

EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Juan José Díaz Matarranz

Universidad de Alcalá

juanjose.diaz@uah.es

RESUMEN

La competencia social y ciudadana se propone como base de la relación entre la Geografía del Género y los trastornos alimentarios. El ideal de belleza asumido a lo largo de la historia del pensamiento occidental vertebrará el análisis del impacto social, a través de los medios de comunicación y las TIC, en la autoimagen formada en los ciudadanos occidentales. El enfoque de las geografías alternativas se revelará como indispensable para adoptar una postura preventiva de dichos trastornos y como punto de anclaje de la función educadora del docente de Geografía

Palabras Clave: Geografía del género, competencia social y ciudadana, autoimagen, trastornos alimentarios, prevención educativa.

ABSTRACT

Social and civic competences are the basis of the relationship between geography and eating disorders. The ideal of beauty taken throughout the history of Western thought will structure the analysis of the social impact that self-image has for Western citizens –through media and the Information Technologies. The approach to alternative geographies will be considered not only as extremely essential in order to adopt a preventive attitude to those disorders but also as a necessary educational tool for the teacher of Geography.

Key Words: Gender geography, social and civic competences, self-image, eating disorders, educative prevention.

1.- INTRODUCCIÓN

Estudiaremos el impacto de los trastornos alimentarios en los países industrializados, frente a los problemas de alimentación en los países en vías de desarrollo. En la actualidad, Occidente se constituye como una sociedad de consumo caracterizada por el excedente de producción alimentaria frente a los problemas nutricionales en el resto de las sociedades debidos a la carencia de mínimos niveles de productos alimentarios. Podemos establecer unos límites geográficos bien definidos de estas pandemias contradictorias: los trastornos alimentarios y el hambre. Estos límites coinciden con una división geopolítica

y geoeconómica claramente delimitada entre los países en los que aparecen estos fenómenos. Junto a estas circunstancias geoeconómicas y sociopolíticas se perpetúan los cambios ideológicos que ha conllevado el “progreso occidental”. El papel cambiante de la mujer en Occidente, desde su no reconocimiento como igualmente humana y su asunción como acompañante bello y delicado del varón hasta su incorporación al mundo productivo sin renunciar al papel anterior, conlleva una autoexigencia que se convertirá en el caldo de cultivo del maltrato corporal que suponen la anorexia y la bulimia. Por otro lado, la mujer en el resto del mundo sigue siendo la clave de bóveda de la supervivencia de los grupos so-

ciales, siendo la responsable de las labores de aprovisionamiento de todos y cada uno de los miembros de la comunidad y, al mismo tiempo, la víctima en la desigual distribución de los alimentos al ser la última en disfrutar de ellos. Miembro de segunda categoría en su realidad cotidiana, en su entorno, no consigue acceder al consumo de los alimentos sino después del varón. Incluso, a veces, las sobras no existen y el hambre avanza en ellas inexorable. En todo caso, el mapa de las víctimas del hambre, unas provocadas como suicidio y otras como resultado de la muerte por inanición, hoy por hoy es claramente dibujado desde la diferencia de género, siendo sus víctimas mayoritariamente mujeres. En qué medida inciden las circunstancias geopolíticas en la explicación de este fenómeno que a primera vista parece tan íntimo e individual en su cara occidental, es un misterio que nos incita a reflexionar.

La perspectiva espacial, punto de vista proporcionado por la Geografía, se nos aparece como privilegiada para ampliar el enfoque de estos temas, al interpretarlos como resultado de un desigual trato hacia hombres y mujeres en la sociedad, transmitido socioculturalmente, que sirve de vehículo para la formación de identidades personales y realidades sociales. De esta manera la didáctica de la Geografía se convierte en una buena atalaya desde donde contribuir responsablemente a la lucha contra esta doble pandemia proporcionando una llamada de atención crítica a toda la sociedad así como un medio de cambiar la situación, lo que dará lugar al desarrollo de la competencia social y ciudadana en el alumnado.

