



Hermínia Pujol Estragués,
Centre d'Estudis Demogràfics (UAB) ~
hpujol@ced.uab.es

Anna Ortiz Guitart,
Departament de Geografia, Universitat Atònoma de
Barcelona ~ anna.ortiz@uab.es

Maria Dolors Garcia Ramon,
Departament de Geografia, Universitat Atònoma de
Barcelona ~ mariadolers.garcia.ramon@uab.es

LA GEOGRAFÍA ACADÉMICA ESPAÑOLA, UNA MASCULINIZACIÓN A CONTRACORRIENTE

Pensamento e Imaginação Geográfica

1. Introducción

El estudio que presentamos tiene ya una larga trayectoria. En 1985 se hizo un primer trabajo sobre la situación de las geógrafas en la estructura académica de las universidades españolas, teniendo en cuenta también su presencia y su producción científica (Castanyer y Centelles, 1985; García Ramón *et al.*, 1988). En aquel momento se observó que la proporción de geógrafas en la academia era relativamente alto, especialmente si se comparaba con su situación en los departamentos de Geografía de las universidades anglosajonas¹. En esos años (finales de los setenta hasta mediados de los ochenta), el porcentaje de profesoras de geografía en España estaba alrededor del 33% mientras que en los países anglosajones no superaba el 12% en el mejor de los casos (Lee, 1990; Johnston y Brack, 1983; Momsen, 1980; McDowell, 1979).

Hay que destacar que los resultados de nuestra investigación reflejaban la situación en 1984, justo antes de la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria. Esta nueva ley intentaba encauzar los problemas derivados de la extraordinaria expansión de la educación universitaria en la década de los setenta, tanto en número de estudiantes como en volumen de profesorado.

¹ Las investigaciones realizadas por Wilbur Zelinsky publicadas a principios de los años setenta y las revisiones de los datos en la década de los ochenta suscitaron un cierto debate sobre este tema (Zelinsky, 1973; Zelinsky *et al.*, 1982).

Las perspectivas entonces eran muy halagüeñas en relación a la consolidación y al aumento del número de geógrafas en la academia. La endogamia que se dio inicialmente favoreció a las mujeres, generalmente menos predispuestas a la movilidad. El aumento de las posibilidades de promoción del profesorado que llevaba tiempo en los puestos inferiores, integrado mayoritariamente por profesoras, repercutió en una mejora de la categoría profesional de las geógrafas, por lo que la situación fue valorada de manera positiva (Monk, 1994).

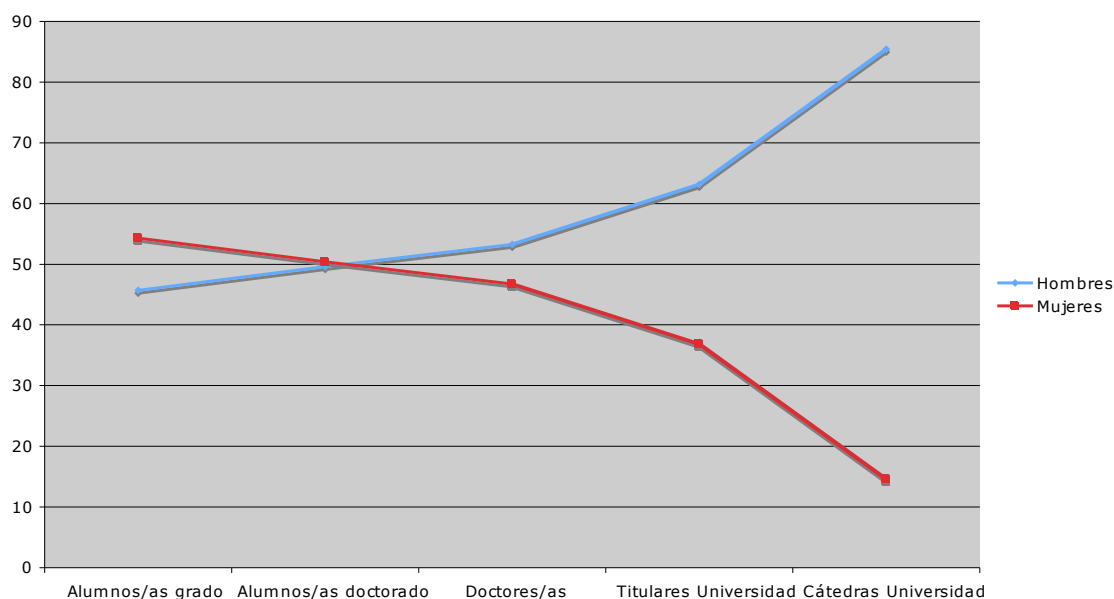
Un trabajo posterior de carácter cuantitativo, llevado a cabo esta vez en el marco de las universidades públicas de Catalunya, mostró un cambio de tendencia (García Ramón y Pujol, 2004). El crecimiento de la presencia de las mujeres en los departamentos de Geografía de dichas universidades había realizado un ligero aumento llegando al 34,6% (mientras disminuía su proporción en los grupos de edad más jóvenes) y continuaban siendo minoritarias en las categorías superiores, mientras que las universidades anglosajonas mostraban un crecimiento de los efectivos femeninos mucho más elevado que en décadas anteriores². Así los porcentajes de estas universidades alcanzaban una presencia de profesoras de entre el 20 y el 23% a principios del nuevo siglo, aunque los logros en cuanto a su promoción y nivel de producción científica no eran tan remarcables (Crang, 2003; Birnie, 2005).

Es cierto que la mayoría de disciplinas tienen una divergencia de los efectivos de hombres y mujeres a lo largo de la carrera académica y profesional, tal como evidencia el ya clásico gráfico de “tijera”, que muestra como, a pesar del predominio de las alumnas de grado entre el alumnado universitario y una total equiparación de sexos a nivel de postgrado y de doctorado, dicho equilibrio no se mantiene en las etapas posteriores.

Gráfico 1.

² Coincidiendo con la fuerte presión que, ya desde los años setenta, empezaron a ejercer los movimientos feministas a favor de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Carrera académica en las universidades españolas (2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de IFIIE (2009)

El caso de la geografía añade a esta desigualdad de género una tendencia opuesta a la que experimentan la mayoría de las disciplinas universitarias, las cuales, al menos en la etapa de acceso, están ganando en igualdad. Así, como se observa en las dos tablas siguientes, sobre datos de una muestra de seis universidades, los porcentajes de geógrafas vinculadas a la universidad han descendido en los últimos diez años aumentando, consecuentemente la relación de masculinidad en dichos departamentos.

