

La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula

School geography: institutional aspirations and classroom experiences

Xosé Manuel Souto 

xose.manuel.souto@uv.es

Departament de didàctica de les ciències experimentals i socials

Universitat de València (España)

Resumen

La Geografía escolar representa el intento de las instituciones políticas y académicas por sistematizar un contenido escolar, que suponga un objeto de aprendizaje para la población. En este artículo queremos mostrar las diferencias y semejanzas que existen en el análisis de la geografía escolar. Por una parte, el marco curricular y el sistema educativo. Por otra, los dilemas propios del desarrollo de la enseñanza en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, donde los contenidos de geografía pretenden explicar la descripción del medio a unas personas que, en diversas ocasiones, consideran que está lejos de sus expectativas de comprensión. Pero al mismo tiempo, sus familias y amigos consideran que la razón básica de la geografía escolar consiste en un inventario de lugares con sus recursos.

Palabras clave: geografía escolar; curriculum; contenidos educativos; representaciones sociales.

Abstract

School geography embodies the attempt of political and academic institutions of systematizing geographical content knowledge: to transform geography in a learning object for the population. The purpose of this article is to highlight the existing differences and similarities in the analysis of school geography. On the one hand, we refer to the curricular framework and to the education system. On the other hand, we deal with the inherent problems of geography teaching in childhood, primary and secondary education. In these contexts, geography contents aim to convey the

description of the environment to students that tend to distrust canonical academic discourse, as they consider it to be beyond their understanding. But at the same time, their family and friends consider the description of places and their resources to be at the core of geography.

Key words: school geography; curriculum; educational contents; social representations.

1 Introducción: emociones personales y representaciones sociales

Las personas cuando actuamos en el territorio estamos influidos por motivos emocionales, que en más de una vez se transforman en argumentos “a posteriori”. Los sentimientos que se generan sobre un espacio inmediato suelen influir en la manera de razonar, tanto sea sobre la organización de éste como en los recursos que contiene. Esta dificultad en analizar las acciones de los seres humanos es lo que ha generado una gran polémica en los debates científicos, que a veces se materializaban en una oposición entre cualitativo/cuantitativo o entre comprender y explicar. En este artículo queremos manifestar esta duplicidad de análisis de la geografía escolar; por una parte, las expectativas institucionales que pretenden regular contenidos y metodología; por otra, las vivencias y comportamientos de alumnos y docentes en las aulas.

Como ya hemos escrito en otra ocasión (Souto & García, 2016), las percepciones geográficas tienen mucha relación con las teorías de las representaciones sociales. Ambas se enmarcan en el contexto del llamado giro del comportamiento, que superaba la dialéctica de idiográfico frente a nomotético y de explicar factores frente a describir elementos. Lo que preocupa a un profesor/a es cómo puede educar a unos alumnos que manifiestan un comportamiento contrario a sus deseos. ¿Qué sucede en este tipo de personas para rechazar su oferta formativa?

Las representaciones sociales son algo más que una simple descripción de las opiniones dominantes en clase, pues suponen una construcción social en la cual las personas están influidas por su condición económica, su capital cultural y su posición social. Ello genera algo semejante al “habitus” de Bourdieu (Bourdieu, 1997; Bourdieu & Passeron, 2014) y que está condicionado por la saturación de informaciones que se transmiten desde internet y los medios de comunicación específicos. Las representaciones sociales dominantes sobre el saber escolar influyen en el comportamiento de alumnos y docentes en el momento de enfrentarse a una clase de geografía. Entendemos que el comportamiento escolar no es ajeno a la visión del mundo que poseen los sujetos del sistema escolar; en el caso presente existe además un claro estereotipo social que influye en el comportamiento docente: un profesor es una persona que tiene unas dotes de paciencia y sabiduría que son dotes, forma de ser, que no precisa de las investigaciones, pues éstas son teorías alejadas de las prácticas de las aulas.

Por último, para entender esta explicación que queremos realizar sobre las representaciones del espacio geográfico escolar nos queremos remitir a las maneras de entender el lugar como objeto

de análisis y estudio. Desde la Geografía el concepto de espacio está muy relacionado con las teorías de filosofía de la ciencia (positivismo/historicismo) hasta los años sesenta del siglo XX, pero en la segunda mitad de esta centuria aparecen nuevas maneras de explicar el medio geográfico, sobre todo el caso del espacio cotidiano. Aparece el denominado giro del comportamiento (Capel, 1973) que supone que la dicotomía explicar/comprender se difumina en las relaciones complejas entre las acciones individuales y los condicionantes del contexto social. En el caso de la opinión pública, la geografía escolar supone una materia que debe responder a la descripción de los recursos que existen en los países. Mientras que en alumnos y docentes la geografía escolar supone un tiempo y un espacio concreto (aulas) donde se genera un comportamiento sobre las expectativas vitales.

Y entre ambos extremos del cuadrilátero, en que se transforma un aula escolar, discurre la vida cotidiana del/la docente, que quiere explicar los motivos de desafección del alumnado respecto a la materia que enseña y que se encuentra alejado de las teorías que les ofrecen las instituciones universitarias para comprender su lugar y su tiempo.

Los estudios empíricos que hemos realizado nos han permitido mostrar tanto las concepciones espontáneas de los presentes y futuros docentes, así como de otras personas que conviven con alumnos y profesores. Dichas representaciones sociales del saber escolar inciden como rutinas en el momento de programar las actividades escolares. Por eso hemos desarrollar tareas de formación del profesorado tendentes a impugnar dichas tradiciones rutinarias y plantear alternativas metodológicas basadas en un proyecto curricular. La comparación con otras situaciones semejantes en países iberoamericanos y anglosajones nos indican que dicha propuesta es factible de realizar. Pero para ello es necesario contar con un sustrato social, con una fundamentación teórica sólida y con elaboración de materiales que se puedan utilizar en las aulas. Eso es lo que aspiramos a resumir con la brevedad propia de este tipo de contribuciones.

1.1 Nota metodológica

El estudio que presentamos se inscribe en la metodología de análisis que se denomina “ex post facto”, o sea pretendemos verificar a la luz de los resultados conocidos la conjetura que se ha trazado. Dado que el estudio pretende influir en la mejora de la educación geográfica escolar hemos optado por una investigación orientada a la acción (applied/action-oriented research), de tal manera que los resultados que se utilizan para argumentar están determinados por el contexto social y escolar de investigación. No obstante, entendemos, como señalan otros colegas de didáctica de las ciencias experimentales, que aunque “los resultados de las investigaciones no son generalizables, sí que lo pueden ser los principios que subyacen en ellas” (Fernández et al., 2013, p. 392).

El problema que hemos seleccionado se puede definir como “los estudios académicos y las proclamas de la educación geográfica universal no inciden en las prácticas de la enseñanza básica (Educación Primaria y Educación Secundaria) en España. Existe una clara disociación entre los intereses académicos y las expectativas de los sujetos del sistema escolar básico”. Este problema se desarrolla justificándolo con datos bibliográficos y hechos informativos de la Unión Geográfica Internacional (Las Cartas y Declaraciones). Para la transformación de datos observados en hechos argumentales hemos empleado diferentes métodos de observación y análisis: cuestionarios, asociación libre de palabras, entrevistas y grupos de discusión.

Los debates sobre el impacto de las muestras de la población estudiantil y docente que se utiliza en las investigaciones académicas muestran la complejidad de la misma para poder establecer conclusiones pertinentes (Coe, 2002; Gibbs & Coffey, 2004; Kolmos, 2010; Madinabeitia & Lobato, 2015). Por eso en el estudio de tendencias longitudinales, como la que pretendemos establecer en este trabajo hemos buscado la validez de la muestra en el estudio cualitativo y comparativo. Hemos buscado los datos en cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión que hemos conocido directamente, pues así hemos procedido con las estrategias de la Investigación&acción. Además hemos realizado una valoración de la bibliografía específica en su recepción escolar, para saber hasta qué punto incide en la praxis escolar, pues como ha señalado en su tesis doctoral E. Ramiro (1998), el desconocimiento de la investigación académica en los docentes de educación básica es muy grande. En cualquier caso lo que nos ha parecido más relevante es el efecto didáctico que se produce en la muestra, más que el tamaño de esta, en coherencia con las referencias bibliográficas de la investigación que se ha citado (Coe, 2002).

En consecuencia, los datos que ofrecemos sobre las representaciones sociales de los docentes y futuro profesorado están extraídos del trabajo de campo que se ha realizado en el ejercicio de la propia profesión. Es decir, las imágenes que reflejan los miembros del grupo Gea-Clío (y Geopaideia en Colombia) en un caso y los alumnos del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria y Grado de Magisterio en otro, son el resultado de trabajos realizados en los espacios escolares donde trabajamos como docentes e investigadores. Por eso mismo se han adoptado todas las convenciones y protocolos necesarios para no contaminar con nuestras opiniones la observación realizada. Todas las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión se han realizado con el asentimiento y colaboración de los sujetos.

La transformación de los datos en hechos argumentales es consecuencia de nuestra intención de plantear como hipótesis que “los proyectos curriculares son el instrumento didáctico que nos permitirá acercar las dos posiciones intelectuales en la elaboración de unos materiales que faciliten la educación ciudadana autónoma”. Para ello se dará cuenta de las líneas de investigación que se han llevado a cabo en Brasil, Colombia y España. Son tres países en los cuales esperamos mostrar

ejemplos de trabajos que nos permiten presentar resultados tangibles para mostrar un camino alternativo al divorcio existente entre investigación e innovación.

