Unión Geográfica Internacional el Grupo de Estudio de Geografía y Género, pese a que desde la década de los 70 del pasado siglo ya se estaban realizando estudios en el mundo anglosajón, pero sin el reconocimiento académico necesario y merecido. Por aquel entonces, la GG se planteaba como complemento o alternativa a la geografía humana, sin embargo, a día de hoy, incorporar la perspectiva de género al conocimiento geográfico es una obligatoriedad, tanto normativa como social. En este sentido, véanse los Objetivos de Desarrollo Sostenible atravesados en su totalidad por el género, ya que se realizan diferentes lecturas de los mismos al aplicarles esta categoría analítica. Además, el quinto, está destinado a lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas ya que, pese a ser la mitad de la población planetaria, la desigualdad de género persiste en todo el mundo y provoca el estancamiento del progreso social. Las cifras que sustentan esta realidad son apabullantes y alarmantes y ello nos debería hacer reflexionar sobre la importancia, no solo de tener en cuenta el género en las investigaciones, sino también en las políticas públicas y las tomas de decisiones.

El rápido desarrollo de la GG pudo comprobarse con la publicación de un número especial de la Revista Documents d'anàlisi geogràfica, el 14, dedicado a geografía y género, donde diferentes autoras realizaban un balance teórico y metodológico sobre los estudios feministas y de las mujeres en la disciplina, abriendo nuevos enfoques con perspectivas de futuro, que hoy continúan siendo caldo de cultivo. En este monográfico se hicieron eco de la pluriformidad y heterogeneidad metodológica de esta área, y se señaló la necesidad de superar la fase de documentación cuyo objetivo prioritario era visibilizar a las mujeres y para lo cual se tenía que dar un como primer paso la desagregación de los datos por sexo (Karsten y Meertens, 1989). Actualmente, sería impensable un estudio geográfico sin esa desagregación pero, en aquel momento, la finalidad era analizar en términos de género aquello que ya se había conseguido visibilizar.

La GG o Geografía Feminista supuso un considerable cambio epistemológico y metodológico y una ampliación significativa de los conceptos propios del análisis geográfico. No es simplemente una geografía interesada en poner de relieve las actividades de las mujeres y sus implicaciones espaciales y en el entorno, sino que de forma explícita “considera la estructura de género de la sociedad y la integra en un marco de análisis más general. Esta geografía plantea así un reto estimulante a los esquemas tradicionales y puede ayudar en la búsqueda del cambio social” (García Ramón, 1989: p. 10).

Al enmarcarse en el feminismo académico, una teoría crítica con un fuerte compromiso de transformación social, parte de la premisa de una concepción no neutra de la ciencia, así como del espacio y el tiempo, de hecho, el punto de partida es entender que el tiempo y el espacio se han

construido e interpretado históricamente desde unos postulados patriarcales que los condiciona. Por ello, la GG se centra en analizar las relaciones de género y su impacto en el espacio y en la sociedad, las relaciones entre geopolítica, el capitalismo y el patriarcado. Como señala Díaz (2012: 42) “nuestra cultura identifica espacio, civilización y masculinidad, convirtiendo el espacio en una categoría mental tocada ideológicamente y como tal pasará al orden social”. Evidenciar las huellas del patriarcado en la construcción y usos de los espacios es uno de los objetivos de la GG para, a partir de ahí poder poner en marcha estrategias y mecanismos de desarticulación.

La GG también posibilitó el desarrollo de un análisis integrado de la geografía económica, basada en la producción, y la geografía social y del bienestar, basada en la distribución y el consumo, conectando las actividades de mantenimiento y los espacios domésticos con el mundo del trabajo, ya que considera que el hogar juega un papel crucial en la perpetuación del sistema social y que existe una fuerte interconexión entre las esferas de producción y reproducción (García Ramón, 1989).

Existen diferentes paradigmas en los que encuadrar la Geografía del Género, distintos y distantes, tal como señalan Fernández y Guberman (2018) siguiendo a Sabaté y otras: clásico, marxista, posestructural y/o poscolonial y cultural.

- El paradigma clásico neopositivista ponía el acento en la metodología cuantitativa centrada en computar en cifras la presencia de las mujeres en distintos espacios. Es lo que anteriormente hemos llamado la fase de documentación acompañada de la descripción.

- El paradigma radical marxista ha sido sin duda uno de los que mayor impacto y seguidismo ha tenido y, se ha centrado en analizar la relación de los distintos modos de producción con el patriarcado, fundamentalmente del capitalismo, distinguiendo los roles diferenciados de hombres y mujeres con tiempos y espacios distintos: producción (escala trabajo) y reproducción (escala hogar). Se analiza desde este paradigma el capitalismo como un modelo económico que ha contribuido a la construcción de fuertes desigualdades sociales y que, en términos de género, explica la subordinación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad a partir de su capacidad biológica reproductora y su ausencia en la producción de mercancías y el trabajo remunerado.

Desde el feminismo se ha realizado una fuerte crítica al materialismo histórico entendiendo que para la existencia y continuidad de la vida social se requiere no sólo la producción de objetos (denominado normalmente “producción”), sino también la producción de cuerpos sexuados (cuerpos de hombres y mujeres) y el mantenimiento de sujetos y objetos. Para analizar esta triada el materialismo histórico feminista creó un nuevo esquema económico donde el producto deja de ser el protagonista para concederle importancia al trabajo de mujeres y hombres como agentes principales de cualquier producción. Nos encontramos, así, con un esquema en el que dentro de las prácticas sociales y económicas (vinculadas a las políticas e ideológicas) tenemos, por una parte, la producción de cuerpos y objetos y, por otro lado, la producción de mantenimiento de estos cuerpos y objetos en el que las mujeres son los únicos sujetos sociales que pueden participar en los tres tipos de producción, ya que el hombre está incapacitado biológicamente para producir vida, con lo cual sólo puede participar en dos de estas producciones (Escoriza y Sanahuja, 2005).

