



Revista Universitaria de Geografía

ISSN: 0326-8373

ISSN: 1852-4265

ceditorialdgyt@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

Argentina

Torres Cañete, Rodrigo
Geografía de la educación: corrientes principales y perspectivas de investigación
Revista Universitaria de Geografía, vol. 30, núm. 2, 2021, Julio-Diciembre, pp. 65-91
Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=383269594003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Geografía de la educación: corrientes principales y perspectivas de investigación

Rodrigo Torres Cañete*

Resumen

Desde la segunda mitad del siglo XX se han desarrollado en Europa Central y Reino Unido una serie de investigaciones que, atendiendo a preocupaciones propias de sus sistemas educacionales, propusieron y abordaron objetos geográficos de estudio. Ambas corrientes están comenzando a converger, se distinguen disciplinariamente de los avances previos de la sociología de la educación y se están consolidando como subcampo, pero no consiguen vincularse significativamente con los espacios educativos cotidianos ni con la mejora de las prácticas pedagógicas. Sobre la base de estos elementos se presenta un estado del arte de la geografía de la educación, mostrando su creciente potencial para contribuir efectivamente a la calidad de la enseñanza en la escala de los lugares, que es donde las personas aprenden. También se proyectan algunas de las agendas de investigación más promisorias para esta línea de estudios.

Palabras clave: Educación comparada, Sociología de la educación, Aprendizaje situado, Cronogeografía, Enseñanza geográfica.

Geography of Education: Main currents and research perspectives

Abstract

Since the second half of the twentieth century, a series of research projects conducted in Central Europe and the United Kingdom have proposed and addressed geographical objects of study in response to specific concerns about their own educational systems. Both currents are beginning to converge; they are disciplinarily distinct from previous developments in the sociology of education and are consolidating as a subfield. However, they still fail to link consistently to everyday educational spaces and the improvement of pedagogical practices. Based

^o DOI: <https://doi.org/10.52292/j.rug.2021.30.2.0026>

* Becario, Programa de Doctorado en Geografía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. rjtorres@uc.cl

on these elements, a state of the art of the Geography of Education is presented, showing its growing potential to effectively contribute to the quality of teaching at the scale of the places where people learn. Some of the most promising research agendas on this line of studies are also established.

Keywords: Comparative education, Sociology of education, Situated learning, Chronogeography, Geographical teaching.

Introducción

La geografía de la educación es un subcampo emergente, heterogéneo (Holloway y Jöns, 2012) e interdisciplinario (Debesse, 1974). La mayor parte de las publicaciones que son incorporadas por los artículos de revisión disponibles al respecto (Freytag y Jahnke, 2015; Holloway y Jöns, 2012; Taylor, 2009; Kučerová, Holloway y Jahnke, 2020; Kraftl et al., 2021) ni siquiera mencionan al subcampo y se declaran adscritas a otros ámbitos, como la geografía económica, de la población o los estudios urbanos, entre otros. Uno de los fundadores de la educación comparada, Michael Sadler (1861-1943), y uno de sus principales seguidores, George Bereday, reconocieron tempranamente que la geografía de la educación no se había posicionado, como debería, junto a los demás fundamentos de la enseñanza (Brock, 2013).

La investigación geográfica ha incidido directamente en el quehacer cotidiano de docentes y estudiantes por medio de su propia didáctica, es decir, a través de geógrafos y profesores que producen recursos, reflexión y análisis sobre casos, prácticas y contenidos pedagógicos de la Geografía como asignatura escolar. No obstante,

... será necesario examinar más de cerca la forma en que los diferentes mundos de la casa, lo preescolar / el colegio / la universidad y los espacios informales de aprendizaje se unen en la conformación de la vida de los individuos. Esto podría complementarse de forma útil con los estudios que examinan los vínculos entre el aprendizaje, las posiciones sociales, las cualificaciones formales y su aplicación en contextos de la vida laboral (Holloway y Jöns, 2012).

Desde focos muy puntuales, la geografía ha comenzado a dirigir su atención a cuestiones abarcadas por la sociología de la educación desde hace más de un siglo, lo que coincide con el surgimiento, también muy incipiente, del interés por las variables, el análisis y la producción espacial al interior de esta disciplina (Gulson y Symes, 2007; Robertson, 2010).

La geografía de la educación es joven. Si quisiéramos buscar un momento primigenio, podría situarse en Francia con el ensayo *Pour une géographie de l'éducation*, con que el educador Maurice Debesse (1974) culminó el tercer volumen del *Traite des sciences pédagogiques*; obra monumental de ocho volúmenes que coeditó con Gastón Mialaret, fundante del enfoque de las ciencias de la educación. Influido por sus formadores, Albert Demangeon y Emmanuel de Martonne, Debesse, había presentado, en 1958, una conferencia ante la Sociedad Francesa de Pedagogía sobre la Educación Comparada en la que, mediante la idea de “Geografía de la Educación”, buscó apuntalar su propio enfoque interdisciplinario. Sin embargo, finalmente optó por desarrollar el grueso de su actividad académica en los ámbitos

de la formación juvenil, la creatividad y el original campo de la pedagogía curativa o terapéutica (Wojnar, 2003).

Es posible, al parecer, considerar a diversos niveles una Geografía de la Educación, partiendo de una simple introducción auxiliar a la educación comparada, para llegar a un nivel de análisis más elaborado, en donde sus caracteres se precisan hasta el punto de considerar este estudio no ya como una de las formas de interpretación de la educación comparada, sino como una disciplina nueva, en donde la encuesta comparativa simplemente constituye uno de sus ejes de investigaciones (Debesse, 1974, p. 154).

En su ensayo, Debesse propuso que, frente a los estudios comparativos diacrónicos, de la duración, deberían existir unos estudios comparativos sincrónicos, del espacio: la geografía de la educación. Tendría esta dos direcciones: la elaboración de una cartografía de los hechos educativos, a fin de trazar, progresivamente, atlas pedagógicos nacionales y mundiales, y una línea de los micromedios y macromedios pedagógicos habitualmente estudiados por la sociología de la educación, pero que pueden ser considerados también “desde un punto de vista geográfico, partiendo de la localización de los hechos” (Debesse, 1974, p. 157). Su crecimiento podría darse a partir de los siguientes pasos sucesivos (Debesse, 1974, p. 156):

1. La enumeración de las actividades educativas (establecimientos y organizaciones escolares, servicios socioeducativos, etc.), que permitan trazar una nomenclatura geográfica concreta.
2. Su situación en el espacio, representada en mapas y otras figuraciones: se trata de la localización de los hechos educativos.
3. La descripción metódica de estos hechos, que descansan en la observación y la encuesta.
4. Su explicación a través de la interconexión de las relaciones que mantienen entre sí, allí donde se encuentren.

Pese al potencial de la visión de Debesse, fue en Alemania donde se generó por primera vez una línea consistente de estudios, que continúa hasta hoy. El profesor Robert Geipel comenzó sus investigaciones sobre disparidades espaciales en la Universidad de Frankfurt en los años sesenta, introduciendo el concepto de geografía de la educación (*Bildungsgeographie*), que logró posicionar desde su cátedra en la Universidad de Múnich (1969-1994). Allí, y en unos pocos pero reputados centros de Europa Central, el concepto arraigó por su evidente utilidad para informar las decisiones gubernamentales sobre la provisión educativa, aunque sin conseguir una gran difusión al resto del continente. Ello se debería al carácter casuístico y marcadamente regional que persiste en sus estudios, que rara vez han sido producidos en un idioma que no sea el alemán.

Una segunda corriente de importancia se formó en Reino Unido. El primer referente que logró densidad y coordinación en torno a este subcampo fue *Education and Society: studies in the politics, sociology and geography of education*, un compilado de diez ensayos editado por Bondi y Matthews (1988). Este libro fue elaborado a partir de investigaciones presentadas en una conferencia realizada en Manchester en septiembre de 1986, que fue organizada por el Grupo de Estudios de Geografía Social del Instituto de Geógrafos Británicos, y abordó, principalmente, políticas sobre provisión educativa y costumbres sociales en educación. A partir de este hito, comenzaron tres décadas de una lenta evolución que ha ido acelerándose en los últimos años, hasta llegar a la mayor obra de síntesis disponible hasta el momento, el libro *Geography of Education: Scale, Space and Location in the Study of Education*, escrito por Brock (2016).