2 Las concepciones del espacio geográfico y su implicación en la enseñanza

Uno de los estereotipos que más inciden en las rutinas escolares consiste en reducir la complejidad y pluralidad de la disciplina de referencia (en este caso la geografía) a un singular naturalizado como algo estático e inmanente. Las expresiones “la geografía es la relación armónica entre el medio y la acción del hombre”, “saber geografía supone saber localizar un determinado número de topónimos” y otras semejantes muestran un tipo de conocimiento hegemónico que no se suele cuestionar en las familias de los alumnos de la enseñanza básica.¹ Sin embargo, este conocimiento, que se ha fraguado en la escuela regionalista francesa de finales del siglo XIX, suele ser un obstáculo para buscar un conocimiento crítico del territorio y de los espacios socialmente percibidos.

Los estudios históricos sobre el desarrollo de esta materia en el sistema escolar básico, de Educación Primaria y Secundaria, nos muestran la génesis de esta disciplina en el contexto de la organización del Estado decimonónico. Por una parte, existen las influencias de las instituciones académicas, que buscaban legitimar el discurso de la burguesía ascendente.² Por otra, la influencia de las concepciones pedagógicas, en especial por la aceptación del aprendizaje vinculado a la observación y a una metodología inductiva sobre el medio local.³ La irrupción de nuevas maneras de explicar la construcción del conocimiento, la implicación del comportamiento en el aprendizaje del sujeto y la influencia de las competencias educativas influyen en la manera de concebir el espacio. Aparecen análisis empíricos que analizan el medio geográfico desde la cotidianidad,⁴ que sirven de referencia para planteamientos educativos sobre la ciudadanía.

2.1 La conceptualización del espacio y las escuelas geográficas

Los geógrafos han pretendido ejercer la enseñanza del territorio desde sus concepciones académicas y sus deseos institucionales. Así las diferentes Cartas Internacionales de la Unión

1 Sobre este particular nos han parecido relevantes las aportaciones del caso argentino (Fernández et al., 2010), y el alemán (Müller, 1993) en el que se hacen referencias explícitas a la influencia del contexto social-familiar como obstáculo para la innovación educativa. Algo semejante sucedió en el Reino Unido en los años finales del siglo XX cuando tuvieron que modificar los estándares de aprendizaje, como consecuencia de la incompreensión de las propuestas por parte del profesorado.

2 Los estudios dirigidos por Horacio Capel (1983, 1985) nos han mostrado, en el ámbito internacional, la institucionalización de la geografía en relación con la difusión del sistema escolar de la burguesía europea. Igualmente utilizamos las síntesis de S. Claudino (2001) y Santiago (2005) para comparar la situación española con la iberoamericana.

3 Para el caso francés se puede consultar Roumégous (2016) y Chevallier (2016) en España las aportaciones de Luis y Urteaga (1982), de Julia Melcón (1995) para la Educación Primaria y Alberto Luis (1985) en el Bachillerato son muy relevantes.

4 Es el caso del grupo Geopaideia en Colombia (Cely & Moreno, 2008, 2016).

Geográfica Internacional nos muestran cómo se han modificado los fines educativos en relación con la coyuntura internacional (De Miguel et al., 2016). Se correspondían con la manifestación de la buena voluntad de las élites académicas y que se difundían con dificultad entre el profesorado de la enseñanza básica. Entre los docentes se conformaba la representación escolar de la geografía como una materia única que tenía por objetivo describir los recursos y paisajes del Estado-nación y de otros lugares. Una manera de proceder que contribuyó a legitimar los estados políticos decimonónicos en Europa occidental y América.

Ya en el siglo XX la Unión Geográfica Internacional pretendió romper con la imagen de una geografía estatal que hiciera de las fronteras nacionales un obstáculo para la convivencia, buscando superar el conflicto armado a través de estrategias que desarrollaran la paz y la sostenibilidad. Recoge así la herencia de las Declaraciones de la UNESCO de 1949, 1951, 1965, 1982. Aparece así la defensa de la ecología planetaria y la búsqueda de la interculturalidad entre los pueblos. No obstante, la mayoría de los manuales escolares y las programaciones de los Estados seguían manteniendo en el cambio de siglo (XX al XXI) unas rutinas y tradiciones de la descripción de los territorios nacionales. Si esto sucedía, como lo evidencian las pruebas empíricas,⁵ hemos de suponer que las proclamas de las Cartas de la UGI tenían escaso eco en el sistema escolar. Además, en los últimos años la preocupación ha sido claramente gremial, buscando incidir en la formación del profesorado de geografía y en el uso de las nuevas tecnologías (De Miguel, 2017).

Sin embargo, el funcionamiento del sistema escolar, y su organización curricular, depende más de otros factores, como es la influencia que ejerce sobre los contenidos el diseño de pruebas externas. En este sentido, el cambio más significativo se opera en el siglo XXI con la irrupción de las pruebas PISA, los Estudios Diagnóstico y otras pruebas semejantes en diferentes niveles de la globalización. Como ha señalado Rafael Straforini (2016) en los años del segundo decenio del siglo XXI aparecen tres escalas de decisión que afectan a las aulas y, por tanto, a las personas que se reúnen allí.

Por una parte la escala mundial, bien representada por la OCDE, los estudios valorativos de PISA y las instituciones supranacionales, como la UE y la incorporación de la jerga escolar de las competencias. En segundo lugar el Estado, que sigue defendiendo la idea de una geografía escolar para legitimar la identidad del territorio nacional-estatal. En tercer lugar las “patrias chicas” y el medio local, que condicionan la explicación de los contenidos geográficos desde una simplificación de los modelos de Piaget. Un análisis crítico nos indica que las referencias bibliográficas de autoridad son más un argumento “a posteriori”, que una orientación intelectual,

5 Incluso cuando desaparece la censura previa administrativa, los manuales escolares permanecen en un control de la información “políticamente correcto”, que obstaculiza el análisis de los problemas ciudadanos en las diferentes escalas del planeta. Sobre estas cuestiones hemos trabajado en el ámbito iberoamericano (Císcar, Santiago & Souto, 2012; Claudino, Souto & Tonini, 2017).

para decidir sobre la secuencia de actividades que se organizan para favorecer el aprendizaje del alumnado, tal como ha explicado Haidt (2001).

Esta fragmentación de las normativas escolares afecta a las relaciones entre las personas que acuden a una clase de geografía en un centro escolar. Y sobre todo sirve para crear una opinión acerca de la naturaleza de la geografía escolar en singular. Aquello qué es y no es la geografía escolar. Una amalgama de ideas que se conforman a modo de cosmovisión particular de un saber que se estudia en las aulas para poder comprender el mundo en que vivimos. Y un tipo de conocimiento que tiene una valoración escasa en el ámbito de la resolución de problemas de la vida cotidiana.

2.2 Las respuestas institucionales del conocimiento geográfico

Así pues, lo que pretendemos es conocer la respuesta del conocimiento geográfico a este proceso de vulgarización del saber escolar, que se enfrenta a la saturación informativa de la multitud de datos inconexos que se transmiten por televisión, las redes sociales informáticas o en conversaciones particulares. Cómo logra, o no, crear un espacio para la reflexión, que al mismo tiempo supone un tiempo de análisis.

Los debates de los congresos ibéricos de geografía y didáctica de las ciencias sociales (Sebastiá & Tonda, 2014, 2015; Tonda & Sebastiá, 2012; Souto, 2012), así como las síntesis internacionales realizadas (Lambert & Jones, 2013) nos muestran unos debates centrados en los contenidos curriculares respecto a las aportaciones del conocimiento geográfico en el uso de técnicas como los Sistemas de Información Geográficos (SIG), el papel de los *mass media* en el conocimiento del mundo, el trabajo de campo y las repercusiones en el aprendizaje del mundo global y sostenible. Pero poco sobre las metodologías de aula, las actitudes y comportamientos del alumnado en las clases de la enseñanza básica y la aportación del conocimiento geográfico a la resolución de problemas cotidianos que afecten a su vida personal.

Unos debates que siguen la lógica de la ciencia, como muestran Lambert y Jones (2013) en dicha síntesis, donde se considera el conocimiento geográfico en la construcción del currículo, de lo que se puede derivar la valoración del progreso en el aprendizaje. Una manera de proceder que nos remite a la tecnología y al desarrollo sostenible dentro de un contexto de globalización. Pero lo que no existe es el estudio de las percepciones del espacio vivido. El currículo escolar se presenta como la clave de las propuestas de aprendizaje y, sin embargo, no se analiza cómo este es analizado desde las concepciones docentes: un saber burocrático que limita la creatividad personal; como tampoco se analizan las ideas que poseen los futuros docentes en su formación inicial, lo que pretendemos hacer a continuación.

Nuestro diagnóstico apunta a un análisis de la enseñanza de la geografía desde posiciones positivistas, buscando la correlación entre el saber académico y el escolar de forma unívoca.⁶ No hay un análisis del comportamiento de los sujetos que enseñan y aprenden en sus comportamientos cotidianos y, sobre todo, en sus actitudes ante el saber y las expectativas sociales que desarrollan en el sistema escolar.

2.3 La burocratización de la enseñanza escolar

En España, los estudios realizados desde las instituciones geográficas (AGE, UGI), o desde las administraciones educativas (Ministerio de Educación y Autonomías), han consolidado un currículo escolar que es percibido como un conjunto de normas burocráticas que dificulta la tarea del docente. Así sucede cuando se programa la secuencia de actividades a lo largo de un curso escolar, con la necesidad de utilizar una taxonomía de objetivos, competencias, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.⁷ Y también cuando en las tareas diarias de enseñanza el profesorado debe registrar digitalmente todas las incidencias de aula: ausencias, comportamiento, actitudes, aptitudes... del alumnado. Un registro minucioso que supone que el docente se convierte en un registrador de actividades sin tener tiempo para valorar su incidencia en el aprendizaje del alumnado, objetivo que se persigue.