Tabla 1.

Departamentos de Geografía de las universidades públicas de Catalunya.

	HOMBRES	H%	MUJERES	M%	Ratio H/M
1998/99	103	64,38	57	35,63	1,8:1
2008/09	167	68,16	78	31,84	2,14:1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de cuestionarios enviados a los Departamentos de Geografía de las Universidades Públicas de Catalunya.

En nuestro afán por estudiar cuales eran las causas de esta masculinización a contracorriente, iniciamos una actualización de los datos (número, categoría, producción científica) y lo completamos con un trabajo de carácter cualitativo que permitiera llegar a encontrar alguna explicación a este fenómeno. Para llevar a cabo la parte cualitativa del estudio se entrevistó a 43 profesoras y 14 profesores con plaza estable en 12 universidades españolas.

En el caso del alumnado, las principales explicaciones sobre el descenso de chicas que inician sus estudios en geografía, giran alrededor de diferentes cambios: destacan los que se refieren a los nuevos planes de estudio y al diseño curricular de las asignaturas que ha derivado hacia un

enfoque de la geografía mucho más aplicado. En relación al profesorado las causas de la menor presencia de profesoras se encuentran más en la “generización” de la carrera académica en cuanto al acceso, y a la permanencia, pero también a la promoción, al estar ésta estrechamente vinculada a una evaluación que solamente reconoce un modelo masculino.

2. Diferencias y desigualdades

2.1. La masculinización del alumnado

Las cifras muestran como en los últimos años se está dando una clara disminución de las alumnas que inician la carrera de Geografía. Son diversas las causas que esgrimen los/as entrevistados/as.

2.1.1. La tecnificación y profesionalización de la disciplina

La tecnificación experimentada en los últimos años en la geografía, con un mayor dominio de asignaturas de carácter cada vez más aplicado y menos teórico y la implantación de los sistemas de información geográfica, son algunas de las causas más citadas.

Reques (2004) considera esta tecnificación como una tercera etapa de la evolución de la geografía en España. La primera etapa se iniciaría cuando la Licenciatura de Geografía e Historia se separó de la de Filosofía y Letras; la segunda al originarse una titulación específica de Geografía y la tercera al profesionalizarse más allá de la docencia coincidiendo con su inserción en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior y la generalización del uso de nuevas tecnologías. Según el autor, este hecho comporta un cambio de perspectiva consolidando la disciplina como una ciencia aplicada.

Tradicionalmente, la geografía primaba su vertiente más teórica y conceptual y se veía como una disciplina ligada a la enseñanza secundaria, una salida profesional muy feminizada. Veamos algún ejemplo de las opiniones expresadas:

“Antes entrabas por Geografía e Historia y la geografía la veías más como docencia, no había salidas profesionales tan claras como las que hay ahora, como planificación... yo no sé si eso asusta a las mujeres, no lo sé”

(Raquel, menor de 45 años, soltera y sin hijos/as, TU).

“La geografía ya no está tan volcada hacia una profesión que era tradicionalmente femenina, que era la enseñanza (...). Yo creo que en el futuro esto cambiará pero en un primer momento, al profesionalizarse y al entrar más el tema de las técnicas, hay más hombres”

(Homer, entre 46 y 60 años, casado y con hijos/as, CU).

Cuando se habla de la profesionalización de la geografía se entiende que ha dejado de ser una disciplina vinculada mayoritariamente a la enseñanza secundaria y se ha convertido en una disciplina al servicio de la planificación y la gestión del territorio. Curiosamente quien opina así es el profesorado universitario que tiene, obviamente, un marcado carácter docente. ¿Es que acaso la enseñanza de la geografía no es una profesión? ¿Sólo lo es cuando se ejerce en la universidad? Por otro lado, se observa como a menudo se habla de la profesionalización de forma negativa, como si la aplicabilidad no necesitase de una reflexión teórica.

Las personas entrevistadas comentan también que en los últimos años se está dando una imagen de la geografía alejada de su vertiente social. Así, las mujeres estarían especialmente interesadas en disciplinas sociales donde se pueda intervenir a micro-escala, y la geografía actual no transmitiría esta imagen.

2.1.2. Mayor facilidad para el ingreso

Las amplias posibilidades de acceso a la carrera de Geografía desde diferentes ramas de bachillerato, se apunta como otra de las causas que explicarían una mayor entrada de chicos en la carrera. Según una profesora entrevistada, se hizo una política muy inteligente por parte de la Asociación de Geógrafos Españoles para propiciar que se pudiera entrar a la licenciatura de Geografía tanto desde bachilleratos de ciencias como de letras. Los bachilleratos de ciencias están más masculinizados que los de letras y eso también podría haber contribuido a un mayor número de chicos en las preinscripciones de Geografía.

Recientes estudios de evaluación (PISA, PIRLS...), muestran que los mejores resultados académicos los obtienen las chicas (IFIIE, 2009, 61), por lo que serían ellas las que escogerían las carreras que les resultan más atractivas, mientras que los chicos solamente podrían optar por aquellas carreras con una nota de corte³ más baja.

Una profesora entrevistada, coordinadora de la titulación de Ciencias Ambientales, observó que se inscribían más chicas que chicos. Ella misma tiene la teoría que al tener las dos disciplinas ámbitos de estudio bastante parecidos, las chicas pueden optar por una carrera con una nota de corte más alta y ellos deben conformarse con una segunda o tercera opción. Ello podría explicar el descenso en el nivel formativo de los estudiantes, no sólo por el hecho de tener notas más bajas en general, sino porque habrían escogido una carrera que no es, quizás, la que más les interesa. Esta es otra de las explicaciones con un mayor consenso:

“Las chicas son mejores estudiantes en general (...). Y nosotros tenemos eso: “fracasados” de carreras técnicas. Y vienen aquí y les gusta esto... aquí tiene un gran éxito sobre todo la climatología, medio neopositivista (...) o la rama del SIG, que hace que sea todo más técnico (...). Nos gustaría mucho mantener el perfil de las humanidades”

³ Las universidades españolas establecen una nota mínima requerida a partir de la cual se puede acceder a una u otra especialidad universitaria. Esta nota depende de la demanda de los distintos estudios ofrecidos.

(Lluc, más de 61 años, casado y con hijos/as, CU).

