

Enseñanza geográfica y desarrollo barrial. Una mirada desde la Geografía social crítica¹

Joaquín Gallastegui-Vega², Ignacio Rojas-Rubio³ y Romina Pérez-Muñoz⁴

RESUMEN

El conocimiento espacial permite revalorizar la participación ciudadana, la convivencia, la escuela y el barrio, dentro de procesos activos profundamente éticos, todo orientado hacia una sociedad más justa, solidaria, democrática y superadora de las desigualdades socioeducativas. En este sentido, este trabajo explora diferentes posiciones teórico-conceptuales proponiendo un marco general que permita reflexionar sobre la dimensión geográfica centrada en el sujeto, para tensionar una renovación de la Educación Geográfica en Chile. Los diferentes "giros" que ha vivido la Geografía Humana y Social, le han significado repensar la "escala" de análisis y el contexto en el cual se desarrollan los fenómenos espaciales, reivindicando la importancia socio-espacial que tiene la "comunidad barrial" en los procesos educativos, incluyendo nuevas metodologías para su tratamiento, como, por ejemplo, la Investigación Acción Participativa (IAP) y las denominadas Comunidades de Aprendizaje.

Palabras claves: Giro espacial y dialógico, barrio y escuela, educación geográfica y comunidades de aprendizaje.

ABSTRACT

Spatial knowledge allows to revalue citizen participation, coexistence, school and borough, deep ethical processes, all oriented towards a more just, solidary, democratic society that overcomes socio-educational inequalities. In this sense, this work explores different theoretical-conceptual positions that proposed a general framework that allows reflecting on the geographic dimension centered on the subject, to stress a renewal of Geographic Education in Chile. The different "turns" that Human and Social Geography have experienced have meant the rethinking of the "scale" of analysis and the context in which spatial phenomena are made, claiming the socio-spatial importance that the borough community has in the educational processes, including new methodologies for their treatment, such as, for example, the Participatory Action Research (IAP) and the so-called Learning Communities.

Keywords: Spatial and dialogical turn, neighborhood and school, geographic education and community learning.

¹ El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación financiado por la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha, denominado: "La enseñanza-aprendizaje de la Geografía en Educación Básica. Aportes teóricos y metodológicos desde los paradigmas socio-constructivista y dialógico-dialéctico" (HUM 03 1617). Artículo recibido el 13 de septiembre de 2017, aceptado el 26 de marzo de 2018 y corregido el 6 de junio de 2018.

² Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha (Chile). E-mail: jgallast@upla.cl.

³ Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha (Chile). E-mail: Ignacio.rojas@upla.cl

⁴ Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha (Chile). E-mail: romina.perez@upla.cl

“Si la educación no asegura el pensar, no pasa de ser una concepción ingenua por cuanto bordea el miedo a la libertad” (Freire, 1969: 16)

El presente artículo es producto de una serie de reflexiones que han surgido de la experiencia formativa de los Profesores de Historia y Geografía y de investigaciones desarrolladas por la Sección de Geografía Social de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha. El objetivo es presentar un marco-conceptual y teórico, reivindicando la importancia socio-espacial que tiene la “comunidad barrial” desde una dimensión educativa. En otras palabras, acercarse a aquello que, antes de los denominados giros de la Geografía humana, no tenía status geográfico de importancia. De ahí que es sustancial repensar la disciplina desde lo social y desde los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la “Escuela Barrial”, como también, los procesos que son producto del neoliberalismo, ya que se ha perdido el sentido de lugar y de escala local, es decir, que lo extraño está en los entornos cotidianos y más cercanos. Todo ello debido a la reducción de las distancias y los tiempos, el conocimiento inmediato y la gran movilidad de personas y grupos debido a la globalización y a la Sociedad del Conocimiento y la Información, las cuales influyen en todos los aspectos de la vida humana a nivel planetario. Es lo que algunos teóricos y pensadores han denominado como los tiempos de la posmodernidad (Jameson 1991; Harvey 1990; Docherty 1993; Bauman, 2004).

Estos procesos provocan circunstancias negativas en todos los aspectos sociales, como son la competencia, el individualismo, el consumismo y la exclusión social, incitando una situación de incertidumbre, preocupación y un sentimiento de “deriva”. La sociedad global es educada masivamente para ser profesionales con éxito económico, para competir y aferrarse a lo personal, al consumo desaforado, desviando su atención sobre los conflictos generados por los centros del poder político, como el desequilibrio ambiental y los conflictos socio-espaciales. En este sentido, han surgido diferentes estudios y trabajos desarrollados por autores en todo el planeta, que contribuyen a la construcción de nuevos esquemas de pensamiento y, por ende, de asumir la realidad contemporánea, a la que no puede escapar la Educación en general y la geográfica en particular, como ciencias sociales críticas, en busca de respuestas de aproximación de la enseñanza-aprendizaje.

Desde una visión fenomenológica y crítica, interdisciplinaria y global, el entorno cercano es un gran y potente escenario donde las relaciones sociales se producen con mucha fuerza y pureza, donde realmente se vive la “espacialidad” y la “temporalidad” (Santos, 2000). Es el espacio donde interactúa y se interrelaciona el ser humano en base al diálogo, al consenso colectivo y la participación, y es donde se producen procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentales, donde la escuela no aparece aislada y cerrada, sino abierta, extendida y proyectada a la comunidad, como parte no solo del desarrollo educativo, sino proyectada al “Desarrollo de la comunidad y la convivencia democrática”. Para ello, en el presente trabajo, nos referiremos a los diferentes “Giros de la Geografía Humana y las Ciencias Sociales” destacando de ellos el giro dialógico, basado en el sujeto, para centrarnos en el concepto de “barrio” como comunidad territorial. Como metodología integradora de estos planteamientos se propone a las denominadas “Comunidades de aprendizaje” y a la “investigación-acción” como posibles alternativas de cambios socioeducativos, en toda su amplitud, en una escuela integrada a su entorno geográfico próximo. Todo lo anterior, orientado hacia la “convivencia” y el denominado “desarrollo comunitario” como una forma de rescatar la importancia y valor de lo geográfico que tiene el barrio como categoría de análisis y su enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos educativos.

En este sentido, se plantea como supuesto central del trabajo, que el conocimiento cotidiano de los estudiantes y profesores, y de la comunidad educativa y barrial, es fundamental para comprender y estudiar el espacio geográfico. Se reivindica una escala micro-geográfica donde emergen espacialidades no contempladas en el currículum nacional, las cuales permiten superar las desigualdades sociales, educativas, culturales y económicas de los y las estudiantes, facilitando la enseñanza y aprendizaje como un proceso comunitario, participativo y democrático (Gallastegui y Rojas, 2016).

Los giros de la Geografía humana

Desde la década de 1980 se han desarrollado una serie de “giros” en la Geografía que han modificado o, mejor dicho, han puesto especial atención a una serie de perspectivas epistemológicas y metodológicas, que surgen frente a las necesidades y cuestiones del mundo actual, replanteando categorías y conceptos, y posibilidades y formas de comprender el mundo. Es así que aparecen giros como el “cultural”, el “humanista”, el “relativista”, que, a su vez, se vinculan con otros giros de las ciencias sociales como son el “lingüístico”, el “pragmático”, el “semiótico”, el “narrativo”, el “interpretativo”, el “biográfico” y el “pictórico”, entre otros, todos los cuales, en su conjunto, indican un cambio de dirección en la forma de estudiar la relación “espacio/sociedad o la dimensión espacial de lo social”. Alicia Lindón (2010) plantea que estos giros no son excluyentes entre sí, sino que se han desarrollado de manera simultánea y que algunos geógrafos los han abandonado o los han matizado con otros enfoques.