A ello hemos de añadir la presión de las pruebas externas, sean las Pruebas PISA, los Estudios de Diagnóstico o las Pruebas de Acceso a la Universidad, sin contar con la previsión de las reválidas de diferentes cursos, tal como se prevé en las leyes educativas de los distintos países iberoamericanos. Tal como ya mostramos en estudios comparativos anteriores (Souto & Claudino, 2001; Souto, 2016), las pruebas externas condicionan la labor de la enseñanza que se ejerce en las aulas del sistema escolar. No sólo inciden en la selección de los contenidos factuales y conceptuales, sino también en la metodología, pues el profesorado se ve impelido a preparar a su alumnado en respuestas estándar que serán corregidas con un programa informático o en poco tiempo por parte de profesores especialistas.

Frente a esta tendencia dominante y rutinaria han existido proyectos de innovación que han tenido su eco en grupos de profesores. En los años ochenta del siglo XX tuvo lugar una experimentación curricular que sigue siendo ejemplar para poder entender las alternativas, como después indicaremos. Nos referimos al concurso de proyectos curriculares del Ministerio de Educación y a los programas de formación de formadores. Así surgieron un conjunto de grupos como Asklepios, Ínsula Barataria, Pagadi... que se unieron a otros como Cronos, Ires, Garbí-Germanías o Gea-Clío. El trabajo de estos grupos fue muy dinámico en la formación del profesorado y en la edición de

⁶ Una forma de proceder que se ha conocido en la jerga académica como transposición didáctica.

⁷ Esta nomenclatura está recogida de las indicaciones normativas de las dos últimas leyes educativas: LOE y LOMCE, de 2006 y 2014 respectivamente.

materiales innovadores y conforman en su momento una federación de grupos de innovación de ciencias sociales: Fedicaria.⁸

Pero en los años del cambio de siglo dichos grupos desaparecieron. Por una parte incide el empuje de las TIC, con el espectáculo de los blogs de cartografía, con la saturación de información geográfica y con la inmediatez de las respuestas a preguntas superficiales. Por otra la burocratización del sistema escolar, con la irrupción de las competencias entendidas como objetivos operativos, como ítems que deben aparecer en las programaciones anuales. Una rutina que venía avalada por la narrativa de un discurso de la competitividad y listados de éxitos escolares. Una imagen que se proyectó hacia la sociedad a través de los medios de comunicación bajo el liderazgo de una campaña que pretende la mercantilización de la enseñanza; un caso ejemplar es la difusión de las clasificaciones de las pruebas PISA, que realmente mide aquellas competencias que puede medir como capacidades genéricas.⁹

Los estudios que conocemos en el caso de la geografía escolar inciden en una simplificación de las teorías de Piaget para programar los contenidos curriculares. Se establecen pautas rígidas en la secuencia de actividades del aprendizaje espacial geométrico (p. ej. lateralización) e incluso la programación de contenidos de los ciclos educativos se hace en relación con la proximidad física de la persona al territorio: calle, barrio, ciudad, provincia, Comunidad Autónoma, España, Unión Europea, Mundo. Una diferenciación territorial que implicaba un estudio de los elementos regionales que organizaban un medio geográfico y una repetición de conceptos que eran incomprensibles para el alumnado, pues se alejaban de la realidad vivida. Además, como señala acertadamente Straforini (2008), una organización del aprendizaje espacial que no responde a la lógica del flujo de informaciones y aprendizaje.

3 La construcción de una alternativa didáctica: datos para la esperanza

La búsqueda de una alternativa didáctica como núcleo básico de la transformación de la geografía escolar ha sido una constante en las personas que hemos participado en los movimientos de renovación pedagógica. Sin duda hemos de considerar un antecedente en los encuentros de estudiantes de geografía, en la universidad española en los años ochenta del siglo pasado.¹⁰ El desagrado manifestado con la enseñanza recibida fue el punto de inicio para construir desde la propia materia geográfica una propuesta alternativa.

8 En la página web de Fedicaria.org se pueden consultar los documentos de los seminarios realizados en diferentes ciudades españolas. Además participaron en numerosos cursos de formación y en la edición de materiales a través de editoriales como Akal, Octaedro, De la Torre o Nau Llibres.

9 Sigo los estudios realizados por Julio Carabaña respecto a PISA, en especial la comparativa con otros estudios internacionales que se encontraron con problemas semejantes (Carabaña, 2015, pp. 36–38).

10 Ver AA.VV. (1986, pp. 27–33) en relación con el magisterio del profesor Horacio Capel y los primeros encuentros de estudiantes de geografía.

Más adelante ha sido la labor de los movimientos de renovación pedagógica (Souto, 2009; Martínez Bonafé, 2016) los que inciden en las propuestas. En todas ellas predomina una finalidad metodológica, pues se era consciente de que los fines de la política educativa tenían que organizarse en el currículo diario, en la praxis del aula (Souto & Ramírez, 1996). Se analizan las rutinas escolares para poder contrastarlas con la idealidad de una alternativa, que cuente con el rigor propio de la disciplina y que se pueda aplicar en las aulas de la enseñanza básica. Las disciplinas muestran las técnicas que nos permiten conocer los factores ocultos que aparecen bajo la realidad superficial de los medios de comunicación.

La posición que defendemos respecto a la prioridad de la geografía escolar, frente a la amalgama de conceptos y teorías de las diversas ciencias sociales, se debe a que consideramos que en la tradición del conocimiento geográfico podemos encontrar suficientes hechos, métodos y teorías que permitan abordar desde una posición interdisciplinar las situaciones problemáticas de carácter social y ambiental. Pues si no existe un conocimiento del contenido didáctico bien organizado, el riesgo de dispersión y superficialidad es evidente y como tal se ha mostrado en la educación escolar en España.¹¹

Para construir dicha alternativa metodológica, para innovar en la enseñanza de la geografía, es preciso conocer cuáles son las concepciones escolares del profesorado, y en especial el futuro docente, pues estamos proyectando una innovación educativa desde la praxis escolar. Más tarde, será preciso conocer cómo se han elaborado caminos de investigación en el ámbito iberoamericano y, por último, las dinámicas del aula, donde dedicaremos una especial atención a los comportamientos y a las emociones, considerando las actitudes de los docentes y el aprendizaje del alumnado.

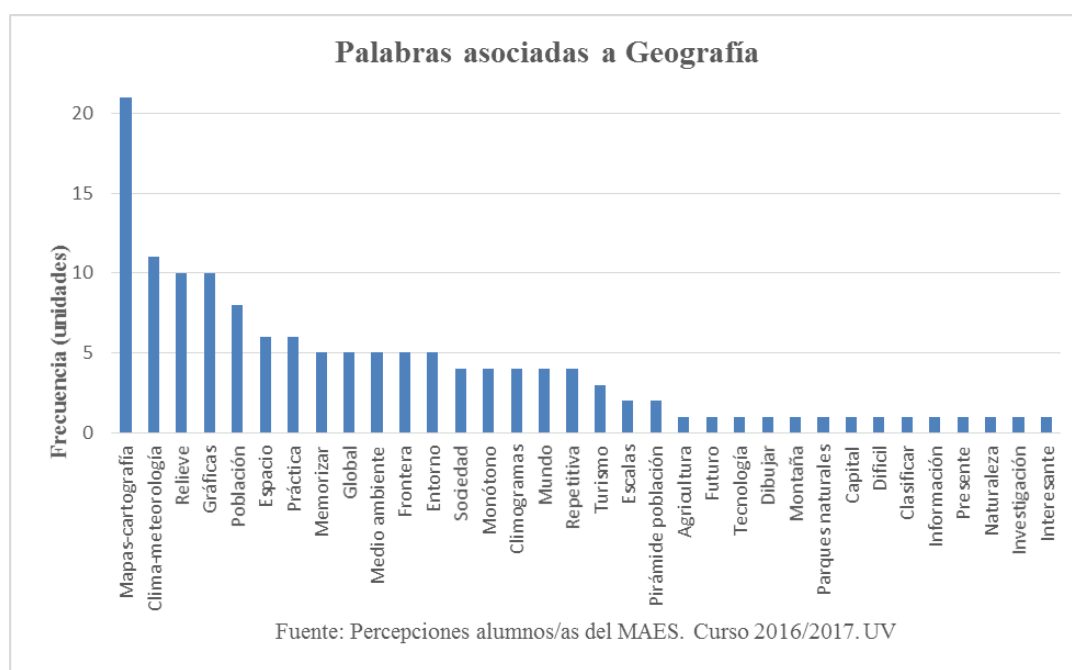
3.1 Las concepciones escolares de la geografía y su comportamiento

Los estudios realizados, con la ayuda del método de las representaciones sociales de J. C. Abric (1994), nos ha permitido sintetizar la opinión de 40 sujetos que cursaban los estudios para ser profesores de esta disciplina, después de haber finalizado los estudios de Grado. Es significativo que las representaciones escolares que tienen de la figura docente de Geografía, así como la de esta materia (ver Figura 1), se relacione con el carácter técnico de la cartografía y con los geofactores regionales en la organización de los contenidos. Sin duda ello se debe a la imagen que se transmite de esta materia: necesita ordenar una gran cantidad de información y se transmite con

11 En los años finales del setenta del siglo XX eran famosos los libros Consultor de la editorial Santillana, que mostraban una síntesis enciclopédica del saber yuxtapuesto de todas las ciencias sociales, mostrando que sin un cambio metodológico era imposible la cohesión de conceptos diversos.

la ayuda del lenguaje cartográfico, que por cierto se desconoce.¹² Lejos quedan los objetivos de una enseñanza ciudadana crítica en relación con el estudio de las desigualdades, los problemas de la sostenibilidad o las marginaciones territoriales, que son los objetos de conocimiento que se difundían como principios en las Cartas Internacionales de Geografía de la UGI. Si desconocemos este poder simbólico de las imágenes de la materia y de la función docente es muy probable que se fracasase en cualquier intento de innovación. Por una parte, porque la influencia de los medios de comunicación es grande en la selección y análisis de los problemas,¹³ por otra, porque ante la falta de seguridad en la selección de contenidos se opta por las rutinas: un programa canónico con el apoyo del libro de texto.