El problema de este paradigma es que, al centrarse tanto en el trabajo y la producción de mercancías, se corre el riesgo del reduccionismo económico, ya que, tal como señalaron Karsten y Meertens (1989) la participación de las mujeres en el trabajo productivo o remunerado no es el único factor determinante de la condición femenina, y en la tendencia de resaltar los procesos macroeconómicos como variables exógenas a la vida de las mujeres se producían unos peligrosos sistemas de victimización de las mismas.

- El paradigma posestructural y/o poscolonial incorpora en el análisis además de la variable de género la de sexualidades, así como también se denuncia la hegemonía anglosajona que omite la diversidad y pluralidad de mujeres al centrar el análisis en un modelo único y unitario de mujer blanca, de clase media y heterosexual. Con este paradigma la Geografía incluye en sus análisis a las minorías étnicas y sexuales apostando por un fuerte compromiso de transformación social desarticulando las múltiples discriminaciones y desigualdades.

- El paradigma cultural que incorpora la teoría *queer* a la Geografía estudiando “los procesos de apropiación del espacio desde los diversos sujetos sociales, a partir de la construcción y performatividad de la sexualidad” (Fernández y Guberman, 2018: 169). Este paradigma parte de la conceptualización del cuerpo como espacio. De este modo, el cuerpo es entendido como “espacio físico en el que se almacenan y consolidan significados, valores y micropoderes que lo convierten en un cuerpo sociopolítico” (Díaz 2012: 42), y en el modelo de género binario y heteronormativo de nuestra cultura se identifica espacio con masculinidad, ya que, la masculinidad hegemónica, o la «dominación masculina» como era referida por Bordieu (1997), es un trabajo histórico realizado a través de la diferenciación de cuerpos sexuales que ha normalizado lo masculino y, en consecuencia, ha desfigurado lo femenino. Tal como señala Díez Gutiérrez (2015: 82) “el cuerpo juega un papel fundamental en la construcción de la masculinidad, dado que es un factor previo en torno al que se generan las diferencias y se naturalizan”.

4. Percepción sobre el paisaje del profesorado en formación inicial

4.1. Introducción metodológica

Para conocer cómo perciben el paisaje quienes próximamente abordarán su enseñanza en las aulas, recurrimos al alumnado del grado en Educación Primaria de las Universidades de Jaén y Granada. Concretamente, se realizó un cuestionario al alumnado de 2º curso en el marco de la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales I: el espacio geográfico y su tratamiento didáctico”.

La muestra se compone de un total de 272 estudiantes, concretamente 200 mujeres y 72 hombres, desequilibrio coherente con la propia sexualización del Grado, y de la profesión en general. Con respecto a las edades, están comprendidas mayoritariamente entre los 19 y los 21 años, aunque el 20% tiene más de 22 años.

Se aplicó un cuestionario *ad hoc* formado por 34 preguntas, algunas dicotómicas y otras abiertas, de manera que el análisis de sus resultados se pudiera realizar tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Además, la existencia de las dos modalidades de preguntas nos

permite contrastar la diferencia entre su percepción y su conocimiento real en determinadas cuestiones. Para poder analizar las respuestas atendiendo a variables de sexo y edad, se incluyeron cuestiones sociodemográficas.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el paquete estadístico de ofimática Excel. Los datos obtenidos en cada uno de los ítems analizados se presentan mostrando frecuencias y porcentajes. Se utilizó también ATLAS.ti, un software de análisis de datos cualitativo asistido que nos permitió, por ejemplo, generar nubes de palabras con los resultados.

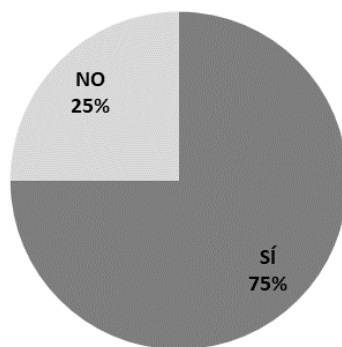
4.2. Resultados: análisis cuantitativo y cualitativo de las percepciones del alumnado

Con respecto a las respuestas del cuestionario, es importante conocer primeramente cuál ha sido su formación, para poder tener en cuenta cuándo y dónde han aprendido lo que saben sobre paisaje (Figura 1).

Figura 1

Formación del alumnado sobre el paisaje

¿HAS RECIBIDO FORMACIÓN SOBRE EL PAISAJE?



Fuente: Elaboración propia

Como recoge la Figura 1, el 75% reconoce haber recibido alguna formación sobre paisaje a lo largo de su etapa educativa y la mayoría coincide en las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales en primaria y geografía en bachillerato, aunque también se señalan materias como plástica, música, historia y filosofía en distintos cursos de secundaria.