De todos estos giros, destaca el referido a la Geografía Urbana, que pone al centro de la interpretación o comprensión del fenómeno espacial al “sujeto”, como figura del habitante de la ciudad, y no en el “individuo” como concepto de “población”, es decir, con sesgo demográfico. Alicia Lindón (2010) concreta este sujeto para esta geografía, al menos en tres planos analíticos, como son:

1. El “actuar de los sujetos” en la ciudad, considerando que esto incluye no solo todos los tipos de prácticas espaciales, sino también “hablar de la ciudad”, hablar de sus fragmentos y hablar acerca de lo que se hace en la ciudad.
2. Se concreta la consideración urbana del sujeto en la subjetividad urbana, es decir, esa trama de sentido en la cual se mueven y actúan los urbanitas.
3. En las formas espaciales con las cuales se relaciona el sujeto urbano.

Así, la geografía urbana que gira su rumbo, ha encontrado en la “subjetividad” una trama que entrelaza las actuaciones de los urbanitas (las prácticas), con todo lo que se pone en juego en esas actuaciones (el sentido) y, también, las formas espaciales que las actuaciones (las prácticas) generan, afrontan, transforman, utilizan, apropian, omiten, etc. Hacer una geografía de la “vida cotidiana de la ciudad” es rescatar el movimiento, y no caer en lo más conocido y estudiado como son los usos del suelo urbano. Es un acercamiento sensible al “sujeto” y sus experiencias espaciales en la ciudad. Así, el espacio de vida será el concepto que plantea la articulación del “espacio percibido” y el “espacio practicado”. En otras palabras, cuando el geógrafo analiza, en un caso concreto, tanto el “espacio percibido” por las personas como el espacio por ellas practicado, la integración de ambos da cuenta del “espacio de vida” (Lindón y Hiernaux, 2010).

Es en esta perspectiva que Alicia Lindón (2010) se refiere al concepto de “escenarios urbanos”, que cristalizan la vida cotidiana del habitante de la ciudad como “fragmentos espacio-temporales minúsculos”, como “instantes”. El concepto de escenario realza la espacialidad a costa de la temporalidad, con un sesgo metodológico que fija el punto de observación del fenómeno que adopta el investigador, y en consecuencia, solo se puede captar el movimiento en un instante, que constituye el instante en el que el estudioso lo observa, lo registra.

Junto con la subjetividad del sujeto, el giro más significativo para nosotros, desde la disciplina, es el denominado “giro geográfico”, por el cual la Geografía admite que la complejidad del mundo actual requiere de los acercamientos interdisciplinarios y la construcción de nuevos cuerpos teóricos. Es a través de éste que aparece una nueva concepción del espacio que combina su esencia física con la “dimensión subjetiva”. Esto involucra un cambio de la escala geográfica, es decir, la que otorga “legibilidad a los objetos pequeños”, lo cual ha sido escasamente asumida por los geógrafos, y si bien algunos han demostrado la “necesidad de penetrar en la esfera de la vida cotidiana” y de la “casa”, su quehacer es considerado por la mayoría de los colegas como un trabajo etnográfico o psicosocial, más que como una temática auténticamente geográfica. Cuestión que se refleja claramente en el ámbito educativo.

Un tercer giro de la ciencia, que se considera esencial para la fundamentación teórica del trabajo, es el denominado giro lingüístico o dialógico. Su importancia radica en haber permitido el cuestionamiento y la superación del pensamiento representacional, que concedía de manera bastante directa y simple la relación entre la conciencia y el mundo exterior que es objeto de esa conciencia. En pocas palabras, este giro de la filosofía contemporánea mostró la relevancia que adquiere el lenguaje en esa relación entre la conciencia y el mundo exterior (Lindón, 2014).

Para Elboj y Gómez (2001: 79):

“las sociedades actuales son cada vez más dialógicas. Si las industriales constituyeron el contexto material donde se desarrollaron democracias políticas, las sociedades de la información son el contexto simbólico donde el diálogo está penetrando las relaciones sociales, desde el ámbito más macro de la política internacional, hasta el más micro de la convivencia dentro de un domicilio”.

Así, en la actualidad, los sujetos y los grupos se plantean alcanzar consensos y encontrar soluciones a través de interacciones orientadas al “entendimiento”, proceso a través del cual el lenguaje adquiere un papel central. Es en este sentido que se denomina “giro dialógico” para describir la creciente centralidad del diálogo en todos los ámbitos: desde la política internacional al salón de nuestro domicilio, pasando por el trabajo, el centro educativo, la familia, las relaciones íntimas y las instituciones que atendemos, como el banco, el hospital o la administración local.

Autores como Habermas (2010), Touraine & Khorsrokhavar (2002), Beck (2013), Bruner (1990) y Flecha (2000 y 2015) han insistido en la “naturaleza comunicativa y dialógica de nuestra sociedad” y la han vinculado a nuestro desarrollo como personas y colectivos del mundo (Aubert *et al.*, 2009). Son estos denominados giros los que tensionan a la Geografía a introducir nuevas visiones, conceptos, posicionamientos, metodologías y teorías, permitiendo a la disciplina desarrollar un diálogo inter/trans/multi disciplinario, apareciendo en estas discusiones interseccionales,

nuevos conceptos y temas de estudio, algunos de ellos, no trabajados y/o no considerados por la geografía, como es el concepto de barrio.

Aproximaciones al concepto Barrio

Tratar el concepto de barrio no es cosa fácil, ya que éste es un término polivalente, polisémico, confuso o parcialmente definido. Generalmente es presentado como un concepto omnicomprendido por la amplitud de su uso, ya sea desde las diferentes disciplinas sociales y el conocimiento experto, o desde el uso cotidiano, es decir, desde el conocimiento popular y del sentido común de la cotidianidad. Cuando se habla de barrio todos tenemos una idea, pero es difícil de definirlo en forma concreta y única.

La importancia que tiene este concepto para la comprensión de la convivencia de los hombres y mujeres, en base a valores como la equidad, la tolerancia, el respeto, la dignidad y la convivencia, la democracia y la libertad, en un medio urbano complejo, cambiante, y muchas veces agresivo e impersonal, exige que sea analizado en toda su complejidad. La riqueza del concepto, como conocimiento social, dependerá de la posición ontológica, epistemológica y metodológica disciplinar, o simplemente desde el uso cotidiano. El acercarse desde "lo geográfico-social", permite a la geografía dialogar con otras disciplinas de las Ciencias Sociales, teniendo presente que el barrio es un concepto eminentemente "socioespacial".

