

## **ESTUDIANTES, CURRÍCULO Y GEOGRAFÍA: EVOLUCIÓN, USO Y POSIBILIDADES DE MEJORA CIENTÍFICO-EDUCATIVAS**

Daniel David Martínez Romera<sup>1</sup>

Recibido: 01/02/2016

Aceptado: 18/07/2016

### **RESUMEN:**

El presente trabajo, tras subrayar brevemente las claves de la relación entre currículo y geografía desde una perspectiva evolutiva, pretende abordar dos cuestiones sustantivas derivadas del mismo: la situación de progresiva divergencia entre la educación geográfica y la sociedad, especialmente los estudiantes, analizando sus causas y consecuencias; así como ofrecer una nueva forma de reequilibrar dicha situación mediante el discurso científico-didáctico de la disciplina, enfatizando la importancia de los principios de método en su forma más elemental. Todo ello, en última instancia, con el objetivo de aportar, desde la didáctica específica, elementos eficientes para la mejora de la formación académica y personal de los estudiantes, en tanto que ciudadanos de hoy y del mañana.

### **PALABRAS CLAVE:**

Geografía, Didáctica, Epistemología, Educación, Ciudadanía.

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de la Matemática, las Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales. Facultad de Educación. Campus de Teatinos - Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, 29071. Málaga. E-mail: ddmartinez@uma.es

**ABSTRACT:**

The present paper, after a brief evolutionar walktrough about curriculum and geography bonds, tackles two question derived from it: the progressive divergence between society and geographical education, specially among the students, analyzing its causes and consequences; and, later, boards and new way to rebalance that issue trough the scientific speech of geography, emphasizing the relevance of the principles of method in its more elemental form. All that, in the end, with the aim of offering, from the specific discipline, efficient elements to improve the academic and personal training of the students in so far as nowadays and tomorrow citizens.

**KEYWORDS:**

Geography, Didactics, Epistemology, Education, Citizenship.

**RÉSUMÉ:**

Le présent document, après une brève walktrough evolutionar propos obligations du curriculum et de géographie, aborde deux questions qui en découle: la divergence progressive entre la société et l'éducation géographique, spécialement parmi les élèves, analyser ses causes et ses conséquences; et, plus tard, les conseils et nouvelle façon de rééquilibrer cette question auge le discours scientifique de la géographie, mettant l'accent sur la pertinence des principes de la méthode dans sa forme la plus élémentaire. Tout ce qui, à la fin, dans le but d'offrir, de la discipline spécifique, des éléments efficaces pour améliorer la formation scolaire et personnelle des étudiants dans la mesure où de nos jours et de demain des citoyens.

**MOTS-CLÉS:**

Géographie, Didactique, Epistémologie, Éducation, Citoyenneté.

## **1. DERIVA EPISTEMOLÓGICA, CURRICULAR Y SOCIAL DE LA GEOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA**

La determinación del diseño curricular base, al menos en el caso español, ha estado condicionado siempre por el diálogo, rara vez equilibrado, de dos fuerzas opuestas: el ideal de ciudadanía, que nos lleva al ámbito de la ética; y las necesidades laborales, que derivan en la formación técnica. Por ello no es de extrañar que, como si de un axioma se tratase, la epistemología se ha integrado sin grandes disensiones en la última, de modo que filosofía y ciencia, ciudadanía y comunidad científica, han ido postulándose como dualidades o antítesis con escasos puentes de comunicación. Lamentablemente,

esto ha soslayado en cierta medida un debate más profundo sobre la importancia del diseño curricular en la mejora de la educación (Casanova, 2012).

En este contexto, la anacrónica rareza epistemológica de la Geografía es una singularidad que demanda una atención especializada (García de la Vega, 2011; Cambil Hernández y Romero Sánchez, 2013; Santiago Rivera, 2012, 2015; Arenas Martija y Salinas Silva, 2013) para la restitución del diálogo gnoseológico en tanto que saber humano, y epistemológico en tanto que ciencia: nacida, o al menos revigorizada, antes del advenimiento de las grandes especializaciones científicas y la institucionalización educativa del siglo XIX, es en origen un conocimiento que camina en sentido contrario a la especialización, y con un marcado interés por la visión de conjunto y la totalidad del lugar (Santos de Almeida, 2004 y 2000), entendida ésta como una manifestación de la convergencia de todas las segmentaciones que se hacen de la realidad para constituir las disciplinas científicas contemporáneas y aplicar sus métodos de análisis., y contraria al pensamiento acrítico y homogéneo al que se suele asociar todo proceso convergente de escala global.