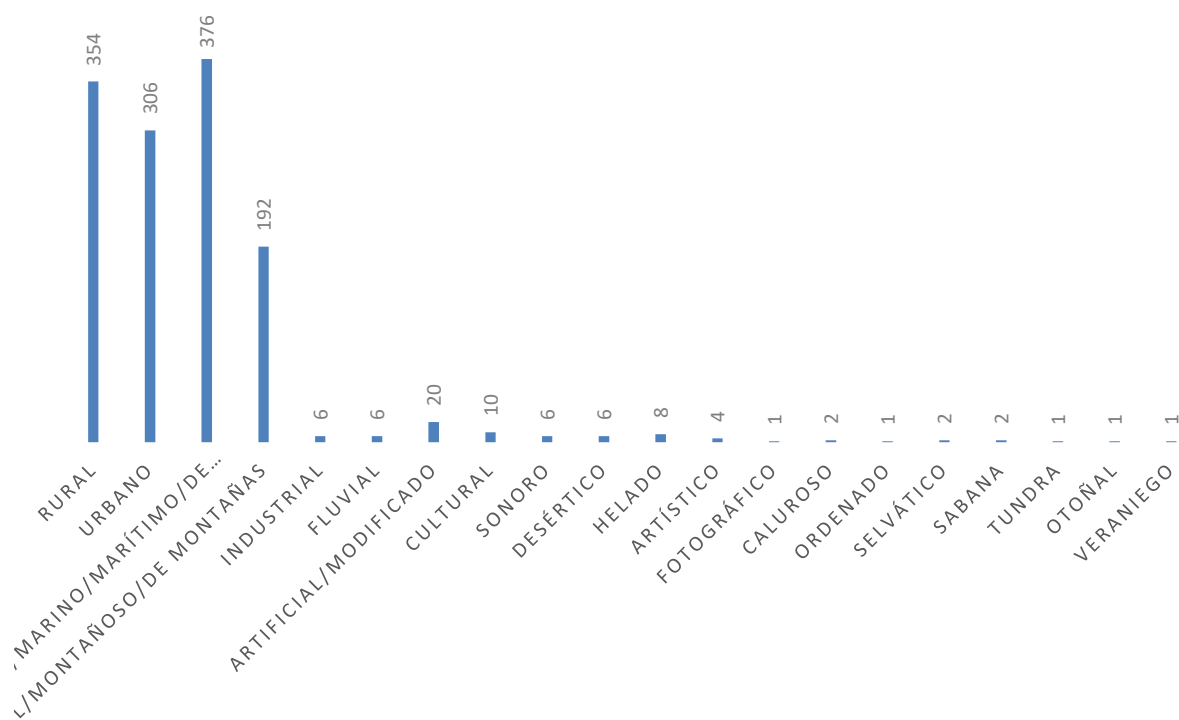
Sin embargo, pese a que la mayoría ha recibido formación y que casi la totalidad cree tener claro qué es el paisaje (96% de respuestas afirmativas), cuando estudiamos sus definiciones, sólo 14 personas del total se aproximan a dar una definición correcta de paisaje en la línea de la mostrada en este trabajo. Otras 96 personas asocian directamente el paisaje con los conceptos de terreno, extensión y situación (ubicación), esto es, como un espacio físico interpretado como un contenedor de elementos físicos y naturales. Sorprende la estrecha vinculación establecida entre paisaje y naturaleza y la escasa asociación realizada con los elementos humanos. Por otra parte, 62 personas relacionan el paisaje con aquel espacio que nos rodea, el entorno que puede ser visto

desde un punto determinado, y 6 personas hacen alusión a la noción perceptiva del paisaje y a las emociones o sentimientos que entran en juego en su interpretación. Así mismo, una decena vinculan su definición con su valor estético, asociándolo a aquello que es bonito/bello y se disfruta con la vista.

Algo similar ocurre cuando se les pregunta sobre los distintos tipos de paisaje. A pesar de que el 91% afirma conocerlos, lo cierto es que sus respuestas se limitan a la clasificación tradicional estudiada en los manuales escolares: rural, urbano, costero y montañoso. A continuación, se van a mostrar los datos sobre la cantidad de veces que han enumerado un tipo determinado de paisaje siguiendo sus formas de citarlos para poder contrastar cuáles son los tipos de paisajes que más tienen en su mente (Figura 2):

Figura 2

Tipos de paisaje según la percepción del alumnado



Fuente: Elaboración propia

Junto a esos datos, diez personas dicen no saber enumerar ningún tipo de paisaje y otra dice saber multitud, pero no los enumera.

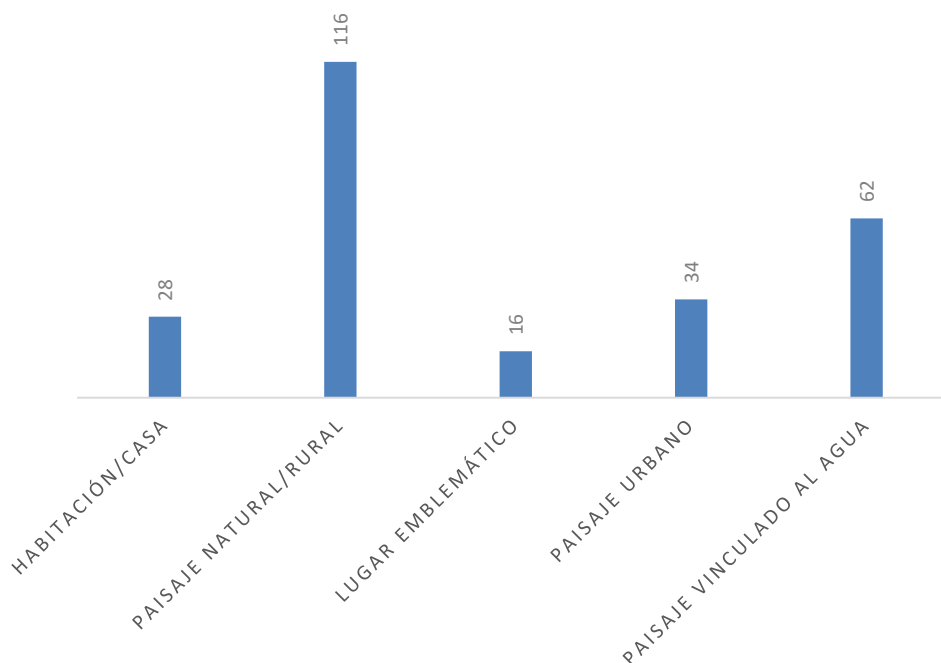
Pese a sus categorizaciones, cuando se pregunta sobre los paisajes que les hacen sentir seguros/as e inseguros/as, las respuestas son más emocionales y rompen con la clasificación anterior al circunscribirse al entorno y a aquellos lugares que el imaginario colectivo ha transmitido.

Con respecto a los paisajes seguros (Figura 3), la mayoría se decanta por los paisajes naturales y/o rurales (que, de hecho, a veces confunden), nombrando lugares concretos de su entorno más cercano. Le siguen paisajes vinculados al agua (marítimos, costeros, fluviales, etc.) y,

en menor medida, paisajes urbanos, la propia vivienda, especialmente su habitación, y determinados lugares emblemáticos (monumentos y puntos turísticos).

