

VERSION PRELIMINAR

SECCIÓN: Problemas espaciales contemporáneos



Ane ku mene

Violencias basadas en género en espacios educativos. Una mirada que incluye a la geografía

Violências baseadas em gênero em espaços educativos. Uma perspectiva que inclui a geografia

Gender-Based Violence in Educational Spaces. A Look that Includes Geography

Lizeth Alejandra Hernández Daza*

Resumen

Los espacios educativos formales, sean escolares o universitarios, al igual que los no formales, se sitúan en un sistema cultural que se alimenta del patriarcado, lo que ha generado una serie de violencias, inequidades, discriminaciones y afectaciones relacionadas con el género dentro de este contexto. Bajo esta lógica, el presente artículo identifica las particularidades de las violencias basadas en género (VBG) en algunos entornos escolares y universitarios, a la vez que destaca los marcos normativos más relevantes a nivel nacional e internacional para identificarlas y tramitarlas dentro de la educación formal. Finalmente, el artículo asume como propicias algunas herramientas de la geografía para identificar y tramitar las VBG en espacios educativos, y en particular, se resalta el papel de la cartografía participativa a través de la investigación, *¡Las calles son nuestras!, una experiencia de cartografía participativa de las violencias hacia las mujeres en el espacio público de Kennedy.*

Palabras clave: cartografía participativa; escuela; espacios educativos; geografía; mujeres; universidad; violencias basadas en género

* Universidad Pedagógica Nacional.



Abstract

Gender-based violence in educational spaces, both formal (schools and universities) and non-formal, is situated within a cultural system that is fed by patriarchy, which has generated a series of violence, inequities, discriminations, and gender-related affects within this context. Under this logic, this article identifies the particularities of gender-based violence (GBV) in some school and university environments, while highlighting the most relevant national and international normative frameworks for identifying and processing them within formal education. Finally, the article assumes some geography tools as suitable for identifying and processing GBV in educational spaces, particularly highlighting the role of participatory mapping through the research, "The streets are ours!", an experience of participatory mapping of violence against women in the public space of Kennedy.

Resumo

Os espaços educativos formais, sejam escolares ou universitários, assim como os não formais, estão inseridos em um sistema cultural que se alimenta do patriarcado, o que gerou uma série de violências, desigualdades, discriminações e afetações relacionadas ao gênero dentro desse contexto. Sob essa lógica, o presente artigo identifica as particularidades das violências baseadas em gênero (VBG) em alguns ambientes escolares e universitários, ao mesmo tempo em que destaca os marcos normativos mais relevantes em nível nacional e internacional para identificá-las e tratá-las dentro da educação formal. Por fim, o artigo assume como propícias algumas ferramentas da geografia para identificar e tratar as VBG em espaços educativos, em particular, destaca-se o papel da cartografia participativa por meio da pesquisa, "As ruas são nossas!", uma experiência de cartografia participativa das violências contra as mulheres no espaço público de Kennedy.

Keywords: participatory mapping; school; educational spaces; geography; women; university; gender-based violence

Palavras-chave: mapeamento participativo; escola; espaços educativos; geografia; mulheres; universidade; violência baseada no gênero



Introducción

Cuando se piensa en espacios educativos, seguramente se puede aludir a lugares de aprendizaje, socialización, juego o cuidado. El objetivo de la educación formal es precisamente ese: consolidar espacios de aprendizaje individual y colectivo que estén guiados por unos principios y condiciones mínimas. No obstante, los espacios educativos también traen consigo varias de las problemáticas que permean a las sociedades humanas, como lo son: la exclusión, la discriminación, y la violencia, entre la que se encuentra —por supuesto— la violencia basada en género (de ahora en adelante VBG).

Según la Ley 1257 de 2008, que busca sensibilizar, prevenir y sancionar las formas de violencia y discriminación contra las mujeres en Colombia, la violencia de género se puede entender como “cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial a las mujeres, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad [...]” (Ley 1257 de 2008, 2008, art. 2). Si bien las mujeres no son los únicos sujetos que pueden ser víctimas de las VBG, históricamente han sido quienes más las reciben, por lo que la ley, así como una gran parte de literatura, se centra en ellas como sujetos principales de vulneración. No obstante, es importante señalar que también es frecuente la violencia de género hacia las personas trans y/o no binarias, así como la violencia ejercida hacia homosexuales o lesbianas por su orientación sexual y, en general, hacia todas aquellas personas que no encajan en los estereotipos de la femineidad o la masculinidad hegemónica.

Esta violencia es estructural y es producto del sistema patriarcal, por lo que se instaura y se mantiene vigente en las diferentes instituciones sociales, tales como la familia, la iglesia y los medios de comunicación. Igualmente, en los espacios educativos —escuelas, universidades o cualquier otro—. Los espacios educativos, al ser ese conjunto de escenarios de socialización e intercambio más importante en la vida de los seres humanos, se han convertido en los escenarios donde más se generan, promueven o validan las VBG—especialmente, hacia las mujeres—.

Es por ello que Raquel Flores (2005) plantea que la preocupación en relación a la educación de las mujeres ya no es el acceso, pues en el último siglo han incrementado notoriamente las oportunidades de acceso de las mujeres a la educación, ahora la preocupación pasa a estar en la calidad educativa, el ambiente y las condiciones de estudio que se configuran, teniendo en cuenta que son las mujeres las principales víctimas de violencia en dichos espacios. Respecto a esto, cabe mencionar que todas las investigaciones encontradas para el presente artículo coinciden en afirmar que en los espacios educativos existen y persisten las VBG, tal como se evidenciará en los siguientes apartados.