Aquí presentamos un perfil de estas dos corrientes en el ámbito de la geografía de la educación, y sobre esta base, estableceremos demarcaciones disciplinarias respecto de la sociología de la educación y proyectaremos algunas de las agendas de investigación más promisorias.

Bildungsgeographie

El acceso más expedito a la corriente “continental” de la geografía de la educación es la pormenorizada revisión de Freytag y Jahnke (2015), quienes, luego de presentar un panorama de los principales temas desarrollados por la *Bildungsgeographie*, proponen seis conceptos clave de la geografía humana como puntos de referencia para proyectar las actuales y futuras investigaciones, que se muestran en la figura 1.

Desde hace poco más de tres décadas funciona una red de trabajo estable sobre geografía de la educación vinculada a la Sociedad Alemana para la Geografía, que integra a más de cincuenta especialistas de Austria, Alemania y Suiza, quienes organizan conferencias anuales de carácter interdisciplinario en que confluyen grupos de investigadores de la educación, geógrafos, economistas, educadores, psicólogos, paradocentes, sociólogos, estadísticos y personal administrativo que se desempeña en instituciones educativas. Además del precursor de esta corriente, Robert Gimpel, su representante más destacado —“padre de esta tradición”, según Colin Brock (2016)— fue el académico austriaco Peter Meusburger (1942-2017), profesor *senior* de la Universidad de Heidelberg, quien se posicionó en el área con la tesis posdoctoral “Contribuciones a la Geografía de la Educación. Disparidades regionales y sociales en los logros educativos de la población austriaca”, leída en 1980 en la Universidad de Innsbruck, y quien publicó, casi dos décadas después, una obra fundante: *Bildungsgeographie: Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension* (Meusburger, 1998). Solo está disponible en alemán, como la mayor parte de esta producción “continental”. El texto constituye un completo estado del arte sobre las relaciones históricas entre la geografía de la educación, los resul-

tados académicos de los estudiantes y la infraestructura educacional en escuelas, universidades y centros de investigación. En las últimas dos décadas Meusburger continuó publicando decenas de artículos y coordinó libros sobre geografías del conocimiento, ocupándose principalmente de la difusión de innovaciones, la producción académica, la transferencia científica, la escolarización en áreas periféricas y las diferencias educacionales a partir de variables étnicas y sociales, con especial interés en los países de Europa Central y del Este. En 2016 lideró el “14th Symposium on Knowledge and Space”, cuyos principales resultados se recogen en el libro *Geographies of Schooling* (Jahnke, Kramer y Meusburger, 2019), del que fue editor en forma póstuma.

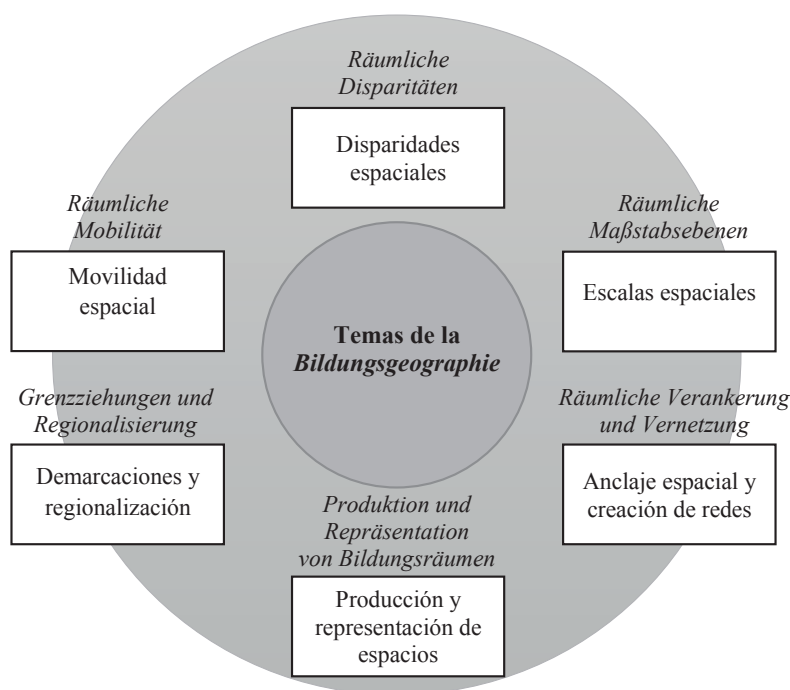


Figura 1. Conceptos geográficos seleccionados para la investigación geográfica educativa. Fuente: traducción propia de Freytag y Jahnke (2015, p. 79).

Una disputa sobre “quién fue primero” también incluiría a Gran Bretaña, pues Brock (2016) rastrea el origen nacional de esta corriente hasta la reunión de la Unión Geográfica Internacional (UGI) en Toronto, en 1972, cuando Gerry Hones y Raymond Ryba presentaron el artículo titulado “¿Por qué no una Geografía de la Educación?”. Ellos fundamentaron su trabajo en referentes sociológicos, la geografía cuantitativa de Hägerstrand y algunos desarrollos previos de Ryba en la Universidad de Manchester. No obstante, la vertiente británica comenzó a dar sus primeros frutos sistemáticos en los años ochenta, para, en la década de los

noventa, incrementar su presencia en varias de las publicaciones más relevantes de las ciencias geográficas (Tabla I).

Línea temática	Área	<i>Transactions of the Institute of British Geographers</i>	<i>Geography</i>	<i>Geographical Journal</i>
a. La naturaleza de la geografía	35	14	20	18
b. Geografía de Geografías	41	17	12	24
c. Geografías de niños y adolescentes	19	5	11	1
d. Geografía de la Educación	20	29	20	10

Tabla I. Geografía y educación en cuatro revistas desde 1990. Fuente: traducción propia de Brock (2016, p. 21).

Sus estudios han versado preferentemente sobre contextos urbanos y, bajo el alero de la geografía humana y económica, se han referido principalmente a la provisión educativa, los logros nacionales comparados y sus variaciones sociales y étnicas, el rol de la educación en la exclusión social y en la inequidad, el fomento de la integración y la movilidad social, los cambios en los estándares educativos y la necesidad de los países desarrollados de Occidente de contar con una fuerza de trabajo altamente educada y calificada (Butler y Hamnett, 2007). Sin embargo, Holloway y Jöns (2012) reducen las geografías relacionadas con este subcampo a cuatro componentes: la oferta educativa bajo la reestructuración de los “Estados neoliberales de bienestar”; subjetividades en diversos espacios de aprendizaje; habilidades, empleabilidad y carrera profesional, y movilidad y redes.

Las tradiciones “continental” e “insular” han tenido encuentros ocasionales y, por una cuestión de acceso idiomático, los académicos de Europa Central han podido revisar el trabajo de los británicos *in extenso*, mientras que estos admiten que no han recogido debidamente las contribuciones de la corriente alemana (Holloway y Jöns, 2012). Sin embargo, esto no ha abierto una brecha significativa entre ambas líneas, pues las dos pueden presumir de similares avances, núcleos temáticos y, en definitiva, de haber producido resultados válidos y muy útiles para contextos territoriales específicos, especialmente locales. En ambas tradiciones se consideró que los patrones espaciales relativos a la localización y configuración de los sistemas de provisión educacional eran relevantes en una escala fina, pues interactúan geográficamente con patrones sociales (Bondi y Matthews, 1988, p. 13). De esta manera, estudio tras estudio, se ha contribuido a preservar la noción original de

Geipel; una etiqueta cuya persistencia dependerá de las innovaciones que cobije y que, de momento, no ha podido dejar de mirar los problemas educacionales con ojos de sociólogo o de planificador central.

Tenemos que esforzarnos por verificar *in loco* la amplitud real de un sistema educativo, qué fuerza de implantación tiene y qué equilibrio de distribución de servicios ha alcanzado al utilizar todas las posibilidades de la técnica del mapa escolar. Y sobre todo, debemos procurar examinar todas sus repercusiones en los territorios que le sirven de referencia, localizando exactamente las instituciones escolares. Hay que clarificar igualmente qué interrelaciones existen con las demás instituciones educativas y/o culturales; se debe evaluar qué efectos produce sobre el micromedio donde están insertadas (Furter, 1996, p. 95).