Figura 3

Paisajes considerados “seguros” por el alumnado



Fuente: Elaboración propia

Muchas de las respuestas se acompañan de momentos del día (las horas de luz, principalmente), estaciones del año o características que les resultan familiares. También destacan algunas respuestas donde se mencionan cualidades vinculadas a sensaciones (“Me sentiría seguro en un paisaje donde lo resaltante es el buen ambiente que hay y el resalto de sus colores” [Mas,19]¹; “(...) una extensión en la que únicamente hay gran variedad de flores y césped y poder tumbarse para pensar y sentir tranquilidad” [Mas,19]; “Un ejemplo de paisaje que me haga sentir segura sería un campo de flores, me traería nostalgia de mi infancia” [Fem,19]; “Un paisaje seguro es uno que yo conozca personalmente muy bien, como es donde vivo o suelo salir habitualmente” [Fem,21]; “Un paisaje lleno de color con la compañía de algún ser querido” [Fem,20]; “Observar el cielo estrellado” [Mas,23]) o incluso se mencionan cosas que no son paisajes (“haciendo deporte” [Mas,20]).

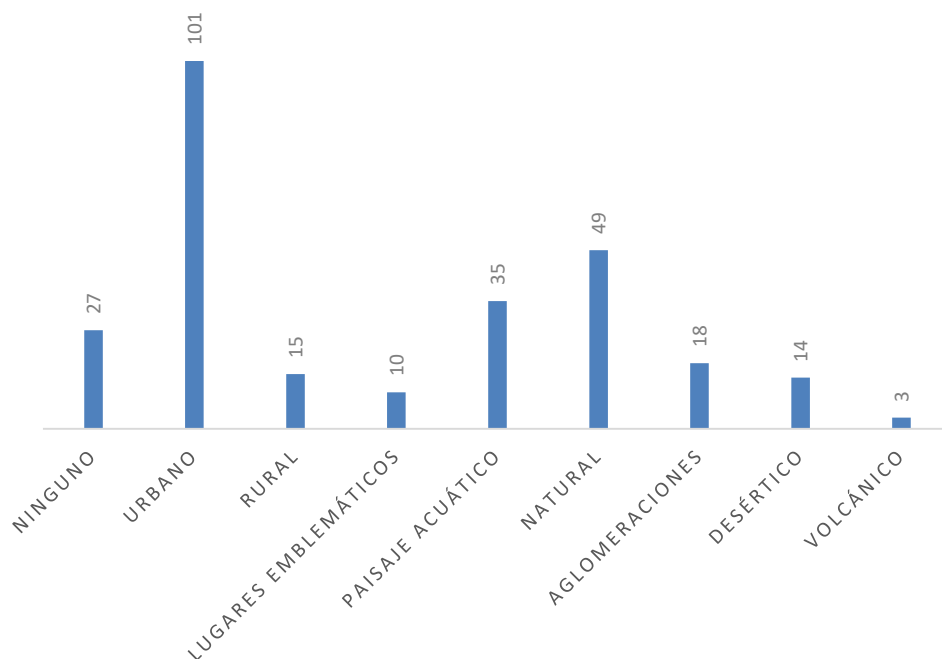
Al preguntarles por los paisajes en los que se sienten inseguros/as, aparecen muchos escenarios comunes con la respuesta anterior, pero resaltando momentos del día diversos, especialmente la noche, a la que califican de “tenebrosa”, y condiciones meteorológicas desfavorables (viento, lluvia, tormentas, etc.) Así, el paisaje urbano es el que destaca, si bien es una respuesta recurrente señalar calles vacías de noche, especialmente entre las chicas. Le siguen los paisajes naturales, sobre todo de tipo boscoso y acompañados del adjetivo “solitario”. En el

¹ A lo largo de los siguientes ejemplos, la información entre corchetes indica género y edad.

caso de los paisajes marítimos o vinculados al agua, la razón que esgrime la mayoría es la inmensidad y el sentimiento de angustia que da no ver lo que hay detrás. Destacan también las casi treinta personas que afirman no tener ningún paisaje que les produzca inseguridad en su entorno y las casi veinte que señalan las aglomeraciones de personas, especialmente tras la pandemia de COVID-19 (Figura 4).

Figura 4

Paisajes considerados “inseguros” por el alumnado



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, lo que les asusta y genera inseguridad, generalmente, es lo desconocido y solitario. De nuevo encontramos respuestas en las que el concepto de paisaje excede los límites de lo descrito en las preguntas anteriores, lo cual demuestra que cuando emerge la parte emocional vinculada al término, dejan de lado lo que “saben” y se centran en lo que “sienten” y “perciben”. Algunos de estos ejemplos los encontramos en respuestas como: “Cuando hace mucho aire me da miedo que se caiga algún árbol” [Fem,20]; “Un paisaje que me hace sentir insegura es cuando veo todo el humo que sueltan las fábricas estando rodeadas de árboles” [Fem,19]; “Me sentiría inseguro en un paisaje de oscuridad y mal rollo” [Mas,19]; “Un paisaje en el que sea peligroso vivir y caminar, ya sea peligroso por mano del hombre o de la naturaleza” [Fem,19]; “el paisaje que podemos ver en una noche en Pedro Antonio [calle emblemática de Granada], la gente borracha, oscuridad, voces, etc.” [Mas,21]; “Cuando voy a una casa ajena” [Mas,19]; “Una clase llena de personas, donde me toque hablar en público o exponer cualquier tema” [Fem,19]; “Un bar de pueblo repleto de humo por tabaco” [Mas,22]; “Con gente que no es de mi agrado” [Mas,20].

Todos estos paisajes, tanto los calificados en positivos como los negativos, no dejan de ser una especie de “lugares comunes” forjados a nivel social, especialmente a través de los medios de comunicación. La prueba es que los elegidos parecen coincidir con los que utilizamos en el

cuestionario para definir cómo les hacían sentir. A continuación, mostramos los adjetivos más utilizados en cada una de las imágenes, distinguiendo por sexo las respuestas para comprobar si existe diferencia entre lo que perciben ellos y ellas. El enunciado de la pregunta pedía definir con 3-5 palabras qué sentimiento o emoción provocaba el paisaje de la imagen.