Figura 1. El conocimiento espontáneo de los futuros docentes sobre Geografía



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del alumnado del Máster de secundaria.
25 de octubre de 2016, 40 personas.

El análisis de las concepciones de los futuros docentes supone una manera de acercarnos a la problemática de las representaciones sociales.¹⁴ Los diferentes estudios realizados nos permiten diferenciar los conceptos asociados al núcleo básico o central y los aspectos periféricos, siguiendo

12 Hemos realizado numerosas encuestas con el profesorado en activo y en formación sobre el papel de la enseñanza de la geografía en el medio escolar, tal como hemos mostrado en algunas publicaciones de esta línea de trabajo (García, Fuster & Souto, 2017).

13 Sirva como caso anecdótico que de 40 alumnos del Máster de Educación que participaban en un debate sobre el cambio climático solo una persona conocía realmente qué era el efecto invernadero y sus efectos sobre la salud humana y el planeta. Es decir, se explica lo que se oye en los medios de comunicación.

14 Entendemos que la teoría de las representaciones sociales es un instrumento teórico muy válido para conocer las percepciones espaciales de la población, como ya hemos dicho (Souto & García, 2016).

la metodología de Abric (1994). Dicho estudio entendemos que es muy relevante si queremos que los futuros profesores se conviertan en personas autónomas con capacidad de analizar críticamente los hechos sociales.

Es obvio que no podemos deducir toda una representación social del saber escolar, pero sí acercarnos a las ideas que tienen las personas que se han graduado en las Facultades de Geografía e Historia y que desean ser docentes. Sus concepciones espontáneas, sus percepciones de la materia y sus actitudes ante la función docente nos acercan a una cosmovisión que afecta en el momento de organizar las actividades de enseñanza. Y lo que queremos subrayar es que estas concepciones, tal como en su momento señalaron para las familias del alumnado en Argentina y los propios docentes en Alemania (ver nota 2), consolidan unas rutinas se repiten en otros casos que hemos analizado y, sobre todo, que se confirman en los grupos de debate que hemos mantenido con los futuros docentes en el Máster de Secundaria.

Nuestra propuesta indica que es preciso estudiar las concepciones de los futuros docentes y que dichas representaciones que poseen de la enseñanza de la geografía sea objeto de investigación. Sólo así podremos evitar esta fuerte separación entre los pensamientos del profesor de la enseñanza básica en el momento de pensar en la enseñanza de la geografía y las investigaciones que cuestionan cómo se estructura y desarrolla la didáctica de la misma. Al mismo tiempo se pretende impugnar una rutina que indica que las investigaciones académicas son poco útiles para la enseñanza básica, pues están lejos de las necesidades y expectativas del ámbito escolar.

Esta percepción de la cultura escolar como un espacio neutro, donde fluye la comunicación entre emisores y receptores aparece evidente en las muestras que hemos obtenido en diferentes cursos de formación inicial del profesorado. Los resultados se repiten en otros años escolares (ver Tabla 1),¹⁵ como hemos tenido ocasión de comprobar. Las diferencias aparecen en algunos momentos puntuales (coyunturas de conflictos ambientales) y en la situación social de otros países donde hemos trabajado,¹⁶ como podemos ver en el Tabla 1. Con los resultados obtenidos en las preguntas aquí reflejadas¹⁷ hemos organizado sucesivos debates, en los cuales se alcanzaban algunas conclusiones pertinentes, como ahora comentaremos.

15 Los resultados que exponemos en dicha tabla se corresponden con 187 alumnos del Máster de los cursos 2011/12; 2013/14; 2014/15; 2015/16; 2016/17; 2017/18; 163 alumnos de 4º de Grado de Magisterio de los cursos 2014/15 y 2015/16 y 83 alumnos de Grado de Educación Primaria de Santiago, además de alumnos de máster de Porto Alegre (Brasil) y Cali (Colombia) de fechas semejantes.

16 Por ejemplo en el caso de Brasil (Porto Alegre) y Colombia (Cali) aparecen referencias al compromiso social del profesorado con mayor rotundidad que en el caso hispano. Las desigualdades sociales y los conflictos políticos generan una imagen de mayor compromiso social del docente. Algo que también se puede comprobar en las opiniones del Geoforo Iberoamericano (es el caso del foro 23).

17 Esta encuesta tenía otras tres cuestiones que no abordaremos en este análisis.

Tabla 1. Resultados de las percepciones del profesorado futuro respecto a la enseñanza de la geografía escolar

Ítems	Máster SÍ	Máster NO	Grado SÍ	Grado NO	Otros SÍ	Otros NO
A. El profesor debe tener sobre todo una actitud de conocer los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo para que sean objeto de análisis escolar	183	4	158	5	79	4
B. El profesor debe seguir las instrucciones de los Diarios Oficiales para programar sus asignaturas	120	71	77	85	39	42
C. El profesor debe ajustar su programación para que pueda impartir en el tiempo del curso escolar el contenido del libro de texto	79	107	29	132	9	72
D. La programación de la asignatura debe tener en consideración el medio local donde se sitúa el centro de enseñanza	181	6	159	5	70	4
E. La programación de la asignatura debe tener en consideración el medio local donde se sitúa el centro de enseñanza	103	84	136	25	64	12
F. La programación de la asignatura debe tener en consideración el medio local donde se sitúa el centro de enseñanza	118	47	118	45	62	21

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en algunos ítems la coincidencia es casi total. Así en el ítem A, donde casi el 100 % de la muestra analizada dice que el profesorado debe poseer una actitud de conocer los grandes problemas de la humanidad; y lo mismo sucede con el ítem D, donde la inmensa mayoría indica que se debe trabajar con el medio local. Sin embargo, ya hay más dudas cuando se trata de analizar la presencia de las ideas de la comunidad escolar y el medio social en los contenidos didácticos.

Esta aparente contradicción procede de la representación social que existe, al menos en España, del papel que juegan las familias en el sistema escolar. En los debates mantenidos nos reflejan que dicho comportamiento está vinculado a la idea de que los padres se inmiscuyen en el proceso de aprendizaje y evaluación de sus hijos y que consideran que las ideas de los vecinos están muy alejadas de las de ellos y ellas. Como vemos es un problema clásico de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento, en tanto que se le atribuyen características, aunque no sean espaciales, a una población que se conoce superficialmente. Es así como los estereotipos penetran en las aulas de una forma natural.

Otra cuestión que nos parece relevante para entender las ideas del futuro docente reside en la distinta valoración que tienen los alumnos del Grado de Magisterio y los del Máster de Secundaria respecto al papel de las normativas legales. Como podemos apreciar a través del ítem B, los alumnos de Grado rechazan de una forma más rotunda seguir las instrucciones de los diarios oficiales, dando a entender que hacen una interpretación más flexible, como aclararon en los debates posteriores. Sin embargo, los alumnos del Máster entienden que se debe seguir lo que está en las normativas, pues éstas determinan qué se debe hacer. Esta dicotomía se refuerza en la valoración del libro de texto, que es más apreciado en el Máster que en el Grado, lo que nos confirma que ante la falta de seguridad en el trabajo docente se acude a este material no sólo como recursos para enseñar, sino como programación de actividades. Como podemos apreciar en ambos casos la muestra de alumnos de lugares lejanos confirman la valoración de estos ítems. En consecuencia podemos deducir que una persona que no dialoga críticamente con los instrumentos profesionales a su alcance (normativas, libros de texto), es más fácil que se deje guiar por ellas que ejerza sus competencias de interpretación derivadas de su formación. Por último, hemos de destacar que mayoritariamente señalan la importancia de la materia que se enseña, pero es aquí donde hemos observado un escaso conocimiento de la epistemología de la geografía, que es esencial para cuestionar la posición dominante de la geografía regional clásica.¹⁸

Con dicha finalidad, hemos relacionado el conocimiento de las ideas que tienen los futuros profesores de Geografía con el canon geográfico que se desprende de los estudios clásicos que se han realizado sobre la enseñanza de la materia. Con ello queremos analizar qué propuestas pueden ser válidas para avanzar en el objetivo que buscamos: educar geográficamente en la autonomía crítica a los futuros docentes.¹⁹

La revisión que hemos realizado de los trabajos clásicos de N. Graves (1975) y P. Bailey (1983), así como los más recientes de S. Bednarz (2004) Jo et al. (2010), Massey (2011) y Lambert y Morgan (2010), Lee y Bednarz (2012), nos explican el espacio geográfico como un territorio que se puede estudiar desde los elementos objetivos que aparecen en los paisajes, medios ecogeográficos u ordenación territorial. En ellos predomina una concepción del espacio organizado sobre las habilidades cognitivas de un modelo matemático: localización, distancia, escala, conectividad, jerarquía, gradientes o modelos espaciales, unos conceptos que en otros autores ha permitido configurar una jerarquización conceptual y unos bloques de contenidos.²⁰ Un estudio que

18 Como hemos destacado en otros trabajos realizados, existe un rechazo implícito en el estudio de la epistemología de la geografía, pues se considera teórico y alejado de la realidad (García & Souto, 2016).

19 Es un trabajo que sorprende al futuro docente, por cuanto la mayoría de las personas no han estudiado estos contenidos en el Grado.

20 A este respecto hemos consultado: Lee y Bednarz (2012); Bailey (1983); Boardman (1986); Merenne-Schoumaker (1985); Capel y Urteaga (1986).

nos remonta a los debates de la geografía cuantitativa en los años sesenta del siglo pasado; en este sentido vemos que las propuestas pretenden ofrecer un listado conceptual al margen de la implicación de emociones y sentimientos de los espacios vividos, como si ello fuera factible en las aulas de la enseñanza básica. Olvidarlos o marginarlos supone un empobrecimiento, y también una anulación, de las propuestas de innovación.