2.- LA COMPETENCIA COMO OBJETIVO EDUCATIVO

El marco legal educativo español (LOE 2006) refleja el cambio experimentado en los objetivos educativos a partir de nuestra incorporación al planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) haciendo hincapié en el desarrollo integral de los alumnos centrado en competencias. En este sentido y con vistas a una formación que dote a los europeos de los conocimientos y habilidades que les van a ser necesarias para los retos propuestos en una sociedad globalizada, la finalidad educativa consistirá en formar ciudadanos competentes. Estos términos son muy significativos. En primer lugar, ha de conseguirse que todos los miembros de la sociedad europea sean ciudadanos, es decir, miembros activos, participantes de los condicionantes

y las oportunidades que dicha sociedad les ofrece, con los derechos y los deberes que fundamentan la realidad ciudadana. En Europa y, por lo tanto, en España, los derechos y deberes quedan reflejados en una norma marco basada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En este sentido, el fin de la educación consistirá en formar hombres y mujeres conscientes de sus derechos y de sus deberes, así como defensores de esos derechos en cualquier circunstancia. La actitud crítica ante cualquier planteamiento que ponga en riesgo la ciudadanía será un imperativo y una responsabilidad para todos y cada uno de dichos ciudadanos. En segundo lugar, se ha de dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para enfrentar dicha tarea de tal manera que su aportación a la sociedad siempre conlleve una mejora de la misma. Ser competente significa poseer los conocimientos y habilidades necesarios para solucionar cualquier situación problemática que pueda surgir en su realidad cotidiana, tanto a nivel personal como profesional.

La LOE incorpora ocho competencias básicas que deben desarrollar los alumnos y alumnas “para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 9 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria). Entre ellas aparece la competencia social y ciudadana. Nos gustaría destacar algunas de las habilidades que la componen: conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Estas habilidades son desarrolladas por la Ley de Educación de Castilla-La Mancha a través de la incorporación de una novena competencia, ampliando así las propuestas por la LOE, la competencia emocional. Es definida como “la capacidad de respuesta personal y equilibrada ante cualquier situación, la tolerancia ante la frustración y el fracaso, y el control eficaz de las consecuencias que se pueden derivar para la propia estima y para la relación con

los otros" (Ley de Educación de Castilla-La Mancha, art. 35). Los Decretos 68 y 69/2007, de 29 de mayo, así como el Decreto 85/2008, de 17 de junio, por los que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato hacen hincapié en las siguientes subdimensiones: el conocimiento de las propias emociones y confianza en sí mismo, el conocimiento de las emociones y sentimientos de los otros, el control de las propias emociones y el control de las emociones con los otros. El resto de las autonomías han incluido las habilidades de la competencia emocional en los contenidos de la competencia social y ciudadana, por un lado, y de la autonomía e iniciativa personal, por otro.

Es en esta tarea propuesta donde encontramos la exigencia de dar voz a quienes no la tienen, plantear los problemas desde perspectivas diferentes, críticas ya que ponen en entredicho el discurso vigente, porque "habría que intentar determinar las diferentes maneras de callar (...) No hay silencio sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos" (Foucault, 1984) Las diferencias espaciales y de género en la relación humana con la comida requiere un tratamiento que ponga de manifiesto su realidad geoeconómica y geopolítica.

Adoptaremos el discurso geográfico ya que las corrientes geográficas actuales nos permiten ampliar nuestros límites, tanto de conocimiento como de capacidades, al darnos la oportunidad de plantearnos nuestra realidad individual de forma global. La aportación al desarrollo de la competencia social y ciudadana se hará manifiesta no sólo al acceder al conocimiento del tema que tratamos sino al provocar un cambio de mentalidad que culminará en un cambio social.