Tras el fallecimiento de los últimos grandes humanistas de la Geografía, Humboldt y Ritter, las escuelas nacionales y la búsqueda de estatus científico centraron buena parte de sus esfuerzos (Santos de Almeida, 1990) en un sentido para nada cercano al de la formación integral de la población. La objetividad y la definición de métodos analíticos se convirtió en una consigna para un sector muy amplio de la comunidad, y entre sus efectos rápidamente se encontró el cercenamiento del pensamiento irracional, considerado en líneas generales como un aspecto no científico o un lastre del pensamiento individual o popular; para otro gran sector, el mejor institucionalizado, el aprovechamiento del conocimiento geográfico se orientó claramente a la imposición de valores identitarios para legitimar las naciones, mediante la trinidad lengua-historia-geografía, manipulación que antes de desaparecer con el paso del tiempo y el desarrollo de los Estados, ha cambiado de escala o se ha hecho más sutil, como demuestran numerosos estudios en relación al tratamiento curricular y la formalización de la geografía en libros de texto (Rodríguez Lestegás, 2006).

No fue una orientación o una rectificación, sino una imposición, lo que se recibió en las escuelas durante décadas tras las primeras leyes educativas del siglo XIX, y las sucesivas durante buena parte del siglo XX (Parra Monserrat, 2012). Sin embargo, la idea que poblaba la mente de los eruditos no terminaba de reflejarse en la interiorización popular, y la brecha acabó por consolidarse tan pronto como aquellos dieron la espalda al uso cotidiano de este conocimiento hecho por la sociedad: de influencia francesa, y por tanto historicista, la educación geográfica española se centró en el análisis regional iniciado por el método de archivadores de Vidal de la Blache, caracterizado por el análisis minucioso de aspectos temáticos para luego interrelacionarlos. La complejidad

y densidad de esta forma de hacer geografía facilitó que fuesen sus aspectos más elementales los que crearan la memoria colectiva dentro y fuera de escuela: listas de ríos, países, banderas, ciudades, valles, picos, golfos y cabos han sido hasta fecha reciente la asociación más habitual de todo no iniciado al que se le pregunta por aquella.

No es de extrañar, en consecuencia, que desde muy temprano surgieran dos concepciones de Geografía, la que trabajan los “geógrafos”: una disciplina académica convulsa, enciclopédica y de raíces clásicas, sujeta a revisión y debate recurrente; y de otro lado el reflejo que interioriza la población a través de su experiencia y su relación con el sistema educativo: los monumentales estudios regionales ante las preguntas parciales y descontextualizadas de concursos televisivos y juegos de mesa; la sobriedad analítica de la geoestadística y los SIG vectoriales y ráster frente a la curiosidad popular; o sistemas de relaciones frente a listas secuenciales de elementos. Por supuesto, este distanciamiento es extensivo a la práctica totalidad de los conocimientos científicos, la gravedad reside aquí en que esta brecha es el espacio propio de nuestro conocimiento, el que le da sentido y permite definirlo como puente entre las ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales. Ello se hace especialmente cierto a inicios del siglo XXI, cuando la nueva realidad geopolítica del mundo obliga a reinterpretar las prioridades de la disciplina y su proyección social (Capel Sáenz, 2002).