Algo semejante encontramos en los estudios pedagógicos que se derivan de las teorías de Piaget. El libro de H. Hannoun (1977) nos permite explicar estas referencias teóricas que han sido muy influyentes en las propuestas de los estudios del entorno local y de toda la pedagogía europea occidental entre 1960 y 1990 (Chevalier, 2016). Con este caso queremos mostrar que los debates sobre los contenidos educativos no se pueden reducir a un estudio y crítica de los hechos conceptuales, pues éstos vienen determinados por los presupuestos metodológicos, que es algo más que un procedimiento técnico. Como ahora queremos ejemplificar, el reduccionismo del debate sobre el papel de la escala y la proximidad de los objetos de estudio al niño que aprende está inserto en la lógica de la explicación del aprendizaje del espacio geográfico. Si no analizamos éste, todo estudio está presentado sin el rigor debido.

En este sentido, la difusión del pensamiento de Piaget ha estado lastrada por las concepciones del espacio concebido, por la objetivación matemática-geométrica. Los estudios de laboratorio se trasladan al medio geográfico, ignorando que en un lugar las emociones y pensamientos distorsionan las distancias, las formas y los objetos. Sin duda el niño percibe el espacio como lo piensa y no como lo ve, tal como señala Hannoun (1977), pero lo piensa como lo siente. Y tal como han mostrado los estudios científicos de la neurociencia (Damasio, 2006, 2010; Díaz, 2009) las emociones condicionan la manera de proceder en las explicaciones. Por otra parte, sabemos de experiencias escolares que han logrado superar las barreras teóricas que impedían la situación espacial del niño, su lateralización (Piñeiro, 1998; Jerez, 2014). En consecuencia, la investigación educativa ha revisado los diagnósticos estructurales de Piaget y ha introducido en la línea de Vigotsky un conjunto de acciones educativas que favorecen el aprendizaje. No se trata de una competición de buscar que aprendan la derecha e izquierda a una determinada edad (como se hace con la lectoescritura), sino de argumentar con hechos resultantes de la investigación educativa para alcanzar una propuesta alternativa que nos permita alcanzar el aprendizaje de una autonomía crítica sobre un lugar.

3.2 La aportación del conocimiento geográfico al estudio de los problemas sociales

La propuesta que estamos realizando procura establecer una conexión entre los sentimientos y emociones del espacio personal de los sujetos que participan en la vida escolar (básicamente alumnos y docentes) con las directrices que emanan de los poderes públicos y autoridades académicas, que han sido analizadas anteriormente. Entre ambas instancias (espacio subjetivo y

espacio absoluto) surge el espacio de las relaciones y representaciones sociales; un espacio complejo y lleno de interacciones personales y colectivas, que valoran y estructuran los elementos del espacio escolar. Por ello nos ha interesado estudiar los trabajos de E. Soja (2008), pues entiende que el espacio se compone de una dialéctica organizada sobre la concepción, representación y vivencia del medio geográfico, en la senda de lo trabajado por los geógrafos de la percepción y del comportamiento.²¹ Así su espacio percibido es muy semejante al espacio vivido de los humanistas y de los geógrafos de la percepción.²² Por su parte, los espacios concebidos (o sea, el territorio o espacio absoluto) están relacionados con las fuentes bibliográficas y los datos estadísticos que nos explican la funcionalidad del espacio y su cartografía. Por último, los espacios habitados combinan “lo percibido y lo concebido, lo objetivamente real y lo subjetivamente imaginado, los objetos en el espacio y los pensamientos acerca del espacio” (Soja, 2008, p. 489); es decir, sería el espacio complejo en las teorías de la geografía de la percepción y del comportamiento.

La percepción y concepción de los espacios geográficos inciden en la creación de las identidades personales y colectivas. Los flujos se imponen a los lugares en la era de la globalización y ello condiciona la emergencia de identidades de resistencia. Por eso nos ha interesado relacionar el espacio con el tiempo histórico en el cual viven los alumnos, algo que han hecho otras geógrafas, como D. Massey (2011) y que ha puesto de relieve la incidencia de las motivaciones emocionales en la concepción del espacio. Es decir, podemos concluir que existe una aproximación conceptual a la definición de espacio considerando las experiencias perceptivas sensoriales (espacios, volúmenes, ruidos, olores, flujos), las concepciones cartográficas y “objetivas” del espacio (los planes de ordenación, los catastros) y las representaciones vitales e individuales de las personas que construyen dicho medio geográfico. La Tabla 2 nos permite sintetizar esta triple aproximación al espacio geográfico como objeto de estudio, que se complementa con los resultados analíticos del espacio absoluto, relativo y relacional.

Una posición que también hemos encontrado en los estudios de Milton Santos, que relaciona los aspectos objetivos del medio con el contexto social del capitalismo, que genera una representación social de individualismo competitivo:

o território continua a ser usado como palco de ações isoladas e no interesse conflitante de atores isolados... a instrumentalização que é feita do espaço, com a utilização dos recursos produtivos, serve ao aumento de produtividades individuais e ao agravamento dos desequilíbrios” (Santos, 1987, p. 186)

21 Sobre este particular es muy útil la consulta de los trabajos de Constancio de Castro (1997).

22 Podemos encontrar un antecedente en A. Fremont (1976) y su teoría del espacio vivido.

Tabla 2. La construcción conceptual del espacio geográfico

	Espacio percibido, material, experiencia	Espacio concebido, Representación del espacio	Espacio vivido, representación del espacio
Espacio absoluto	Morfología: muros, edificios, coches, calles, continentes	Mapas catastrales, fronteras políticas: Newton y Descartes	Sentimientos de miedo, gozo, inseguridad espacial
Espacio (y tiempo) relativo	Circulación, movimientos, barullo, rapidez o lentitud	Mapas temáticos. Desplazamientos en tiempo/espacio, topología. Einstein	Stress, tranquilidad en relación a desplazamientos. Tedio y tensión
Espacio (y tiempo) relacional	Relaciones sociales, olores, sonidos... Campos de energía, aglomeraciones	Ciberspacio, internalización de fuerzas. Leibniz. Brecha digital	Viajes, fantasías, deseos, memorias, estados psíquicos (p.e. agorafobia)

Fuente: adaptado de Harvey (2006, p. 282)

Estas dudas sobre la definición del objeto de estudio lo hemos querido abordar desde la enseñanza de la geografía (Boira, Reques & Souto, 1994), a la vez que nos acercamos a otros enfoques teóricos interdisciplinares en relación con el espacio. No tanto por un estudio exhaustivo, sino para evidenciar la dificultad de enfrentarse a este objeto de conocimiento. Si los profesionales expresan incertidumbres ante los objetos de investigación, igual sucederá con el profesorado en sus aulas, por mucho que el currículo quiera reducir dicha complejidad a un listado de elementos conceptuales. Además hemos podido comprobar que esta búsqueda de explicaciones a la intersección de los espacios vividos, concebidos y de las prácticas sociales ha sido abordada desde otros grupos pedagógicos y programas de investigación en diferentes países de Iberoamérica.

2.3 La praxis del aula. Los proyectos curriculares y los programas de investigación como modelo alternativo

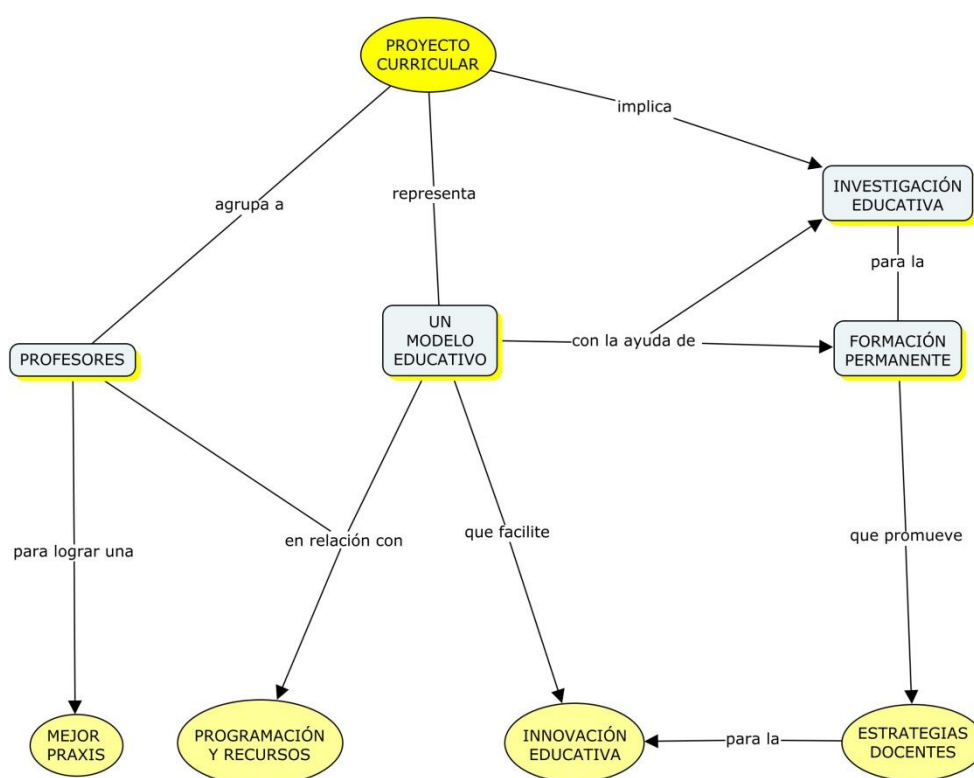
Los estudios que conocemos de Iberoamérica y la Península Ibérica inciden en la búsqueda de alternativas a la situación descrita desde el análisis de los componentes metodológicos que organizan las actividades didácticas. En este sentido han organizado proyectos de innovación y programas de investigación que nos han servido de comparación con las tareas que habíamos empezado a finales de los años ochenta en España.