Siendo así, el objetivo del artículo se encuentra en comprender cómo se desarrollan las VBG en entornos educativos tanto formales como no formales, y de esa manera, proponer algunas alternativas para su comprensión y trámite a partir de herramientas y análisis geográficos.

Para cumplir este objetivo, el artículo se encuentra estructurado de la siguiente manera: En primer lugar, se presentarán algunas aproximaciones a las VBG en entornos de educación formal, tanto escolares como universitarios. Luego, se presentará una experiencia de educación no formal donde se hace uso de la cartografía participativa para recoger y comprender las VBG en el espacio público de la localidad de Kennedy, en la ciudad de Bogotá. En un tercer momento, se presentarán los marcos normativos actuales para identificar y tramitar las VBG en espacios educativos tanto formales como no formales. Por último, se hará hincapié en las metodologías geográficas como posibilidad para identificar y tramitar las VBG en entornos espacios educativos.

Las VBG en entornos de educación formal

En la escuela

Se entiende por escuela el contexto educativo que, al menos en Colombia, abarca de manera formal¹ la educación básica primaria, básica secundaria y media, es decir, desde el grado

¹ La educación formal en Colombia está regulada por la Ley 115 de 1994 o también llamada *Ley general de educación*, que en su artículo 10 se define como “[...] aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (Ley 115 de 1994, 1994, art. 10). Conforme al artículo 11, esta educación se

encuentra dividida en: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados.



primero hasta el grado undécimo. Por tanto, se puede inferir que la edad de los y las estudiantes oscila entre los 4 y los 18 años, lo que indica que en esta época se encuentran en la formación de su personalidad, sus gustos, sus intereses y sus ideas sobre el mundo, así como en la consolidación de su identidad de género, su orientación sexual y las ideas claves sobre su cuerpo, su sexualidad y el relacionamiento con los otros y las otras.

En esta etapa escolar se pueden detectar algunas VBG como: el *bullying*, la violencia psicológica, el acoso, el ciberacoso, la violencia sexual, la violencia física, las amenazas, entre otros². Además, se refuerzan algunos estereotipos de género, como que las niñas deben vestir con falda y los niños con pantalón, o que las niñas deben permanecer sentadas en el recreo, mientras los niños juegan algún deporte, incluso, se evidencia una división sexual del trabajo, en la que las labores de cuidado son realizadas por mujeres, ya sean estudiantes o maestras. Este tipo de estereotipos o violencias se han naturalizado y han pasado de generación en generación, siendo relativamente recientes los debates, cuestionamientos y/o trámites al respecto.

Según la Resolución *Aprender sin Miedo: prevenir la violencia de género en el entorno escolar y luchar contra ella* de la UNESCO (2015), la violencia de género en el entorno escolar cuenta con las siguientes características:

- Es una expresión de los estereotipos y desigualdades por motivo de género existentes en todas nuestras sociedades, que sigue reproduciéndolos.
- Abarca todos los tipos de violencia o amenaza de violencia dirigida específicamente contra un o una estudiante debido a su sexo o que afectan a las niñas o a los niños de manera desproporcionada, según el caso.
- Puede ser de carácter físico, sexual o psicológico y expresarse, en particular, en forma de intimidación, castigo, ostracismo, castigos corporales, humillación, tratos degradantes, acoso, abuso y explotación sexual.
- Puede ser ejercida por estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad educativa.

- Puede ocurrir en el recinto de la escuela, en sus dependencias, en el camino de la escuela o en otros lugares, con motivo de actividades extraescolares o mediante el uso cada vez más extendido de las tecnologías de la información y comunicación (intimidación por internet, acoso sexual por el teléfono móvil, etc.).
- Puede acarrear consecuencias graves y a largo plazo, tales como: pérdida de autoestima y confianza en sí mismo, alteración de la salud física y mental, embarazos precoces y no deseados, depresiones, menor aprovechamiento escolar, absentismo, abandono escolar, desarrollo de comportamientos agresivos, etc. (Resolución *Aprender sin Miedo: prevenir la violencia de género en el entorno escolar y luchar contra ella*, UNESCO, 2015, núm. 7).

Por su parte, la cartilla *Violencia de género en las escuelas, caminos para su prevención y superación*, realizada por la Campaña latinoamericana por el derecho a la educación (CLADE) (2016), señala que otros tipos de violencias que se pueden dar en los espacios educativos son; el uso del lenguaje discriminatorio, la discriminación curricular o falta de enfoque de género en los currículos, la discriminación hacia estudiantes embarazadas, la violencia por orientación sexual e identidad de género, el sexismo en los textos escolares o materiales didácticos y la relación del profesorado con sus alumnas, lo que constituye un currículo oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias hacia la mujer. En este sentido, se puede afirmar que la escuela se presenta como una institución que,

perfila y legitima ciertos ideales y deseos, instituye criterios de realidad y de verdad, y participa en la formación de las «promesas de felicidad» de la época, con lo cual va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales, y a aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional. (Flores, 2005, p.74).

Una investigación realizada por ONU MUJERES y la UNESCO (2014) señala que dentro de las causas más

² Siguiendo con la legislación colombiana, en la Ley 1620 de 2013 se encuentran los lineamientos generales de la convivencia escolar y se identifican algunos de los tipos de violencia aquí mencionados, no obstante, no se plantea una lectura profunda y/o diferencial de las VBG, sino que se menciona tíbiamente que se deben tener en

cuenta elementos como género, diversidad, etnia, etc. al momento de plantear la convivencia escolar nacional, por lo que está el reto en promover una comprensión más amplia del enfoque de género en la educación formal y su implementación en las políticas públicas de carácter nacional.



frecuentes para que se desarrollen estas violencias en el contexto escolar se encuentran la reproducción de patrones culturales y sociales centrados en la discriminación, los currículos escolares con escasos contenidos en derechos humanos, la baja prevención de la violencia e igualdad de género, la débil capacidad de las personas y los centros educativos para la resolución no violenta de conflictos, la tolerancia y naturalización de la violencia, la fragilidad de marcos normativos escolares tendientes a erradicar la violencia, también, la escasez de protocolos relacionados con la protección de las personas afectadas y la insuficiencia en los sistemas de información, denuncia y sanción.