En la actualidad, y siempre bajo nuestro punto de vista, se ha llegado a la disociación final con la *profesionalización* de la Geografía en España, proceso tardío comparado con otras partes de Europa y que ha llevado a un progresivo abandono de la presencia de este colectivo en el conjunto del sistema educativo, alentado por la propia concreción curricular universitaria, de corte *profesionalizante* (Esparcia Perez y Sánchez Aguilera, 2012), y preuniversitaria, así como a un claro reduccionismo utilitarista (Segrelles Serrano, 2006). El nuevo paradigma relativiza el beneficio que la Geografía ha tenido en el sistema educativo cuando, como ciencia, se encontraba desubicada u opuesta a las corrientes epistemológicas dominantes de especialización durante buena parte del siglo XX, pero sobre todo ha creado, a inicios del siglo XXI, la visión de la salida educativa como una proyección menor de la disciplina, ignorando en el proceso las posibilidades de empoderamiento social y educativo que posee (Delgado Peña, J. J. et al., 2015).

Como ejemplo, podemos afirmar que es anecdótica la presencia de geógrafos en el Máster de Profesorado en la Universidad de Málaga desde sus inicios en el curso 2009/10, de cero a tres personas en clases de 60, 80 e incluso 100 personas, a pesar de contar con el grado de Geografía en su Facultad de Filosofía y Letras, algo que sólo sucede en 3 de las 8 provincias andaluzas (España). Claramente existe un nuevo centro de interés en cuanto a las salidas profesionales, que ni en plena crisis ha originado una corriente de retorno al refugio tradicional de nuestro colectivo científico en los dos últimos siglos.

## **2. LA EDUCACIÓN GEOGRAFÍA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

Tres han sido los usos fundamentales de la Geografía en contextos no universitarios: el lúdico, expresado en los medios de comunicación y tertulias; y el identitario, en tanto que parte fundamental de la legitimación del Estado (*Doval Adán, 2015; Morales Moya et al., 2013*) y militar (Lacoste, 1990). La pregunta que cabe hacerse es si es posible integrar el hábito y la costumbre popular con la concreción curricular, para restituir su conocimiento científico, como herramienta para la ciudadanía. Es aquí donde se constata la histórica fluctuación entre *mythos* y *logos*.

El ocio, como producto de consumo televisivo y digital especialmente, y la identidad sociocultural son elementos que se caracterizan por plegar la ciencia a sus necesidades (Bourdieu 2001), frecuentemente mediante procesos de trivialización (Brossard, 2013). En el primer caso, obviando la explicación, que sería larga y tediosa en un contexto de consumo intelectual rápido; y en el segundo adaptándola a sus necesidades, sea por omisión de aspectos que la cuestionan o por exacerbación de los que la apoyan. En ambas situaciones hay un posicionamiento variable en relación a los extremos citados, siempre tendentes a la simplificación y oscurantismo de los procesos cognitivos intermedios.

El mito es una forma de explicar nuestra realidad que utiliza argumentos absolutos y no discutibles; la razón lo hace en diálogo permanente con los hechos observados y la veracidad perfectible y revisable de sus conclusiones. El primero tiene su origen en las sociedades tribales como forma intuitiva de explicar un mundo complejo, algo a lo que, *mutatis mutandis*, no es ajena la actualidad: allá donde la discusión de ideas no sea posible, la homogeneización identitaria sea coercitiva, o la segregación valga como forma de resolver conflictos, y establecer las reglas de funcionamiento social, nos encontraremos ante un comportamiento tribal y mitológico. Incluso el eterno, y artificial, debate geográfico sobre determinismo y posibilismo ambiental no fue más que un ejemplo de ello (Santos de Almeida, 1990), al calor de las incipientes construcciones identitarias nacionales del siglo XIX, lo que demuestra de paso que ni la comunidad científica está exenta de estas perniciosas tentaciones.

Cambios que suceden ante nuestros ojos, y cuyo impacto todavía estamos empezando a discernir, como el paso de la lectura analógica a la digital (Alonso-Arévalo et al., 2013, Castells, 2009), del tiempo y el contexto literario a acotación discursiva y la simplificación del lenguaje (Saavedra Recouso et al, 2013), de la validez del conocimiento medido en relación a la calidad de la fuente, a la validez de la respuesta medida por su posicionamiento en la red y su accesibilidad: los jóvenes ya no consultan libros para sus dudas, y aún menos prensa escrita, sus patrones de comportamiento al respecto son muy diferentes a los de la generación precedente, si bien su capacidad para discriminar y tomar decisiones respecto las fuentes es todavía objeto de debate (Barrios Rubio, 2009; Casero-Ripollés, 2012), así como la salubridad en sus formas de uso (Muñoz-Miralles et al. 2013).