3.- GEOGRAFÍA DEL GÉNERO

La Geografía siempre consideró el espacio como algo neutro, como lugar en el que se ejercían las relaciones sociales, y siempre lo estudió como un dato, es decir, como algo dado en cuyo análisis no cabían las interpretaciones sino sólo la constatación de su realidad. Esta perspectiva empezó a cambiar a través de la incorporación del enfoque del género. El espacio geográfico dejó de ser entendido como un espacio físico exclusivamente y pasó a integrar el concepto de la intervención humana en el mismo configurándose así el con-

cepto de espacio social. Ese espacio social, objeto de estudio de la Geografía Humana, consolida la diferenciación que en esa intervención encontramos a partir del concepto de género. El género pasó a considerarse una variable explicativa más de los desequilibrios en el territorio y la reproducción de los mismos en las sociedades. Existe un claro acuerdo en definir ese concepto como la dimensión social, política, económica y cultural que atraviesa transversalmente todos los aspectos de la vida humana. La diferencia entre sexo y género quedará establecida al plantear la desigualdad sexual como diferencia biológica y la desigualdad de género como diferencia cultural. Y es en este sentido como la diferencia biológica se mantiene en la especie humana con vistas a su función reproductora mientras que la diferencia cultural, aun siendo diferente según las distintas culturas, se mantendrá a lo largo del tiempo como algo inamovible con vistas al dominio sobre las mujeres, transmitido por una cultura con claro carácter patriarcal. De esta perspectiva surge lo que se conoce actualmente como Geografía del Género que pretende dar visibilidad espacial 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 del mismo como respecto al diferente significado que le atribuye cada uno. También supondrá averiguar la manifestación espacial de las diferencias de género porque "el espacio geográfico refleja las dimensiones creadas socialmente por mujeres y hombres, manifestándose en él claras dicotomías que demuestran las diferencias: una división del trabajo claramente determinada por el género, diferencias en el uso del espacio, roles de producción-reproducción..." (Baylina, 1997).

Sin pretender ser exhaustivos en el recorrido de la evolución de dicha geografía alternativa, hemos de recordar que sus inicios se dieron en el mundo anglosajón en la década de los setenta del siglo pasado pero su aceptación por parte de la geografía académica no llegó hasta casi la década de los noventa (constitución de un Grupo de Estudio de Geografía y Género en el seno de la Unión Geográfica Internacional en 1988).

La Geografía se benefició con las aportaciones que este nuevo planteamiento proporcionó y que se pueden concretar en una clara aceptación de la metodología cualitativa (además de la metodología cuantitativa reinante en esta ciencia) así como de una ampliación de los conceptos suje-

tos a análisis geográfico. La metodología cualitativa es considerada como una teoría de análisis que se basa en la interpretación de los datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas y la conducta observable permitiendo acceder a aspectos subjetivos, personales y reflexivos que supongan un conocimiento del contexto. El conocimiento se construye socialmente y la verdad es parcial, por lo que el investigador debe reconocer explícitamente su posición para neutralizar las relaciones de poder que se establecen entre el sujeto y el objeto de dicha investigación. La Geografía del Género parte de la concepción no neutral de la ciencia destacando su fuerte compromiso por el cambio social, cambio orientado a una relación más igualitaria entre hombres y mujeres y entre todos ellos y el entorno. Hoy en día está ampliamente extendida en la Geografía Humana pero se ha utilizado sistemáticamente desde hace décadas en las Ciencias Sociales, en particular en la Antropología y la Sociología

Por otra parte, desde la Geografía del Género se introducen temas que amplían el ámbito geográfico, como las relaciones de género y su impacto en el espacio y en la sociedad, las relaciones entre geopolítica y patriarcado, la construcción social de la identidad sexual y las diferencias entre las mujeres según su lugar de nacimiento, entre otros. Uno de los temas que han surgido con claridad como objeto de investigación en los últimos tiempos es el tema del cuerpo y la corporalidad, en lo que se ha venido denominando microgeografía del cuerpo. Y es en este tema donde se sitúa nuestro análisis.