Para su delimitación, Ezequiel Ander-Egg (1995) determina un barrio desde tres puntos de vista diferentes, como son:

1. Lo administrativo: como una subdivisión administrativa, histórica o de otra índole, de las partes o fracciones del territorio de un Municipio.
2. Lo físico: hace referencia al grupo de casas que constituyen parte de un conjunto urbano, diferenciado mediante límites (avenidas, línea férrea, canales, etc.) y que constituye un conjunto residencial de edificaciones bastante semejantes.
3. Lo social: sociológicamente hablando, se alude a una instancia espacial de sectores en que se divide un pueblo o ciudad, caracterizada por la proximidad y vecindario, determinados generalmente por factores sociales y/o comerciales espontáneos. Estos factores surgen y se desarrollan como consecuencia de una dinámica sociocultural que configura una "identidad colectiva" y un "sentimiento de pertenencia y apego" en sentido espacial.

Para comprender el concepto de barrio desde su dimensión social, es necesario relacionarlo a los conceptos de "comunidad y de territorio", para así definirlo como una "comunidad barrial". La "comunidad" es un sistema dinámico de actores sociales que interactúan en torno a intereses comunes, diversos y ampliamente definidos por "parámetros culturales y modos de satisfacción de sus necesidades" construidos en base a la "experiencia individual y colectiva" de quienes conforman a esa comunidad en un momento histórico determinado. Una comunidad no solo se define por la "proximidad geográfica" de sus miembros, sino también por la afinidad que pueden alcanzar los sujetos para identificar problemas y establecer "vías de acción conjunta para lograra

soluciones colectivas". De ahí que la noción de comunidad se utilice no solo para identificar grupos que comparten un espacio físico, sino también para caracterizar a grupos que comparten un mismo campo (material simbólico) de interés.

Para definir "territorio" es necesario tener presente que el término abarca no solo el aspecto físico espacial, es decir, no es solo un "espacio continente", como tradicionalmente lo ha presentado la Geografía Política y Escolar positivista, sino que también se debe considerar e incluir en su definición el "espacio contenido". Se puede decir entonces, que el "territorio contenido" puede ser un espacio no institucionalizado (político-administrativo), un espacio ocupado informal y espontáneamente, llegando a su apropiación, sin tener límites bien definidos. Desde este punto de vista, el territorio se puede comprender como un espacio de apropiación con características internas de cohesión, dinámico y evolutivo, por lo tanto, en constante construcción.

Pablo Benlloch y Pilar Charro (1992) se refieren al territorio desde un enfoque sociopolítico, al considerar al hombre como un ser social, que se agrupa en "comunidades organizadas", con "identidad y significación". Así, se puede decir, que el barrio es un territorio desde el punto de vista de que es "una apropiación social de un espacio", por lo cual para que éste se transforme en territorio, debemos tener presente conceptos como "identidad territorial, sentido de pertenencia", o características de "arraigo y sentimientos de lugar". Sonia Muñoz (1994) nos dice que el barrio es el lugar que privilegia la "comunicación vecinal espontánea", entendida ésta como las relaciones comunicativas, expresivas, de intercambio cultural, entre personas o grupos en el interior de un mismo espacio. Esta definición presenta al barrio como una "fortaleza", como un lugar de resistencia contra la invasión cultural de la ciudad, pudiendo guardar intactas algunas formas de comunicación propias, y en donde las relaciones sociales tradicionales, son poco contaminadas por la forma hegemónica de organización de la vida social. Si bien poco a poco estas características se van perdiendo, es importante poder resignificar desde el ámbito escolar.

La constitución del barrio como "comunidad territorial" comprende la relación entre actores asociados, en principio, por un espacio físico común que los obliga a interactuar según su posición social dentro de ese territorio. Desde esta perspectiva, la comunidad es un espacio heterogéneo donde se establecen relaciones de fuerza que oscilan entre la cooperación y la oposición en busca de diferentes estadios de bienestar, es decir, el espacio de la "micro-escala", de "lo local", de "lo fenomenológico", o sea, el "espacio de la vida". Un espacio que la Geografía ha dejado de lado y que no le ha dado la importancia y el valor que se merece, un espacio que no se enseña a comprenderlo. De ahí la importancia de su tratamiento como espacio continente y espacio contenido, es decir, comprender al barrio como productos de la interacción y acción social.

El desarrollo de la comunidad

Cada vez, y con mayor frecuencia, se escribe acerca de la "comunidad" y de su "desarrollo", existiendo una considerable producción teórica y práctica al respecto, por lo cual es necesario definir y delimitar para la comprensión del presente trabajo. Según Hernández y Braco (2009) la expresión "desarrollo de la comunidad o desarrollo comunitario" se ha incorporado al uso internacional para designar aquellos procesos en los cuales los esfuerzos de una comunidad se suman a los de su gobierno y otros organismos para mejorar las condiciones económicas, sociales y

culturales de las comunidades, integrando a la comunidad a la vida del país y permitirle contribuir plenamente al progreso nacional. Ander-Egg (1995) se refiere a los diferentes alcances de la expresión que se usan para determinarla, tales como “organización de la comunidad”, “organización del bienestar de la comunidad”, “acción comunal”, “desarrollo comunal”, “educación fundamental”, “animación de base” o la expresión combinada de “organización y desarrollo de la comunidad”, todos los cuales de una u otra manera se refieren a “una serie de acciones para el desarrollo mediante la participación de las comunidades de base” (Ander-Egg, 1995: 87). Agrega, además, que el desarrollo de la comunidad puede ser considerado como método y/o como programa, y en algunos casos como proceso o movimiento:

“Así como método, es una forma de intervención social cuyo propósito es la promoción y movilización de recursos humanos e institucionales, mediante la participación activa y democrática de la población; y en cuanto a programa, está constituido por un conjunto de proyectos y actividades específicas que; mediante un enfoque sistémico, trata de producir un efecto de “sinergia”, capaz de potenciar las acciones puntuales de las diferentes personas y grupos implicados” (Ander-Egg, 1995: 88).

William Biddle y Loureide Biddle (1971) señalan que el desarrollo de la comunidad es un método colectivo para facilitar el desarrollo que puede ocurrir cuando los vecinos trabajan juntos, Implica “estudio cooperativo, decisiones en grupo, acción colectiva y evaluación conjunta”, que conducen a la continuidad de la acción, siendo el foco el desarrollo de la personalidad mediante la responsabilidad colectiva por el bien común. Según Rico y Martín (2014) el desarrollo comunitario es un proceso de capacitación democrática en el que las personas analizan sus problemas, buscan soluciones e intervienen en las decisiones que les afecta, lo que desarrolla conciencia de sus cualidades y potencialidades, y les permite asumir la responsabilidad de su propio desarrollo individual y colectivo. Para esto es necesario ayuda oficial, asesoría técnica, disponibilidad de recursos y una organización que integre los diferentes proyectos y recursos existentes, pendientes de creación y participación. Estos autores nos especifican una serie de rasgos o características que consideran imprescindibles en el desarrollo comunitario:

1. Es un “proceso educativo” destinado a conseguir cambios cualitativos en las actitudes y comportamientos de la población.
2. Es una “técnica de acción social”, por lo que necesita la intervención o colaboración de agentes con un cierto grado de especialización.
3. Se dirige a aquellas comunidades que se encuentran en una “situación de subdesarrollo”, sociocultural o económico, o de utilización insuficiente de los recursos disponibles.
4. Su objetivo primordial consiste en la “obtención de bienestar social” y, por consiguiente, de la mejora de la “calidad de vida” de la población.
5. Requiere de la “participación voluntaria, consciente y responsable” de las personas en la resolución de sus propios problemas.