La geografía de la educación en el Reino Unido

La vertiente británica fue identificada, revisada y sistematizada por primera vez en el artículo de Chris Taylor (2009), quien reconoce el origen de la corriente en redes informales de discusión. Con este trabajo, la geografía de la educación se convirtió en “miembro aceptado de la familia de las disciplinas fundamentales de los estudios educacionales” (Brock, 2013, p. 5), lo que se refrendó con la posterior inclusión de este texto en el libro *Disciplines of Education: Their Role in the Future of Education Research* (Furlong y Lawn, 2010). En la figura 2 se muestran las principales líneas de interés de esta vertiente a lo largo de poco más de tres décadas.

Tras el aporte fundacional de Bondi y Matthews (1988), un segundo hito es el número especial 44(7), de junio de 2007, de la revista *Urban Studies*, dedicado a la elección de establecimientos educacionales y el “mercado educativo”. El objetivo de esta publicación es considerar las formas en que la política educacional opera en Inglaterra, con el propósito de establecer una perspectiva comparada respecto del resto del mundo desarrollado. La ventaja de este país para un análisis de este tipo es que tiene un modelo intermedio entre el norteamericano, de asignación educativa basada en la elección, y el europeo “continental”, más basado en criterios geográficos de proximidad.

A continuación, surgieron tres compilados relevantes: el libro *Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters* (Gulson y Symes, 2007), una colección de artículos que se propone “hacer un espacio para el espacio” en la investigación educativa, contribuyendo con numerosos estudios de caso; el texto *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the future of higher education* (Epstein, Boden, Deem, Rizvi, y Wright, 2008), referido al vínculo de la globali-

zación con el mundo universitario, y el texto *Space, Place and Scale in the Study of Education*, editado por Symaco y Brock (2016), que corresponde a una versión revisada del número especial 49(3) de la revista *Comparative Education*.

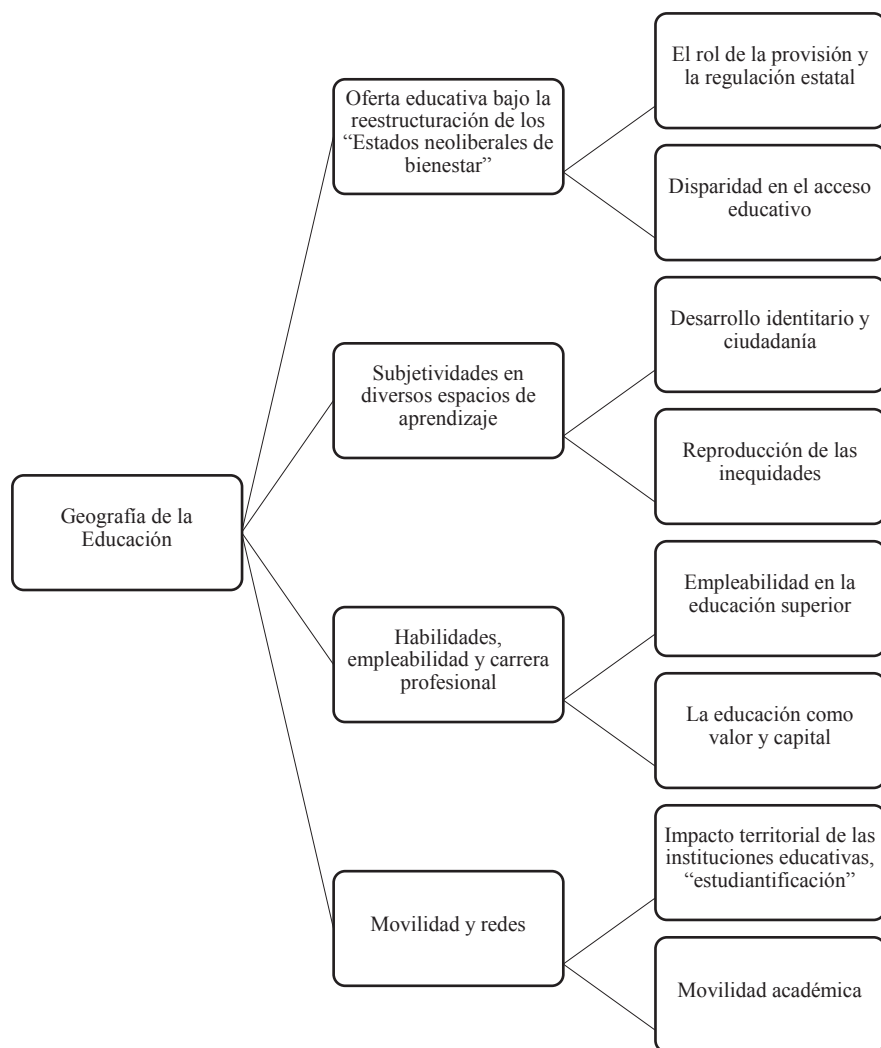


Figura 2. Temas principales en la geografía de la educación británica. Fuente: elaboración de Torres Cañete 2021 sobre la base de Holloway y Jöns (2012).

En una de las contribuciones de más vasta escala geográfica que se han elaborado en esta línea, Rodríguez-Pose y Tselios (2011) caracterizaron los logros y las inequidades educativas en 102 regiones de Europa occidental, a partir de información extraída del *European Community Household Panel* (ECHP), que abarca a más de 100.000 personas en el período 1995-2000. Se trata de un análisis explora-

torio de datos que revela una fuerte relación entre las dos variables mencionadas. Las regiones con condiciones educativas similares tienden a agruparse, sobre todo al interior de las fronteras nacionales, y se expresan claras diferencias en el eje norte-sur y entre los espacios urbanos y rurales. En las áreas septentrionales y en las grandes metrópolis hay más equidad y una fuerza de trabajo mejor educada, mientras que las disparidades aparecen con claridad en la escala defendida por Pierre Furter, el “micromedio”: el 90 % de la inequidad educativa en Europa se produce entre quienes habitan en una misma región.

Como ya se indicó, la mayor obra de síntesis disponible hasta el momento es la de Colin Brock (2016), el principal autor de la corriente “insular”. Uno de los precursores del subcampo (Debesse, 1974) afirmó, 44 años antes de la publicación de *Geography of Education: Scale, Space and Location in the Study of Education*, no conocer una obra que llevase este nombre, pese a su seguridad en que muchos investigadores “hacen ya Geografía de la Educación sin que se diga, quizás incluso a veces sin saberlo”. Se trata de un marco teórico de cinco capítulos, presentado como “la historia de dos áreas de actividad intelectual que necesitan conocerse mejor”, y que está dirigido a geógrafos y educadores por igual, con “el objetivo primordial de mejorar la comprensión del trabajo de cada uno sobre el otro”. Lamentablemente, el profesor Brock falleció el 30 de diciembre del mismo año, siendo esta su contribución póstuma.

En el primer capítulo de su libro, “Geografía, Educación y la Geografía de la Educación”, el autor estableció nexos optimistas, pero válidos, con la geografía física, la biogeografía, la geografía cultural y social, la geografía política y económica, la geografía de la población entendida como “demografía en una forma espacial”, la geografía humanística y del comportamiento, la geografía histórica, y la geografía aplicada, entendida como la dimensión espacial de la planificación, en este caso, de la “provisión y diseminación educacional”. También presentó otros vínculos posibles, pero más de borde: desde la creación de otros sistemas formales de educación, redes de establecimientos y campus universitarios, hasta emergencias y desastres. Lo cierto es que muchos de estos ámbitos son “geografizados” *ex post*, pero leer en clave educacional cuestiones que se encuentran en los márgenes de la producción de los geógrafos tiene un enorme mérito. Especial interés reviste el apartado sobre “trabajo de campo y geografías de la educación”, que explica que lo que es trabajo de campo para la geografía de la educación no lo es para la pedagogía. Mencionamos esto porque, siendo esta una obra fundante y un aporte decisivo a la consolidación de un campo de estudios, no logra establecer enlaces directos con la enseñanza, salvo en este aspecto.