Como ya se mencionó, estas violencias pueden ser ejercidas por los diferentes actores o estamentos del ámbito educativo: está la violencia institucional, la violencia del personal docente hacia las mujeres y las niñas, la violencia entre pares por razones de género, la violencia alrededor de la escuela, y la violencia de pareja y/o familia, que influye de manera indirecta en la escuela (ONU MUJERES y UNESCO, 2014). Empero, existen algunos tipos de violencias frecuentes, como el acoso, el chantaje, el abuso de poder, o algunas violencias sexuales que suelen ser perpetradas principalmente por varones —a las que habría que prestarle especial atención—.

En espacios universitarios

En el contexto universitario se pueden evidenciar violencias de género similares a las que existen en la escuela, pero estas tienen unas características propias a considerar. La primera de ellas se puede encontrar en el hecho que en los espacios universitarios se refuerzan los estereotipos, algo que se evidencia en las carreras de cuidado que suelen tener un predominio femenino. Mientras tanto, las de deportes o ciencias suelen tener predominio masculino, lo cual afecta la participación de las mujeres en el progreso científico. Sobre ello, Raquel Flores (2005) señala:

Aun cuando las mujeres representan alrededor del 50% del alumnado matriculado en los establecimientos de educación secundaria y superior, existe una marcada diferenciación en cuanto al tipo de enseñanza por la cual optan hombres y mujeres, observándose en el año 2002 mayor proporción de mujeres en carreras como Psicología, Educación Parvularia, Educación Diferencial y

Educación Básica dentro de las pedagogías, y de los hombres en la carrera de Ingeniería Civil (p. 68).

Del mismo modo, en el contexto universitario prevalecen situaciones que tienen que ver con la desigualdad de género, como las dificultades que enfrentan las mujeres en la docencia e investigación, las brechas salariales y las violencias de tipo sexual. Una investigación realizada en la UNAM, encontró por ejemplo que las alumnas, profesoras y administrativas afirman haber sido violentadas dentro del entorno educativo y/o acosadas dentro de la institución por algún compañero de trabajo o de estudio al menos una vez o en reiteradas ocasiones durante su estancia en la universidad (Ruiz y Ayala, 2016).

Larena y Roldán (2010), por su parte, rastrearon las violencias de género en 20 universidades de EEUU y Canadá. En su búsqueda encontraron que, en efecto, en las universidades existen diferentes aspectos que perpetúan las VBG, y que se respaldan en fenómenos como los modelos de masculinidad con características agresoras, las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, la tenue respuesta de las instituciones universitarias, la frecuente victimización y culpabilización hacia las víctimas e incluso, la falta de apoyo y solidaridad hacia ellas, así mismo, las actitudes o creencias que afirman que los violadores tienen problemas mentales y no pueden evitar sus necesidades sexuales. Además, que muchas de las mujeres víctimas no denuncian la situación porque sienten que la universidad no las tomará en serio o que no las apoyará, lo que provoca como respuesta la apatía o el silencio, entre otros elementos relacionados.

La idea de que la igualdad entre mujeres y hombres es una cuestión ya alcanzada carece de fundamento pues,

(...) parecen sobrar evidencias acerca de que en el mundo académico por mucho que se quiera distinguir de otros ámbitos sociales por estar conformado por sujetos “ilustrados” se construye una práctica cotidiana similar a la de otros ámbitos sociales, sostenida por un saber común y una cultura de la inequidad de género. (Palomar, 2011 como se citó en Francés y otros, 2016).

Es decir que, a pesar de que las universidades se conciben a sí mismas como instituciones de prestigio y calidad, baluarte de los derechos humanos, al servicio del desarrollo intelectual y material de los pueblos del progreso del conocimiento, de la paz y de la igualdad entre las mujeres y los hombres, se puede rastrear en los resultados de todas las investigaciones



a nivel internacional que tienen relación con las violencias de género en las universidades. Se trata de evidencias de elevados índices de violencia física, sexual o psicológica, lo que corrobora que la violencia de género es un fenómeno que ocurre en las universidades y por ello, es una falacia considerar que esta violencia es una cuestión de personas con “pobreza” educativa o académica (Francés et al., 2016).

Si bien se constatan avances en el diseño e implementación de políticas públicas, en la mayoría de los países se observa un importante déficit de información (encuestas, datos administrativos y estudios sistemáticos) sobre la violencia de género fuera del ámbito privado familiar, conyugal y/o doméstico, lo cual no contribuye a estudiar el fenómeno en toda su magnitud y características. En síntesis, este no es un tema reciente, sin embargo, sí es importante considerar que en los últimos años se registra una creciente visibilización y debate, principalmente por el movimiento feminista, las colectivas, las estudiantes y —en algunos casos— las profesoras, aludiendo a que es un problema social y de derechos humanos que afecta la salud, la dignidad y la vida de las mujeres, lo que ha permitido su inclusión en las agendas de política pública y de investigación científica (López, 2019).