A medida que se fomenta a la gente tener un “sentido de comunidad”, a adoptar metas que sirvan para acrecentarlo, se fortalece la convicción por parte de las personas de que puede con-

tribuir al mejoramiento social. En este sentido, el desarrollo de la comunidad se presenta como un elemento central al momento de plantear una educación geográfica diferente, al no ser solo la escuela como institución y, sus contenidos curriculares el objeto de análisis disciplinar, si no, que también, el entorno en el cual la escuela se encuentra inserta.

Barrio y Escuela

En el espacio escolar, la comunidad es comprendida como una agrupación de profesores, alumnos, padres y personal de servicio, que comparten ciertos objetivos y vínculos. La expresión se suele connotar más por los aspectos educativos que por lo específicamente comunitario, diferenciándola del sentido de comunidad que caracteriza a la definición de barrio. La comunidad escolar es vista como un supuesto objetivo de encuadramiento jerárquico, por lo tanto, muchas veces genera rechazo por parte de los estudiantes, separando la “comunidad escuela” de la “comunidad barrial o local”. Para Joan Subirats (2001) ambos tipos de “comunidad” no deberían comprenderse de forma independiente, ya que el sentimiento de comunidad es sentirse parte “de”, el cual dependerá de las conexiones personales establecidas, de la capacidad de influencia que se dé en la integración y satisfacción de las necesidades que uno busque. Pertenecer (o pertenencia) quiere decir sentirse parte “de”, y uno forma parte “de”, o bien porque ha nacido en ese contexto, o bien porque uno ha escogido esa opción. Pertenecer, implica “sentirse con”, compartir, tener relaciones sociales significativas, poder usar un “nosotros”.

La comunidad escuela y la comunidad barrial o local han de entenderse en un ámbito de interdependencia y de influencia recíproca, ya que, individuos, grupos y redes presentes en la escuela, lo están también en la comunidad local, por lo que no se entiende lo uno sin lo otro. Desde la escuela se puede hacer cultura, civismo, territorio, y desde la comunidad local se hace educación y se puede discutir de enseñanza y de contenidos y valores educativos. De esta forma, el “barrio” y la “escuela”, dotados de una cierta especificidad y contenido, son espacios favorables para el desarrollo de procesos comunitarios, por lo tanto, del fortalecimiento de los territorios. Subirats nos presenta una tipología ideal de los “diversos modelos de escuela”, considerando sus diferentes grados de implantación en el territorio, así como del distinto nivel de identificación de la comunidad con el proyecto, siendo éstos (Subirats, 2001: 79):

1. La “Escuela-barrio” (espacio continente) es un centro que tiene una alta implicación territorial, pero un bajo nivel de identificación de sus componentes con el proyecto educativo. No disponen de un proyecto educativo bien definido que sirva para identificar al centro y al conjunto de la comunidad educativa con el mismo.
2. La “Escuela utilitaria” es un centro que presenta un bajo nivel tanto territorial como de identificación de sus componentes con el proyecto educativo. Se eligen estos centros por ser los más próximos sin más, por ser los que se adaptan a las necesidades laborales de los padres, o por ser gratuitos o por no serlo.
3. La “Escuela identitaria” es aquel centro que tiene fuerte identidad, pero que no plantea vinculación al entorno territorial y social en el que se halla como un tema relevante o significativo. Su capacidad de atracción de este centro es la buena definición de su proyecto educativo y en algunos casos la homogeneidad social de sus alumnos y padres. El barrio

donde se ubica, la comunidad territorial en la que se inserta no es normalmente tan relevante como las características diferenciales que lo definen y por lo tanto atrae personas alejadas física y personalmente del lugar en el que tienen fijado su centro.

4. La "Escuela-Comunidad" (espacio contenido) es aquel centro que se caracteriza tanto por una fuerte implantación en el territorio y por una activa aceptación de la diversidad social del mismo, como una fuerte identificación de sus componentes con un proyecto de centro bien definido. Este tipo de centro sirve a la comunidad en que se integran y al mismo tiempo, proyectan su actividad en ese territorio, en esa red de comunidades. Su fuerte identidad le permite utilizar sus recursos y los ajenos, así como la forma de relacionarse con la realidad exterior, sin miedo de cambiar las cosas. Tiene elevada autoestima y una menor dependencia. El fuerte sentido de comunidad se combina con una capacidad de convivencia y de aceptación de la diversidad.

En la mayoría de las ciudades de Chile, las escuelas públicas, especialmente las de Educación General Básica, se localizan en barrios donde un número importante de sus estudiantes viven muy cerca. Esto genera diversos tipos de interacción que determinan la existencia de una comunidad específica, ya que la escuela, como institución, genera una red de relaciones e intereses específicos e intensos de identidad, de arraigo y de pertenencia, haciéndose fundamental poder emplear el concepto de "barrio" desde un punto de vista integral. Las "escuelas-comunidad" es el modelo ideal que se pretende resignificar en el presente trabajo, ya que ello acabará redundando en entramados sociales más solidarios, con mayor cohesión social, capaces de vincular "educación con barrio". En este sentido, se apuesta por la convivencia sin segmentación, por la cohesión social y la solidaridad sin distancias, identificando a la escuela con su territorio más próximo mejorando el sentido de identidad, pertenencia, arraigo, etc. de los sujetos, y, por lo tanto, de mayor compromiso y conciencia espacial.

La Investigación-acción o la investigación en comunidad

En la década de 1940, el sociólogo norteamericano Kurt Lewin (1904-1947) acuñó el término "investigación-acción", bajo el nombre en inglés de *Action Research*, para designar un modo de investigación que nace de la necesidad de *justicia social*, ya sea realizada en laboratorio o en terreno, que debe conducir a resultados prácticos en la vida social y no solo a resultados necesariamente "publicables". Pretendía una investigación relevante para la realidad de grupos sociales en desventaja, que sea útil, inmediata y aplicable a la acción social. Es una investigación cuya finalidad esencial no es la comprensión de la realidad en sí, sino fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma, es decir, el objetivo prioritario de ésta consiste en mejorar la "práctica" en vez de "generar conocimientos" (Sandín, 2003).

Por su parte Carr & Kemmis (1988) nos dicen que la investigación acción, planteada desde un paradigma crítico, esta intimamente comprometida con la transformación del entorno, siendo un proceso no neutral de indagación y conocimiento. Esta modalidad de investigación-acción la denominan como emancipatoria, lo cual la diferencia de otras modalidades de investigación-acción, como son la "técnica" y la "práctica". Según Ezequiel Ander-Egg (1995), en América Latina el término tiene un alcance más amplio que la *action research lewiniana*, y que surge en un contexto

de crítica a los métodos clásicos de investigación social y de auge de luchas populares con las que se asume un compromiso militante desde la misma investigación, es decir, su objetivo apunta a la transformación y emancipación social. De ahí que también se denomine “investigación participativa” o “investigación-acción-participativa” (IAP). De esta manera, el concepto de investigación-acción planteado por Kurt Lewin se re-conceptualiza, incluyendo a otros actores en el desarrollo de la investigación, la cual ya no está solo centrada en el profesor, sino que contempla a toda la comunidad, tanto escolar como barrial.