Kučerová, Holloway y Jahnke (2020) efectuaron una revisión en que confrontan los estudios desarrollados en Reino Unido con otras aportaciones, fundamentalmente la alemana, y concluyen que mientras en esta prevalecen las diferencias espaciales en ofertas de educación formal, y las manifestaciones locales de la

educación formal y no formal en contextos urbanos y rurales, en el mundo angloparlante se ha investigado más sobre la neoliberalización de la educación y las consiguientes disparidades, junto con las crecientes alternativas a este modelo dominante. Sin embargo, observan que las diferencias cada vez son menos marcadas entre ambas líneas de investigación y que estarían surgiendo, finalmente, agendas e intereses en común.

La más reciente puesta al día del estado del arte de esta corriente de estudios se encuentra en Kraftl et al. (2021), con una apertura inédita a investigaciones de autores no angloparlantes y del “sur global”. Constata que los principales focos del subcampo siguen dirigidos hacia geografías sociales, influencias contextuales políticas, socioeconómicas y culturales cada vez más amplias, desigualdades estructurales, relaciones de poder, y materialidades y movilidades educacionales, pero está apareciendo la preocupación por cuestiones de agencia, vulnerabilidad y experiencias de los estudiantes. Especialmente notable es que, sobre la base de la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica de 2016 de la Unión Geográfica Internacional (UGI), esta publicación alienta a los profesores de escuela a “considerar la investigación de calidad en el campo de la geografía (y) la educación como parte integral de su propia capacitación”.

Sociología y geografía de la educación

La investigación sociológica en educación tiene una larga tradición. Desde las tempranas opiniones de Marx, Weber y Durkheim, han confluído las contribuciones del funcionalismo, de las teorías de la reproducción y sus críticos, del paradigma interpretativo y el interaccionismo simbólico, de las teorías de las resistencias y de la etnometodología, de los estudios con enfoques de género, discapacidad y multiculturalidad, y, más recientemente, de ciertos neofuncionalismos orientados al mercado del trabajo, las políticas educativas, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación. En los últimos años, este rico acervo disciplinario se ha enriquecido, metodológicamente, con el uso de variables y análisis de carácter espacial.

Pese a que todo orden social ha dispuesto formas más o menos regulares para la transmisión intergeneracional del conocimiento, la sociología de la educación se constituyó, desde sus orígenes, como una sociología de las instituciones escolares y su contribución a las dinámicas de adaptación, diferenciación y control social (Bonal, 1998, p. 19). Sin caer en una contradicción, la microsociología que se interesa por el currículo y por la institución escolar, desplegando su acción investigativa en este campo, lo hace precisamente porque esta articulación sirve como principio a la explicación de procesos macrosociológicos (de Camillioni, 2013).

El desplazamiento desde la mirada del sociólogo o del planificador central hacia la retina del profesor frente a sus estudiantes implica no solo un cambio de actores, sino que delante de nuestros lentes aparecerán individualidades en vez de agrupaciones. Ello nos sitúa, desde la pedagogía, en un paradigma humanista; desde la didáctica, en “las corrientes críticas que recuperan la dimensión de la subjetividad en la organización de la experiencia” (Davini, 2013, p. 48), conformada a su vez por las operaciones sintéticas —es decir “constitutivas”— del sujeto cognoscente que identificó Kant y luego Habermas, y desde la geografía, en las corrientes subjetivistas que hacen del ser humano su unidad territorial de análisis, distribuida en distintos espacios de aprendizaje.

La aventura por la cual cada uno se impregna de la cultura del grupo donde vive es fundamentalmente individual. No todo el mundo recibe el mismo bagaje ni lo interioriza de la misma manera, ni se sirve de él para los mismos fines. La cultura es uno de los factores esenciales de la diferenciación de las situaciones sociales y del estatus que se le reconoce a cada uno (Claval, 1999).

Este denominador común constituye el requisito mínimo para la existencia de una geografía de la educación, que, sin apelar a los sujetos, no podría constituirse como una teoría interpretativa, pues apenas correspondería a un conjunto de técnicas al servicio de la localización de prestaciones educativas, o a un nombre flamante para aparatos sociológicos que recurren al espacio como saber auxiliar, y que difícilmente podría contribuir con términos y técnicas propias a la sociología de la educación, una línea de investigaciones prestigiosa, insistimos, con más de un siglo de avances a su haber.

La evolución de la sociología de la educación permite distinguirla, con toda propiedad, como una corriente de estudios bien asentada, cuyo objeto de atención prioritario ha sido el sistema escolar formal, en el cual reconoce una gran capacidad de estructurar y proveer de significado y sentido a un vasto conjunto de interacciones socioculturales. Su interés por los procesos de transmisión de conocimientos, los métodos de enseñanza o los contenidos educativos se han dado en este contexto (Bonafant, 1998) y, por consiguiente, sus investigaciones y análisis, provechosos para la producción de políticas públicas y para explicar fenómenos sociales en que las instituciones educativas son altamente gravitantes, no se han proyectado sistemáticamente hacia el trabajo escolar cotidiano con datos, discusiones o resultados que mejoren, de modo específico, la calidad de la enseñanza.

En este sentido, la sociología comparte con las políticas gubernamentales de Estados fuertemente centralizados una forma similar de incomodidad cuando, frente al desafío continuo de mejorar el sistema escolar, se enfrenta el reto de “entrar a la sala de clases”; una idea que, siendo una consigna, es también un razonable imperativo práctico, por cuanto reconoce que, en educación, el aula es el espacio

preferente para el establecimiento de las relaciones propias del trabajo pedagógico. Las aproximaciones microsociológicas de los años setenta y principalmente los ochenta, surgidas del paradigma interpretativo, así como la investigación etnográfica en aula, constituyen una notable excepción a lo anterior, pues tuvieron un gran interés por los espacios educativos, cuyas relaciones internas fueron teorizadas y confrontadas con los currículos vigentes (Apple, 1986; Ball, 1989; Rist, 1990; Rosenthal y Jacobson, 1980; Woods, 1986) bajo el alero de la obra fundamental de Berger y Luckmann (1968), *La construcción social de la realidad*.

... mientras la sociología se interesa sobre todo por la estructura y por la dinámica de los grupos, la geografía está atenta a su localización, a su extensión, a sus relaciones con el medio inmediato y lejano. Y puede concebirse para el estudio de los micromedios una sociología geográfica de la educación, o una geografía sociológica de la educación, según el acento recaiga en uno u otro género de preocupaciones (Debesse, 1974).

En la búsqueda de que la geografía de la educación no sea simplemente “lo que los geógrafos hacen” en un ámbito dominado por otra disciplina, es necesario distinguir, desde una posición de humildad y de valoración frente a los avances sociológicos, el o los espacios geográficos particulares que le corresponderían como objeto de estudio.

Según explica Meusburger (2010), siempre se consideró al espacio en estas discusiones. La sociología positivista del siglo XIX consideró que el ideal de la educación universal surgió junto con la necesidad de cohesión de los incipientes Estados nacionales. La proliferación de escuelas públicas constituyó, en Occidente, una efectiva política para la inclusión sociocultural en un imaginario moderno de país y en formas de producción y de gobierno que demandaban una mayor cantidad de población alfabetizada. Con el afianzamiento de los sistemas oficiales de instrucción, los colegios se convirtieron en “el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos” (Bonal, 1998, p. 18), ocupando, con ello, un espacio tradicionalmente dominado por la Iglesia católica.

Desde las primeras décadas del siglo XIX, las disparidades educativas de los países europeos preocuparon a los reformadores sociales de Francia y el Reino Unido, quienes pregonaban, bajo los preceptos del pensamiento liberal, que males como la pobreza, el crimen y el alcoholismo podían combatirse mediante una adecuada instrucción y formación moral. Este interés se reforzó a medida que avanzaba la centuria y se hallaban relaciones directas entre el grado de alfabetización de los pueblos y su prosperidad económica. Los investigadores sociales efectuaron estudios de casos sobre las localizaciones de escuelas y universidades, las inequidades asociadas a grupos iletrados, la disponibilidad y calidad de las escuelas, las habilidades y salarios de los profesores, y los logros educativos de los niños

con referencia a su contexto familiar; un área en que se ya se atisbaban nociones próximas al concepto de “capital cultural” de Pierre Bourdieu. Luego, se sumaron estudios ocasionales sobre la distancia y el transporte hacia las escuelas y las tasas de deserción y de ausentismo.