4.- EL CUERPO COMO ESPACIO

La Geografía del Género considera el cuerpo como el lugar en el cual se concentran todas las esferas de poder y en el que se manifiestan las disyuntivas sociales, mostrándose así como un territorio privilegiado donde fluyen y cristalizan espacios de dominio. El cuerpo se constituye como el nivel más elemental de penetración del poder en varias problemáticas entre las que se encuentra la de la identidad (Bru, 2006).

En el ámbito de las Ciencias Sociales en general, y de la Geografía en particular, ha resultado fundamental el análisis del cuerpo como espacio físico en el que se almacenan y consolidan significados, valores y micropoderes que lo convierten en un cuerpo sociopolítico. En este sen-

tido, el cuerpo social ejerce su influencia en el cuerpo físico al configurar al mismo tiempo la identidad y el modo de vida que surgen de la experiencia vivida por y a través del significado sociopolítico de su corporalidad. El cuerpo deja de ser exclusivamente una realidad biológica y pasa a ser fundamentalmente una realidad social. Es más, el proceso evolutivo que diseña la apariencia física de los cuerpos humanos, sexualmente diferenciados, es ya un proceso social cuyo resultado será la creación de la identidad femenina a partir del entorno social y sus necesidades de adaptación (Salinas, 1994).

La crítica a la determinación biológica del destino personal y/o social y la eficacia con que se desenmascara el dominio político que hay tras la naturalización de oposiciones sociales es una aportación ineludible de la Geografía del Género en este tema. Nuestra cultura identifica espacio, civilización y masculinidad, convirtiendo el espacio en una categoría mental tocada ideológicamente y como tal pasará al orden social. La aparición del maltrato corporal infligido de forma voluntaria y trastornada en las sociedades occidentales podría considerarse como un paso más en la "domesticación" de los cuerpos, en palabras de M. Foucault, y un salto cualitativo en el proceso de "histerización del cuerpo de la mujer", proceso según por el cual es analizado, calificado y descalificado, por la sociedad occidental a partir del siglo XVIII, como medio de control con vistas a réditos socio-económicos: control de la sexualidad en un primer momento y control de su posible independencia económica en el momento actual (Foucault, 1984). El cuerpo de la mujer se convierte en el espacio en el que ella busca mantener el poder sobre sí misma y, como por arte de magia, se convierte en el espacio en el que se aniquila.

5.- EL MAPA DEL HAMBRE EN LOS PAÍSES POBRES

La mujer sufre en "sus carnes", en su realidad corporal, la desigualdad de trato establecida en las sociedades en las que podemos situarlas debido al espacio cultural que habitan. Sin embargo, el mapa de la incidencia de este fenómeno a partir de la relación con el acceso a la comida se nos muestra con una doble cara. Por un lado, en los países pobres reina una clara jerarquización en los roles de producción y distribución de alimentos. Así los hombres y las mujeres comparten, en el mejor de los casos, la obligación de