Para Boaventura de Sousa Santos (2007), la investigación-acción involucra a las comunidades y a las organizaciones sociales populares. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción de conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil. Así, este enfoque metodológico se basa necesariamente en el “diálogo o la ecología de saberes”, es decir, en la relación dialógica entre el saber popular, cotidiano o barrial, el saber escolar y el saber erudito o científico, entendido este último como el conocimiento desarrollado por las instituciones de educación superior.

En este planteamiento es fundamental el pensamiento de Paulo Freire (1921 - 1997), según el cual la escuela es una institución esencialmente democratizadora que brinda a todos los alumnos las mismas oportunidades educativas, basando su planteamiento en la denominada “pedagogía liberadora”, la cual parte del reconocimiento de la injusticia y de las desigualdades sociales, planteándose como objetivo, la transformación de los sistemas educativos para contribuir a la “emancipación social”. El punto de partida de lo planteado por Freire es la dialogicidad con el “otro”, portador de una cultura, de unos saberes y cosmovisiones, y de unas posibilidades de aprender determinadas.

Lejos de ofrecer una serie de “recetas preconstruidas” o acabadas, postulados que destacan el carácter social históricamente situado del proceso de enseñanza-aprendizaje, se resiste a ver al “otro” como desvalido, desviado o incapaz, reafirmando con ello la dignidad humana y la capacidad de los sujetos de comprender y modificar su realidad (Freire, 1978). Freire dialectiza los lugares de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje al articular los diferentes saberes de los que son portadores. Es así que distingue entre los “educadores-intelectuales”, que –de modo sistemático– se apropian de conocimientos científicos, y las “clases populares” con saberes de sentido común, ganados en la experiencia del vivir cotidiano, o sea: saberes que también expresan una concepción de mundo, pero la de aquel que se ignora como filósofo, intelectual y educador.

Es a través del “diálogo” entre estas dos posiciones, es decir, el “diálogo en la relación pedagógica”, que se puede articular, transformar y superar dicotomías como doxa-episteme, teoría-práctica, o sentimiento- comprensión (Biagini & Roig, 2008). Es así que toda acción de intervención socioeducativa barrial debe tener un fuerte componente dialógico entre la doxa (conocimiento cotidiano o popular) y la episteme (conocimiento disciplinar o científico). Así, en el ámbito educativo, la investigación-acción emancipadora está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Perrone y Propper nos dicen que:

“en el ámbito educativo, la investigación-acción es una herramienta que enriquece las posibilidades de mejorar el acto educativo, involucra a los docentes en el contacto constante con la teoría y la evidencia considerada como válida y praxis necesaria para avanzar en el cambio o transformación de la realidad misma de cada aula y escuela”. (Perrone & Propper, 2007: 240).

Una definición interesante respecto a la IAP la realizan William Biddle & Loureide Biddle (1971), quienes se refieren a la investigación-acción diciendo que “la investigación se ha democratizado. Ya no se concibe como un campo separado del saber, abierto solo a los grupos privilegiado técnicamente, en la que el sociólogo, el ciudadano y el animador, practicante del proceso, son coexperimentadores” (Biddle y Biddle, 1971: 149). Así, muestran que también puede participar la comunidad y que los procesos de investigación, no tienen por qué ser realizados solo por un experto, sino que solo se necesita la voluntad, el interés, el vivir y conocer la realidad estudiada y que, con el tiempo y la experiencia se irán perfeccionando sus acciones investigativas.

Las Comunidades de Aprendizaje como modelo para la superación de las desigualdades educativas y espaciales

La Comunidad de Aprendizaje es un modelo educativo que intenta superar la exclusión y las desigualdades educativas y sociales, especialmente en entornos⁵ carenciados, posicionándose críticamente frente a las políticas de educación compensatoria que el sistema hegemónico genera y mantiene. Se basa en un “enfoque participativo de toda la comunidad”, a través de la construcción de alianzas entre diferentes *actores sociales*: padres y madres de alumnos y alumnas, vecinos, profesionales, líderes políticos, voluntarios, alumnos. En otras palabras, la escuela abre sus puertas para organizar, coordinar y diseñar actividades con todas las personas que deseen participar. Podemos decir que la escuela se apoya en la comunidad, asumiendo que el proceso enseñanza-aprendizaje es de naturaleza social, por lo que todos pueden enseñar, pero también todos pueden aprender, no solo el alumno. Jaume Carbonell (2015) se refiere a las Comunidades de Aprendizaje, diciendo que su objetivo es el logro de una “educación integradora, permanente y altamente participativa”, para lo cual se reclama la colaboración de madres, padres y otras personas de la comunidad para discutir entre todos la “escuela soñada” o la “educación que queremos” y, a partir de ahí, establecer prioridades e iniciativas que, contextualizadas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del centro educativo y del entorno socioterritorial, interrelacionen lo que ocurre en el aula en el “entorno” y en los “hogares”. Por eso muchas de estas actividades se realizan fuera de la escuela con la “participación del vecindario”.

Las Comunidades de Aprendizaje son una experiencia de transformación social y cultural para la superación de las desigualdades educativas, sociales, culturales y económicas de un centro educativo. Este modelo tiene como base la apertura de todos los espacios para la integración y participación de la comunidad que tiene una implicancia directa o indirecta en la enseñan-

⁵ El término, conceptualmente es muy amplio y usado de diferentes maneras, es por lo cual debemos definirlo bajo la mirada de entorno o contorno de un ser o una comunidad, aunque continúa siendo poco definido, ya que no presenta límites claros, de ahí que algunos lo adjetivan como entorno o medio cercano, entendiendo éste como el espacio de la vida diaria, de lo local y más específicamente, el que cada persona o grupo social se mueve cotidianamente, el espacio inmediato.

za-aprendizaje de los y las estudiantes, promoviendo el diálogo igualitario, por ejemplo, entre personas de diferentes culturas y género (García et al., 2013). En este sentido, el conocimiento en las comunidades de aprendizaje se desarrolla en basa a un diálogo intersubjetivo entre las personas.

Los principales aportes teóricos y prácticos del aprendizaje dialógico y de las Comunidades de Aprendizaje, los ha desarrollado el destacado investigador de la Universidad de Barcelona Dr. Ramón Flecha, quien junto al "Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA)" de la misma universidad, han trabajado por más de 20 años para la superación de las desigualdades educativas, económicas, políticas, culturales y de género en diferentes localidades de España. La base del modelo planteado por CREA son las "Actuaciones Educativas de Éxito" (AEE) basadas en evidencias científicas correspondientes a diferentes metodologías que facilitan el aprendizaje e integran a los actores que participan directamente en el establecimiento educacional, como también a la comunidad barrial. Algunas de estas son: las "tertulias dialógicas, los grupos interactivos, la formación de familiares, la participación educativa de la comunidad, el modelo de diálogo de prevención y resolución de conflictos y la formación dialógica del profesorado". Cada una de estas metodologías se concreta de diferentes maneras, siendo el establecimiento el principal espacio de trabajo.