“[C]omo en Geografía la nota de corte es cinco pelado pues los chicos que tienen de media una nota más baja tienen que conformarse con aquellas titulaciones que no tienen una nota de corte tan alta. Y cogen Geografía que es el premio de consolación para los que no pueden hacer ambientales. Yo siempre pregunto a mis estudiantes, en horas de tutorías, si querían estudiar geografía... Justamente esta mañana he hecho tutorías a cinco estudiantes y no había ninguno que quisiese hacer geografía, uno quería hacer Magisterio en Educación Física, otro Ciencias Políticas, otro Sociología, otro quería hacer Periodismo... y habían puesto Geografía como cuarta, quinta, sexta... octava opción. Somos un poco la máquina ‘recogedora’”

(Helga, 46-60 años, casada y con hijos/as, TU).

En una de las universidades estudiadas se hizo un plan estratégico para la Geografía cuando ésta se separó de la Historia. Se observó que se había producido un cambio de perfil: antes llegaban estudiantes procedentes de los bachilleratos de ciencias sociales y humanidades que venían por la Historia y, algunos de ellos, acababan haciendo Geografía; actualmente, en cambio, llegan más chicos procedentes del bachillerato de ciencias con notas insuficientes para las carreras de ciencias experimentales que optan por la Geografía como un mal menor:

“A partir del momento que se separaron las dos titulaciones fueron especialmente varones procedentes del bachiller de ciencias y con una nota de corte muchísimo más baja. Geografía se convirtió en una carrera de ciencias de segunda, siendo antes una carrera de letras de primera. Pero pasamos a coger los alumnos que no podían entrar a la carrera de ciencias por su nota de corte... Había un grupo que venía de primera y de segunda opción, una tercera parte de los alumnos a los que les gustaba, lo cual no quería decir que la nota media fuera alta, pero entraban de primera o de segunda [opción]. El resto, las dos terceras partes, ¡eran sexta, séptima y octava opción!”

(Katrina, entre 46 y 60 años, casada y con hijos/as, CU).

2.1.3. La geografía física continua siendo cosa de hombres

Algunas profesoras hablan de un mayor interés de los chicos por la especialidad de geografía física y, concretamente, por la climatología. No se trataría de una explicación sobre la reciente masculinización experimentada en las universidades españolas, sino que insistiría en la atracción de los chicos hacia esta área de conocimiento. Zelinsky (1973) ya se refería a la mayor presencia de los hombres en esta ciencia social, gracias al peso que tienen las capacidades físicas masculinas en relación al trabajo de campo y a la tradicional asociación de los geógrafos con los exploradores del siglo XIX y principios del XX.

Según algunos entrevistados/as, la geografía es percibida más bien como una rama de las ciencias más próxima a la geología o a la ecología que a las ciencias sociales o humanas y esto atraería más a un perfil masculino. Una profesora entrevistada comenta que en el abanico de asignaturas obligatorias y optativas que se ofertan actualmente en su departamento priman más las que tienen un contenido medioambiental y técnico que las que tradicionalmente se habían ofertado con un enfoque histórico, teórico y territorial.

“A los chicos les noto una tendencia por la geografía física. Como tienen 18 años y dicen todo lo que les pasa por la cabeza y se quedan tan anchos... un menosprecio por todo lo que les parece más cualitativo... empiezan a decir que es muy subjetivo, que no es científico... las dicen muy gruesas. (...) Y, en cambio, la geografía física les parece la bomba de la ciencia. Yo siempre digo que como que la geografía física es más fácil que el estudio de la sociedad y los chicos a los 17-18 años son bastante inmaduros, las chicas también, pero menos...”
(Irene, 46-60 años, casada y con hijos/as, TU).

En definitiva, la percepción actual tendría una connotación diferente a la esgrimida por Zelinsky, de hecho el trabajo de campo ya no requiere el tipo de esfuerzo físico de antaño y los datos tienen múltiples formas de ser recogidos (Bracken y Mawdsley, 2004).

2.2. Personal investigador y docente en formación

En las primeras etapas de la carrera profesional dentro de la academia la masculinización es todavía más visible. Se trata de los inicios de buena parte del futuro profesorado que empieza con una ayuda institucional como becario/a durante cuatro años. Es una etapa de formación que puede alargarse un tiempo variable dependiendo de las oportunidades que surjan una vez finalizada y defendida la tesis. Con el título de doctor/a en las manos puede optarse a una plaza de profesor/a siempre y cuando la universidad la convoque⁴. En definitiva, es un camino largo y no siempre fácil hacia la obtención de una plaza estable como profesor/a universitario/a.

Las estadísticas (INE, IDESCAT, EUSTAT) muestran que se licencian más chicas que chicos, aunque la reciente masculinización de las aulas en geografía, quizás invierta estos resultados. En cambio, hay más becarios que becarias y, según apreciación de los/as entrevistados/as, parece que las mujeres abandonarían con una mayor frecuencia la carrera investigadora. Finalmente, tal y como hemos podido comprobar en nuestro trabajo cuantitativo, el número de tesis defendidas por mujeres es menor y con una tendencia a la baja (Pujol, 2003). Los motivos de la deserción por parte de las postgraduadas son diversos, uno de ellos sería la mayor aceptación por parte de las mujeres de ofertas de trabajo con una estabilización laboral a corto plazo fuera de la academia.

⁴ La espera puede durar unos cuantos años en los cuales los/as doctores/as amplían su formación a través de becas postdoctorales en el extranjero o becas para estancias en un departamento distinto a donde se haya defendido la tesis.

La carrera universitaria se percibe demasiado larga, con muchos obstáculos y sin muchas opciones para optar a una plaza en un futuro más o menos lejano. Se dice que los chicos son más “corredores de fondo”, que no tienen tanta prisa para formar su propia familia o tener un salario digno que les permita independizarse antes. Comparando las opiniones de nuestros entrevistados/as con otro trabajo de investigación dirigido por la profesora Pérez Sedeño se observan claras discrepancias sobre este aspecto: “Se ha mencionado que la universidad es un sitio donde las mujeres pueden acceder porque tienen más *paciencia* o mayores posibilidades de *aguantar* más tiempo hasta obtener una plaza o unos ingresos económicos, mientras que para los hombres sigue siendo una condición muy importante el hecho de empezar a trabajar y ganar dinero y por eso buscan una salida laboral más rápida en la empresa privada” (Pérez Sedeño *et al.* 2007: 112).

Lo cierto es que las opiniones de los profesores de geografía entrevistados van totalmente en sentido contrario. La explicación se debería quizás a que la inserción laboral en nuestra disciplina no tiene tanto prestigio social ni es tan atractiva económicamente como otras que son muy valoradas en la empresa privada (ciencias económicas, empresariales, derecho, etc.). Un alto porcentaje de las salidas profesionales de los geógrafos/as estaría en el sector público en la categoría de técnicos titulados (Pujol, 2004).