su producción. Sin embargo, es la mujer la encargada de su manipulación con vistas a la alimentación de todos los miembros de la familia, en muchos casos, extensa. A pesar de esa responsabilidad, el privilegio del consumo viene estereotipado a partir de la importancia socioeconómica concedida a cada sexo en estas culturas. Sin discusión, y sin puesta en entredicho, los varones son alimentados en primer lugar y con la porción más amplia y mejor. Se atiende así al "orden natural de las cosas". Los ancianos, los niños y las mujeres ocupan un segundo lugar en la jerarquía y, por lo tanto, se alimentan detrás y después. Cuando el aporte de alimentos disminuye y no se consiguen cubrir las necesidades de todos los miembros de la familia, la jerarquía impondrá su ley, una ley fijada por la costumbre, en la que la perjudicada siempre será la mujer. Es interesante, por lo que tiene de ejemplar, poner voz a esta situación en aquellos lugares pobres que, además, están asolados por conflictos armados de todo tipo. Las guerras siguen teniendo como activos a los varones, y como pasivos (consecuencias colaterales) a las mujeres y los niños. Asistimos a la proliferación de niños-soldados, niños reclutados para formar parte activa en la actividad de matar. Y somos testigos de la participación voluntaria en estos hechos cruentos. La voluntariedad realmente es forzada, forzada por el hambre reinante en esos países. Los niños varones buscan huir de una muerte segura alistándose para poder comer. El acceso a la comida, incluso a la que procede de la ayuda de la cooperación internacional, también está jerarquizado: primero, el ejército: "¿Contra quién van todos esos ejércitos, destacamentos y frentes, esas hordas, cohortes y mesnadas tan numerosas y que llevan tantos años luchando? A veces, unos contra otros, pero las más, en contra de su propio pueblo, es decir, contra los indefensos, lo que tiene una definición particular: las mujeres y los niños (...) porque a ellos va dirigida la ayuda internacional" (Kapuscinski, 2010).

Según el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para las Mujeres (UNIFEM), de los más de mil millones de personas atrapadas en la pobreza absoluta, el 70% son mujeres. Se estima, además que 7 de cada 10 personas que mueren de hambre en el mundo son mujeres y niñas. A lo anterior hay que añadir el dato de la Organización Mundial del Trabajo según el cual, las mujeres son también el mayor grupo, el 60% concretamente, entre los denominados trabajadores pobres, es decir, personas que trabajan pero que no ganan lo suficiente como para salir

de la pobreza. Estos datos explican claramente por qué se interpreta el fenómeno como una feminización de la pobreza.

Las diferencias espaciales en la situación femenina respecto a la alimentación permiten trazar dos mapas: el mapa de la carencia de alimentos, de la muerte por inanición que da como resultado una feminización de este genocidio y, de forma casi especular, el mapa de la sobreabundancia de alimentos y de la muerte por hambre, en este caso autoimpuesta, que da como resultado una feminización de esta tragedia.

6.- EL MAPA DEL HAMBRE EN LOS PAÍSES RICOS

Al otro lado del espejo, en el mundo industrializado, el hambre golpea a las mujeres con la máscara de la enfermedad. Los trastornos alimentarios, la anorexia (AN) y la bulimia nerviosas (BN), son enfermedades mentales que suponen una relación extraña con la comida. No existe falta de la misma, sino todo lo contrario y sin embargo, las mujeres deciden no comer o vomitar lo ingerido, deciden morir de hambre. Pero ¿lo deciden o son víctimas de una sociedad que las utiliza hasta exterminarlas? El entorno sociocultural será un factor explicativo de las distorsiones mentales que provocan un cambio en su comportamiento alimentario que supone no sólo una distorsión en el mapa mental de su propio cuerpo sino, incluso, un intento de ajustar su realidad corporal al objetivo socialmente programado.

Nuestro cerebro realiza continuamente una actividad fundamental para nosotros que consiste en ir trazando mapas mentales del cuerpo, mapas que irán cambiando, enriqueciéndose o completándose o perdiéndose, a cada paso o movimiento que realicemos (Damasio, 2010). No debemos olvidar que al igual que el mapa es la cartografía básica del espacio y fundamenta no sólo su conocimiento sino su dominio por parte del poseedor del mismo, el mapa mental, en tanto que representación corporal, constituye la cartografía básica para la autoestima que procurará un conocimiento a partir del cual el poseedor del mismo actuará para su dominio, manipulación, disfrute. Cuando la percepción subjetiva del "tamaño" y la "forma" del cuerpo es negativa, la valoración de la persona concreta se conforma a dicha percepción provocando el rechazo de sí misma y consecuentemente, el intento de cambiar lo único que está en su poder, a