En Chile, se ha destacado la profesora Dra. Donatila Ferrada como una de las principales exponentes de la Pedagogía Dialógica, quien a través del proyecto Enlazando Mundos, ha reflexionado sobre la necesaria integración de saberes en la educación formal, especialmente en relación a los conceptos de "contexto" y "currículum", ante lo cual señala:

"Es importante mencionar que para el desarrollo de una pedagogía dialógica es necesario cuestionarse y transformar el contexto en que se desarrolla el aprendizaje, y no en la adaptación del currículo al contexto socio-cultural en el que se encuentra la escuela, es decir, toma importancia el tiempo que asume la inteligencia cultural y no la inteligencia académica, como base central de la organización del aula, para así garantizar la no segregación del alumnado, abriendo la posibilidad para que todos generen verdaderas expectativas para aprender" (Ferrada, 2012: 19).

De acuerdo al modelo educativo, Ferrada (2012) se refiere a que necesariamente tenemos que pensar "otro tipo de escuela pública", que apunte a una "escuela en transformación". Basándonos en sus aportes, se puede hablar de una escuela donde se cambia:

1. El "aula privada" a cargo de un solo profesor por un aula pública, en que, la presencia de "diferentes sujetos sociales", ingresan a ella a colaborar en el aprendizaje. Todos podemos enseñar y todos podemos aprender.
2. Una organización del alumno sobre la base de criterios "homogeneizantes y fijos", por una organización "heterogénea y dinámica" centrada en las interacciones sociales.
3. Un trabajo "hacia adentro y a espaldas de la comunidad", por una "escuela que trabaja abierta" y "con la comunidad".
4. Una escuela que trabaja "aislada de los centros de formación universitaria", por una escuela que trabaja con la "colaboración de la universidad".

5. Una escuela que trabaja un “aprendizaje unidireccional”, por una “pedagogía dialógica” con toda la comunidad, proporcionando a los alumnos y a toda la comunidad un sentimiento de pertenencia, de solidaridad y participación, todo en base a “grupos de interacción y colaboración” con intercambio de opiniones y saberes.
6. Una escuela que no adapta el currículo al contexto sociocultural de la escuela, por una que intenta cambiar el contexto donde se desarrolla el aprendizaje y la escuela.
7. Un proceso de aprendizaje que solo se produce en el “aula”, sino en todo el “entorno sociocultural” con actividades de aprendizaje, tanto en el horario escolar como fuera de él.
8. Una participación educativa de solo la escuela, por una participación de la “familia” y la “comunidad”, desde la toma de decisiones, ya sea en el en el currículo, en las metodologías, en las evaluaciones, en la enseñanza de centro, en general.
9. Una escuela autoritaria y autárquica, por una basada en la “participación democrática” que ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales.

Reflexiones finales

Diálogo de saberes

Es importante considerar el estudio del barrio, como “territorio y lugar”, en los diferentes espacios educativos, para mejorar los resultados de los alumnos en distintos contextos, teniendo presente que, para derrotar la desigualdad, es necesario derrotar el desconocimiento del entorno inmediato de cada sujeto. Para lograr este objetivo, los geógrafos y geógrafas en Chile deben realizar esfuerzos para valorizar la educación como un área importante de trabajo y de desarrollo teórico-metodológico. Uno de los principales problemas encontrados al revisar antecedentes en la materia es que la discusión ha quedado remitida a un pequeño grupo de especialistas en la materia. La disciplina necesariamente tiene que preocuparse de problemas concretos y urgentes que afectan a la población en el país, y también saldar una histórica deuda de la geografía chilena para con los grupos marginados y excluidos en sus trabajos y estudios, donde sean las comunidades locales agentes activos de la generación de conocimiento desde el “diálogo de saberes”. En este sentido, debemos estudiar el proceso de producción del conocimiento, más que estudiar el producto final mismo, pues, como plantea Orlando Fals Borda (1988: 180), “estos productos son los que aparecen como absolutos en textos y tratados, sin que necesariamente lo sean”. Por lo que sí nos interesa el proceso de producción del conocimiento, debemos preguntarnos sobre los niveles de formación y comunicación donde se cristaliza este conocimiento.

Por una pedagogía geográfica innovadora, progresista y crítica

Para lograr un diálogo con las comunidades educativas, debemos partir definiendo y contextualizando un “marco procedimental” que acompañe al marco teórico-conceptual. Este marco procedimental, por sus características, creemos que es un trabajo eminentemente de “innovación

educativa”, entendiéndola, como lo plantea Juan Moschen (2009), como el resultado de un “proceso de búsqueda intencionada”, desde la gestión institucional, que abarca la totalidad de los factores intervinientes en el hecho educativo y que aporta soluciones pertinentes, específicas, novedosas y superadoras frente a las necesidades y problemáticas reales.

Jaume Carbonell (2015) indica que, por el tipo de educación que pretende esta innovación, debe estar en la “línea de la pedagogía progresista o crítica”, y para lo cual se necesitan ciertos atributos, requisitos y condiciones para que el profesorado pueda desarrollarla, como son la “vocación”, la “pasión”, el “compromiso”, ya que se necesita articular la “profesionalidad” con el “compromiso ético y social”. Así en un “proyecto innovador educativo” no solo se intenta conocer el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se necesita entender la escuela y su entorno socioculturalmente y hacerlo comprensible a los demás para una transformación de convivencia. Para ello se necesita tener un pie en la “escuela” y otro en la “sociedad”. Todas estas condiciones, desmonta la pretendida “falacia de la neutralidad” y la “asepsia epistemológica” de los currículos y los educadores, ya que detrás de cualquier propuesta y actuación educativa hay un “discurso ideológico y un conjunto de valores”, es decir, un contenido y un “compromiso social, ético y político”. Lógicamente, cuando nos referimos a que el profesor imprime un contenido y compromiso “político-ético” a la profesión, nos referimos a la “gran política que dignifica a la humanidad”, que tiene que ver con la defensa incondicional del cumplimiento de los “Derechos Humanos”, el respeto a la diferencia, la justicia social y el bienestar de la humanidad. El profesor “innovador crítico o progresista” debe ser capaz de crear “entornos de aprendizajes” y provocar curiosidad por el conocimiento, debe estar abierto al riesgo, a la aventura, a mirarse en el espejo del otro, a asumir el conflicto, poniendo el acento en la crítica al conocimiento escolar y apostando decidida y sistemáticamente por el cambio y la transformación de la escuela en todas sus dimensiones: proyecto educativo; contenidos del currículo; organización de los tiempos y espacios; cultura del profesorado; relación con la comunidad, etc.

Solo desde la escuela no se cambia la sociedad, pero sí es fundamental y contribuye a ello despertar la conciencia sobre la necesidad de cambio y profundizar la convivencia y participación democrática. Es así que debemos trabajar desde la escuela hacia la “comunidad” ya que es en las relaciones sociales cotidianas donde se aprende la “diversidad y el pluralismo”, teniendo presente que éstas, no es solo un problema escolar, sino un “problema global de educación social”. Recordemos que la “socialización primaria informal” es muy fuerte, especialmente la entregada por los padres y madres.