El primer paisaje que les presentamos (Figura 5) mostraba una calle desierta de noche, iluminada parcialmente. Como puede verse en las figuras 6 y 7, que recogen los sentimientos y emociones del alumnado ante esta imagen, el denominador común de ambos es el miedo, algo que concuerda con los temores expuestos en la pregunta anterior sobre los paisajes que les hacían sentir inseguros/as (calles oscuras, lugares sin iluminación y desiertos, etc.) Ahora bien, tras el miedo, en el caso de las chicas destacan la inseguridad y la soledad y, después, la tristeza, la oscuridad, la ansiedad, el nerviosismo, la angustia, el peligro, la incertidumbre y la inquietud. Por su parte, los chicos, colocan la soledad y la tristeza en segundo y tercer lugar, mientras que la inseguridad, el peligro o la intranquilidad aparecen en bastante menor medida. De ello podemos concluir que, aunque en el imaginario de la totalidad de la muestra esta imagen se asocia al peligro y, por tanto, al miedo, las sensaciones asociadas a la preocupación son más marcadas en función del género.

Figura 5

Paisaje urbano



Fuente: Google Imágenes

Figuras 6 y 7

Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombres



Fuente: Elaboración propia

En la segunda imagen que se les mostró (Figura 8), a pesar de que vuelven a coincidir en el miedo, ellas resaltan el vértigo, la inseguridad, el nerviosismo, la ansiedad y el peligro (Figura 9), es decir, sensaciones negativas vinculadas al temor, aunque también destaca la elección de la adrenalina, si bien en menor medida que sus compañeros. Ellos, por su parte, igualan el miedo, la adrenalina y el vértigo como las palabras más repetidas y, sensiblemente inferior, la inseguridad y el peligro (Figura 10). Es significativo, en este caso, el papel de la adrenalina asociada a la masculinidad, que también lleva de la mano la aventura o la emoción.

Figura 8

Paisaje natural



Fuente: Google Imágenes

Figuras 9 y 10

Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombre.



Fuente: Elaboración propia

Parece que las respuestas coinciden más entre ambos sexos cuando se trata de paisajes a los que se otorga un carácter positivo. Un ejemplo es la siguiente imagen (Figura 11), donde la paz y la alegría son las dos sensaciones más elegidas en ambos casos, algo que coincide con su elección masiva de paisajes naturales como lugares que les hacen sentir seguros/as (Figuras 12 y 13).

Figura 11

Paisaje natural



Fuente: Google Imágenes

Figura 12 y 13

Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombres



Fuente: Elaboración propia

La excepción a esas sensaciones provocadas por la naturaleza la suponen aquellos paisajes en los que la iluminación o la vegetación le otorgan un carácter lúgubre, como es el caso de la Figura 14, en la que abundan sentimientos y emociones negativos, tanto en el caso de ellos como de ellas (Figuras 15 y 16).

Figura 14

Paisaje natural



Fuente: Google Imágenes

Figuras 15 y 16

Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombres



Fuente: Elaboración propia

Y aunque la soledad y el carácter desértico fueron calificados en preguntas anteriores como parte de los paisajes inseguros, llama la atención la elección de adjetivos positivos a la hora de describir la Figura 17, aunque ellas optan por la paz, la libertad, la felicidad y la tranquilidad como principales respuestas y ellos por la libertad, la soledad, el cansancio, la tranquilidad, la seguridad y la aventura (Figuras 18 y 19).

Figura 17

Paisaje rural



Fuente: Google Imágenes

Figuras 18 y 19

Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombres



Fuente: Elaboración propia

Por último, ante la presencia de un paisaje urbano en un contexto claramente desfavorecido (Figura 20), las respuestas negativas son la tónica dominante (Figuras 21 y 22), aunque llama la atención la elección de adjetivos especialmente hirientes, como el asco, la repugnancia, el rechazo, el desagrado o la decepción. No obstante, destacan más otros que podríamos calificar de empáticos, como la tristeza, la pena o la impotencia.

Figura 20

Paisaje urbano



Fuente: Google Imágenes

Figuras 21 y 22

Sentimientos/Emociones de las mujeres y Sentimientos/Emociones de los hombres



Fuente: Elaboración propia

Dejando las imágenes, una de las cuestiones más interesantes del análisis son sus opiniones sobre cómo afectan las distintas categorías desde el enfoque de la interseccionalidad en la percepción del paisaje. La tendencia se inclina a considerar que influyen distintos factores, aunque, como recogen los gráficos 5, 6, 7 y 8, las respuestas son variadas en cada una de estas categorías, siendo unánimes en cuanto a la edad (90%), y más ajustados en cuanto a la etnia (51%), la diversidad funcional (58%) o la clase social (57%).

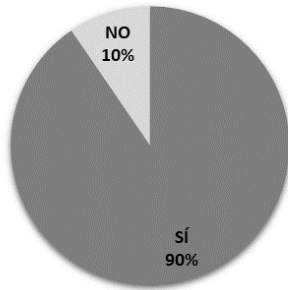
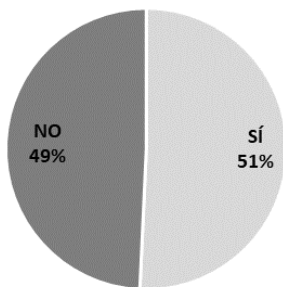
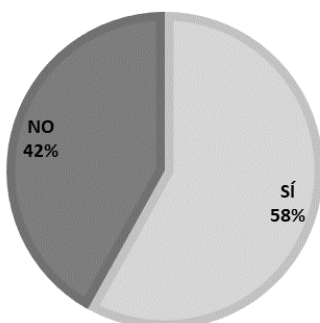
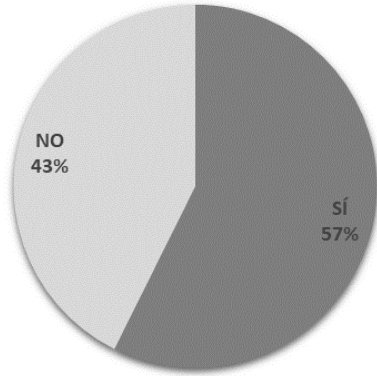
Figura 23*La edad y el paisaje***¿LA EDAD INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?***Fuente: Elaboración propia***Figura 24***La etnia y el paisaje***¿LA ETNIA INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?***Fuente: Elaboración propia***Figura 25***La diversidad funcional y el paisaje***¿LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?***Fuente: Elaboración propia*

Figura 26

La clase social y el paisaje

¿LA CLASE SOCIAL INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?