“Es que dejan de ser becarias, este es el drama! Los chicos continúan y las chicas quieren pasar a cualquier trabajo fijo. La vida académica e investigadora es demasiado exigente, demasiado competitiva... muy larga... se pinta más insegura de lo que es porque no es tan insegura ya que la mayoría acaban situados... y después está la tesis, la acreditación... y siempre hay algo que les hace sentir ansiosas”

(Tania, más de 61 años, divorciada y con hijos/as, CU).

La escasez de perspectivas de estabilización dentro de la universidad a corto plazo y a las ganas de formar su propia familia serían las causas de abandono, por parte de las becarias, de la carrera profesional en la universidad. Una opinión manifestada abiertamente por la mayoría de mujeres entrevistadas, y comentada también por buena parte de la literatura consultada: “Para muchos estudiantes y becarios/as ser un geógrafo/a académico significa priorizar sus carreras a sus familias, amigos y hobbies” (Bauder, 2006, citado por Dowling, 2008: 816).

Sin embargo, por lo que se refiere a la familia, se suele matizar que no es que sea incompatible formar una familia y entrar en la universidad, sino más bien tener una familia y querer promocionarse ya que esto lleva siempre implícito un gran esfuerzo para las mujeres con hijos/as:

“Yo tuve una becaria muy buena de ciencias ambientales y me dijo “es que me quiero casar” y aquí se acabó el asunto. El esfuerzo que significa es muy alto. (...) Si tú quieres estar en primera división la demanda es muy fuerte. Es una opción y yo la asumo. No te estoy diciendo mi caso, te estoy diciendo la realidad. Si quieres estar en regional la carrera universitaria es

una carrera como cualquier otra. La demanda que significa de esfuerzo personal y profesional de estar a primera división no es compatible con la vida familiar estándar”

(Kiruna, 46-60 años, divorciada y con hijos/as, actualmente vive en pareja, TU).

En otras ocasiones las razones para dejar la universidad sin acabar la tesis se asocian a comportamientos diferentes entre hombres y mujeres; ellos serían más competitivos y más perseverantes y ellas...:

“Las mujeres estamos educadas para ser menos competitivas y vemos la carrera universitaria como una cosa insalvable y larga. A los 30 comienzan a pensar en tener familia... A mi me ha pasado con las becarias, abandonan porque prefieren un trabajo concreto... y los hombres son más corredores de fondo...”

(Vinyet, más de 61 años, divorciada y con hijos/as, CU).

Ellas aguantarían menos, verían la tesis como una experiencia “traumática” y, a la vez, serían más sensibles a la corriente pesimista que a menudo se instala en los departamentos sobre la posibilidad de estabilizarse.

Hay quien piensa también que el abandono no es cuestión de género. A los jóvenes, en general, no les atrae la carrera universitaria y esto resulta preocupante ya que algunos departamentos están muy envejecidos, con unos porcentajes elevados de profesorado en edades avanzadas. Sería un problema relacionado más con la edad que con el sexo:

“Hasta que no nos jubilemos ¿quién quieres que entre? Si teníamos más profesores que alumnos! El año próximo se jubila un profesor, pero es que aquí los más viejos no se jubilan! Hay un tapón horroroso”

(Olga, más de 61 años, casada y con hijos/as, TU).

2.3. El profesorado

El predominio de profesores dentro de los departamentos universitarios de geografía ha sido siempre una constante. En España el porcentaje de profesoras representaba un tercio del total cuando en muchos países anglosajones se encontraban entre el 10 y el 20%, por lo que la relación de masculinidad no era tan elevada. La masculinización de los últimos años representa un retroceso en el camino hacia la igualdad de sexos que tiene lugar en todos los ámbitos económicos y sociales.

En este estadio de la carrera profesional, lo relevante en cuanto al proceso de masculinización se centra en las mayores dificultades por parte de las profesoras de promocionarse, es decir llegar a catedráticas. Aquí se conjugan aspectos mucho más relacionados con el ciclo vital y las responsabilidades familiares de hombres y mujeres (Pujol y Ortiz, 2010), así como las consecuencias del dominio de un modelo masculino de carrera universitaria que se ven

agravadas por unas prácticas diferenciales por razón de género en cuanto el modo de concebir la investigación, la docencia y la gestión.

Algunas de las causas y consecuencias de esta situación sobresalen en las entrevistas.

2.3.1. Contraposición de necesidades, actitudes e intereses

La siguiente entrevistada resume muy bien lo que se desprende de un buen número de reflexiones sobre este tema. Comenta la actitud diferencial de hombres y mujeres entre el profesorado universitario: las mujeres tienen necesidad de seguridad (ello las llevaría a contentarse con las categorías inferiores) y los hombres necesidad de reconocimiento que, a menudo, se vincula a la necesidad de poder (lo cual propiciaría sus esfuerzos por promocionarse). Lo expresan con estas palabras:

“Yo creo que las mujeres damos más importancia a las cuestiones de seguridad propia y de los nuestros, y los hombres dan más importancia a las cuestiones de promoción y éxito suyo y de los suyos. La cuestión de seguridad para las mujeres es muy importante (...). Si las mujeres tienen seguridad se cuidan más de la carrera de los 40 hacia arriba que de los 40 hacia abajo y en cambio ellos no. Eso de si a los 40 no has demostrado qué sabes hacer o no, esto es cierto para los hombres, pero para las mujeres no. Porque las mujeres tienen hijos (...) de los 27 a los 40 (...) y no siempre se prioriza el trabajo. Cuando los hijos ya funcionan solos entonces pueden mostrar todo aquello que saben hacer. Y quizás tienen menos presión para demostrar quienes son. Yo creo que las mujeres tenemos menos necesidad de ser reconocidas excepto de si eso depende tu seguridad (...). Y los hombres, en cambio, (...) les dicen una flor tipo ‘niño, tu vales mucho!’ y se pavonean, mientras que las chicas muchas veces desconfían, más bien piensan ‘después de decirme esto, ¿qué me pedirá?’ ”

(Tania, más de 61 años, divorciada y con hijos/as, CU).

“Los hombres quizás tengan más necesidad de reconocimiento pero yo creo que tanto los hombres como las mujeres pueden ser ambiciosos a nivel profesional. Los hombres necesitan su parcela de poder. Yo no he tenido nunca la necesidad de crearme mi parcelita de poder aquí dentro. Y si lo he podido hacer no lo he sabido hacer”

(Ruth, más de 61 años, casada y con hijos/as, TU).