Reconocer que la sociedad y la escuela están marcadas por el sello de la diversidad cultural no basta, sino que se debe intervenir y actuar sobre esta realidad, entendiéndola que, si bien es cierto la problemática se ha reconocido hace muchos años, la novedad es la necesaria acción educativa, actualizando la formación del profesorado y los currículos en todos sus niveles. Todo ello enmarcado en programas especiales -por ahora- como son la “Educación para la paz,” la “Educación cívica”, la “Educación en valores”, la “Educación para la participación”, la “Educación en los Derechos humanos”, la “Educación social o la Educación intercultural”. En otras palabras y, en forma amplia y general, en la denominada “formación de una ciudadanía participativa y democrática”. Es así que podemos decir que “enseñar Geografía” es parte fundamental de la “enseñanza ciudadana”.

Jaime Oliva (2001) para referirse al proceso de renovación de la geografía, tanto disciplinar como escolar, dice que es necesario destacar con cierta objetividad algunos de sus elementos-claves, que están siendo considerados en la esfera académica y que pueden igualmente ser introducidos y operacionalizados con muchas ventajas, especialmente en la enseñanza media, tales como:

1. La Geografía necesita renovarse, pero no desde el gabinete, como un capricho académico. No se trata en hipótesis de nuevas discusiones originarias de un cierto capricho académico y sin vínculos con el contexto histórico y con la realidad que estamos viviendo, por el contrario, son las transformaciones sociales de nuestro tiempo las que exigen esa renovación. La Geografía, en cuanto al área del saber, si alguna vez disfrutó de prestigio en el ámbito de las ciencias modernas que se estructuraban, como la historia, la sociología, la etnografía y otras, en la década del veinte del siglo pasado, lo fue perdiendo. A partir de ahí, lamentablemente y debido, entre otras cosas, a su indigencia teórica, fue traspasada por esas disciplinas y su prestigio se desvaneció. Su desarrollo posterior fue apenas marginal y aislado del desarrollo teórico general de las Ciencias Sociales y Naturales, pero en la actualidad, nunca la dimensión espacial de la realidad ha tenido tanto potencial explicativo para esas disciplinas como ahora. La realidad contemporánea tiene una contribución decisiva del enfoque geográfico.
2. Un segundo elemento-clave de la renovación de la Geografía, que no puede ser ignorado, es referido a la nueva localización del espacio geográfico en cuanto a lo social. Anteriormente no se tenía claro que el espacio geográfico es interior a la sociedad y no exterior, y que el espacio geográfico es resultado de las relaciones sociales e incide sobre ellas. Dicho de otra manera, la renovación de la Geografía viene introduciendo el espacio en el interior de la sociedad, ofreciendo la oportunidad para examinar y explicar todas las cuestiones sociales desde un punto de vista geográfico. Ésta no es una percepción exclusiva de los nuevos geógrafos, por el contrario, fueron pensadores de otras áreas que asimilaron ese evento con bastante énfasis, como es el filósofo francés Henri Lefebvre (2013), quien demostró en sus obras que el espacio es la instancia privilegiada de la reproducción de las relaciones de la sociedad moderna.

Oliva (2001) destaca los planteamientos del sociólogo español Manuel Castells (1976), estudio de las cuestiones urbanas, quien también es taxativo al señalar que el espacio no es un reflejo de la sociedad, él es la sociedad. Otras formulaciones de geógrafos van en la misma dirección, como es el caso de Jacques Lévy (Lindón y Hiernaux 2006: 275-305) que afirma que no hay leyes generales sobre el espacio geográfico, sino leyes de la sociedad y las del geógrafo brasileño Milton Santo (2000), quien afirma que es preciso dejar al territorio hablar sobre la sociedad.

3. El último elemento clave que destaca y que se desprende de los anteriores, es entender el espacio geográfico como componente del cuadro social y que, por lo tanto, tiene valor explicativo de esa realidad. Es decir, se debe restablecer el "diálogo roto de la Geografía con las otras disciplinas sociales". El espacio geográfico no puede seguir siendo comprendido como exterioridad, como fenómeno externo al mundo social, condicionando apenas marginalmente los problemas sociales. Tampoco debe seguir con verdades simplificadas, parcializadas y superficiales, ya que ahora las necesidades y las pretensiones son otras.

Para que la Geografía tenga poder explicativo de la realidad social y para que sus elaboraciones colaboren para el entendimiento de ello, ésta tendrá que asumir nuevos sistemas teóricos, ya que el espacio geográfico, en esas circunstancias deberá ser aprehendido en el interior de la complejidad social y tener una nueva expresión. Oliva (2001) dice que la misión es otra, los instrumentos son otros, y principalmente, el lenguaje es otro, por lo que el universo lingüístico heredado de la Geografía tiene que ser reformado, en un proceso fecundado por el nuevo universo lingüístico de la renovación disciplinar. No podemos seguir interpretando la realidad de este mundo complejo y variable, desde los límites disciplinares, sino ir hacia la interdisciplinariedad e incluso hacia la hibridación disciplinar, es decir, no podemos seguir investigando en el “centro disciplinar”, sino ir hacia la “periferia disciplinar”.

La escuela que debemos construir

La complejidad del mundo actual dificulta la toma de decisiones sobre los temas y problemas que en realidad afectan a todos y todas. La educación en una sociedad democrática como la nuestra es una actividad fundamental y esencial, ya que implica numerosos sujetos participantes con sus respectivos intereses y razones ideológicas, sociales, económicas y culturales. Es por ello que es necesario preocuparse de ella, sometiéndola a constante revisión y cambio; en otras palabras, siempre innovarla y perfeccionarla. Lamentablemente muchas veces como ciudadanos o como profesores nos desligamos o tomamos distancia en esta participación. Así, la innovación pedagógica no debe ser un componente externo o una imposición hecha por los administradores o funcionarios políticos de turno. No debe ser una investigación “para la escuela” solamente, sino una investigación “en y desde la escuela” (Gallastegui y Rojas, 2016).

Ya no podemos seguir pensando que la escuela debe enseñar “conocimientos declarativos” exclusivamente, sino que además se deben favorecer y desarrollar capacidades para “el aprender”, debido a la imposibilidad de abarcar los conocimientos que crecen de forma exponencial. Se estima que el conocimiento acumulado se duplica cada cinco años, especialmente a través de nuevas páginas de Internet (Sandoya, 2010); el conocimiento “está ahí”, lo que falta es aprender a seleccionar y utilizar esos contenidos. En otras palabras, es necesario “aprender a aprender geográficamente”. Es preciso enseñar al alumno a estructurar informaciones, a fijarse en lo que busca, en dotarle de herramientas interpretativas que favorezcan el análisis social, a aplicar procedimientos de forma pensada, no mecánica, ni de forma intuitiva, sino como algo deliberado, algo que el profesor conscientemente planifica.

El nuevo contexto social hace que el concepto y las características del ciudadano cambien. El papel socializador que jugaban la familia y la escuela lo desempeñan ahora los medios de comunicación, quedando para la escuela más lo formativo que lo informativo. Pero en especial, las finalidades que el sistema educativo debiera asumir en la Sociedad del Conocimiento y de la Información, deberían estar más ligadas al conocimiento crítico y reflexivo que al acumulativo. El aumento de los contenidos que aún sigue siendo concebido como objeto y producto del sistema, no es la solución a las demandas del mundo actual. Esto es un desafío importante para la educación Geográfica. La revalidación de los métodos que acercan al alumno al “entorno cercano”, a las salidas a terreno, a los trabajos en grupo, a las diferencias cognitivas de cada alumno, hacia lo fenomenológico y lo cotidiano, hacia el estudio de problemas, hacia lo interdisciplinar, hacia un currículo flexible y adaptable, al trabajo en taller, hacia el paidocentrismo, debemos recuperarlos.