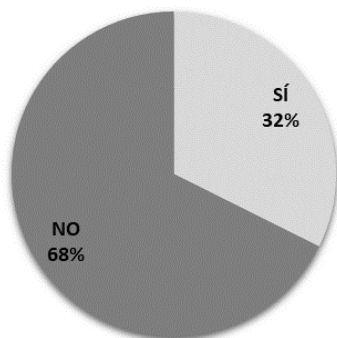
Fuente: Elaboración propia

Curiosamente, las únicas categorías que no reciben una respuesta positiva son el género y la orientación sexual. Con respecto al género, el 68% considera que no influye en la percepción del paisaje, mientras tienen más rotundidad en cuanto a la orientación sexual, donde la negativa alcanza el 84% (Figuras 27 y 28).

Figura 27

El género y el paisaje

¿EL GÉNERO INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?



Fuente: Elaboración propia

Cuando buscamos la justificación que dan a estas respuestas, encontramos que, en el caso del género, quienes consideran que influye lo basan en la mayor peligrosidad de determinados paisajes en función de si son hombres o mujeres, poniendo como ejemplo los mencionados lugares oscuros y desiertos, escenario habitual de diversos ataques, tanto en la ficción como en la realidad. También hay quienes lo basan en función de las costumbres asociadas a ese paisaje, poniendo como ejemplo la caza en un entorno rural y cómo eso hace que niños y niñas perciban ese paisaje de manera distinta (entre ellos es habitual continuar con la tradición mientras que las niñas son

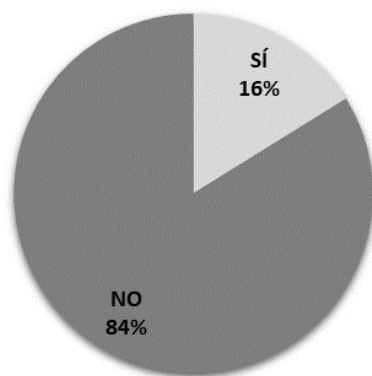
más sensibles hacia esa naturaleza); o quienes lo ven desde una perspectiva estética, considerando que es cierto el cliché de que las mujeres tienen una mayor sensibilidad hacia la belleza de la naturaleza, por ejemplo. De entre las respuestas negativas, muchas de ellas coinciden en que, independientemente del género, lo que marca la percepción son los valores, emociones, recuerdos, gustos, pensamientos y, en general, el contexto de las personas, con una perspectiva subjetiva. Incluso hay varios/as que se aventuran a calificar de “ridículo” que pueda haber una percepción distinta en función del género.

Sin embargo, esas mismas personas afirman con rotundidad que la edad es un factor diferencial en la percepción del paisaje, atendiendo a sus diferentes gustos e intereses, y a las experiencias vividas.

Figura 28

La orientación sexual y el paisaje

¿LA ORIENTACIÓN SEXUAL INFLUYE EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE?



Fuente: Elaboración propia

En el caso de la etnia, en cambio, las opiniones se diversifican más, puesto que para la mitad del alumnado hay un componente contextual fuerte que hace que, en determinados ámbitos, la percepción sea distinta por cuestiones culturales. Sin embargo, ninguna de esas respuestas hace referencia a que pueda haber una mayor peligrosidad para esas personas en algunos paisajes, por ejemplo, por xenofobia.

En cambio, son más conscientes de cómo, en ocasiones, el paisaje cuenta con determinadas barreras para personas con diversidad funcional. De ahí que el porcentaje de respuestas afirmativas sobre la influencia de este factor sea sensiblemente mayor. Por su parte, quienes optan por el no, lo basan en cuestiones sensoriales y la capacidad de emocionarse ante un paisaje.

Por último, con respecto a la orientación sexual, sólo un número reducido de personas acierta en mencionar cómo se sufre violencia en determinados paisajes en base a ese factor, lo que les lleva a percibir como peligrosos esos escenarios e, incluso, a evitarlos. Algo, por otra parte, que se equipara a la inseguridad percibida por las mujeres en los contextos anteriormente descritos.

Entrando específicamente a la cuestión del paisaje con perspectiva de género, se plantea la siguiente noticia para que expliquen si están de acuerdo o no con el titular (Figura 29).

Figura 29*Noticia***Los hombres generan más emisiones que las mujeres, según un estudio**

Un estudio del Journal for Industrial Ecology ha concluido que la manera de gastar de los hombres genera un 16% más emisiones que la de las mujeres. Aunque la cantidad de dinero no cambia, los hombres gastan más dinero en combustibles y se mueven más en coche que las mujeres. El estudio ha revelado que los periodos de vacaciones capitalizan un tercio de las emisiones de una persona, tanto en hombres como en mujeres. «La manera de gastar es muy estereotípica, las mujeres gastan más en decoración o ropa y los hombres en tabaco, restaurantes o alcohol», ha afirmado Annika Carlsson, la responsable del estudio.