“A los hombres les gusta mucho más ejercer roles de poder”

(Delina, menor de 45 años, soltera y sin hijos/as, TU).

La ralentización de las carreras profesionales de las mujeres se vincula reiteradamente a la priorización de la familia, en particular en su etapa reproductiva (Pujol *et al.* 2009 y Pujol y Ortiz, 2010), pero también a otros factores relacionados con la diversidad de valores (ambición masculina/cooperación femenina) o responsabilidades que asumen dentro de los departamentos

en relación a los cargos de gestión (los hombres ocuparían los cargos que suponen más poder y las mujeres los de menor prestigio, aunque de mayor dedicación).

Efectivamente, aparece reiteradamente el reproche de las profesoras hacia sus colegas a los que se les recrimina eludir cualquier responsabilidad o cargo de gestión que les pueda ralentizar su carrera (que, como decía una de las entrevistadas, más que de cargos se trataría de cargas) y ellos irían “directos” únicamente a ampliar su currículum:

“Aquí se ha demostrado que gente que nunca ha querido tener un cargo de gestión, que se ha negado a hacer nada para el colectivo, son los que más rápidamente se han promocionado, porque se han dedicado a hacer trabajo para ellos (...), pero, en general, a los hombres no les gusta mucho el tema de la gestión, lo hacen si no tienen más remedio. (...) No da más que trabajo y dolores de cabeza, porque por los complementos que pagan no vale la pena...”

(Ginesta, entre 46 y 60 años, con pareja e hijos/as, TU).

“Entonces yo me pregunto... es porque soy mujer, que he tenido que hacer todo el camino, paso a paso... aquí puedo ver compañeros... pero yo he estado casada con uno, ¡eh! Que ha hecho el mismo camino que yo. Era compañero mío de promoción. Que no tenía ni mucho menos, ni la mitad de expediente del que tenía yo. Que no consiguió una beca para hacer la tesis. ¿Vale? Y su camino fue directo”

(Salomé, menor de 45 años, divorciada y con hijos/as, TU).

Algunos autores como Brooks (1997), aseguran que a las mujeres -y no tanto a los hombres- se les acostumbra a cargar con más docencia, más trabajos administrativos y más horas de tutorización de estudiantes. Suelen participar en numerosos comités de todo tipo (de dirección de estudios, admisiones de alumnos, etc.) y, en cambio, no están tan presentes en los principales órganos de decisión o cargos de responsabilidad con poder de toma de decisiones. Estas responsabilidades no sólo no favorecen demasiado el desarrollo de sus carreras ni su promoción, sino al contrario, les restan energía para hacer investigación y publicar.⁵

Según Pérez Sedeño *et al.* (2007), para llegar a conseguir cargos de responsabilidad es necesario tener ambición y unas ciertas ansias de poder. El estatus, el prestigio y el reconocimiento social, vinculados tradicionalmente al ejercicio de las profesiones realizadas por los hombres, van ligadas intrínsecamente a cualquier lugar de responsabilidad laboral en el que tendrá que dedicarse mucho tiempo y esfuerzo. Para las autoras, parecería que la “cultura de las largas horas” y la disponibilidad absoluta hacia el trabajo, así como, la ambición y la competitividad no son “valores intrínsecamente femeninos”, sino que las mujeres primarían más las relaciones interpersonales y afectivas, por encima de sus objetivos profesionales. Por otro lado, la misma investigación muestra como diversas entrevistadas manifiestan pocas ganas de

⁵ En la parte cuantitativa de nuestro trabajo se muestra como las mujeres publican menos que sus colegas hombres (Pujol *et al.*, 2009 y Pujol y Ortiz, 2010).

promocionarse, una vez ya tienen un lugar estable, lo cual coincidiría plenamente con lo expuesto anteriormente.

¿Somos verdaderamente diferentes o sólo se trata de estereotipos de género? Las diferentes formas de actuar de hombres y mujeres a menudo se ponen de manifiesto en las entrevistas. Algunos de estos estereotipos de género tienen mucho que ver con el acceso y sobre todo con la promoción (y evidentemente con el poder) de las mujeres en la academia. Una profesora entrevistada reconoce que ha tenido oportunidades para ocupar lugares con poder de decisión pero que los ha ido rechazando, no tanto por cuestiones familiares, sino porque le interesaba más su propia investigación y la de sus doctorandos/as. Ella misma asegura no tener ningún interés por el poder que estos cargos le proporcionarían. El poder se relaciona además con el conflicto que muchas mujeres eluden:

“[E]n principio ha sido básicamente porque no me gusta y porque... en esto de la docencia siempre me ha gustado dedicarme y estos cargos son muy administrativos y te pueden dar poder, eso sí, pero a mi el poder en sí no me interesa, ni me ha gustado nunca. Además tampoco me gusta el conflicto”

(Sara, más de 61 años, casada en segundas nupcias y con hijos/as, CU).

La competitividad y el entusiasmo para promoverse se ven, pues, como una característica típicamente masculina. Para ellos el camino es más fácil ya que se les descarga de una parte muy importante del trabajo de reproducción y pueden dedicarse plenamente a su carrera profesional.

“A mi me parece que estos valores [los de la competitividad y la ambición] forman parte de las estructuras de poder que son fundamentalmente masculinas”

(Petra, más de 61 años, divorciada y con hijos/as, TU).

“[La academia] es un mundo hipercompetitivo. Yo creo que las mujeres somos más solidarias... es una impresión”

(Ginesta, entre 46 y 60 años, vive en pareja, con hijos/as, TU).

Se comenta incluso que no piden ni el permiso de paternidad al que desde hace poco tienen derecho.

“Yo creo que debe pesar mucho el rol tradicional. Los hombres, sea donde sea, están acostumbrados a ser competitivos y a hacer carrera (...). Yo creo que los hombres lo tienen más fácil... por el tema del rol en casa y todo eso... incluso las propias mujeres colaboran en eso. Yo creo que todavía funciona el esquema que funcionaba en mi época... tenemos ejemplos que la mujer es la sombra en geografía. Todo por la carrera de él (...). Con el tema éste del permiso de paternidad, no lo piden... lo decía el periódico (...). Creo que hay mucho de autoconvencimiento, de tener tan asumido el rol que cuesta deshacerse de él”

(Úrsula, más de 61 años, casada y con hijos/as, TU).