sí misma, a través del cambio en su alimentación. Estas percepciones alteradas o distorsiones mentales constituyen un claro síntoma de los llamados Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA). Su incidencia en el mundo occidental está aumentando año tras año hasta el punto de que muchos especialistas hablan ya de una pandemia. Y es significativo que este hecho se produzca casi exclusivamente en el cerebro de las mujeres de los países desarrollados. Los estudios epidemiológicos permiten concluir que el perfil sociodemográfico de las personas en riesgo de padecer TCA es el de mujer adolescente y joven de los países desarrollados ya que el 95% de los afectados son mujeres: la AN, que era prácticamente inexistente hasta la década de los 70, afecta hoy en día al 1/100.000 de la población general de EE.UU y Europa Occidental; la BN afecta en la actualidad al 3% de las mujeres occidentales; y, por último, los trastornos alimentarios sin especificar o TCAN suman otro 3% a tan trágicas estadísticas. (Peláez, 2003).

Tanto el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, APA 2000), publicado por la APA (American Psychiatric Association) como la Clasificación Estadística Internacional de las Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10) sobre Trastornos Mentales y del Comportamiento, publicado por la OMS (Organización Mundial de la Salud), consideran la Anorexia y la Bulimia Nerviosas como trastornos graves de la conducta alimentaria, caracterizados por una búsqueda deliberada de pérdida de peso, inducida y mantenida por la propia persona mediante actitudes restrictivas y/o purgativas en la alimentación. Se produce, en ambos casos, una alteración de la percepción del peso o la silueta corporales y una exageración de su importancia en la autoevaluación.

Los factores explicativos de estos trastornos son múltiples. Los estudios se han centrado sobre todo en los factores predisponentes, básicamente en los genéticos y familiares (situaciones adversas en la infancia), concluyendo que ni son necesarios ni suficientes para dar cuenta de estos trastornos. Este hecho abre el camino a investigaciones de este fenómeno desde otra perspectiva, desde una perspectiva social. Es en el cuerpo físico donde se reproducen las vulnerabilidades y ansiedades del cuerpo social por lo que se deben entender los Trastornos Alimentarios como respuestas a una situación social determinada (Gil García, 2006).

En este sentido, la perspectiva de género permite entender el problema de una manera diferente. Intenta dar respuesta a la feminización de este fenómeno a través del proceso de socialización que favorecerá la construcción de una identidad devaluada. La mujer occidental reproduce en su cuerpo las relaciones de poder que percibe y vive en su entorno. Nosotros vivimos en una sociedad que establece sus patrones de belleza de forma autoritaria y cruel, menoscabando a quienes no se encuadran en ese perfil establecido. La presión social, transmitida a través de los medios de comunicación, ha conseguido cambiar la percepción que tenían de sí mismas miles de mujeres. El contexto social viene determinado por los siguientes elementos que nos enseñan a modelar las percepciones que tenemos de la realidad e influyen en nuestra autoimagen: exigencias sociales, es decir, la presión ejercida sobre el aspecto corporal a la hora de acceder al mundo profesional en el que un cuerpo delgado es sinónimo de éxito, de triunfo; las relaciones de amistad, o grupos de iguales, en las que la imagen física es un elemento clave; la moda que en la actualidad propone la delgadez como norma; y los medios de comunicación (publicidad e información) en los que encontramos personajes delgados con papeles exitosos socialmente, mientras que los personajes obesos son reservados a realidades de fracaso o marginación social. La manipulación de los cuerpos, centrada abrumadoramente en los cuerpos femeninos, llevada a cabo a través de estos 'voceros' sociales, dará lugar a la disconformidad con el propio cuerpo en la mujer y consigo misma como realidad. Para Peter Wollen el cuerpo femenino se convertirá a partir del siglo XX en el objeto de "exhibición masculina por poderes" ante la influencia de la imagen austera y puritana que pasaba a ser el discurso políticamente correcto para el hombre de clase media (Wollen, 2006). Esto supuso la supresión del cuerpo femenino, de las características propias del mismo, acercándolo a las características del cuerpo masculino: líneas en lugar de curvas, y una línea recta como símbolo fálico dará lugar al ideal estético de la delgadez suprema que invadirán las imágenes femeninas y torturarán a las mujeres al asumir como válido este ideal de belleza. Sólo haciéndonos conscientes de que la belleza es un ideal sociocultural, un ideal y por lo tanto algo inalcanzable, podemos asumir el control sobre nuestra propia forma de interpretar la belleza real, la belleza de los cuerpos individuales, cuya perfección consiste en ser reales y por lo tanto en no adaptarse a ninguna idea preconcebida. Y en esa "imperfección" estableceremos