En relación con esto último, es importante mencionar que algunas experiencias en Colombia pretenden avanzar en la identificación del funcionamiento (o no) de los protocolos de atención y las instituciones al momento de tramitar las VBG dentro del contexto universitario. Igualmente, la influencia de las estudiantes, profesoras y colectivas que han exigido la realización e implementación de protocolos y el trámite eficaz de las denuncias. Es el caso, por ejemplo, del grupo de investigación *Espacialidades Feministas*³ que actualmente se encuentra implementando el proyecto “Se va a caer porque lo vamos a tumbar: procesos institucionales y no institucionales de prevención, atención, denuncia y sanción de la violencia basada en género en entornos universitarios en Colombia”, financiado por la Universidad de Oxford que busca hacer presencia en cuatro universidades de Bogotá

(Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional) para identificar las formas más recurrentes de violencia sexual y otras formas de VBG en cada una de estas universidades, analizar el proceso de formulación e implementación de los protocolos existentes, reconstruir la memoria de las colectivas, y analizar el funcionamiento y/o las tensiones entre la justicia institucional y no institucional. Precisamente, este tipo de iniciativas surgen a raíz de los debates de las mujeres, de la ineficacia de las rutas de atención, de la revictimización, de la falta de formación al personal universitarios, entre otras cosas.

Si bien este proyecto sigue en curso, algunos de los hallazgos encontrados hasta el momento radican en que los protocolos de atención de las universidades presentan diferentes falencias en la manera en la que se encuentran planteados, principalmente, por la falta de claridad en las rutas, los recursos económicos y/o las profesionales a cargo de tramitar, así como el largo tiempo de trámite, la revictimización, entre otros elementos comunes. Asimismo, el grupo ha identificado que los avances y las ganancias que se perciben actualmente no son por el interés de las instituciones sino por la lucha de estudiantes, docentes y colectivas, que se han disputado la defensa de los derechos de las mujeres dentro de los campus.

Las VBG en entornos de educación no formal

En este apartado no se realizará un rastreo de las iniciativas de educación no formal⁴ que han incluido en sus propósitos la inclusión del enfoque de género, lo que se busca es resaltar la experiencia de la tesis de maestría *¡Las calles son nuestras! Una cartografía participativa de las violencias hacia las mujeres en el espacio público de Kennedy* (2021) que ha sido realizada por

3 Este grupo de investigación está liderado por Diana Ojeda, docente e investigadora del Centro CIDER de la Universidad de los Andes, aunque se encuentra conformado por estudiantes y docentes de diferentes universidades del país que se encuentran en un propósito común: comprender y debatir sobre la relación entre el feminismo, el género y la sexualidad con estudios sobre el espacio, el lugar y el territorio. Para más información, visitar su página de Facebook: <https://www.facebook.com/espacialidadesfeministas>

4 La Ley 115 de 1994 plantea que la educación no formal “es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos

académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley.” (Ley 115 de 1994, 1994, art. 36). Esta se rige por los principios y fines generales de la educación establecidos en dicha ley y “Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria.” (Ley 115 de 1994, 1994, art. 37).



Lizeth Alejandra Hernández, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Esta experiencia de educación no formal se ubica en las geografías feministas, que plantean que el espacio geográfico no es neutral, asexuado, inclusivo o equitativo cuando se analiza desde una lectura de género y que las mujeres —a lo largo de la historia— se han visto excluidas y violentadas en él. Particularmente, el espacio público y las mujeres han tenido una relación mediada por las violencias hacia ellas, sin embargo, esta situación ha desencadenado unas posturas no solamente críticas sino también propositivas y emancipadoras que han resultado en investigaciones, proyectos, políticas públicas y colectividades organizadas, que han planteado la posibilidad de un espacio público libre de violencias. Aquí es clave aclarar que, como la experiencia primó el análisis de la población femenina, en el cuerpo del trabajo no se mencionan las Violencias Basadas en Género (VBG) sino las Violencias Hacia las Mujeres (VHM).

En este sentido, a través de esta investigación se realizó un curso de cartografía participativa con enfoque feminista llamado *¡Las calles son nuestras!* que duró dos meses y en el que participaron 22 mujeres jóvenes residentes de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá, Colombia. Dicha experiencia tuvo tres fases: la primera fase fue teórica, en la que se abordó conceptualmente qué es la cartografía y todas las posibilidades de implementarla, haciendo hincapié en la cartografía participativa, también, se abordaron otros conceptos claves, como; ciudad, espacio público, género, feminismo y dialéctica del espacio.

En la segunda fase de índole práctica, se abordó la localidad en términos históricos/geográficos, y se realizó un ejercicio de cartografía participativa a través de las 3 categorías que conforman la Dialéctica del Espacio de Edward Soja: 1) Espacio percibido, es decir: el espacio físico y material; 2) el espacio concebido, aquel espacio imaginario o subjetivo; 3) el espacio vivido, que se refiere a las experiencias vividas en el espacio.

Con lo anterior, se logró identificar las VHM en el espacio público, tanto la percepción, los imaginarios, las diversas experiencias y el estado físico y de equipamiento actual de la localidad. En esta segunda fase también se desarrolló un recorrido urbano en el que, a su vez, se realizó un ejercicio de intervención gráfica en algunas paredes del espacio público mediante papelonés que contenían frases que respondían a

la pregunta: ¿Cómo resisten las mujeres en la ciudad? Este trabajo dio como resultado 6 mapas (3 en físico y 3 digitales) y la consolidación de un volumen de información considerable que da cuenta de las experiencias de VHM en el espacio público y la necesidad del empoderamiento de las mujeres en términos espaciales, pues conocer qué es el espacio público, en qué estado se encuentran el equipamiento urbano y las calles, cómo funciona el transporte público para las mujeres, cuáles son las características y condiciones de los lugares que frecuentan y de la localidad en donde residen, cuál es la historia de la localidad o cuáles son los procesos organizativos y sociales que hacen parte del territorio, son —entre otros elementos— procesos primordiales del proceso de transformación que atañe tanto a la vida de las mujeres como al espacio público.