Fuente: www.diarimes.com

La mayoría de respuestas se inclinan hacia el no, incluso utilizando un tono rotundo y considerándolo una ofensa por la “clara estereotipación”. Curiosamente, centran más sus respuestas en los estereotipos que en las emisiones que las distintas actividades puedan generar. Llama la atención, entre quienes se muestran de acuerdo, las respuestas que dan por válida la información por provenir de un estudio, sin plantearse nada más incluso cuando no terminan de estar convencidos de dichos datos: “Sí estoy de acuerdo ya que si lo dice un estudio y está demostrado científicamente no puedo pensar lo contrario” [Mas,19]; “Estoy de acuerdo porque está comprobado estadísticamente, pero personalmente me parece inapropiado generalizar esas conductas” [Fem,21]; “Si es un estudio no puedo negarlo pero creo que hay de todo” [Fem,21].

En esta línea, al ser preguntados por el término “ecofeminismo”, nuevamente se produce una desconexión entre lo que creen saber y lo que verdaderamente saben. El 79% asegura saber qué significa, pero, en muchos casos, las definiciones distan bastante de la realidad: “La directa relación al ver un lavadero y asociarlo con una mujer” [Fem,19]; “Creo que es una mezcla de la naturaleza con las mujeres” [Fem,19]; “Igualdad en la naturaleza” [Fem,21]; “Supongo que la conexión entre la mujer y el ecosistema, pero no lo sé” [Fem,19]; “No sé lo que es, pero creo que puede ser cómo a través del paisaje se puede influir en los pensamientos subconscientes de las personas con los distintos elementos, el ecofeminismo buscará la igualdad orientada a dichos elementos paisajísticos” [Fem,21]. Por otra parte, un gran número da una definición exacta, extraída de la búsqueda en internet, tal y como demuestra la repetición de respuestas e, incluso, la admisión de dicha búsqueda: “Una vez buscado, entiendo que es la relación que existe entre la subordinación de las mujeres y la explotación destructiva de la naturaleza, con el objetivo de alcanzar la justicia para las mujeres y transformar la relación humana con los demás seres vivos y los ecosistemas” [Fem,21]. Ello demuestra la necesidad de trabajar en un término que, por norma general, no se incluye en las programaciones de las asignaturas de enseñanza obligatoria y, por tanto, no se aborda.

Finalmente, cuando se les pregunta si se puede hacer un uso coeducativo del paisaje, mostrándoles los murales de las fotografías (Ilustración XX), el 96% es tajante afirmando que sí, puesto que forman parte del entorno, pueden observarse y llaman la atención por su colorido y tamaño, dándoles claves fundamentales para la asunción y aprendizaje de valores. Eso sí, no faltan quienes siguen viendo en ello un acto de vandalismo, incluso cuando se trata de grafitis realizados

por encargo y controlados: “Pienso que no me gusta que se pinten las fachadas, debido a que deberían estar protegidas” [Fem,22].

Figura 30

Murales con perspectiva de género



Fuente: Google imágenes

Igual de contundentes son las respuestas cuando, mostrando las mismas imágenes tras actos de vandalismo, se les pregunta si se puede utilizar el paisaje para difundir discursos de odio argumentado que, si pueden utilizarse en positivo, también en negativo para quienes quieren destruir esos valores e ideales: “Por supuesto, al igual que se puede transmitir mensajes educativos también se puede plasmar alguno que genere odio o desemboque en enfrentamientos” [Fem,21]; “Sí, porque si se puede utilizar para transmitir un mensaje coeducativo, también puede ser utilizado para destruir este mensaje, y para difundir odio” [Fem,22], “Sí, ya que siempre hay personas que se dedican a hacer el mal y estropear o cambiarle el sentido a aquello que se ha construido buenos fines” [Fem,21]; “Sí, en estas imágenes se pueden observar, podemos manipular el paisaje como observamos en estas imágenes” [Fem,24]; “Al igual que se puede educar se pueden crear mensajes que ataquen a ciertos colectivos” [Fem,21].

Figura 31

Vandalismo en los murales con perspectiva de género



Fuente: Google imágenes

5. Conclusiones y líneas de futuro: didáctica de la Geografía desde una perspectiva de género

Obviar la perspectiva de género en las narrativas educativas implica, además de ausencia de rigor científico, una manipulación cognitiva en el aprendizaje, ya que, si tan solo conocemos la realidad social desde una mirada, la masculina, dejando al margen en su construcción a la otra mitad de la sociedad, las mujeres, se aprende a interpretar el mundo de forma errónea, manipulada y distorsionada, privilegiando a unos agentes sociales sobre otros y, de este modo, perpetuando un sistema social jerárquico y desigualitario en base al sexo.

La conceptualización del tiempo y del espacio bajo los históricos postulados patriarcales ha sido responsable, en gran medida, de la omisión del colectivo femenino en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas sociales, y con ello se está generando en el alumnado lo que, a nuestro parecer, es un evidente sesgo cognitivo por omisión de información, intencionada o no (García Luque y De la Cruz, 2018: 60).

Hay que modificar los modelos educativos geográficos acríticos para que el alumnado desarrolle competencias sociales y cívicas basadas en la participación activa. Para ello, es importante entender las estructuras de poder que sostienen las diversas desigualdades planetarias, y en relación al género, las jerarquías de poder establecidas entre hombres y mujeres que explican no solo la invisibilidad de las mujeres en el espacio, sino también las desigualdades sufridas en el mismo. Solo comprendiendo y analizando críticamente el problema de las desigualdades de género a distintas escalas se podrá tomar conciencia del mismo para así actuar al respecto.

Desde una pedagogía activa el estudio del paisaje orientado hacia la solución de problemas, favorece la adquisición de competencias básicas para comprender y actuar "a favor" del medio (Pena, 1997).

Es necesario trabajar la geografía en las aulas desde una perspectiva de género para mostrar al alumnado la realidad social y laboral que viven las mujeres en términos globales y regionales; las diferentes percepciones y usos del espacio; los roles y estereotipos de género de las organizaciones sociales; etc. Para ello, dado que en el currículum oficial los contenidos siguen siendo prioritariamente de corte positivista, basta con generar cambios en la metodología a fin de implementar la perspectiva de género a través de estrategias didácticas que respeten las normativas y los vertiginosos ritmos que nuestro sistema educativo ha generado en base a la ingente cantidad de contenidos a trabajar, objetivos a cumplir y competencias a desarrollar. Lo más importante es aprender a interpretar el currículum para que éste no se convierta en una camisa de fuerza.