Si añadimos a esto el interés por reforzar el discurso geográfico en la comunidad educativa, y en la población general, debemos hablar entonces de sus claves epistemológicas. Algo especialmente necesario para recuperar el equilibrio entre el tratamiento educativo del conocimiento y sus bases científicas, en una época en el que la desvinculación entre los estudiantes y la ciencia y la tecnología parece evidente (Ferreira-Gauchía et al., 2012; Solves et al. 2007). Tradicionalmente, esto supondría implicar una mayor dedicación temporal, algo rara vez posible, o aceptar una simplificación de intensidad variable; sin embargo, es factible implicar una cantidad reducida de elementos metodológico/analíticos propios de la Geografía, sin socavar su falsabilidad y rigor, nos referimos a lo que denominamos principios generatrices, entendiendo por ellos el subconjunto más sencillo posible de los principios científicos de una disciplina que permite reconstituir el cuerpo epistémico en sus bases fundamentales.

Seguir planteando una estrategia de motivación basada en el conocimiento enciclopédico es promover un mensaje de escaso calado, ante ello, seducir con los instrumentos necesarios para conseguirlo puede resultar más efectivo en un contexto en el que la dedicación y la constancia al saber es compartido con otros ámbitos educativos (saber hacer, saber ser) y no estrictamente educativos (entorno tecnológico, nuevas formas de sociabilización, así como especialmente el cambio en las expectativas y las referencias de éxito). Ésta es, a nuestro parecer, la singular belleza de los principios de método: a partir de un número reducido de punto de apoyo, promover la curiosidad, la investigación y la contrastación como vía natural hacia formas más elaboradas de conocer.

Desde una óptica más filosófica, compartimos con Ibn Al-Fārābī (1953, p. 22) que “no es posible que demostremos la verdad de cualquier juicio que se nos ocurra con cualesquiera ideas que a la mente nos vengan, ni tampoco cabe que el número de esas ideas sea algo contingente ni que puedan ser utilizadas para aquel fin, sean como sean y organizándolas y sintetizándolas en cualquier forma; antes al contrario, para cada juicio cuya verdad deseemos demostrar, necesitaremos servirnos de ciertas y determinadas ideas, que han de ser de un número taxativo, que deberán reunir condiciones cualitativas fijas y que tendrán que organizarse y componerse entre sí de un modo preciso; eso mismo es necesario que ocurra con las palabras de que nos sirvamos para expresar aquellas ideas, cuando tratemos de demostrar a los demás la verdad de aquel juicio. Y por eso necesitamos forzosamente reglas que nos preserven y guarden de todo error respecto de las ideas y de su expresión por las palabras”. Una gran meta, que a pesar de los siglos desde su formulación, entendemos todavía vigente y totalmente afín a nuestro planteamiento.

### **3. LOS PRINCIPIOS GENERATRICES COMO ALTERNATIVA**

Cuatro son, a nuestro criterio, las claves epistémicas que pueden ayudar a científicos y educadores a hacer útil y aprehensible el conocimiento geográfico: el principio de unidad de la tierra, el principio de localización, el principio de geografía general y el principio de indeterminación. A partir de ellos, sostenemos, es posible deducir el resto de principios recogidos en propuestas más exhaustivas (García Ruiz y Jiménez López, 2007 y 2006).