Finalmente, la tercera fase fue de proyección, entendida como la capacidad que tienen las mujeres para pensar, diseñar, proponer y crear una ciudad feminista, abrazando el concepto de *derecho de las mujeres a la ciudad*. En esta fase se realizó un mapa de sueños en el que se recogieron las proyecciones de las participantes en relación a cuatro preguntas: ¿Cómo quisieran que fuera la ciudad en términos de equipamiento e infraestructura para las mujeres?; ¿Cómo quisieran que fuera la ciudad en términos de seguridad?; ¿Cómo quisieran que fuera la ciudad en términos de gobernanza y participación?; y ¿Cómo quisieran que fuera la ciudad en términos de derechos y oportunidades para las mujeres?

Gracias a esta investigación se logró llegar a conclusiones como, por ejemplo, que es posible —y necesario— desarrollar ejercicios pedagógicos en escenarios de educación no formal que no sólo den cuenta de las violencias, sino que sean una parte activa de la transformación necesaria que plantean las teorías de género y feministas. También, que el espacio público es una fuente de conocimiento importante tanto para la educación geográfica como para las teorías feministas, lo que se logró condensar en un ejercicio de educación no formal, que sale de las paredes y las reglas de la educación formal. El curso de cartografía feminista *¡Las calles son nuestras!* es un ejemplo y un aporte en ese sentido.

Marcos normativos

Teniendo en cuenta que la educación es un derecho, organismos internacionales como la ONU y la UNESCO han



propuesto e implementado unos marcos normativos para que el derecho a la educación incluya la erradicación de la violencia de género en el contexto educativo, especialmente, en relación con las mujeres y las niñas. En el trabajo realizado por ONU MUJERES y UNESCO (2014) se logran identificar unos marcos normativos contra la violencia escolar a nivel internacional que se detallan a continuación:

- *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de las Naciones Unidas* (1994), que en su artículo 4 propone adoptar medidas en el sector de la educación para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento del hombre y de la mujer, y eliminar los prejuicios y las prácticas basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos.
- *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1979), que recomienda a los Estados introducir programas de educación y de información que ayuden a suprimir prejuicios que obstaculizan el logro de la igualdad de la mujer.
- *Convención de Belem do Para* (1994), que en su Artículo 8b propone modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo.
- *Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo* (Cairo, 1994) en donde plantean que las escuelas, los medios de difusión y otras instituciones sociales deberían eliminar en todos los materiales informativos y docentes los estereotipos que refuerzan las desigualdades entre hombres y mujeres y que los países deben reconocer que, además de ampliar las posibilidades de educación de las niñas, también es preciso cambiar las actitudes y las prácticas de los maestros, los planes de estudios y las instalaciones de las escuelas.

Por su parte, Gamboa et al (2011) distinguieron otras normativas internacionales, como:

- *Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer* (1985) en la que se hizo énfasis en la educación de las mujeres como clave del desarrollo.

- *IV Conferencia Mundial de Beijing* (1995), en la que los gobiernos participantes se comprometieron con la implementación de un ambiente educacional que promueva la igualdad entre hombres y mujeres a partir de lineamientos como la igualdad en la educación, la eliminación de todas las barreras que impiden la asistencia a la escuela de las adolescentes embarazadas, la elaboración de planes de estudio, libros de texto y material didáctico libre de estereotipos sexistas y el fomento de la igualdad y la responsabilidad compartida entre hombres y mujeres en las responsabilidades domésticas.
- *Declaración del Milenio* (2000), en la que se consagraron ocho objetivos de desarrollo comunes a largo plazo. Se destaca el objetivo 2, que propone como meta velar porque todos los niños puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, lo que implica eliminar las disparidades entre los géneros en educación primaria y secundaria.

En el caso particular de Colombia, el país se acoge a dicho marco internacional y lo aterriza mediante iniciativas legales como:

- *La Constitución Política de 1991*, en la que se propone que tanto hombres como mujeres son iguales ante la ley y, por consiguiente, gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades (entre ellas la educación).
- *El Proyecto Nacional de Educación Sexual PNES*, que dispone en uno de sus objetivos “Replantear los roles sexuales tradicionales, buscando una mejor relación hombre - mujer que permita la desaparición del sometimiento del uno por el otro, basados en los principios de igualdad social, jurídica y económica de ambos sexos” (Proyecto de educación sexual, 1993, p. 1).
- *La Ley 248 de 1995*, que convierte en legislación nacional la *Convención Belem do Pará* y afirma que se debe “fomentar y apoyar programas de educación gubernamentales y del sector privado destinados a concienciar al público sobre los problemas relacionados con la violencia contra la mujer [...]” (Ley 248 de 1995, 1995, art. 8, núm. e).
- *La Ley 823 de 2003*, que establece como objeto el establecimiento del marco institucional y



orientación de las políticas y acciones por parte del Gobierno para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres, lo cual incluye a la educación.

- *La ley 1257 de 2008*, que abarca acciones educativas que deberán ser ejecutadas por el MEN como, velar para que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres; desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa en el tema de la violencia contra las mujeres; diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia; y promover la participación de las mujeres en los programas de habilitación ocupacional y formación profesional.
- El *plan Decenal de Educación 2006-2016* que contempla dentro de sus propósitos avances significativos en los temas de igualdad, inclusión, equidad y el respeto por la diversidad de género, garantizando a niñas y niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad.