Mientras avanzaba el siglo XX, el interés por las disparidades espaciales en la provisión y el uso del sistema escolar fue decayendo, hasta mediados de la década de los sesenta. Entonces, con la expansión y reestructuración de los sistemas escolares, las inequidades socioespaciales de los logros educativos y la educación como medio de estratificación social y exclusión, aunque también de desarrollo regional, se convirtieron en temas significativos para la incipiente geografía de la educación continental y británica.

Esta corriente comenzó investigando criterios de localización, zonas de captación y cambios estructurales del sistema escolar y universitario, el efecto del cierre de escuelas para el desarrollo de las comunidades en zonas poco habitadas, las actividades extracurriculares de profesores en la interfaz entre el colegio y la comunidad, las consecuencias espaciales de las reformas escolares y los efectos culturales y económicos de las universidades. Recientemente se ha incluido el movimiento de los estudiantes a través del sistema escolar, logros educativos y puntajes de exámenes (*exam scores*) de estudiantes con respecto a su lugar de residencia, orígenes sociales y etnicidad, disparidades espaciales, los logros educativos de la población adulta residente y sus consecuencias, la distribución espacial de las labores según el alto o bajo nivel educacional de las fuerzas de trabajo, la movilidad espacial o la circulación de talento; y el rol del sistema educacional en la asimilación o reclusión de minorías. En este contexto, las tasas de transición de varios grupos etarios hacia diferentes tipos de escuelas secundarias, *colleges* y universidades; la media de años de escolaridad, las tasas de deserción, de ausentismo y otros indicadores de escolaridad se han usado para describir, en áreas intraurbanas, la dimensión espacial de las estructuras sociales y sus procesos.

Desde los años ochenta, el trabajo en geografía de la educación ha extendido su investigación desde las disparidades demográficas de la estructura sociodemográfica de profesiones y académicos universitarios (por ejemplo, edad, habilidades, género, origen étnico, carrera, y movilidad espacial); hasta las relaciones entre los logros educativos, mercados de trabajo y movilidad espacial; e incluso disparidades espaciales en la movilidad social vertical entre distintas generaciones. Al mismo tiempo, los geógrafos económicos están prestando una atención creciente a la importancia del rol de las habilidades profesionales, la difusión de innovaciones técnicas, la distribución de patentes, invenciones, inputs y outputs en la investigación, y el impacto de clústeres y redes en la generación de conocimiento. Desde la década de los noventa, la geografía de la educación ha girado persistentemente hacia cuestiones teóricas sobre la generación del conocimiento y su diseminación, estableciendo un nexo entre conocimiento, espacio y economía.

De manera más reciente, conceptualizaciones novedosas surgidas de los recientes trabajos de revisión, podrían dirigir al subcampo hacia un estadio superior. Holloway y Jöns (2012) advierten las limitaciones del concepto de educación, como una acción verticalmente aplicada a los sujetos, y amplían la denominación a “Geografía de la Educación y el aprendizaje”, una línea de trabajo que debería considerar la relevancia del espacio en la producción, el consumo y las implicaciones de los sistemas de educación formal, desde los niveles preescolares hasta la educación superior, y de los entornos de aprendizaje informal, vinculados con los hogares, barrios, organizaciones comunitarias y espacios de trabajo. Sin embargo, esta expresión debería evolucionar, más bien, desde una geografía de la educación “educacional”, a una geografía de la educación “educativa”, con el propósito de ir más allá de las prácticas y mecanismos de enseñanza institucional, definiéndose en función de los sitios 1) donde los estudiantes están aprendiendo, 2) respecto de los que están aprendiendo o 3) respecto de los que podrían aprender, por lo que deberá usar datos obtenidos a través de instrumentos territorial y socioculturalmente contextualizados, a propósito de los cuales habrá que teorizar y ejecutar su correspondiente diseño, validación, aplicación, interpretación, revisión y mejora.

Desde la corriente continental de la geografía de la educación, Itta Bauer, académica de la Universidad de Zurich, criticó la visión compartimentada de la propuesta de Holloway y Jöns, profesoras de la universidad británica de Loughborough, quienes, a su juicio, omiten las aproximaciones postestructuralistas que estudian la educación a través de conceptos tales como afecto, *performance*, sociomaterialidad, volatilidad, corporalidad y ambivalencia, entre otros.

Bauer (2015) discrepa con la separación conceptual y espacial entre contextos “formales” e “informales” de aprendizaje y educación, pues piensa que en la frontera entre estos dos ámbitos —las zonas de límite “in/formal”, que son las más iluminadoras para estos efectos (Kraftl, 2013)— se halla un campo de gran fuerza explicativa que estaría siendo ignorado, y que permitiría una comprensión flexible de las espacialidades, racionalidades y materialidades del aprendizaje. Frente a ello busca levantar una propuesta unificadora, que considere las geografías de los “sujetos de aprendizaje” como productos variables que dependen de discursos y prácticas. Esta investigadora encuentra un derrotero en la Teoría del ActorRed (ANT), constructo sociológico impulsado por Michel Callon y Bruno Latour, bajo el que estas “subjetividades” son el efecto de redes heterogéneas que incluyen varios tipos de humanos y no-humanos, es decir, objetos técnicos concretos con capacidad de agencia. En este contexto, el aprendizaje es considerado un actor de la red viva que permanentemente se está realizando, traduciendo y transformando.

Tras fundamentar su postura teórica, en la cual resalta su valoración del sujeto de aprendizaje, quien siempre está aprendiendo, Bauer constata una debilidad estructural de las geografías de la educación, que incluye a los esfuerzos etiquetados como “postestructurales”: no logran transitar desde la investigación en este

subcampo a una Educación en Geografía, entendida como principio didáctico referido al espacio total, que trasciende la enseñanza geográfica y las formas en que su contenido es transversalizado —educación ambiental, educación ciudadana, geoeducación, entre otras—, para instalarse en un plano transdisciplinario respecto de la calidad de los procesos educativos.

El surgimiento de esta inquietud, tras décadas de avance, muestra a la geografía de la educación llegando a un punto de saturación en que su potencial impacto en la pedagogía y en las prácticas de enseñanza es una discusión insoslayable. También ha ocurrido lo mismo, y con menos sacrificio, en la geografía de los niños, niñas y adolescentes, que, interesándose por la infancia y la juventud como actores de la producción espacial, ha notado que la escuela debe “beneficiarse de este conocimiento y conectarlo con la manera de enseñar la geografía, para que, así, el alumnado comprenda mejor el uso que realizan del espacio” (Malatesta y Granados Sánchez, 2017, p. 631). Sin embargo, el principal destinatario del conocimiento que se produzca de este tipo de investigación será un profesor, quien, salvo excepciones, es la última extensión y agente del sistema educacional de un Estado, cuando no es, además, un suplemento familiar y afectivo para sus estudiantes. En este sentido, parece pertinente trabajar desde un paradigma entrenado en la formalidad de los sistemas educacionales imperantes, con la expectativa de contribuir a la reducción de las brechas enormes que existen entre los ministerios, los establecimientos y las aulas, y entre quienes ocupan dichas aulas.

Agendas de investigación en Geografía de la Educación

Holloway y Jöns (2012) identifican apenas una oncenena de estudios geográficos europeos en inglés que expresan algún grado de conciencia y consideración sobre las subjetividades presentes en diversos espacios de aprendizaje (*learning spaces*). Destacan, en este aspecto, el estudio de Hemming (2011) sobre la educación ciudadana de las religiones en una escuela primaria británica, que identifica una estructura multiescalar en las concesiones e impugnaciones suscitadas por la práctica social de los distintos credos; la investigación socioetnográfica de Reh, Rabenstein y Fritzsche (2011) en una escuela primaria de Berlín que adoptó una jornada completa, y que construyó nuevos espacios más “abiertos” que el aula convencional, y la producción académica en general de Peter Kraftl, profesor de la Universidad de Birmingham, con énfasis en la original microgeografía de la vida cotidiana que efectuó en una escuela alternativa de Pembrokeshire, Reino Unido, donde exploró cómo las ideas e ideales sobre la infancia se construyen tanto culturalmente como en las formas arquitectónicas de las instituciones educativas (Kraftl, 2006). En todos estos trabajos, la aproximación al individuo significó, también, acotar las escalas de análisis, aprovechando su potencial para la indagación cualitativa.