El primero nos recuerda que desde una perspectiva geográfica ninguna parte de la tierra tiene en sí misma su explicación. Trabajar y comprender este principio implica necesariamente acercarse a la teoría general de sistemas: ya sea desde una perspectiva física o humana, el fenómeno y criptosistema de relaciones que en él se dan lo hacen como parte de un contexto más amplio, y sus relaciones no necesariamente están sujetas al principio de pérdida de intensidad con la distancia (*distance decay*). El relieve por ejemplo, es forjado por los procesos dinámicos y climáticos (erosivos) y estructurales (litología y tectónica de placas); todos ellos sólo pueden ser comprendidos a partir de su funcionamiento como unidad global; no obstante el efecto de la distancia clásica (métrica) es más severo que en el caso humano contemporáneo. Así, cuando se quiere comprender el sistema de relaciones que establece una persona con su entorno, especialmente si está integrada tecnológicamente, en parte sigue un patrón de cercanía espacial, pero al que se le añade la discontinuidad ubiquista que permite Internet: amigos que se van lejos, pero con los que se mantiene un contacto diario, amistades forjadas en espacios virtuales sobre transporte colectivo, aficiones, trabajo o en un intercambio virtual de idiomas... la red de amistades y conocidos ya no es continua en el espacio, ni su efecto está condicionado por la distancia como a penas un siglo atrás.

El principio de localización nos recuerda que para comprender o analizar un fenómeno, es necesario discriminarlo y contextualizarlo, ya que el sitio en el que se manifiesta establece necesariamente una relación con él, sea o no causal. Comprender esto de manera íntima obliga a trabajar con nociones propias del Método Complejo (Morin, 1999a, 2002): la articulación objeto-cosmos y la articulación entre el universo cosmo-físico y el antropo-social; lo que en términos geográficos implica considerar tanto la localización absoluta como la relativa. Es gracias a esta forma ampliada, o compleja, de entender la localización que se puede determinar su nivel escalar (individual o colectivo) y su complejidad (baja o alta), facilitando así las deducciones e inducciones sobre el objeto de estudio al conocer elementos como el grado de libertad del que goza en el sistema o su grado de especialización. Es clásica la utilización de este principio en el análisis de sistemas de ciudades ya que la idea de sistema e interconexión es inherente a estas. Y tal vez el mejor ejemplo sea la propia gestación de la teoría del lugar central (Christaller, 1966).

Entendida la Tierra como un sistema complejo objeto de análisis, el siguiente paso lógico es el de comparar los posibles patrones y subsistemas detectados, ya que el estudio de las analogías funcionales y morfológicas permite contrastar la veracidad de las hipótesis y presunciones de trabajo; esto lleva a reconocer la importancia del principio de geografía general, por el cual el estudio de un fenómeno debe suponer la preocupación por fenómenos análogos en otros lugares. Comparar entre diferentes regiones el proceso de urbanización, los fenómenos migratorios campo-ciudad, o tal vez de forma más evidente para el caso, las semejanzas y diferencias entre países y periodos en relación a la transición demográfica, ponen sobre la mesa la importancia de la visión de conjunto y la ventaja analítica que supone tener diferentes fuentes, indudablemente condicionadas por singularidades física y culturales, por supuesto.

El cuarto principio es atribuido a Paul Vidal de la Blache, a través de su famoso adagio “todo lo humano es contingente”. Su semejanza con el posterior y análogo principio de Heissenberg (1927) en Física, no hace sino subrayar la existencia de puentes análogos entre las artificialmente separadas Geografía Física y Humana, o entre ciencias y letras, como hiciera también en su momento Darwin con su teoría de la evolución. En todo caso, la esencia de este principio sirve para dejar claro la naturaleza falible y perfectible de la ciencia. Acercar esta enseñanza al contexto educativo es algo que se produce de forma natural, ya que tanto en el desarrollo de la propia identidad, el establecimiento de relaciones con el entorno así como en la adquisición del conocimiento curricular, la certeza y la duda serán siempre compañeros de viaje de queda persona; hacer ver lo natural que esto es incluso en el conocimiento más imparcial y de pretensión objetiva, la ciencia, puede convertirse en un recurso para fortalecer la capacidad individual y colectiva para lidiar con la ambigüedad de la vida diaria.

#### **4. CONCLUSIONES**

En su implementación más elemental, los principios propuestos pueden integrarse en el trabajo por tareas, individuales o grupales, añadiéndole a éstas una mayor variabilidad en la medida que su trabajo implica trabajar con diferentes enfoques aproximaciones y marcos analíticos. Además, se adapta bien a la heterogeneidad del currículo de Ciencias Sociales, en el que conviven enfoques tan singulares como la Geografía, la Historia, o la Historia del Arte. No supone, por tanto, conflicto alguno con objetivos, contenidos y evaluación. Y presenta como única dificultad, en el caso más complejo, la necesaria creatividad para hilvanar un discurso propositivo que arranque del trabajo en el primer principio y alcance el cuarto, si bien pueden ser abordados de forma aislada según las necesidades formativas y el contexto educativo.