La Geografía y su enseñanza hoy

Se hace necesario reflexionar sobre la enseñanza del espacio, repensando su “escala” de análisis. El paradigma actual de la disciplina se centra en “la organización social del espacio”, por lo que se hace imprescindible una reformulación curricular que incluya esta temática, lógicamente como conocimiento transpuesto. De ahí que proponemos definir y estudiar el concepto de “barrio” desde la disciplina, proponiendo para ello, diferentes conceptualizaciones que permiten comprenderlo:

1. el espacio de la “fenomenología”, de la “subjetividad”.
2. el espacio de la “cotidianidad”.
3. el espacio de la “solidaridad”, el “afecto” y los “sentimientos”.
4. el espacio de la “historia cercana” y la “memoria”.
5. el espacio de la “patria chica”, el espacio como “lugar”.
6. el espacio de la “participación ciudadana real”, donde se ejerce la “verdadera democracia”.
7. el espacio de la “convivencia y de los conflictos social”.
8. el espacio de las “relaciones directas e intensas”.
9. el espacio de las “percepciones reales y emocionales”.
10. el espacio de la “identidad, la pertenencia y la apropiación”.
11. espacio con gran “fuerza simbólica y de los imaginarios sociales”.
12. el espacio del “conocimiento ordinario o del sentido común”.
13. el espacio de la “socialización primaria”.
14. el espacio de los “servicios básicos”.
15. el espacio de la “educación básica formal e informal”.
16. la ciudad a “escala humana”.
17. el espacio “socialmente construido”.
18. el espacio “pensado, proyectado y posible”.
19. el espacio “deseado o soñado”.
20. el espacio de la “comunicación intersubjetiva”.

Como último aspecto a considerar, debemos mencionar lo planteado por el destacado geógrafo francés Yves Lacoste (1990), quien en su libro “La Geografía un arma para la Guerra” nos presenta y nos alerta sobre el verdadero valor de la disciplina geográfica para la Sociedad, valor que es, muchas veces ocultado, simplificado y desconocido por unas geografías anodinas y superficiales como son las que él denominó como “de los profesores” y la “Geografía espectáculo”. “La verdadera”, la usada por los poderes hegemónicos, la “Geografía de los altos mandos”, será aquel conocimiento negado al ciudadano para que reconozca y entienda la importancia del espacio geográfico, y menos que se beneficie y lo disfrute; es un negar la importancia del espacio territorial y el conocimiento de gran valor pedagógico para su uso racional y emocional.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, E. *Diccionario del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen, 1995.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia, 2009.

BARTOLOME, L.; SACRISTÁN, J.; MACEDO, D.; POPKEWITZ, T.; MCLAREN, P.; RIGAL, L. y GIROUX, H.A. *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao, 1999.

BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BECK, U. *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Grupo Planeta, 2013.

BENLLOCH, P. y CHARRO, P. *Sociopolítica*. En: UROZ, J.; GARCÍA, J.M. y BENLLOCH, P. *Sociología, economía, política*. Madrid: Editorial CCS, Colección Plan de Formación de Animadores Culturales. Bloque 3: El saber del animador, 1992.

BIDDLE, W. y BIDDLE, L. *Desarrollo de la comunidad. Redescubrimiento de la iniciativa local*. México: Limusa-Wiley, 1971.

BRUNER, J.S. *Acts of Meaning*. Massachusetts: Harvard University Press, 1990.

CARBONELL, J. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2015.

CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASTELLS, M. *La cuestión urbana*. Barcelona: Siglo XXI, 1976.

DOCHERTY, T. *Postmodernism: a reader*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1993.

ELBOJ, C. y GÓMEZ, J. El giro dialógico de las ciencias sociales hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, 2001, Nº 12, p. 77-94.

FALS BORDA, O. *La ciencia y el pueblo*. En: VIO, F.; GIANOFFEN, V. y DE WITT, T. *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en Educación y desarrollo local*. Santiago de Chile: CEAAL, 1988, p. 11-39.

FERRADA, D. *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*. Santiago de Chile: RIL, 2012.

FLECHA, R. *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 2015.

FREIRE, P. *¿Extensión o comunicación?* Santiago de Chile: ICIRA Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, 1969.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1978.

BIAGINI, H. y ROIG, A. *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos-RE-UN, 2008.

GALLASTEGUI, J. y ROJAS, I. *Aprender el espacio geográfico: del conocimiento intuitivo al concientizado*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha-Ministerio de Educación, 2016.

GARCIA, C.; LEENA A. Y PETREÑAS C. Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013, Vol. XVII, N° 427 (7). Disponible en Internet: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalidad social. Tomo II: Crítica de la acción funcionalista*. Madrid: Trotta, 2010.

HARVEY, D. *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

HERNÁNDEZ, J. y BRACO, L. El Trabajo Social Comunitario en España: una aproximación a la historia y a la actualidad. En: HERNÁNDEZ, J. (coordinador). *Trabajo comunitario en la sociedad individualizada*. Valencia: Nau Llibres, 2009, p. 17-38.

LINDÓN A. y HIERNAX, D. (directores). *Los giros de la Geografía Humana. Desafíos y horizontes*. Barcelona: Anthropos, 2010.

JAMESON, J. *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós Iberia, 1991.

LACOSTE, Y. *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama, 1990.

LEFEBVRE, H. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, 2013.

LINDÓN, A. Del giro biográfico a las narrativas de vida espaciales: Nuevos horizontes para Geografía Humana. En: ALFARO, M.; CARDOZO, L.; DAVIES, C.; SERVAL, M. y ARNAUDO, J. *Desafíos de la Geografía. Teorías, métodos y perspectivas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2014, p. 187-216.

LINDÓN, A. y HIERNAX, D. (directores). *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2006.

MOSCHEN, J. *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires: Editorial Bonum, 2009.

MUÑOZ, S. *Barrio e identidad. Comunicación cotidiana entre mujeres de un barrio popular*. México: Editorial Trillas, 1994.

PERRONE, G. y PROPPER, F. . *Diccionario de educación*. Buenos Aires: Alfagrama, 2007.

RICO, J. y MARTÍN, V. *La educación social en territorios periféricos*. Valencia: Ediciones Nau Llibres, 2014.

OLIVA, J. Encino de geografía: um retardo desnecesario. En: CARLOS, A.F. (organizadora). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Editorial Contexto, 2001, p. 34-49.

SANDÍN, M.P. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, 2003.

SANDOYA, M. *Trabajar con Mapas en Educación Secundaria*. Colección Ciudad de las Ciencias. Serie Educadores 14. Madrid: Editorial CCS, 2010.

SANTOS, B. *La Universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

SANTOS, M. *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel, 2000.

SUBIRATS, J. *Educació i govern local. La importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac, 2001.

TOURAINÉ, A. y KHOSROKHAVAR, F. *A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto*. Madrid: Grupo Planeta, 2002.