Teniendo claro este panorama legal, es posible afirmar que existe desde hace más de 20 años un interés nacional e internacional por convertir los espacios educativos en espacios seguros, cuidadosos y equitativos para las mujeres, pero la trama investigativa ya mencionada coincide en afirmar que si bien hay avances en la visibilización, tipificación y creación de mecanismos para tramitar, aún hay varios retos por superar para que todas estas medidas, decretos, leyes o normas se implementen de manera eficaz y certera en todos los países de la región y, concretamente, en Colombia.

Identificación y trámite de las VBG y las VHM desde la geografía

Como se pudo evidenciar, los contextos educativos pueden y deben leerse desde la perspectiva de género, esto con el fin de identificar las principales VBG o VHM, sus causas, sus consecuencias e, incluso, sus debates más latentes. Ahora

bien, aquí se plantea que la geografía y singularmente, algunas de sus herramientas como el mapeo, la cartografía social, la cartografía participativa, la corpografía, los recorridos urbanos, entre otras herramientas geográficas, pueden servir como herramientas pedagógicas para identificar —por ejemplo— las violencias más frecuentes en la escuela/universidad, la percepción diferenciada de hombres y mujeres de un mismo lugar, la caracterización geográfica de un lugar en específico, la identificación de topofilias y topofobias e incluso, los nodos, sendas, bordes e hitos en relación con el género, entre otros elementos importantes no sólo para leer sino también para transformar un espacio.

Bajo esta concepción, la escuela es un *espacio geográfico* que se puede analizar desde las teorías de género y feministas, usando ya sea las metodologías feministas o las geográficas. Esto ha sido expresamente enriquecedor y significativo desde los años 70, cuando en la geografía se empezaron a incluir los aportes de las teorías de género y feministas a las concepciones clásicas de la geografía —que para ese momento no tenían en cuenta categorías como género, cuerpo o sexualidad—. Por otro lado, desde la perspectiva de López (2018), la geografía enseñada en la educación secundaria se encuentra permeada por el entorno patriarcal en el que el territorio se da a conocer como si fuera neutro, invisibilizando los roles y relaciones de poder desde el género en la producción del territorio.

Por ello, una geografía con perspectiva de género es poco frecuente en las aulas, por lo que es necesario poner en discusión la geografía escolar a la luz de los debates actuales de género. Para ello, López (2018) plantea algunos interrogantes: ¿Cómo pensamos el espacio geográfico en el nivel de educación secundaria?, ¿Cómo analizamos las relaciones de poder en el territorio?, ¿Qué relaciones establecemos entre espacio geográfico, territorio y género?, ¿Cuáles son los debates presentes en la producción geográfica con perspectiva de género?, ¿Cómo se presenta el territorio en el currículo?

Por su parte Daniela Guberman (2019), en una investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires, señala que la incorporación de contenidos geográficos en el nivel escolar desde un enfoque de género podría dar lugar a la posibilidad de promover la formación de ciudadanas y ciudadanos conscientes de su rol en la producción del espacio, sus derechos, sus prácticas espaciales y relaciones humanas, por lo que es necesario implementar esta perspectiva de género en la



enseñanza. En la actualidad ya se ven algunos avances que aunque no mencionan explícitamente a la geografía de género, sí plantean temáticas como la apropiación del espacio urbano y rural por parte de los diversos actores sociales, la presencia diferencial de hombres y mujeres en el ámbito laboral desde la geografía económica, el vínculo entre mujeres y medio ambiente, la feminización de las migraciones y la pobreza, entre otros.

En su investigación, Guberman (2019) también identifica las experiencias de enseñanza de geografía con enfoque de género a escala mundial, de las que resalta las siguientes: i) los aportes de geógrafas como Liz Bondi, Kim England y Gillian Rose, quienes critican el sesgo sexista en algunas áreas de la geografía y en materiales escolares, así como reflexionan en torno a la tarea docente y la identificación de estereotipos en el aula; ii) la publicación de los trabajos de geógrafas y geógrafos de Brasil, como Zeny Rosendahl, Carmen Costa, Joseli Maria Silva y Ivan Junckes, quienes ofrecen nuevas perspectivas, como la inclusión de categorías de género en la geografía cultural, las reflexiones en torno a la legislación brasileña y la presencia o ausencia de discusiones de género en geografía; iii) los aportes desde los países del sur a través de Saraswati Raju que desde la India identifica la relación con las dificultades y obstáculos presentes en el intento de articular la enseñanza de la geografía y los estudios de género en la educación superior, también desde los planteamientos de Mariama Awumbila que se encuentran relacionados a cuestiones similares pero situados en África; iv) en Argentina, destaca las reflexiones en cuanto a la renovación de la enseñanza de la geografía desde perspectivas de género por parte de Silvina Quintero y María Victoria Fernández.

En cuanto a la inclusión del enfoque de género en la enseñanza universitaria de las ciencias y la geografía, Patiño et al. (2018) llevaron a cabo el proyecto *Formación inicial docente y necesidades de formación del profesor universitario en las Licenciaturas en Ciencias Sociales*, cuya pretensión era la de evaluar si había lugar (o no) del enfoque de género en la enseñanza de la geografía en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales y del pregrado en Geografía de cuatro universidades públicas de Colombia: Pedagógica Nacional, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad del Atlántico y Universidad del Valle. Allí, se encontró que hay poca incidencia del enfoque de género en la enseñanza de la geografía en las cuatro universidades, tanto en contenidos curriculares como en

investigación, aunque ha emergido paulatinamente en algunos trabajos de grado.