Tanto las metodologías inductiva como deductiva tienen cabida aquí, bien planteando contextos de investigación educativa basados en el aprendizaje significativo siguiendo las directrices de Ausubel, Novak y Hanesian (1978), o planteando tareas que permitan atravesar la zona de desarrollo próximo con andamiajes de relevancia variables, siguiendo los planteamientos de Lev Vigotsky (1978); por ilustrar el planteamiento con dos de las teorías de psicología educativa más extendidas, aunque obviamente no queda circunscrito a ellas. Tareas basadas en el modelo de pequeño científico, pensamiento crítico sobre fuentes escritas y orales, o el pensamiento creativo siguiendo a Garner (2011).

Desde una óptica más teórica, la naturaleza de los principios expuestos deja al descubierto la necesidad de reestructurar cómo se enseña, al menos, la Geografía: antes como amalgama temática que como realidad compleja, debilitando elementos críticos de su naturaleza como la integración e interdependencia de conocimientos, la escalabilidad y los niveles de concreción espacial... es habitual trabajar la demografía, geografía rural, la industrial, de los servicios, del turismo, la climatología, la geomorfología, la Biogeografía, la Edafogeografía... pero no tanto su interdependencia, su conexión, la visión de conjunto. Una posible línea de trabajo para perfeccionar el enfoque curricular de la materia podría ser el de complementar la aproximación temática con un énfasis corológico más claro en el que la escala sirva de eje vertebrador. En última instancia, antes que una innovación, nuestra propuesta podría ser considerada una revisión del legado de la disciplina: realizar una aproximación integradora del conocimiento científico con objeto de comprender la realidad humana en toda su complejidad.

Por todo ello, sostenemos, reintroducir la perspectiva metodológica en el proceso formativo puede tener múltiples beneficios tanto en el discente como en la sociedad de la que participa, ya que sólo teniendo claro cómo se incardinan los hechos, los efectos y las consecuencias es posible alcanzar una comprensión inteligible de los procesos que vertebran el mundo. Y esto sólo puede tener un origen coherente en principios de método extensibles a marcos epistemológicos más elaborados y con la mayor transversalidad posible. A partir de unos pocos principios es posible avanzar hacia explicaciones e instrumentos teóricos más complejos, subrayando en el proceso que cualquier marco teórico que trate de enfrentarse a la complejidad del mundo tiene elementos comunes incluso con aquellas que parten de postulados antagónicos. Se abre así, ante nosotros, la exigencia y el camino de las propuestas prácticas en el que deseamos seguir avanzando desde aquí.