En la búsqueda de orientar las pesquisas de la geografía de la educación, Hanson Thiem (2009) propuso una agenda de estudios capaz de enriquecer los debates sobre la neoliberalización, la globalización, y la formación de la economía del conocimiento; temas muy propios de la vertiente —mayoritaria— desarrollada a partir de la geografía económica. Plantea que esta línea de investigación debe ser mucho más amplia de lo que ha sido hasta la fecha, y que “no puede permitirse el lujo de estar sujeta a las nociones heredadas de escala” (Hanson Thiem, 2009, p. 168). Al contrario: plantea que nuevas definiciones multiescalares y multistitucionales deben ser forzosamente adoptadas si los geógrafos quieren expresar de mejor manera el significado espacial de las formas educacionales contemporáneas.

En el mismo año, Chris Taylor (2009), desde una vertiente pedagógica, planteó una agenda de investigaciones a partir de la teoría de Harry Collins y Robert Evans sobre el saber experto. Para introducir su visión, debemos constatar que, de manera creciente, se han incorporado categorías geográficas en las investigaciones didácticas a través del uso de un léxico espacial mayormente lábil, de poca densidad. Estas buscan dar valor a sus formulaciones conceptuales, pero sin aprovechar la riqueza teórica y metodológica de la disciplina de origen ni evidenciar el dominio de “conocimientos tácitos para practicar o hacer geografía” (Taylor, 2009, p. 652). Esta práctica de vaciamiento del lenguaje espacial también ha sido reconocida en el subcampo de la sociología de la educación (Robertson, 2010).

Taylor (2009) plantea que la investigación interdisciplinaria entre geografía y educación debe avanzar desde una pericia (*expertise*) “interaccional”, asociada al uso de un “vocabulario espacial” que permite articular ciertas interacciones de poca densidad, hasta ocuparse progresivamente de contextos, relaciones espaciales y lugares mediante una pericia de “contribución efectiva”. Algunas preguntas en educación que requerirían consideración geográfica de este tipo, según el autor, son:

- la geografía de los establecimientos educativos;
- la relación cambiante entre establecimientos educativos, comunidades y barrios;
- la distribución espacial de los recursos y oportunidades educativas;
- la reproducción social de localidades a través de oportunidades y resultados educativos;
- la relación entre escolaridad y vivienda;
- las interconexiones entre los sitios formales de aprendizaje (por ejemplo, escuelas, universidades, lugares de trabajo, etc.) y los sitios informales de aprendizaje (por ejemplo, el hogar), y en los espacios y lugares “intermedios” de esos sitios formales e informales de aprendizaje;
- las características sociopolíticas y culturales de la política educativa descentralizada;
- la geografía y los espacios del saber, y

- el uso de conjuntos de datos espaciales en el estudio de los fenómenos educativos.

Una pericia de “contribución efectiva” (Taylor, 2009) de la geografía aplicada al campo de la investigación educacional debería, al menos, ayudar a comprender los objetos de estudio a través de las limitaciones que impone, conjuntamente, el espacio y el tiempo cronológico. Como advierte este autor, el marco referencial y operativo que ha sido impulsado desde la década de los setenta por el geógrafo sueco Torsten Hägerstrand es apto para sostener un proyecto de estas características.

La geografía de la educación debería comenzar por fijar extensiones y demarcar el alcance máximo de itinerarios y rutinas cotidianas de sus sujetos de estudio, estableciendo duraciones y frecuencias de localizaciones, actividades y trayectorias. Una categoría especialmente relevante será el “tiempo libre” de los individuos, que, dada la fuerte presión de las jornadas laborales y escolares, ha sufrido una progresiva reducción en cuanto a su extensión y a sus posibilidades de acción. Es un tiempo que se ha ido atrofiando en localizaciones cada vez más concentradas, rígidas y que imponen sentidos, percepciones y modos de uso. En los contextos urbanos, se trata de un lapso cada vez más programado, cuyos lugares más atractivos ofrecen amenidades que han sido calendarizadas y agendadas por sus usuarios, y en las que hasta la espontaneidad, aparente, puede obedecer a un plan.

Hägerstrand (1991) propuso la idea de un prisma de alcance diario como el espacio efectivo de estudio para la geografía entendida como ciencia regional. Esta figura geométrica ilustraba adecuadamente las paredes espaciotemporales de una experiencia humana cotidiana que, siendo compleja, podría reducirse a sencillas formas poliédricas. Sin embargo, la extensión territorial ordinaria ha cambiado radicalmente por la mediación científico-técnica, y si tuviésemos que imaginar intuitivamente la geometría espacial en que tanto profesores como estudiantes desarrollan a diario sus prácticas espaciales, habría que pensar en un núcleo estable conformado, al menos, por el entorno próximo a su casa y escuela, pero también, por múltiples extensiones disparadas a escalas antes impensadas gracias a la instantaneidad de la comunicación a distancia y el mejoramiento de los transportes. Ahora deberíamos repensar estas geometrías, todavía regionales, en formas neuronales, dendríticas, capaces de extenderse por su propio contenido, modificando o anulando distancias físicas, marcando intensidades y ausencias, distinguiendo repulsiones y atracciones, e interactuando con otros alcances cotidianos cercanos y remotos, es decir, otras vidas. Esta modificación se debe a que las telecomunicaciones ya no requieren de sedes fijas y a que ciertas formas de producción y desplazamiento se han flexibilizado, cambiando rutinas tradicionales por unas nuevas recurrencias, o bien difuminando los patrones vinculados a las limitaciones de ajuste o acoplamiento (Fig. 3).

¿Tendrá el territorio cotidiano? Ya he oído a muchos colegas ilustres

decir que mediante redes [como internet], estamos recreando un cotidiano global. Y pregunto si eso existe. No estoy diciendo que no existe; sólo hago la pregunta (Santos, 1999).

Entre las limitaciones “de capacidad” consideradas por el geógrafo sueco, se halla una categoría que “nos trae directamente al dominio de la Ciencia Regional”, referida precisamente a este “prisma” de alcance cotidiano que cubren los sujetos.

Las personas necesitan tener algún tipo de residencia-base, aunque sólo sea temporal, en la cual puedan descansar a intervalos regulares, guardar los objetos personales y ser localizados para recibir mensajes. Y, una vez se juzga un lugar como éste, uno ya no puede evitar el considerar de forma más próxima cómo el tiempo se mezcla con el espacio en una entidad espacio-temporal indivisible. Piensen que cada persona necesita un mínimo número de horas al día para dormir y para atender sus asuntos en su residencia-base. Cuando sale de ella, existe un límite definido, más allá del cuál no puede ir si tiene que volver antes de una hora límite. Por lo tanto, en su vida diaria, todas las personas tienen que existir espacialmente en una isla. Por supuesto, el tamaño real de la isla depende de los medios de transporte disponibles, pero esto no altera el principio (Hägerstrand, 1991, p. 99).

Este reconocido geógrafo, quien falleció en 2004 con 87 años, no consideró en su modelo los flujos de información y representación propios de la sociedad de masas como parte de las limitaciones al alcance diario de los sujetos, pese a que distinguió los haces formados por las telecomunicaciones y, especialmente, por el teléfono fijo. La radio y la televisión fueron objeto de su interés en función del tiempo que sustraen a otras actividades. De seguro, su esquema sería muy distinto en tiempos de Internet y de la telefonía móvil masiva, en que la capacidad de enviar y recibir mensajes y paquetes de datos es prácticamente ubicua para gran parte de la población. Independientemente de este cambio tecnológico, el alcance del desplazamiento físico de los individuos permanece restringido, en la cotidianidad, a una escala que no excede la cobertura de los sistemas locales de transporte, que es el área de experiencias territoriales más o menos comunes donde una geografía de la educación como la propuesta tiene sentido. Los crecientes flujos informacionales en que la mayoría de los sujetos participan dependen de estas ineludibles condiciones materiales, y se cohesionan en torno a comunidades de prácticas que funcionan in situ, y cada vez más por medio de telecomunicaciones o en heterotopías digitales.