su valor, porque nos hace peculiares, únicos y nos permite valorar lo que de diferentes tenemos y trabajar para que la uniformidad nunca nos invada, impidiendo que nos anule.

7.- EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Ante esta situación, parece clara la necesidad de que la educación asuma el papel de prevención poniendo de relieve la influencia de la cultura en la autoformación de la imagen, y por lo tanto de la autoestima. Una cultura que está siendo el caldo de cultivo para la lucha por el dominio del cuerpo que acaba en la obsesión por reducirse a la nada. Y es ésta la tarea encomendada a la Didáctica de la Geografía a través del análisis de los mapas de las muertes de las mujeres por hambre en la sociedad actual y la crítica de este estado de cosas para conseguir que los alumnos y alumnas del presente sean ciudadanos capaces emocionalmente en el futuro al dotarles de las herramientas necesarias para contrarrestar, e incluso erradicar, las relaciones de dominio que la sociedad extenderá sobre ellos.

La adolescencia es la etapa vital para construir la identidad personal, y es también la etapa definida de alto riesgo de padecer TCA. Para prevenir estas situaciones debemos conseguir una enseñanza que desarrolle el pensamiento crítico frente a todo lo que le ofrece la sociedad (en lo que se incluye el ideal de belleza así como la necesidad de ajustarse a patrones sociales peligrosos) Para ello proponemos un cambio en la educación en cuanto a los modelos, a veces obsoletos, que provocan una asunción acrítica de los conocimientos y habilidades proporcionados. En este sentido, el tratamiento del conflicto nos parece especialmente relevante. Una educación que maneje los conflictos, y no tienda a hacerlos desaparecer, aprovechará una gran oportunidad educativa para ayudar a cambiar tanto al individuo como al grupo. El conflicto cognitivo debe ser entendido como el enfrentamiento propuesto ante varias maneras de entender un hecho, es decir, una realidad problemática y, por lo tanto, nos proporciona conocimientos. Se convierte, por lo tanto, en el motor de aprendizaje que ampliado al conflicto social proporcionará la formación adecuada para ser competente en la toma de decisiones concretas. El conflicto cumple así varias funciones en la construcción de la identidad de los adolescentes: por un lado, rehacen constantemente su propia imagen pues les obliga a analizar y posicionarse ante distintas formas de ver

la realidad, y, por otro lado, favorece el diálogo a partir de una visión crítica de su propia manera de entender los hechos. A través de la perspectiva crítica, del conflicto, los adolescentes desarrollarán una competencia social y ciudadana que les será imprescindible para enfrentar la complejidad del mundo que les ha tocado vivir.

La incorporación de la perspectiva proporcionada por la Geografía del Género en la didáctica de la Geografía contribuirá a esta tarea al provocar un cambio tanto a nivel epistemológico como a nivel metodológico. A nivel epistemológico, la adopción de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía ampliará, por un lado, los contenidos que deben impartirse incorporando los temas que dicha perspectiva propone, y, por otro lado, proporcionará un acceso privilegiado a la construcción del conocimiento geográfico al cuestionar las bases sobre las que se había edificado y transmitido de generación en generación el discurso geográfico. La necesidad de explicar las estructuras de desigualdad que han hecho posible la invisibilidad de las mujeres en el espacio, nos permitirá entender la revolución que se está llevando a cabo en la Geografía, y por lo tanto en su didáctica, en torno al concepto de género.