También, es preciso mencionar una experiencia relacionada con la geografía de género en el ámbito universitario colombiano realizada por Ibarra et al. (2019), quienes son un grupo de profesoras y estudiantes de la Universidad del Valle que realizaron la investigación *Violencias Basadas en Género: percepciones con base en un ejercicio de cartografía social*, por medio de un ejercicio de cartografía social en dos sedes de esta universidad recolectaron información para visibilizar y sistematizar las experiencias y percepciones sobre VBG que ejercen estudiantes, profesores/as, trabajadoras/es y personal administrativo. Esto permitió identificar las diferentes formas de territorialidad por quienes habitan diariamente la universidad e identificar topofobias y topofilias.

Finalmente, retomando la tesis *¡Las calles son nuestras!* de Hernández (2021), en su estado del arte identificó que existen varias experiencias y desarrollos desde la cartografía con un enfoque de género y/o feminista, de las que rescata cinco experiencias, a saber:

1. Juliana Toro y María Ochoa (2017) realizaron el trabajo *Violencia de género y ciudad: cartografías feministas del temor y el miedo en la ciudad de Medellín*. Entre sus conclusiones se encontró que existen diferentes percepciones de seguridad frente al espacio público entre hombres y mujeres, siendo las mujeres las que manifiestan sensaciones de miedo debido a su género, mientras que los hombres sólo sienten temor de ser víctimas de hurto, sicariato u otras que no tienen relación con el hecho de ser hombre. Del mismo modo, Toro y Ochoa (2017) encuentran que las mujeres han desarrollado una estrategia adaptativa fundada en el temor y el miedo, como usar ropa recatada, evitar ciertos lugares, no salir de noche solas, etc. También se identificaron los tránsitos y los espacios en los que las mujeres sienten temor o incomodidad.
2. El colectivo de geografía crítica del Ecuador realizó la cartilla *Geografiando para la resistencia. Los feminismos como práctica espacial* (2018), en la que no sólo definen las geografías feministas sino que sistematizan 6 talleres en los que se aplicaron cartografías u otras técnicas dentro de las que se resaltan: mapas parlantes, caminatas en transectos en el espacio fluvial,



mapeo del cuerpo-territorio, contra-mapeo de las violencias hacia las mujeres, mapeo con enfoque de género, entre otros. Todos fueron realizados con mujeres en diferentes territorios rurales y urbanos, en donde se denota la fuerte relación entre las mujeres y el territorio.

3. Diana Lan (2019) realizó la *Cartografía de los femicidios en Argentina*, cuyo objetivo era mostrar el recrudecimiento de la violencia hacia las mujeres bajo la idea de que los mapas tienen el potencial de visibilizar las realidades de los territorios en aquellos casos en los que parece que la información y visibilización no es lo suficientemente amplia (Lan, 2019). Con el aval de la Corte Suprema de Justicia y apoyada en los registros de periódicos y diferentes organizaciones elaboró una cartografía de los femicidios desde el 2014 hasta el 2018, en la que quedó plasmada la memoria de las mujeres asesinadas bajo la modalidad de feminicidio.
4. Por otro lado, se encuentra la experiencia de GeoChicas que es una colectiva de mujeres feministas vinculadas con OpenStreetMap que trabajan para el empoderamiento femenino y la reducción de la brecha de género en las comunidades asociadas al mundo del software libre y datos abiertos. Fue creada en la Conferencia LATAM 2016 en São Paulo con el objetivo de discutir —en un panel que se propuso como permanente— sobre las causas e implicaciones de la baja participación de mujeres en la construcción de mapas. Actualmente, cuenta con un grupo de más de 230 voluntarias y participantes de más de 22 países, en su mayoría de América Latina. Unidas por la idea de que las desigualdades sostienen y reproducen las relaciones de género de manera socioespacial, han realizado proyectos como; el Mapeo de clínicas oncológicas en Nicaragua, el Mapathon Regional por el XIII aniversario de OSM, el mapa de las #CallesVioletas, el mapa de femicidios en Nicaragua, el mapa de #LasCallesDeLasMujeres, el proyecto Mapeando violencia de género en asentamientos informales en Oaxaca, el mapa de #UnVioladorEnTuCamino, el mapa de las movilizaciones en torno al Día Internacional de la Mujer, entre otros.
5. Finalmente, Other Cartographies es un proyecto de investigación que desarrolla un archivo digital para

destacar las contribuciones de las mujeres en la construcción de mapas a lo largo de la historia. El objetivo es comprender el poder y la resistencia que se puede desarrollar mediante el conocimiento espacial y cartográfico de las mujeres, puesto que hay cientos de mujeres que se han dedicado a la cartografía desde hace muchos años pero no han sido visibilizadas, el archivo de Other Cartographies es accesible en la web.

En síntesis, este panorama podría llevar a pensar que, aunque tímidos y recientes, hay avances en todos los continentes — en mayor o menor escala— sobre la importancia de la enseñanza de la geografía bajo la perspectiva de género o del uso de herramientas geográficas para identificar problemas relacionados con el género, lo puede traer consigo lecturas propias y diferenciadas del espacio, ubicando en un lugar de importancia y prioridad el enfoque de género desde la geografía en el contexto educativo.

Conclusiones

Las VBG y las VHM en los contextos educativos son una realidad identificada en toda la literatura que se ha encargado de revisar y analizar el tema, esta violencia puede desarrollarse tanto en contextos escolares como universitarios, y adquiere múltiples formas de carácter simbólico, psicológico, físico, sexual, económico, laboral y cualquier otro. Para darle tratamiento a cualquier problema o violencia ejercida en un espacio educativo, es necesario visibilizarlo, ponerlo en tensión, debatirlo públicamente, porque sólo de esa manera va a lograr llegar a modo de reflexión a todos los actores educativos, generando una transformación en el espacio. Además, se resalta que los mapeos, cartografías y otras herramientas de información o análisis geográfico, pueden documentar mejor el fenómeno tanto como a sistematizarlo, establecer datos, proporcionar categorías y develar análisis, por lo que habría que revisar las experiencias ya realizadas de manera profunda, e ir proponiendo su implementación en el contexto educativo del país.