En cambio se dice, de las mujeres, que en ocasiones son ellas mismas las que limitan sus posibilidades de promoción por falta de ambición y entusiasmo, más que por falta de apoyo de su entorno:

“Pero es que somos nosotras que no nos gusta! Yo creo que es eso. Nosotras no tenemos entusiasmo... Yo creo que si no lo hacemos es que no queremos! (...). No tenemos suficiente ambición. Muchas veces nos retiramos antes de que nos lo ofrezcan (...). Las mujeres nos tiramos para atrás. A veces nos falta esa cosa de decir “yo soy igual que un hombre y puedo hacer lo que me de la gana, lo que a mi me gusta” (...). Encuentro que las mujeres estamos un poco atemorizadas”

(Eva, más de 61 años, soltera y sin hijos/as, CU).

“Pero bueno, si que es cierto que a la vez que yo había dos chicas que eran ayudantes y si que hay un cierto elemento de género en que las otras dos no siguieron adelante, tenían hijos y... no sé, no hicieron el esfuerzo o fueron menos decididas... no sé...”

(Néstor, más de 61 años, casado, con hijos/as, CU).

Petra confirmaría esta opinión. Nos dice literalmente que “pasa de ser catedrática” porque pelearse para serlo comporta, según ella, sufrir una “sangría emocional” por la que no vale la pena pasar y que resulta, finalmente, un esfuerzo inútil. Otra cosa, dice, son los cargos sin verdadero poder o visibilidad que son los que, en su opinión, finalmente algunas mujeres aceptan:

“Ganas con la cooperación pero pierdes con la competencia. Personalmente pienso así. Yo no tengo espíritu competitivo, si quieres pasar, pasa (...). Últimamente en esta universidad es bastante difícil mover a alguien para tener cargos. Representa mucho trabajo, mucha responsabilidad... Yo no sé a nivel de rectores porque eres muy visible pero a nivel de director que no lo eres... las mujeres ya están acostumbradas a no ser visibles. Actualmente tenemos una directora de departamento (...) pero no había nadie que quisiese hacerlo. Tuvimos trabajo para convencer a alguien”

(Petra, más de 61 años, divorciada y con hijos/as, TU).

Asimismo, cuando, profesores y profesoras, se definen ellos mismos y lo hacen a su vez de sus compañeros de departamento, se observa una visión significativamente diferente entre unos y otras especialmente por lo que se refiere a comportamientos y objetivos. En esta línea, Mosteiro *et al.* (2001) comentan a raíz de una investigación, donde se pedía a hombres y mujeres que se definiesen a ellos mismos y al sexo contrario, que los estereotipos de género aparecen siempre muy marcados. La ambición, la agresividad y una personalidad fuerte y dominante va asociado a

los hombres, mientras que el ser cariñosas, compasivas y sensibles a las necesidades de los otros definen a las mujeres. La adquisición de estos estereotipos es producto de un proceso de aprendizaje que comienza en la familia y continua en la escuela (con las normas de comportamiento, recursos educativos, distribución del espacio), pero que ellos mismos como profesores continuarán transmitiendo con sus actitudes, actuaciones, valores y habilidades.

2.3.2. Un modelo masculino de carrera profesional

Para algunas de las entrevistadas, la diferencia más importante se encuentra en la priorización que hombres y mujeres hacen de su carrera profesional o de su vida personal y emocional. El modelo masculino priorizaría por encima de todo la profesión, y el hecho de que en la sociedad se valore más el trabajo productivo llevaría a una forma de vivir y a un modelo, que personalmente a Mila no le interesa en absoluto, pero que admite que si se quiere llegar a competir “o te masculinizas o pierdes el tren”:

“En general, quizás la relación entre la vida personal y profesional nos la tenemos que replantear todos juntos y en el mundo académico no está replanteada (...). El modelo masculino, simplificando mucho, se ha centrado en un trabajo, ha apartado todo el resto y las mujeres se han encargado de lo emocional (...). Humanamente yo creo que es un modelo nefasto porque genera unos personajes que son muy eficientes pero son muy esquemáticos y, desde el punto de vista emocional, son muy *handicapés* (...). Las mujeres ya hace tiempo que le estamos dando vueltas. Algunos hombres ya se lo están replanteando. El peligro es que entren en crisis total. A veces observo la desorientación de algunos hombres. Se pierden. Seguramente tenemos que replantearnos el peso que tiene la profesión en la vida, sea la profesión que sea, porque para los hombres [ésta] ha tenido un peso absoluto y para las mujeres no tenía ninguno. Y [nosotras] lo hemos ido equilibrando pero sobre la base de una cierta esquizofrenia”

(Mila, 46-60 años, divorciada y sin hijos/as, TU).

Alguno de los profesores entrevistados también son plenamente conscientes de ello:

“Yo diría que se ponen las mismas metas para todo el mundo. Quizás lo que hacemos es hacer pasar a las mujeres por un itinerario muy masculino. El sistema es muy masculino, muy masculino. Muy masculino en el sentido de hombres a la antigua usanza. Hombres libres, hombres que no tienen mucha responsabilidad familiar y que entonces pueden concentrarse en su vida profesional”

(Arnau, menor de 45 años, casado, con hijos/as, TU)

En este sentido, García de Cortázar y García de León (1997) en su trabajo sobre las élites de la universidad española subrayan el hecho que las catedráticas parecían mostrar un proceso de

aculturación profesional hacia un modelo masculino, el modelo dominante. A pesar de ello las autoras consideran que en el futuro se tenderá a un modelo híbrido, aunque requerirá tiempo y sobretodo unas políticas públicas a favor de la igualdad de oportunidades, no sólo en relación a la vida familiar sino también en el contexto universitario.

Otras mujeres se fijan más en las diferencias de género cuanto a la organización de la investigación: mientras que ellos tendrían una forma más individualista de hacer investigación, ellas serían más partidarias de trabajar en equipo. En el departamento de Delina, por ejemplo, predominan más las investigaciones unipersonales, y ella considera que de esta manera “no hay forma de construir un departamento” porque hace imposible el trabajo en equipo. Cree que éste es un método muy masculino de hacer investigación ya que prioriza el individuo por encima del grupo.

“En el caso de este departamento tan masculinizado sucede que, por ejemplo, las dinámicas de trabajo son muy individuales, y esto afecta al proceso de investigación y al funcionamiento del departamento. Yo creo que las mujeres cuando trabajan articulan su metodología de una forma muy diferente. Y no piensan tanto en el individuo, sino que piensan primero en el grupo. Y esto creo que se traslada al funcionamiento del departamento y al funcionamiento de la investigación”

(Delina, menor de 45 años, soltera y sin hijos, TU).