## **5. REFERENCIAS DOCUMENTALES**

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H., 1978. *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Alonso-Arévalo, Julio et al., 2013. "Lectura digital y aprendizaje: las nuevas alfabetizaciones". *SCOPEO*, 2013, núm. 96.
- Arenas Martija, Andoni y Salinas, Silva Víctor, 2013. "Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo". *Revista Geográfica Norte Grande*, núm. 56.
- Barrios Ruiz, Andrés, 2009. "Los jóvenes y la red; usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación". *Signo y Pensamiento*, vol. 28, núm. 54, 265-275.
- Bourdieu, Pierre, 2001. "Television". *European Review*, vol. 9, Iss. 3, 245-256.
- Brossard, Dominique, 2013. "New media landscapes and the science information consumer". *PNAS*, vol. 110, suplement 3, 14096-14101.
- Cambil Hernández, María de la Encarnación y Romero Sánchez, Guadalupe, 2013. "Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria". *Clío*, 2013, núm. 39.
- Capel Sáenz, Horacio, 2002. "La Geografía después de los atentados del 11 de Septiembre". *Terra Livre*, 2002, Año 18, vol. I, núm. 18, 11-16.
- Casanova, María Antonia, 2012. "El diseño curricular como factor de calidad educativa". *REICE* 10.4, 2012, 6-20.
- Casero-Ripollés, Andreu, 2012. "Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital". *Comunicar*, núm. 39, vol. 20.
- Castells, Manuel, 2009. "La apropiación de las tecnologías. Cultura juvenil en la era digital". *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, núm. 81, 2009, 111-113.
- Christaller, Walter, 1966. *Central Places in Southern Germany*. New Jersey: Prentice Hall.
- Esparcia Perez, Javier y Sánchez Aguilera, Dolores, 2012. "De la teoría a la práctica. El proceso de diseño e implementación de los grados de geografía en las universidades españolas". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, núm. 58, 405-427.
- Delgado Peña, J. J. et al., 2015. "Geografía, TICs e Inclusión Social: empoderamiento ciudadano desde el ámbito educativo para una regeneración urbana". *Cuadernos Geográficos*, núm. 54, 307-336.
- Doval Adán, Antonio, 2015. "Integración regional y nacionalismos en la Europa del siglo XXI". *Estudios Geográficos* vol. 76, nº 278, 107-139.
- Ferreira-Gauchía, Carlos et al., 2012. "Concepciones acerca de la naturaleza de la tecnología y de las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente en la educación tecnológica". *Enseñanza de las Ciencias* núm. 30.2, 197-218.

- García Ruiz, Antonio Luis y Jiménez López, José Antonio, 2007. *La implementación de los principios científico-didácticos (PCD) en el aprendizaje de la Geografía y la Historia*. Granada: Universidad de Granada.
- García Ruiz, Antonio Luis y Jiménez López, José Antonio, 2006. *Los principios científico-didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y la Historia*. Granada: Universidad de Granada.
- García de la Vega, Alfonso, 2011. “Revisión epistemológica a la didáctica de la Geografía: contribución curricular y metodología”. *Anekumene*, núm. 2, 2011, 22-36.
- Gardner, Howard, (2011. *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*. Nueva York: Basic Books.
- Holt, John, 1987. *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ibn Al-Fārābī, Abū Naṣr Muḥammad, 1953. *Catálogo de las Ciencias*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Lacoste, Yves, 1990. *La geografía, un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama.
- Morales Moya, Antonio et al., 2013. “Historia de la nación y del nacionalismo español”. Barcelona: Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores.
- Morin, Edgar, 1999a. *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, Edgar, 1999b. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morín, Edgar, 2002. *El Método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Muñoz-Miralles, Raquel, (2013. “Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC”. *Atención Primaria*, Volumen 46, núm. 2, 77-88
- Parra Monserrat, David, 2012. “El relato nacionalista en la enseñanza de la geografía y la historia de España”. *Scripta Nova* N° Extra 16, 418. [En línea] Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-33.htm> [Último acceso 17/09/2016].
- Rodríguez Lestegás, Francisco, 2006. “Cultura escolar, ideología y geografía. De la identidad nacional a la identidad europea, o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza”. *Revista de Educación*, núm. 339, 837-858.
- Saavedra Recouso, Iria et al., 2013. “Dificultades de aprendizaje lector y uso de abreviaturas SMS en 6º curso de educación primaria”. *Encuentros sobre psicología, comunicación y lenguaje*, 2014, 41-59
- Santiago Rivera, José Armando, 2012. “La cotidianidad contemporánea desde las teorías geográficas y la renovación de la enseñanza de la geografía”. *Anekumene* N° 1, 2012, núm. 4.

- Santiago Rivera, José Armando, 2015. “Los escenarios de la cotidianidad, la educación geográfica y la compleja realidad globalizada”. *Revista Brasileira de Educação em Geografia* vol. 5, núm. 9.
- Santos de Almeida, Milton, 2004. *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Santos de Almeida, Milton, 2000. *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Santos de Almeida, Milton, 1990. *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa Universidad.
- Segrelles Serrano, José Antonio, 2006. “Luces y sombras de la geografía aplicada”. *Entorno Geográfico* núm. 4, 143-168.
- Solves, Jordi et al., 2007. “El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza”. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* núm. 21, 91-117.
- Vygotsky, L. S., 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.