Una característica común a todos estos grupos²³ consiste en la prioridad que se ha concedido a la praxis escolar como objeto de conocimiento para construir un programa de investigación. Esta

23 Nos referimos a los grupos Gea-Clío e IRES en España, Geopaideia en Colombia, ELO en Brasil, Humus en Argentina y los programas de investigación liderados por Sonia Castellar, Helena Callai y Lana Cavalcanti. Una referencia de estos grupos se puede ver en el Geoforo Iberoamericano de Educación (<http://geoforo.blogspot.com.es/>) y en el balance realizado en Biblio3W (Souto & Fita, 2012).

reflexión consciente y teórica de la práctica es lo que nos ha hecho buscar una argumentación teórica en el campo de las representaciones sociales. No sólo por las referencias clásicas a Moscovici y Jodelet, sino sobre todo por el conocimiento de estudios empíricos sobre el mundo educativo (Domingos, 2000; Chaib et al., 2011) y más específicamente en el campo de la enseñanza geográfica (Saraiva, 2007). Desde estos presupuestos teóricos hemos abordado la relación entre la investigación educativa y la innovación escolar, pues la relación de ambos en la praxis escolar es lo que permite mejorar el aprendizaje del alumnado. Y en este contexto el proyecto curricular es el instrumento básico para organizar una red social de docentes que desarrollen las competencias de la autonomía crítica del aprendizaje geográfico.

Figura 2. El proyecto curricular y la investigación educativa



Fuente: elaboración propia

Con estos mimbres podemos abordar el análisis de la construcción social del espacio, pues compartimos las mismas ideas del grupo Geopaideia (Rodríguez Moreno et al., 2008) en el momento de justificar su programa didáctico de investigación. También nos ha interesado el trabajo realizado por Sonia Castellar, Helena Callai y Lana Cavalcanti (2011, pp. 36–41) donde proponen un estudio de la ciudad latinoamericana desde los conceptos básicos como paisaje, territorio o región, pero al que añaden el del lugar, pues lo que se pretende enseñar, como señalan, es analizar la ciudad que se construye no sólo a partir de los intereses de los vecinos, sino también de decisiones políticas y económicas que muchas veces son ajenas a dichos deseos. En consecuencia se plantea que “um conceito cotidiano poda ser desenvolvido em sala de aula, possibilitando um

caminho para o desenvolvimento ... da evolução do conceito cotidiano em científico...” (Castellar, 2011, p. 167). Una forma de entender el mundo urbano que yo mismo he desarrollado en mi acción docente (Souto, 2013).

Todo ello nos lleva a considerar que las representaciones que poseen los docentes, como ya hemos señalado, deben ser objeto de investigación para plantear su análisis consciente. A este respecto hemos buscado averiguar si las ideas sobre geografía que poseen los alumnos de formación inicial docente eran diferentes a las que poseían los graduados en geografía, por una parte, y personas de diverso capital cultural y que formaban parte de las comunidades sociales que conviven en los centros escolares. El estudio realizado (García, 2016) nos indica que las personas que finalizan el Grado en Geografía recuerdan el interés por esta materia en el Bachillerato, para posteriormente orientar su conocimiento hacia el uso de técnicas de representación cartográfica, en especial los Sistemas de Información Geográfica; unos recuerdos coherentes con lo manifestado en el caso de la Historia de España (Martínez Valcárcel, 2014).

Pero las percepciones de la geografía escolar no solo afectan a los graduados en Geografía, sino al conjunto de la población escolarizada. De esta manera se va conformando una visión vulgar de la geografía escolar que representa una cosmovisión, una representación social que, como hemos señalado, aparece como un verdadero obstáculo en el momento de iniciar una innovación. A tal efecto hemos diseñado una encuesta que el alumnado del Máster realiza con personas conocidas y familiares. En las entrevistas se les cuestiona por el conocimiento que se imparte en las aulas. Hemos recogido 267 encuestas realizadas por 103 personas, con el modelo que muestra el Tabla 4;²⁴ los alumnos del Máster entrevistaban a una persona de menos de 30 años, a otra entre 31 y 50 años y a otra con más 50 años. Una vez recogidos los datos se celebraba un trabajo de debate entre el alumnado en clase, en el que se identificaban las representaciones escolares de los casos seleccionados y se contrastaban con los resultados internacionales.

En el Tabla 4 hemos tabulado las respuestas de 174 personas de los cursos 2016/17 y 2017/18, pues las del curso 2015/16 han sido analizadas en un trabajo específico por Diego García (2016). La mayoría de los encuestados coinciden en una visión de la geografía para comprender el mundo en que viven, generalmente asociada dicha comprensión a la cultura general y a la localización de nombres de lugares. No existe una vinculación con la participación ciudadana y las cualidades que destacan sobre un buen estudiante de geografía se asocian a la capacidad de memorización, respuestas muy semejantes a las que habíamos obtenido con alumnos de Secundaria en las encuestas que habíamos realizado en los años noventa del siglo XX.

24 Aunque en principio cada alumno/a debía entrevistar a tres personas no siempre sucedía así; por este motivo no coinciden el total de encuestas con el múltiplo de 3 de 103.

Tabla 4. Las ideas espontáneas sobre la geografía escolar

Cuestionario realizado	Resultados (respuestas que abarcan más del 50 % del total)
1. ¿Qué recuerdas de tus clases de geografía? ¿Dónde has estudiado? ¿Qué recuerdas del profesorado y de los contenidos y materiales utilizados?	El profesorado es el elemento más relevante de la enseñanza. Recuerdo de mapas y libros de texto.
2. ¿Para qué crees que sirve la Geografía?	
a. para cultura general	87 personas
b. para comprender el mundo	71 personas
c. para participar en la vida ciudadana	9 personas
d. para casi nada	7 personas
3. ¿Qué crees que es necesario para ser buen estudiante de Geografía? ¿Te ha agradado estudiar geografía? ¿Qué te ha agradado más y menos de las clases de Geografía?	Memorización e interés por estudiar. El mayor agrado aparece vinculado a las salidas escolares y al análisis de la realidad presente
4. ¿Crees que ha cambiado mucho la enseñanza de la Geografía en los últimos decenios? ¿Por qué?	La irrupción de las TICs se señala mayoritariamente como símbolo de cambio

Fuente: elaboración propia

Una de las consideraciones que nos ha parecido más relevante, después del debate posterior con el alumnado, ha sido la constatación de la permanencia de las opiniones de las personas en los tres estratos de edad, con lo que se confirma la conjetura de la persistencia de las ideas espontáneas en el pensamiento vulgar, ese que conforma las representaciones sociales; lo que también hemos confirmado con encuestas realizadas en los años finales del siglo XX. Sin embargo, también es preciso destacar que hemos podido observar una formalización conceptual de la explicación geográfica, que se aleja de la narración de hechos cotidianos para refugiarse en una argumentación abstracta, alejada de los intereses personales. Además también es preciso destacar el hito simbólico de las TIC como modernización didáctica, sin argumentación teórica alguna.

Así se observa en la muestra comparada que se había establecido entre personas que habían cursado el Grado de geografía y aquellas que no. En las respuestas asociadas a “comprender el mundo”, los alumnos más jóvenes y con Grado en Geografía tenían “más interés en comprender los contenidos políticos y económicos que les llegan a través de los medios de comunicación, que vinculan por medio de técnicas (encuestas y proyecciones demográficas) con la geografía. Aunque la mayoría de ellos siguen en la línea de localizar accidentes geográficos y ciudades, intentando creer que la geografía es una ciencia que “nos ayuda a entender el porqué de muchas cosas del mundo”. Destacan los conocimientos demográficos, políticos y climáticos para explicar procesos sociales y físicos, algo que uno de los encuestados ha sintetizado afirmando “que es imprescindible una ciencia que estudie y estandarice de algún modo los constantes cambios en las fronteras

actuales, las características y los movimientos demográficos, la geopolítica...” (García, 2016, pp. 19–20).

Esta visión de la geografía como cuerpo de conocimiento está muy condicionada por la difusión que se realiza desde los departamentos universitarios de esta materia,²⁵ que tiene escaso eco entre la población no universitaria. La enseñanza escolar aparece más determinada por los medios de comunicación y la cultura hegemónica; por ello es preciso cuestionar las rutinas y tradiciones que sigue un profesor cuando aborda el contenido didáctico de la geografía. Disponemos de estudios más profundos en los cuales los docentes más motivados (Ballester, 1999; Iraola, 2007) se han cuestionado la enseñanza de la geografía que se hace en las aulas de Educación Primaria y Secundaria y, sobre todo, ofrecen una alternativa razonada sobre las maneras de revertir esta situación. Si en un caso predomina el estudio del medio local con la aportación de los mapas conceptuales, en el otro es el aprendizaje colaborativo y la geografía humanística lo que cohesiona el discurso ofrecido.

La praxis escolar determina una reflexión consciente sobre la práctica diaria, como señalan los autores citados. Ello implica la relación entre investigación e innovación, y la mejor manera de relacionar ambas instancias consiste en la formulación de un proyecto curricular. Este concepto es poco conocido en la literatura escolar de España, pues se ha confundido con proyecto educativo de centro o con los proyectos editoriales de las empresas de los libros de texto.