Exclusivamente, la cartografía social o participativa con enfoque de género o feminista ha demostrado ser pertinente para el análisis, ubicación, reconocimiento y aprendizaje espacial, pero, también para el empoderamiento de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, mujeres, etc.) cuando



se hace desde un enfoque participativo y feminista. Los mapas recrean, representan, sintetizan y dan a conocer lo que sucede en determinado lugar en términos físicos y simbólicos, por ello, es tan importante hacerlo desde la perspectiva de género. Por otro lado, en los mapas participativos no sólo es importante el resultado final del mapa sino el proceso con la comunidad, es decir, las relaciones, la interacción, la colectividad y la formación de liderazgos. También, los mapeos y cartografías ayudan a consolidar cifras, cantidades, datos e información y esto puede lograr incidencia en las instituciones educativas, ya sea en el proyecto educativo institucional (PEI), en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), en proyectos de aula o transversales, en políticas educativas, entre otros.

Es preciso destacar que la idea de lograr espacios educativos completamente libres de violencia, discriminaciones y estereotipos de género es posible, pero eso depende de la aceptación del problema, del rol que asume cada actor educativo del lugar de importancia que se le da en las discusiones educativas, de la implementación eficaz de las normativas nacionales e internacionales y de la formación integral que se les brinde a todos los actores educativos.

Referencias

- Campana latinoamericana por el derecho a la educación, CLADE. (2016). *Violencia de género en las escuelas. Caminos para su prevención y superación*. São Paulo, Brasil: CLADE. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>
- Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador. (2018). *Geografiando para la resistencia. Los feminismos como práctica espacial. Cartilla 3*. Quito, Ecuador: Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador. <https://es.slideshare.net/delDespojoCrnicas/geografiando-para-la-resistencia-los-feminismos-como-prctica-espacial>
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*, (38), 67-86. <https://ricoei.org/historico/documentos/rie38a04.pdf>
- Francés López, I., Viana Orta, M., y Sánchez Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/211531>
- Gamboa Olarte, N., Galeano Úsuga, G., y Echavarría López, N. (2011). Estrategias para la incorporación del enfoque de género en instituciones educativas de Medellín. Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín. Colombia. https://www.medellin.gov.co/sicgem_files/BodyPart_556ad70d-d888-4acf-ab56-01e82a7f98e4.pdf
- Guberman, D. (2019) Perspectivas de género en geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar. *Cuadernos de territorio*, (19), 1-131. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20de%20Territorio%2019_interactivo_0.pdf
- Hernández, L. A. (2021). ¡Las calles son nuestras! Una cartografía participativa de las violencias hacia las mujeres en el espacio público de Kennedy [Tesis de maestría en Estudios sociales]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16557>
- Ibarra, M. E., Matallana, S., Rodríguez, A. N., y Recalde, S. (2019). Violencias basadas en género: percepciones con base en un ejercicio de cartografía social. *Nómadas*, (51), 155-171. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502019000200155&script=sci_abstract&tlng=en
- Lan, D. (2019). Cartografía de los femicidios en Argentina. In XXI Jornadas de Geografía de la UNLP (La Plata, 9 al 11 de octubre de 2019). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110548>
- Larena, R. y Roldán, S. (2010). Violencia de género en las universidades: investigaciones y medidas para prevenirla. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 1(2),



202-219. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/911>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 08 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. 04 de diciembre de 2008. D.O. No. 47193.

Ley 248 de 1995. Por medio de la cual se aprueba la Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en la ciudad de Belem Do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994. 29 de diciembre de 1995. D.O. No. 42171.

López, A. (2019). Violencia contra las mujeres en el ámbito universitario: una realidad emergente en la región. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/Interface.190651>

ONU MUJERES y UNESCO. (2014). La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas el contexto educativo. Prácticas promisorias en 14 países de América Latina y El Caribe. Panamá: UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/6336/file/PDF%20La%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia%20contra%20las%20mujeres%20y%20las%20ni%C3%B1as%20el%20contexto%20educativo.pdf>

Patiño Gómez, Z., Naranjo Villa, L. y Serna Felipe, M. (2018). Perspectiva de género en las carreras de Licenciatura en Ciencias Sociales y Geografía en cuatro universidades públicas de Colombia. *Perspectiva Geográfica*, 23(2). 149-169. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/8390>

López, M. (2018). Educación y género. Discusiones en torno a la geografía escolar. *Cardinalis*, (10), 346-372. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/20671>

Proyecto de educación sexual. (1993). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Resolución Aprender sin Miedo: prevenir la violencia de género en el entorno escolar y luchar contra ella [UNESCO]. Directrices para enfrentar y prevenir la violencia de género en la educación. Reunión 196, EXP. 30. 13 de abril de 2015. <https://redclade.org/recursos/aprender-sin-miedo-resolucion-de-la-unesco-presenta-directrices-para-enfrentar-y-prevenir-la-violencia-de-genero-en-la-educacion/>

Ruiz, R., y Ayala, C. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696002>

Toro, J. y Ochoa, M. (2017). Violencia de género y ciudad: cartografías feministas del temor y el miedo. *Sociedad y economía*, (32), 65-84. <https://ideas.repec.org/a/col/000172/015871.html>