También Quima coincide con esta visión individualista de lo que es masculino y en el interés femenino por aquello que es colectivo:

“Encuentras muy pocos hombres dispuestos a ocuparse de cosas colectivas, se ocuparan de su unidad o de su equipo de investigación... de controlar aquello en lo que ellos son los “jefes” digamos... Pero las cosas colectivas, ¿tu crees que interesan a algún hombre? Yo diría que tienen muy poco interés...”

(Quima, más de 61 años, divorciada y sin hijos/as, TEU).

Otras mujeres apuntan diferencias en la forma de llevar a cabo responsabilidades de gestión. Según ellas, las mujeres estarían más interesadas en una gestión de tipo conciliador y más integradora.

“Gestionar para eliminar asperezas o para limarlas, poner gotitas de aceite para que todo ruede y para que todo el mundo esté contento, esto es un trabajo totalmente femenino”

(Ginesta, entre 46 y 60 años, casada y con hijos/as, TU).

“Tenemos una visión mucho más integradora, tenemos más panorámica y más capacidad en no ver sólo a lo de ahora sino las repercusiones que va a tener una determinada decisión”

(Nora, entre 46 y 60 años, casada y con hijos/as, TU).

La distinta forma de abordar el trabajo intelectual y científico también es tratado extensamente por Bronus (2004). La autora habla de dos modelos académicos. En primer lugar, encontraríamos el modelo Olimpo, basado en la investigación desinteresada de la verdad, lejos de las preocupaciones de la vida cotidiana, representado por el trabajo científico como una actividad individual. Sus características serían la neutralidad, la autonomía, la competitividad y la entrega. En segundo lugar, encontraríamos al modelo Ágora, que concibe la ciencia como una práctica social, estrechamente unida a otras prácticas sociales, con una fuerte interrelación entre la producción, la transmisión y la transferencia de conocimiento. Sus características serían el compromiso, la cooperación y la compatibilización.

Estos dos modelos fueron utilizados también por Izquierdo (2008) en una encuesta entre el profesorado de diferentes universidades españolas, y el resultado fue que un 72% de los hombres suscribió el modelo Olimpo, mientras que un 66% de las mujeres se inclinó por el modelo Ágora. Para la autora, la diferente concepción de la ciencia que tienen las mujeres contribuiría a su menor presencia en las instituciones académicas. El elevado componente vocacional que tiene para ellas la actividad científica hace que pase a ser el centro de su vida, ya que entienden que el compromiso social y personal contribuye a desarrollar una ciencia que pone en el centro de sus objetivos el bienestar de las personas; la suya es una concepción de la ciencia éticamente responsable. Esta posición condiciona no sólo su presencia, sino su dedicación y sus prioridades, a menudo contrapuestas al modelo masculino centrado en los méritos individuales y a la competencia entre individuos a la hora de evaluar y ser evaluados. Esta evaluación perjudicaría doblemente a las mujeres geógrafas, ya que las reglas del juego son definidas por grupos sociales dominantes en la universidad: los hombres, por un lado, y las ciencias experimentales y tecnológicas, por otro.

3. Reflexiones finales

a universidad, a pesar de la masificación de las últimas décadas, continúa siendo elitista y masculina. Las posiciones de poder y control continúan estando en manos de los hombres que deciden la organización y la distribución de los lugares de trabajo, así como las formas de entrada y la selección del nuevo profesorado. El sistema meritocrático y desigual constituye una barrera que no permite a las mujeres ir más allá de la categoría de titulares si no es a costa de un gran sacrificio personal y familiar (Almarcha *et al.*, 2001).

La Geografía, antaño, añadía a este entorno masculino propio de la academia, la especificidad de ser una ciencia social que, a diferencia del resto, tenía unas connotaciones especialmente relacionadas con los varones debido a una asociación con la fuerza física que requería el descubrimiento de nuevos territorios, el trabajo de campo en tierras inhóspitas o incluso el excursionismo. En las últimas décadas este imaginario ha sido substituido por una asociación a una carrera técnica y eminentemente aplicada. La generalización del uso de las nuevas tecnologías en la geografía (sistemas de información geográfica, teledetección...), el predominio

de la inserción laboral de los/as licenciados/as en Geografía como técnicos en planificación territorial, medio ambiente, etc., en diversos ámbitos de las administraciones públicas, así como su alejamiento de planteamientos más teóricos y sociales o de la tradicional salida profesional en la enseñanza secundaria, ha ahondado en esta percepción masculina de la disciplina. El resultado es una masculinización entre el alumnado que inicia los estudios universitarios en Geografía, el cual se acerca a porcentajes comparables a los de las carreras tecnológicas y a algunas de ciencias.

Los hombres estaban en la academia primero y, desde sus posiciones de poder, son ellos los que definen qué modelo debe seguirse por ser el “propiamente académico” (Bagilhole, 2002: 31). La resistencia que aparentemente se observa en las universidades más antiguas en lo que se refiere a la igualdad de oportunidades se debe no tanto a la tradición o al conservadurismo, sino más bien a que se “ataca de lleno en el corazón” de las élites masculinas que hay en su seno. El ambiente en estas universidades es resistente al cambio y lo único que pretende es mantener sus propios intereses. En España la Geografía, como disciplina más joven y por ello menos institucionalizada, fue inicialmente más permeable a la incorporación de mujeres en sus departamentos, dado que coincidió su independencia de la Historia con la expansión de los efectivos universitarios de los años setenta y una nueva regulación que facilitó la promoción de las jóvenes becarias o ayudantes, pero el tiempo ha ido devolviendo las cosas a “su lugar”.

Ante esta situación se requiere una evaluación con criterios claros y explícitos, que no se limiten a considerar solamente las publicaciones y la participación en proyectos de investigación competitivos (donde los hombres obtienen siempre los mejores resultados), sino que se evalúen también otras responsabilidades relacionadas con la docencia y la gestión (donde las mujeres destacan especialmente) (Izquierdo *et al.*, 2008); en definitiva que sea una evaluación más transversal que tenga en cuenta la contribución a la excelencia universitaria en todas sus dimensiones.

Las mujeres todavía no han sido capaces, a pesar de la introducción de políticas de igualdad de oportunidades, de hacer frente a los obstáculos ambientales de un poder masculino, que en la universidad tiene una tradición y un arraigo tan fuerte. La mayoría de mujeres que triunfan no tienen hijos⁶ o sólo tienen uno, y en momentos no cruciales para sus carreras; y las que tienen suelen manifestar que podrían haber ido todavía más lejos si hubiesen tenido más tiempo y se hubiesen podido mover más (estancias de investigación en el extranjero, congresos, etc.) (Bagilhole, 2002). La geografía no ha quedado excluida de este entorno, a pesar de su menor institucionalización y por ello menos sometida al modelo masculino de carrera académica. Las geógrafas, inicialmente más numerosas proporcionalmente, han ido viendo como debían competir con desventaja en el marco de la actual universidad neoliberal que prima la productividad y evalúa la producción científica desde parámetros alejados de sus necesidades vitales.