Desde nuestra finalidad que consiste en aunar las expectativas escolares con la fundamentación de la geografía como materia de conocimiento hemos buscado la manera de justificar nuestra opción teórica. Una de las personas que mejor se adapta a nuestra posición es Milton Santos. En efecto, en su búsqueda de la esencia epistemológica del espacio geográfico nos propone su estudio como “universalidad” humana, que se presenta “como un conjunto de formas representativas del pasado y del presente, y por una estructura representada por las relaciones sociales que ocurren ante nuestros ojos, y que se manifiestan por medio de los procesos y de las funciones” (Santos, 1990, p. 138).

Igualmente el estudio de autores iberoamericanos como los ya citados en el caso de Brasil y Colombia, o bien en el caso chileno con Fabián Araya (Araya et al., 2015) nos indican algunos caminos que hacen posible la integración de la explicación geográfica con los procesos de comprensión de la vida ciudadana. Para ello recurrimos a las estrategias propias de la didáctica, como es la resolución de problemas.

25 Los hemos comprobado en los vídeos que se han realizado en las Universidades de Girona, La Rioja o la Universidad Autónoma de Madrid, donde se expone una carrera de geografía muy vinculada a las técnicas de laboratorio con SIG y trabajo de campo de recogida de datos físicos y humanos.

4 El impacto de la muestra: los resultados obtenidos como acicate para continuar

Tal como hemos mantenido en la explicación metodológica de este trabajo, la incidencia de la muestra del alumnado se debe medir por su incidencia en el contexto de la innovación escolar y en la investigación educativa. En primer lugar, si buscamos la incidencia de esta manera alternativa de organizar la explicación geográfica de los problemas sociales y ambientales, disponemos de las evidencias del impacto del proyecto de innovación Gea-Clío, como ejemplo representativo de un proyecto curricular que ha nacido hace casi treinta años y que perdura hasta el momento presente.²⁶

Este proyecto curricular ha permitido vincular la investigación con la innovación, sobre todo a través de la labor del grupo socialsuv.²⁷ Las relaciones entre el profesorado universitario y de las enseñanzas básicas han permitido desarrollar diversos encuentros de investigación, trabajos académicos y difundir en la enseñanza formal y no formal los resultados de los mismos. Los más de cincuenta libros del profesorado y cuadernos del alumnado del proyecto Gea-Clío, en sus diferentes ediciones e idiomas,²⁸ se corresponden con el ejemplo empírico más evidente de la producción conjunta entre profesores universitarios y de las enseñanzas básicas. Son propuestas de innovación para el currículo de Conocimiento del medio en Primaria y para Geografía e Historia en Secundaria, que van acompañadas de evaluaciones del aprendizaje registrado en las experimentaciones.

Pero además están las contribuciones que se han realizado en obras conjuntas, en Brasil (Galán & Souto, 2016; Souto et al., 2015), Italia (Campo et al., 2015; Parra & Souto, 2015), Portugal (Claudino y Souto, 2001) y por supuesto en España. En ellas hemos mostrado resultados de encuestas, entrevistas, resultados del aprendizaje del alumnado, diarios de profesores... lo que nos ha permitido concluir que es posible innovar en la enseñanza de la geografía desde el campo de la investigación de las didácticas específicas (Souto, 2014). Pero como hemos dicho es preciso contar con un proyecto curricular, que relacione las expectativas institucionales con los deseos de la práctica escolar.

Una visita a un centro escolar nos descubre rápidamente la importancia de las emociones que existen entre las personas que ocupan un aula, transitan por los pasillos o juegan en el patio del centro. Y estas personas aprenden geografía en los espacios escolares y fuera de éstos. Por eso

26 Sobre el proyecto Gea-Clío se puede consultar el trabajo de X.M. Souto (1999) y de V. Llácer (2008). En google aparecen 233 000 resultados en 0,43 segundos y da referencia a los artículos del proyecto y a los libros de texto.

27 Este grupo de investigación pertenece al área de didáctica de las ciencias sociales de la Universitat de València. Se puede consultar su página web: <http://www.socialsuv.org/>

28 En la misma página web socialsuv.org se pueden consultar en abierto las publicaciones de Gea-Clío.

hemos defendido en este artículo la necesidad de relacionar el espacio vivido y percibido con el concebido. Y en este sentido, el espacio escolar también supone un buen referente para el análisis geográfico.²⁹

Para poder entender cómo dichos sentimientos inciden en la vida escolar se han desarrollado diferentes investigaciones. Por una parte se ha elaborado un modelo de conocimiento escolar, entendido como resultado de la interacción entre el conocimiento cotidiano, o vulgar, y el académico. En este sentido hemos de destacar las aportaciones del grupo sevillano IRES (García Pérez, 2003) y las derivadas de las teorías del constructivismo. Por otra, encontramos los estudios de la neurociencia con un programa de pensamiento que liga las emociones con los razonamientos y éstos con el comportamiento (Damasio, 2006, 2010; Díaz, 2009; Haidt, 2001).

El foco escolar ya no se centra sólo en los saberes eruditos y factuales de un alumno, sino en la manera en la cual utiliza ese conocimiento para resolver problemas cotidianos. Un ejemplo bien evidente es la redacción de las pruebas PISA, que nos ofrece ejemplos de ejercicios de ciencias muy semejantes a los que hemos considerado como problemas en geografía. Por eso hemos abordado como estrategia educativa la presentación de problemas que inciden en la organización del territorio; por ejemplo el problema de la vivienda y la ciudad, la organización del territorio y la formación del poder territorial.

En este debate cobra sentido la utilización de la teoría de las representaciones sociales, en tanto que tratan de cuestionar la manera de actuar de las personas que están condicionadas por un “habitus” semejante al de Bourdieu y que se ha asentado en la manera de proceder muy semejante a las creencias, aunque no sean tales.

En consecuencia definir cuáles son las representaciones sociales del saber geográfico escolar supone precisar la muestra donde hemos analizado las concepciones de las personas que hemos encuestado y entrevistado, así como remitirnos a la teoría que nos sirve para determinar el problema educativo: la representación social dominante de la geografía escolar presupone una manera de abordar las rutinas escolares de la enseñanza geográfica que genera un obstáculo para cualquier innovación.

Agradecimientos: Este artículo se inserta en la línea de investigación del proyecto “Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación”. Condemo (Red 14) dentro del marco del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España y de los Fondos FEDER de la UE (EDU2015-65621-C3-1-R), así como del titulado “Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar” y referencia GVAICO2016-092, en el marco de la convocatoria de la

29 Así lo podemos comprobar en los estudios realizados por Norman Graves o en la tesis doctoral que está realizando el miembro de nuestro grupo de investigación Josep Císcar.

Conselleria d'Educació, Cultura i Esports para Ayudas para Grupos de Investigación Consolidables (Orden 6/2015, de 9 de septiembre).

Declaración responsable: El autor declara que no existe ningún conflicto de interés en relación a la publicación de este artículo.

Bibliografía

- Abric, J. C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (Org.), *Pratiques Sociales et representations* (pp. 59–82). Paris: PUF.
- Araya Palacios, F., Souto González, X. M., & Herrera Núñez, Y. (2015). El espacio geográfico. Una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del Valle de Limarí (Chile). *Scripta Nova*, XIX(503). Retrieved from <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-503.htm>
- AA.VV. (1986). *IXè. Encontre d'estudiants de Geografia i joves geògrafs*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-CIRIT.
- Bailey, P. (1983). *Didáctica de la geografía*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Ballester, A. (1999). *La didàctica de la geografia. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears*. Palma de Mallorca: Documenta Balear.
- Bednarz, S. W. (2004). Geographic Information Systems: A Tool to Support Geography and Environmental Education? *Geojournal*, 60(2), 191–199.
- Boardman, D. (1986). *Handbook for Geography Teachers*. Sheffield: The Geographical Association.
- Boira, J. V., Reques, P., Souto, X. M (1994). *Espacio subjetivo y geografía*. Valencia: Nau Llibres.
- Bourdieu, P. (1997) [1994]. Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014) [1977]. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: ed. Laia.
- Campo Pais, B., Morales Hernández, A. J., Santana Martín, D., & Souto González, X. M. (2015). Participación escolar y educación ciudadana ambiental. In B. Borghi (Eds.), *Novi cives, Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 271–284). Bologna: Pàtron editore.
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 7, pp. 58–150.
- Capel, H. et al. (1983). *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía durante la Revolución liberal (1814–1857)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Capel, H. et al. (1985). *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona: Los Libros de la Frontera.
- Capel, H., & Urteaga, L. (1986). La Geografía en un curriculum de Ciencias Sociales. *Geocrítica*, 61. Barcelona: Univ. Barcelona. Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/geo61.pdf>
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Castellar, S. V., Cavalcanti, Lana S., & Callai, H. C. (2011). A cidade-latino-americana como cenário didático do ensino da geografia. In N. Moreno & A. Cely (Eds.), *Ciudades leídas, ciudades contadas* (pp. 22–43). Bogotá: Universidad Distrital José de Caldas.
- Castellar, S. V; Cavalcanti, L. S., & Callai, H. C (2012). A cidade, o lugar e o ensino da geografia: a construção de uma linha de trabalho. In S. Castellar (Eds.), *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos* (pp. 87–109). São Paulo: Xamã Editora.
- Castellar, S. V (2011). A cidade como método de estudo na educação geográfica. In N. Moreno & A. Cely (Orgs.), *Ciudades leídas, ciudades contadas* (pp. 153–170). Bogotá: Universidad Distrital José de Caldas.
- Castro, C. (1997). *La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Cely Rodríguez, A. & Moreno Lache, N. (Eds.) (2008). *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Bogotá: ed. Códice.
- Cely Rodríguez, A., & Moreno Lache, N. (2016). *Ciudad y literatura. Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chaib, M., Danemark, B., & Selander, S. (2011) *Education, Professionalization and Social Representation*, New York. Routledge.
- Chevalier, J.-P. (2016). Pratiquer l'éveil et faire de la géographie a l'école. In P. Kahn & Y. Michel, *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines XIXe-XXe siècles* (pp. 127–142), Caen: Presses Universitaires Caen.
- Ciscar, J., Santiago, J. A., & Souto, X. M. (2012). Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova*, XVI(418)(36). Retrieved from <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418-36.htm>
- Claudino, S. L. (2001). *Portugal através dos Manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais* (Doctoral dissertation, unpublished, Universidade de Lisboa, Portugal).
- Claudino Nunes, S., Souto González, X. M., & Tonini, I. M. (2017). Mudanças e continuidades nos livros didáticos de geografia: uma análise comparativa entre Brasil, Espanha e Portugal. *Terra Livre*, 45(2), 31–61. Retrieved from <https://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/604/900>
- Coe, R. (2002). *It's the Effect Size, Stupid. What effect size is and why it is important*. Paper presented at the British Educational Research Association annual conference. Exeter, September 12–14. Retrieved from <http://www.cem.org/attachments/ebe/ESguide.pdf>
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- De Miguel, R. (2017). La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 575–596.
- De Miguel, R., Claudino, S., & Souto, X. M. (2016). La Utopía de la Educación Geográfica en las Declaraciones Internacionales de la UGI. In *Actas de XIV Coloquio Internacional de Geocrítica. Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro*. Barcelona, 2–7 de mayo. Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/xiv-coloquio/deMiguelClaudinoSouto.pdf>
- Díaz, J. L. (2009). Persona, mente y memoria. *Salud Mental*, 32, 513–526. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58212267009>
- Domingos, M. (2000) Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In A. Moreira & C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 117–130). Goiânia: AB.
- Fernández Caso, M. V., Gurevich, R., Souto, P., Bachmann, L., Ajón, A., & Quintero, S. (2010). La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio 3W*, XV(859). Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-859.htm>
- Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I., & Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 387–400.
- Fremont, A. (1976). *La región, espace vécu*. París: PUF.
- Galán Olcina, O., & Souto González, X. M. (2016). La identidad escolar europea. La creación un mito territorial. In A. Castrogiovanni et al., *Movimentos para ensinar Geografia – oscilações* (pp. 53–71) Porto Alegre: Editora Letra.
- García Monteagudo, D. (2016). Representaciones sociales e innovación geográfica. El caso de Valencia. *Cuadernos de Geografía*, 98, 5–28.
- García Monteagudo, D., Fuster García, C., & Souto González, X. M. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos. *REIDICS*, 1, 122–137.
- García Pérez, F. F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach of learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.