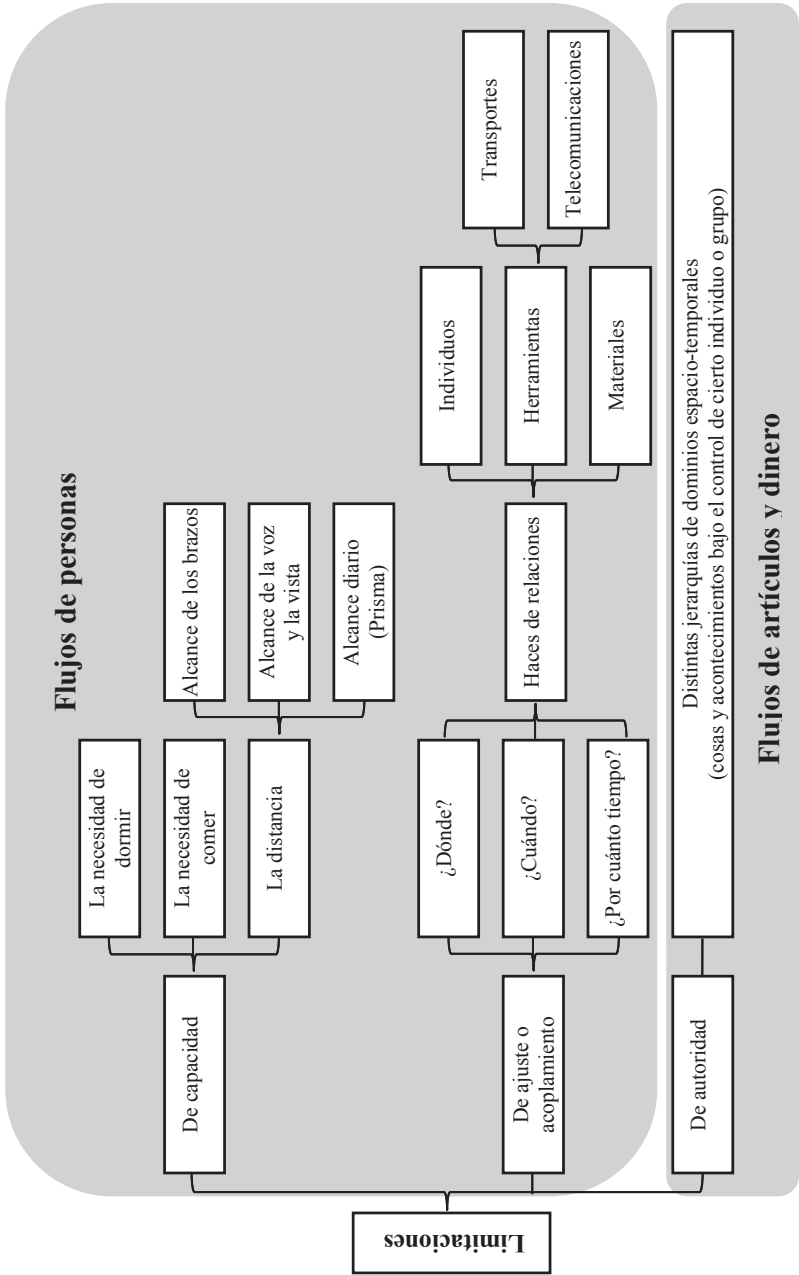


Figura 3. Limitaciones cronogeográficas de Hägerstrand. Fuente: elaborado por Torres Cañete (2021), basado en Hägerstrand (1991).

¿En qué consiste la práctica espacial bajo el neocapitalismo? Expresa una estrecha asociación en el espacio percibido entre la realidad cotidiana (el uso del tiempo) y la realidad urbana (las rutas y redes que se ligan a los lugares de trabajo, de vida “privada”, de ocio) (...) La práctica espacial “moderna” se define así por la vida cotidiana de un habitante de vivienda social en la periferia —caso límite, pero sin duda significativo—, sin que esto nos autorice a dejar de lado las autopistas o la política de transporte aéreo. Una práctica espacial debe poseer cierta cohesión, sin que esto sea equivalente a coherencia (en el sentido de intelectualmente elaborada, concebida lógicamente) (Lefebvre, 2013, p. 97).

Antes de cerrar esta revisión, debemos mencionar las aproximaciones que ha habido al subsector desde el idioma español. En primer término, se encuentran dos trabajos desarrollados por el investigador venezolano Eloy Montes Galbán, quien alude explícitamente a la geografía de la educación e incentiva a que se traten “nuevos problemas del ámbito socioeducativo en todos sus niveles, que permitan la búsqueda de sus manifestaciones espaciales, como también sus posibles correlaciones a diferentes escalas de trabajo, dentro de la dimensión espacial (mundial, regional y local)” (Montes Galbán y Romero Méndez, 2015, p. 75). Poniendo atención a las categorías de localización, distribución, asociación e interacción espacial, y bajo un enfoque cuantitativo directamente influido por el uso que Buzai y Baxendale (2006) hacen de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), Montes Galbán (2017) propone una estructura metodológica general que denomina “Fases de la Estructura Diacrónica de la Investigación” (FEDI). Sin embargo, es recién con Sterling (2020) que la bibliografía en español acusa recibo de los autores y obras más relevantes de la corriente anglosajona, contrastando algunos de sus temas más relevantes con investigaciones latinoamericanas sobre educación comparada, principalmente, y también sobre enseñanza geográfica y movimientos de población por motivos educacionales.

Conclusiones

El desarrollo de la educación comparada, desde sus inicios, siempre se caracterizó por la confrontación sistemática de modelos educativos internacionales. Sin embargo, a fines del siglo XX, comenzaron a valorarse, progresivamente, las diferencias regionales, en el contexto político de Estados soberanos que habían preferido siempre los diagnósticos nacionales.

Al revisar los trabajos que fueron producidos en este marco, bajo el rótulo de “geografía de la educación”, nos enfrentamos con geografías económicas de la educación y aplicaciones más propias de la sociología, antes que con un genuino trabajo interdisciplinario, lo que implicaría, en su nivel más profundo y aplicado,

la especialización científica, crítica y comparada de fenómenos didácticos, pedagógicos y curriculares que vayan más allá, incluso, del trabajo con datos sobre resultados recabados, por ejemplo, a través de pruebas estandarizadas de carácter nacional. Esto implica el ingreso de la investigación geográfica a las escuelas y a las aulas, sin tener, necesariamente, otra escala principal de referencia que las propias escuelas y aulas, con su actividad continua de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la geografía de la educación tiene un amplio margen para la experimentación, aplicando marcos teóricos bien conocidos en su disciplina de base a la mejora de la calidad de la enseñanza escolar.

Me parece que la Geografía de la Educación podría servir un poco de pretil en la investigación pedagógica. Contra el riesgo metafísico cuando construimos una filosofía de la educación. Contra la influencia de un pasado obsesivo si agregamos a la historia hechos y doctrinas pedagógicas. Contra el riesgo de interpretaciones y de sistematizaciones a partir de los modelos socioculturales, en el campo de la sociología de la educación. Ya que un buen geógrafo, ante los hechos educativos como ante los demás, permanece obstinadamente anclado en lo real. Tiene por definición, si se me permite decirlo, los pies en la tierra. Enumera, localiza, describe e intenta explicar lo que se inscribe en el mapa, la maqueta o la figura. Y cuando ha de dejarse llevar a su vez por el demonio de la teoría, necesita, como Anteo, tomar contacto de nuevo con la tierra para encontrar en ella fuerzas por la observación de los hechos y de los medios educativos que se inscriben en alguna parte y que únicamente pueden explicarse en su sitio, sino por su sitio. Ahí está su utilidad. Ahí están también sus límites (Debesse 1974, p. 162).

Así como el subcampo está claramente demarcado de la sociología de la educación, también se distingue de las aportaciones que, al respecto, puedan efectuar la antropología u otras ciencias de la educación. A la vez, ha demostrado ser mucho más que una simple herramienta empírica que proyecta la realidad educativa en mapas (Kučerová, Holloway y Jahnke, 2020).