Por último, la implantación de esta perspectiva en la educación permite asumir los retos que esta sociedad propone a los docentes en cuanto a la superación de los estereotipos de géneros tradicionales y de la desigualdad que sigue existiendo entre hombres y mujeres. Las aplicaciones didácticas de la perspectiva de género permiten la problematización, el enfrentamiento conflictivo de estereotipos sexistas aún vigentes que han proporcionado una coartada para entender como un problema de "la forma de ser" de las mujeres la relación enfermiza con sus cuerpos. La comprensión del problema desde el espacio cultural y las relaciones sociales desiguales que fundamentan nuestra sociedad será la base conflictiva que removerá la aceptación acrítica de estos fenómenos.

En cuanto a los cambios metodológicos en aula, la exigencia del posicionamiento individual de los alumnos respecto a los temas tratados, el diálogo conflictivo (o participante), así como la aportación de soluciones ante el cambio en la manera de enfrentar los problemas, permitirán la aplicación directa de las competencias desarrolladas. De esta manera, el aula se convertirá en un laboratorio en el que los alumnos ejercerán su

papel de investigadores de su propia realidad y aprenderán a utilizar una metodología cualitativa, tal y como la Geografía del Género nos propone.

BIBLIOGRAFÍA

Bañuelos, C. (2005): "Los patrones estéticos en los albores del siglo XXI" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 68: 119-140. Madrid. CIS

Baylina, M. (1997). Metodología cualitativa y estudios de geografía y género. Documentos de Análisis Geográfico 30: 123-128. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Bru, J. (2006): El cuerpo como mercancía. *Las otras geografías* (J. Nogué y J. Romero, Eds.) Valencia, Tirant lo Blanc: 465-492.

Calvo, R. (2002): *Anorexia y bulimia*. Barcelona, Planeta.

Díaz, J.J. (2010): "Educación geográfica e interculturalidad. Planteamientos didácticos", en *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. 1. Madrid. AGE

Díaz, J.J. y E. González (2011): "La competencia emocional y su evaluación en las Ciencias Sociales" en Miralles, P., S. Molina y A. Santisteban: *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia. Ed. Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad*. Madrid, Madrid, Siglo XXI.

Gil, M. E. (2006). *Anorexia y Bulimia: discursos médicos y discursos de mujeres diagnosticadas*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.

Juliano, D., Hidalgo, E., Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*, Barcelona: Octaedro.

Lacoste, Y. (2009): Geopolítica. *La larga historia del presente*. Madrid. Síntesis.

Lantieri, L. y D. Goleman (2009): *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid, Santillana.

López, M. y V. Salles coords (2004), *Siete estudios y una conversación*. Observatorio de Género y Pobreza. Indesol/ Colmex/ UNIFEM.

Marrón, M. J, C. Moraleda y H. Rodríguez (2003): *La enseñanza de Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo. Grupo de Didáctica de la Geografía.

Nogué, J. y J. Romero, J. (2006): *Las otras geografías*. Valencia. Ed. Tirant lo Blanc.

Peláez, M. A. (2003), *Estudio Epidemiológico de los TCA en población escolarizada de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Univ. Complutense de Madrid.

Saarni, C. (1999): *The Development of Emotional Competence*. New York, The Guilford Press

Salinas, L. (1994). La construcción social del cuerpo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 68: 85-96. Madrid. CIS

Souto, X. (1998): *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona. Serbal.

Souto, X. (2008): "Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona.
<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/19.htm>

Vandereycken, W. y G. Noordenbos. (2000): *La prevención de los Trastornos Alimentarios*. Barcelona, Granica.

Wollen, P. (2006). *El asalto a la nevera. Reflexiones sobre la cultura del siglo XX*. Madrid, Akal.

Zabala, A. y L. Arnau. (2008): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Editorial Graó.