⁶ En la encuesta realizada a 254 catedráticas de universidad españolas por parte de García de Cortázar y García de León (1997) se constata que el 73% eran mujeres casadas, pero solamente un 37% tenía hijos.

Las mujeres sienten que las responsabilidades familiares frenan su carrera y perciben comportamientos sexistas y de discriminación en la promoción, mientras que los hombres confiesan que la paternidad no la ven problemática. Los hombres tampoco manifiestan la misma sensación de estrés o de incompatibilidad como la expresada explícitamente por las mujeres respecto a las obligaciones familiares. Del mismo modo, las profesoras sin hijos/as son conscientes de las complejidades y dificultades que tendrían si hubiesen sido madres para realizar sus actividades profesionales (por ejemplo, la asistencia frecuente a congresos y el trabajo de campo de larga duración) con la misma intensidad como lo han hecho sin tener responsabilidades familiares (Deem, 2003; Word y Newton, 2006).

Así pues, el eje principal a abordar sería el de considerar el curso de vida, teniendo en cuenta lo que supone la interacción entre profesión y trayectoria vital, con el objetivo de facilitar el diseño de procesos de consolidación y promoción profesional menos onerosos para aquellas personas que no tengan sólo la actividad laboral como horizonte vital.

Referencias bibliográficas

- Almarcha A, Cristóbal P, Fernández M, Arias MA, Domínguez J (2001) Cambio y desigualdad en la Universidad actual: el avance de las mujeres. In Rita Rald (Ed) *Cuestiones actuales de Sociología del Género*. Madrid: Colección Academia, Centro de Investigaciones Sociológicas: 281-297.
- Bagilhole B (2002) Challenging equal opportunities: changing and adapting male hegemony in academia, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1): 19-33.
- Bauder H (2006) Learning to become a geographer: reproduction and transformation in academia”, *Antipode*, 38: 671-679.
- Birnie J, Madge C, Pain R, Raghuram P, Rose G (2005) Working a fraction and making a fraction work: a rough guide for geographers in the academy, *Area*, 37 (3): 251-259.
- Braceen L, Mawdsley E (2004) Muddy glee: Rounding out the picture of women and physical geography fieldwork, *Area*, 36 (3): 280-286.
- Brooks A (1997) *Academic Women. The society for Research into Higher Education*. Bristol (USA) Open University Press y SRHE.
- Bronus M (2004) Gender and the assessment of scientific quality. In European Commission, *Gender and excellence in the making*, 185 p.
- Castañar M, Centelles N (1985) La mujer y la geografía universitaria española. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (7): 103-140.
- Crang M (2003) “Malestream geography: gender patterns among UK geography faculty”, *Environment and Planning A*, 35: 1711-1716.
- Dowling R (2008) Geographies of identity: labouring in the ‘neoliberal’ university. *Progress in Human Geography*, 32 (6): 812-820.
- Fox MF (2001) Women, science and academia: graduate education and careers. *Gender & Society*, 15: 654-666.

- García de Cortázar M, García de León M (1997) *Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, col. Opiniones y Actitudes.
- García Ramón MD, Castañer M, Centelles N (1988) Women and Geography in Spanish Universities. *The Professional Geographer*, 3 (40): 307-315.
- García Ramón MD, Pujol H (2004) Gender representation in academic geography in Catalonia (Spain). *Journal of Geography in Higher Education*, 28 (1): 111-119.
- IFIIE (2009) *Las mujeres en el sistema educativo*, Madrid: Instituto de la Mujer.
- Izquierdo MJ (2008) Androcentrismo y promoción de las mujeres en la universidad. In *Mujeres en la alta dirección. La carrera profesional de las mujeres en la empresa, la administración y la universidad*, Madrid: Instituto de la Mujer: 69-79.
- Izquierdo MJ, León FJ, Mora E (2008) Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica. *Arxius de Ciències Socials*, 19: 75-90.
- Johnston RJ, Brack EV (1983) Appointment and promotion in the academic labour market: a preliminary survey of British University Departments of Geography, 1933-1982. *Transaccions of the Institute of British Geographers*, 1 (8): 109-110.
- Lee DR (1990) The status of women in geography: things change, things remain the same. *The Professional Geographer*, 2 (42): 202-211.
- McDowell L (1979) Women in British Geography. *Area*, 11 (2): 151-154.
- Momsen J (1980) Women in Canadian Geography. *Professional Geographer*, 32 (3): 365-369.
- Pérez Sedeño E *et al.* (2007) *La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional*. Programa de análisis y estudios de acciones destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de actividades del profesorado universitario (REF: S2/EA2003-0031), 207 pp. [consultado el 26 de julio de 2010] <http://www.usc.es/smucea/IMG/pdf/EA2003-0031.pdf>.
- Pujol H (2003) El perfil dels membres de la Societat Catalana de Geografia i de l'Associació de Geògrafs Professionals de Catalunya. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, (56): 169-199.
- Pujol H (2004) De la geògrafa absent a la geògrafa desapareguda? *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (45): 135-152
- Pujol H, Ortiz A, García Ramón MD (2009) La presencia y la carrera profesional de las mujeres en la Geografía académica. Estudio de las peculiaridades del caso español. *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía. Centro de Investigaciones Geográficas* (2007/2008), CIG, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Año VII (7):136-159, CD Rom ISSN 1852-8317.
- Pujol H, Ortiz A (2010) Disuguaglianza di genere nell'università. L'esperienza della Sapagna. In Monica Iorio, Giovanni Sistu (ed.) *Dove finisce il mare*, Sandhi Ed., Cagliari: 69-84.
- Reques P (2004) Geografía y sociedad en España: presencia (y ausencias); García Ramón MD, Martín Lou, M. Asunción *et al.* (Eds), *La Geografía española ante los retos de la sociedad actual*, Madrid: Comité español de la Unión Geográfica Internacional: 375-392.

Zelinsky W (1973a) The Strange Case of the Missing Female Geographer. *The Professional Geographer*, 25 (2): 101-105.

Zelinsky W, Monk J, Hanson S (1982) Women and Geography: a review and prospectus. *Progress in Human Geography*, 6 (3): 317-366.