Tras revisar el desarrollo de las corrientes principales de la geografía de la educación, distinguir en ellas señales de convergencia y evidenciar un giro espacial en curso respecto de cuestiones educacionales, se advierte la necesidad de que este conjunto de estudios se encamine, finalmente, hacia un giro pedagógico. Para ello no bastará con perfeccionar planes, programas y prácticas referidas a la enseñanza de la geografía, que es una preocupación instalada entre los profesores y didactas de la especialidad, sino que habrá que experimentar y sistematizar, progresivamente, formas generales y particulares de enseñar mediante un conocimiento geográfico aplicado que está por construirse, y que podrá ser útil para un profesor

de geografía, pero también de matemáticas, artes, idiomas extranjeros, ciencias o cualquier otro sector. Esto implicará la progresiva inclusión de este conocimiento en la formación inicial y continua de los docentes, quienes podrán fortalecer sus prácticas, por ejemplo, a partir de un dominio especializado de las geografías locales, de estrategias situadas de enseñanza y de una reflexión permanente respecto de los lugares en que los estudiantes aprenden.

Referencias

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Barcelona: Akal.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.

Bauer, I. (2015). Approaching geographies of education differANTly. *Children's Geographies*, 13(5), 620–627. doi: 10.1080/14733285.2015.1044197

Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós. Papeles de Pedagogía.

Bondi, L., y Matthews, M. H. (Eds.). (1988). *Education and society: studies in the politics, sociology and geography of education*. London: Routledge.

Brock, C. (2013). The geography of education and comparative education. *Comparative Education*, 49(3), 275–289. doi: 10.1080/03050068.2013.803818

Brock, C. (2016). *Geography of Education. Scale, Space and Location in the Study of Education*. Bloomsbury. Claval, P. (1999). *La geografía cultural*. Buenos Aires: Eudeba.

Brock, C. (2016). *Geography of Education. Scale, Space and Location in the Study of Education*. New York: Bloomsbury.

Butler, T., y Hamnett, C. (2007). The geography of education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), 1161–1174. doi: 10.1080/00420980701329174

Buzai, G. D., y Baxendale, C. A. (2006). *Análisis Socioespacial con Sistemas de Información Geográfica*. Buenos Aires: Lugar Editorial, Grupo de Ecología del Paisaje y Medio Ambiente de la Universidad de Buenos Aires (GEPAMA).

Davini, M. C. (2013). Conflictos en la evolución de la didáctica. En A. W. de Camilloni, M. C. En Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós

De Camilloni, A. W. (2013). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.

Debesse, M. (1974). Para una geografía de la educación. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.), *Pedagogía comparada - II. Los sistemas pedagógicos de Inglaterra y Gales, Estados Unidos, Alemania Federal, Unión Soviética y China Popular* (pp. 153-162). Barcelona: Eds. Oikos-tau.

Epstein, D., Boden, R., Deem, R., Rizvi, F., y Wright, S. (Eds.) (2008). *Geographies of knowledge, geometries of power: framing the future of higher education*. London: Routledge.

Freytag, T., y Jahnke, H. (2015). Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie. *Geographica Helvetica*, 70(1), 75-88. doi: 10.5194/gh-70-75-2015

Furlong, J., y Lawn, M. (Eds.) (2010). *Disciplines of Education. Their Role in the Future of Education Research*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203844137

Furter, P. (1996). La educación comparada como “geografía de la educación”. Cuestiones teóricas sobre la planificación de la regionalización de la enseñanza. En M. A. Pereyra, J. García Mínguez, M. Beas, y A. J. Gómez (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp. 93-115). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Gulson, K., y Symes, C. (Eds.). (2007). *Spatial theories in education: policy and geography matters*. New York: Routledge.

Hägerstrand, T. (1991). ¿Qué hay acerca de las personas en la Ciencia Regional? *Serie Geográfica*, (1), 93-109.

Hanson Thiem, C. (2009). Thinking through education: The geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography*, 33(2), 154-173.

Hemming, P. J. (2011). Educating for religious citizenship: multiculturalism and national identity in an English multi-faith primary school. *Transactions*

of the Institute of British Geographers, 36(3), 441–454. doi: 10.1111/j.1475-5661.2011.00432.x

Holloway, S. L., y Jöns, H. (2012). Geographies of education and learning. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(4), 482–488. doi: 10.1111/j.1475-5661.2012.00542.x

Jahnke, H., Kramer, C. y Meusburger, P. (Eds.). (2019). *Geographies of Schooling*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing (Knowledge and Space). doi: 10.1007/978-3-030-18799-6.

Kraftl, P. (2006). Building an idea: the material construction of an ideal childhood. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31(4), 488–504. doi: 10.1111/j.1475-5661.2006.00225.x

Kraftl, P. (2013). Towards geographies of “alternative” education: A case study of UK home schooling families. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 38(3), 436–450.

Kraftl, P., Andrews, W., Beech, S. et al. (2021). Geographies of education: A journey. *Area*, 00, 1–9. doi: 10.1111/area.12698.

Kučerová, S. R., Holloway, S. L. y Jahnke, H. (2020). The institutionalization of the geography of education: An international perspective. *Journal of Pedagogy*, 11(1), 13–34. doi: 10.2478/jped-2020-0002.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Malatesta, S., y Granados Sánchez, J. (2017). La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 631. doi: 10.5565/rev/dag.483

Meusburger, P. (1998). *Bildungsgeographie: Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Berlin, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Meusburger, P. (2010). Knowledge, Geography of. En B. Warf (Ed.), *Encyclopedia of Geography 4* (pp. 1659–1663). Singapore: Sage Publications.

Montes Galbán, E. (2017). Geografía de la Educación: Emergencia de un tema bajo la mirada del análisis espacial. *Red Sociales, Revista Del Departamento de Ciencias Sociales*, 4(5), 168–182.

Montes Galbán, E., y Romero Méndez, A. (2015). Aproximación a los fundamentos epistemológicos y metodológicos para una Geografía de la Educación. *Terra Nueva Etapa*, XXXI(49), 71-92.

Reh, S., Rabenstein, K., y Fritzsche, B. (2011). Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. *Social y Cultural Geography*, 12(1), 83-98. doi: 10.1080/14649365.2011.542482

Rist, R. (1990). Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetaje. *Educación y Sociedad*, 9, 179-190.

Robertson, S. L. (2010). "Spatializing" the sociology of education. Stand-points, entry-points, vantage-points. En M. W. Apple, S. J. Ball, y L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 15-26). Oxon: Routledge.

Rodriguez-Pose, A., y Tselios, V. (2011). Mapping the European regional educational distribution. *European Urban and Regional Studies*, 18(4), 358-374. doi: 10.1177/0969776411399345

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

Santos, M. (1999). El territorio: un agregado de espacios banales. En M. Panadero Moya y F. Cebrián Abellán (Eds.), *América Latina: lógicas locales, lógicas globales* (pp. 31-40). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sterling, B. (2020). La geografía de la educación para el siglo XXI. *Tlalli. Revista de Investigación en Geografía*, 3, 20-38. doi: 10.22201/ffyl.26832275e.2020.3.1266.

Symaco, L. P., y Brock, C. (2016). *Space, Place and Scale in the Study of Education*. New York: Routledge.

Taylor, C. (2009). Towards a geography of education. *Oxford Review of Education*, 35(5, SI), 651-669. doi: 10.1080/03054980903216358

Wojnar, I. (2003). Perfiles de educadores: Maurice Debesse, 1903-1998. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXIII(3/127), 131-147.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

Agradecimientos

Los estudios de posgrado que permitieron la producción de este artículo fueron financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) —actual Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)— y su Programa de Capital Humano Avanzado (PCHA), mediante su Beca de Doctorado Nacional 2015, folio 21151551.

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2020

Fecha de aceptación: 06 de abril de 2021

© 2021 por los autores; licencia otorgada a la Revista Universitaria de Geografía. Este artículo es de acceso abierto y distribuido bajo los términos y condiciones de una licencia Atribución-NoComercial 2.5 Argentina de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/deed.es_AR