Con todo, para llevar a cabo una pedagogía geográfica con mirada de género es necesario en primer lugar romper las cegueras de género y el espejismo de igualdad del profesorado a través de la formación inicial en igualdad de género en los planes de estudio universitarios, como en la formación permanente, cumpliendo de este modo con la legislación educativa vigente (García Luque y De la Cruz, 2018). El objetivo es la adquisición de conciencia de género desde la teoría feminista, así como de herramientas metodológicas para su implementación desde la praxis. Esta formación permitirá al profesorado revisar de forma crítica y reflexiva el currículum normativo

poniendo en práctica la capacidad interpretativa del mismo a fin de que no funcione como una herramienta limitante de la acción docente.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1997). *A dominação masculina*. Bertrand.
- De Piero, P. (2020). Paisaje, diseño y género. *Revista de Arquitectura*, 25(38), 15-23. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5427.2020.57050>
- Díaz Matarranz, J. J. (2012). El papel de la didáctica de la geografía en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Serie Geográfica*, 18, 39-46.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie680201>
- Díez, M. C. (2018). Paisajes culturales urbanos con perspectiva de género: revisión bibliográfica y repercusiones para la didáctica de las ciencias sociales. *UNES*, 4, 60-77.
- Díez, M. C. y Fernández Valencia, A. (2021). Perspectiva de género en las aulas de Ciencias Sociales. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 103, 43-50.
- Duncan, J. (1990). *The city as text: the politics of landscape interpretation in the Kandyan kingdom*. Cambridge University Press.
- Escoriza, T. y Sanahuja, M. E. (2005). La prehistoria de la autoridad y la relación. Nuevas perspectivas de análisis para las sociedades del pasado. En M. Sánchez Romero (Ed.), *Arqueología y Género* (pp. 109-141). Universidad de Granada.
- Felices, M. del M.; Martínez, R. y Martínez, R. (2018), Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS*, 3, 119-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>
- Fernández, M. V. y Casas, M. (2004). Renovando los contenidos escolares. Notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género. En M. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fernández, M. V. y Guberman, D. (2015). Aportes del enfoque de género para una enseñanza inclusiva de la geografía escolar. *Didáctica Geográfica*, 16, 165-184.
- García Ballesteros, A. (1982). El papel de la mujer en el desarrollo de la geografía. En A. Durán (Ed.), *Liberación y utopía* (pp. 119-141). Akal.
- 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 Luque, A; Romero, G. y Cambil, M. E. (2014). Lecturas de género en la interpretación de los espacios: una propuesta didáctica. En R. Martínez y E. M. Tonda-Monllor (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 255-272). AGE-UCO.
- García Ramón, M. D. (1989). Género, espacio y entorno: ¿hacia una renovación conceptual de la geografía? Una introducción. *Documents d'analisi geográfica*, 14, 7-13.

- Garmendia, A.; Salvador, A.; Crespo, C. y Garmendia, L. (2005). *Evaluación de impacto ambiental*. Pearson/Prentice Hall.
- Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: Una mirada desde el género*. Octaedro.
- Jardí, M. (2000). Paisaje: ¿Una síntesis geográfica? *Revista de Geografía*, 23(43), 43-60.
- Karsten, L. y Meertens, D. (1989). La geografía del género: sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder. *Documents d'analisi geogràfica*, 19(20), 181-193.
- Liceras, Á. (2013). *El Paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. GEU.
- Liceras, Á. (2017). Patrimonio y paisaje. En E. Cambil y A. Tudela (Coords.) *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 119-134). Pirámide.
- Nogué, J. y Albet, A. (2007). Cartografía de los cambios sociales y culturales. En J. Romero (Coord.), *Geografía humana* (pp. 173-217). Ariel.
- Pena, R. (1997). La enseñanza de la geografía: perspectivas de futuro. Aportaciones para una didáctica del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 2, 67-74.
- Rose, G. (1990). Resources for teaching gender and geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 14(2), 157-162. <http://dx.doi.org/10.1080/03098269008709111>
- Rozendahl, Z. (2010). Space and female education in cultural geography. *Revista Latinoamericana de Geografía y Género*, 1(1), 6-120.
- Ruddick, S. (1987). Review of Women and Geography Study Group of the IBG (1984) *Geography and Gender: an Introduction du Feminist Geography*. London, Hutchison, 160 p. *Cahiers de géographie du Québec*, 31(83), 309-310. <https://doi.org/10.7202/021885ar>
- Rueda, C. (2006). Claves de identidad femenina en Jaén y su entorno: un itinerario didáctico. En M. J. Marrón, L. Sánchez y O. Jerez (Eds.), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp.573-588). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rueda, C. (2008). Incorporar la transversalidad al currículum de Educación Secundaria: El agua en la vida de las mujeres. En M. J. Marrón, M. D. Rosado y C. Rueda (Eds.), *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización* (pp. 345-362). AGE.
- Rueda, C. (2014). Enseñar y aprender Geografía con una perspectiva de género. En R. Martínez y E. M. Tonda-Monllor (Eds), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 193-220). AGE-UCO.
- Rueda, C. y García Luque, A. (2016). Conocemos espacios y lugares con miradas de mujer. En R. Sebastía-Alcaraz y E. M. Tonda-Monllor (Eds.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 419-432). Universidad de Alicante.
- Sabaté, A. (1984a). La mujer en la investigación geográfica. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 4, 275-282.
- Sabaté, Ana. (1984b). Mujer, geografía y feminismo. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 4, 37-53.
- Souto, P. (2011). El concepto de paisaje. Significados y usos en la geografía contemporánea. En P. Souto (Coord.), *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía* (pp. 129-183). Universidad de Buenos Aires.

Velásquez, C. y Meléndez, L. A. (2003). Los espacios públicos desde la perspectiva del género. *Frónesis*, 10(3), 74-104.