- Graves, N. (1975). *Geography in Education*. London: Heinemann.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail. A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834.
- Harvey, D. (2006). Space as a keyword. In N. Castree & D. Gregory (Org.), *David Harvey: a critical reader* (pp. 270–294). Oxford: Blackwell.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio. Las actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Iraola Mendizabal, I. (2007). *Didáctica de la Geografía Humanística: Explorar el concepto de lugar en la ciudad postindustrial. Mostrar la acción educativa desde la narración del profesor* (Doctoral dissertation, Universidad País Vasco, Spain). Retrieved from <http://datos.bne.es/edicion/a4618396.html>
- Jerez Carabaña, M. (2014). *Construyendo el espacio geográfico a partir del mundo subjetivo de los alumnos TFG de Educación Primaria*. Retrieved from <http://socialsuv.org/wp-content/uploads/2018/07/TFM-MAR%C3%8DA-JEREZ-APRENDIZAJE-CARTOGRAF%C3%8DA.pdf>
- Jo, I., Bednarz, S., & Metoyer, S. (2019). Selecting and Designing Questions to Facilitate Spatial Thinking. *The Geography Teacher*, 7(2), 49–55
- Kolmos, A. (2010). Danish faculty development strategies. In A. Saroyan & M. Frenay, *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model* (pp. 61–81). Sterling, VA: Stylus.
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching Geography 11–18. A Conceptual Approach*. London: McGraw Hill-Open University Press.
- Lambert, D., & Jones, M. (2013). *Debates in Geography Education*. London: Routledge.
- Lee, J. & Bednarz, R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography*, 111(1), 15–26
- Llácer Pérez, V. (2008). Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA-CLÍO. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999–2008 in *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona, Spain, 26–30 de mayo de 2008
- Luis Gómez, A. (1985). *La Geografía en el bachillerato español (1836–1970)*. Barcelona: Public.
- Luis, A., & Urteaga, L. (1982). Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar. *Geocrítica*, 38. Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/geo38.htm>

Madinabeitia Ezkurra, A., & Lobato Fraile, C. (2015). ¿Puede el impacto de las estrategias de desarrollo docente de larga duración cambiar la cultura institucional y organizativa en educación superior? *Educar*, 51(1), 127–147.

Martínez Bonafe, A. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules. *Educació i història: revista d'història de l'educació*, 27, 83–105.

Martínez Valcárcel, N. (Dir.) (2014). *La Historia de España en los recuerdos escolares Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres.

Massey, D. (2011). *For space*. London. SAGE Publications.

Melcón Beltrán, J. (1995). *Renovación de la enseñanza de la geografía en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Universidad Autónoma.

Merenne Schoumaker, B. (1985). Savoir penser l'espace. Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la géographie dans la secondaire. *L'information géographique*, 49, 151–160.

Müller, A. (1993). ¿Qué queda de la Reforma? *Terra*, 5, 22–25.

Parra Monserrat, D., & Souto González, X. M (2015). La construcción de la ciudadanía en el marco escolar español. In B. Borghi et al. (Eds.), *Novi cives, Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 159–172). Bologna: Pàtron editore.

Piñeiro Peleteiro, M^a R. (1998). Dirección y orientación en Educación Infantil y Primaria. In Pérez et al., *Enseñar y aprender el espacio geográfico. Un proyecto de trabajo para la comprensión inicial del espacio* (pp. 5–24). Valencia: Nau Llibres.

Ramiro Roca, E. (1998). La institucionalització i difusió de la geografia escolar: la percepció del professorat de la Comarca de la Ribera (Doctoral dissertation, Universidad de Valencia, Spain). Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-107.htm>

Rodríguez de Moreno, E. A., Torres de Cárdenas, R., Franco Arbeláez, M. C., & Montañez Gómez, G. (2008). Educación y Geografía. Experiencias sugerentes de investigación en el aula. In Cely & Moreno (Comps.), *Cotidianidad y enseñanza geográfica* (pp. 173–341). Bogotá: Editorial Códice.

Roumégous, M. (2016). L'invention de la géographie scolaire primaire en France, dans les années 1850–1870. In P. Kahn & Y. Michel, *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines XIXe-XXe siècles* (pp. 35–46), Caen: Presses Universitaires Caen.

- Santiago Rivera, J. A. (2005). La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela. *Biblio 3W*, X(608). Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-608.htm>
- Santos, M. (1987). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel.
- Santos, M. (1990) [1979]. *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa Universidad.
- Saraiva, J. (2007). *Habitus docente e representação social do ensinar geografia na Educação Básica de Teresina-Piauí, Natal*. Universidade Federal Rio Grande do Norte, Programa Posgraduação em Educação. Retrieved from <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14138/1/loreliaSS.pdf>
- Sebastià, R., & Tonda, E. (2014) Líneas de investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir de la revista Scripta Nova. *Ar@cne*, 186. Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-186.htm>
- Sebastià, R., & Tonda, E. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles: análisis bibliométrico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles*, 68, 429–448. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.1869>
- Soja, E. W. (2008) [2000]. *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal.
- Souto González, X. M. (1999). Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 13, 55–80.
- Souto González, X. M. (2009). Profesores, grupos y reformas de la enseñanza. De la memoria subjetiva a la historia social educativa (1985–2006). In Mayordomo et al. (Orgs.), *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX* (pp. 367–392). Gandía: CEIC Alfons El Vell-Universitat València.
- Souto González, X. M. (2012). O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia. In Castellar et al. (Org.), *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos* (pp. 63–84). São Paulo: Xamã Editora.
- Souto González, X. M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova*, XVII(459). Retrieved from <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>
- Souto González, X. M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 33–56.

Souto González, X. M. (2016) Las paradojas educativas: ¿seleccionar o innovar? In M. L. Szymanski (Org.), *Sentidos e desafios da avaliação educacional* (pp. 189–222) Cascavel: EDUNIOSTE.

Souto González, X. M., & Ramírez Martínez, S. (1996). ¿Enseñar geografía o educar geográficamente a las personas? *Iber*, 9, 15–26.

Souto, X. M., & Claudino, S. (2001). Obstáculos en la innovación de la didáctica de Geografía. In M. J. Marrón Gaité (Ed.), *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 191–203). Madrid: AGE, Ass. Prof. Geografia de Portugal & Univ. Complutense.

Souto González, X. M., & Fita Esteve, S. (2012). Las redes sociales y la innovación educativa. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2012. *Biblio 3W*, XVII(1006).

Souto González, X. M., & García Monteagudo, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177–201.

Souto González, X. M., Fuster García, C., & Sáiz Serrano, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. In J. Pagés & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157–165). Barcelona: AUPDCS & Universitat Autònoma Barcelona.

Souto Gonzalez, X. M., Fita Esteve, S., & Fonfria, X. (2015). Enseñar la participación ciudadana desde los espacios escolares. In A. C. Castrogiovanni, *Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações* (pp. 72–92). Porto Alegre: Evangraf.

Straforini, R. (2008). Ensinar geografia. O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume editora.

Straforini, R. (2016). Currículo y escala geográfica: aproximaciones entre formación socio espacial, ciclo de política y teoría del discurso. In R. López Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 30–47). Santiago de Compostela: VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano.

Tonda, E., & Sebastià, R. (2012). Diez años de didáctica de la Geografía a través de los Congresos Nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988–1998). In R. De Miguel et al. (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 93–106). Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles.