

El pensamiento geográfico en la enseñanza y aprendizaje escolar

Geographic Thinking in School Teaching and Learning

 <https://doi.org/10.48162/rev.40.051>

Xosé Manuel Souto González

Universitat de València
España

 <https://orcid.org/0000-0003-1480-327X>

 xose.manuel.souto@uv.es

RESUMEN

El pensamiento geográfico es una forma de conocimiento que nos permite explicar de forma convincente los problemas sociales que tienen un contexto territorial. Sin embargo, en el medio escolar, siendo necesario no es suficiente. Precisamos conocer cómo aprenden este saber específico las personas y comprender cómo las imágenes y recuerdos de problemas semejantes se introducen en sus esquemas mentales para influir en sus decisiones a través del sentido práctico de sus decisiones. Saber cómo llega el pensamiento geográfico al medio escolar y cuáles son sus implicaciones en la praxis son los objetivos de este artículo.

Palabras clave: pensamiento geográfico, representaciones sociales, aprendizaje significativo, formación docente

ABSTRACT

Geographic thinking is a form of knowledge that allows us to convincingly explain social problems that have a territorial context. However, in the school environment, if necessary it is not enough. We need to know how to learn this specific knowledge from people and understand how images and memories of similar problems are introduced into their mental schemas to influence their decisions through the practical sense of their decisions. Knowing how to reach geographic thinking in middle school and what its implications are for the praxis of the objectives of this article.

Keywords: geographic thinking, social representations, meaningful learning, teacher training

INTRODUCCIÓN

Los y las docentes que trabajan en el sistema básico escolar, con niñas, adolescentes y jóvenes de entre 1 y 20 años, manifiestan una enorme preocupación por la falta de interés del alumnado respecto a la materia que enseñamos. Desde la investigación académica no siempre sabemos interpretar sus anhelos y desarrollamos investigaciones que se enfocan más a nuestro criterio que a los que afectan a las personas que se mueven en los parámetros de la cultura escolar. Tampoco existe un seguimiento del trabajo realizado por las y los egresados de grado y posgrado cuando ejercen su labor profesional docente.

Sabemos que para enseñar bien una materia hace falta dominar su contenido, aunque como bien se manifestaba en un libro paradigmático, “para enseñar bien no llega con saber la materia” (Hernández y Sancho, 1993). Los alumnos y alumnas de grado y posgrado de Valencia manifiestan una necesidad de conocer cómo relacionarse con la diversidad del alumnado, para poder desarrollar su derecho a la educación¹.

Sin embargo, en este artículo quisiera mostrar algunas características del conocimiento geográfico, tanto desde la perspectiva docente como discente, pues entiendo que la metodología didáctica se refiere precisamente a la comunicación educativa que permite diseñar actividades de aprendizaje para facilitar la participación ciudadana con criterios racionales, propios del saber escolar y académico. En este caso nos referiremos al denominado pensamiento geográfico.

El artículo lo he organizado en tres apartados básicos. En primer lugar, se precisa el papel del pensamiento geográfico para desarrollar una ciudadanía democrática. Luego, analizamos el funcionamiento del pensamiento geográfico, tanto en la

¹ En este sentido se puede consultar mi artículo sobre la formación del profesorado desde las didácticas específicas (Souto, 2014), así como el análisis de las concepciones del alumnado del máster y profesorado de Educación Secundaria en el caso de geografía e historia (Souto, 2023).

programación de contenidos de enseñanza, como en las estrategias de aprendizaje. Por último, se ofrecen algunos resultados que inciden en las representaciones cartográficas, icónicas, estadísticas y verbales que realizan alumnos y alumnas en las aulas.

La metodología utilizada es cualitativa. Se realiza una interpretación crítica de documentación bibliográfica y análisis de datos empíricos utilizados en anteriores trabajos para avalar los argumentos utilizados en la construcción teórica.

EL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO ENTRE EL APRENDIZAJE DEL ESPACIO Y LA CIUDADANÍA

Para poder desarrollar las estrategias didácticas del pensamiento geográfico y explicar algunas experiencias escolares es necesario precisar sus principios y finalidades. En nuestro caso, el del grupo Social(S) de la Universitat de València y en el proyecto Gea-Clío, de un grupo de profesoras y profesoras del sistema escolar básico, la meta que perseguimos consiste en la explicación de problemas sociales que impliquen la participación ciudadana para su resolución.

Tal como señalamos hace más de treinta años:

Nuestra posición se puede resumir en una elección didáctica de la Geografía considerada como una disciplina de conocimiento. Una disciplina que selecciona el objeto de aprendizaje a partir de una interpretación filosófica "comprometida" (Gregory, 1984, pp. 235-271) con los problemas sociales, a través de un enfoque funcionalista de los proyectos vitales de la persona humana (Maier *et al.*, 1987). Una selección que implica un proceso metodológico explicativo, que parte de teorías de aprendizaje constructivista (Souto, 1990, p. 23).

El trabajo realizado en estos treinta y cinco años nos ha permitido profundizar en los elementos de la propuesta inicial. Por una parte, hemos tenido la oportunidad de conocer aspectos del aprendizaje humano que nos ha permitido reforzar nuestras hipótesis sobre el constructivismo social como metodología del estudio de

problemas sociales con ayuda de las investigaciones psicológicas y de neurociencia (Díaz, 2007 y 2009; Damasio, 2010; Pascual-Leone, 2011). En segundo lugar, hemos profundizado en las aportaciones de una Geografía crítica y comprometida con la ciudadanía², que nos ha permitido explicar mejor la pluralidad de enfoques en la disciplina y la existencia de unos principios epistemológicos semejantes. En tercer lugar, los enfoques funcionalistas de la geografía alemana los hemos relacionado con la selección de contenidos didácticos asociados a los problemas sociales relevantes³, con el objetivo de hacer una propuesta sustancial para la participación ciudadana. Por último, pero no en este orden, el análisis de las experiencias de la praxis escolar, como profesores y análisis de las producciones del alumnado (Ramírez y Souto, 2017), nos ha permitido entender el sentido práctico en las decisiones personales del profesorado y alumnado en la comunicación educativa en las aulas.

Respecto a la propuesta de enseñanza se ha buscado la relación con la comprensión del espacio cotidiano. En este sentido hemos analizado el pensamiento espacial desde la didáctica de la geografía. Lo podemos definir como una forma de pensamiento, que se basa en una amalgama constructiva de tres elementos: conceptos de espacio, herramientas de representación y procesos de razonamiento. En las propuestas de *spatial thinking* (Lee y Bednarz, 2012) ha predominado una concepción desde el raciocinio y las competencias matemáticas, que implica procesos para diferenciar objetos en el espacio; por tanto, buscan establecer las relaciones topológicas a través de relaciones como son proximidad, orden, separación y continuidad. Es un proceso cognoscitivo, con acciones necesarias en el conocimiento matemático para desarrollar el pensamiento

² En este sentido, un referente básico lo constituye la plataforma Geocrítica de la Universidad de Barcelona, creada por el profesor Horacio Capel. Los 17 Coloquios Internacionales muestran una manera de entender la disciplina geográfica crítica; o sea disponer de criterios para abordar los problemas sustanciales de la humanidad. Igualmente, las distintas revistas de la plataforma (*Scripta Nova, Aracne, Biblio3W*) son un ejemplo de lo que manifestamos y que hemos procurado desarrollar a través del Geoforo Iberoamericano de Educación.

³ Este asunto ha sido analizado en dos artículos por García, Fuster y Souto (2017) y por Fuster, García y Souto (2021).

espacial. Ello permite comprender la homogeneidad, la localización, la diferenciación y el cambio como características del espacio geográfico, pero no analiza las deformaciones isomórficas derivadas de los sentimientos y emociones que distorsionan las distancias y las superficies de los lugares.

Existe un intento de captar las sensaciones y emociones cotidianas desde la racionalidad conceptual del espacio, que se complementa con el uso de herramientas y técnicas de representación y procesos cognoscitivos para valorar la espacialidad. Esta reflexión conceptual sobre la práctica espacial no tiene en consideración aspectos no espaciales, que sin embargo influyen en la apropiación del espacio en las representaciones sociales que determinan el sentido práctico de nuestras decisiones (prejuicios sobre las personas por su color, edad o vestimenta, la iluminación de una calle y sensación de temor). Por eso hemos considerado que la dialéctica espacial es la forma más correcta de aproximarse a este tipo de comportamientos humanos, pues recoge las emociones del espacio vivido, los estereotipos culturales que actúan como filtros del espacio percibido y las concepciones que se difunden desde el poder político y económico y que se plasman en una determinada ordenación territorial (Figura 1, en página siguiente).

De esta forma los sentimientos y emociones del pensamiento espacial se transforman en conceptos, argumentos y habilidades comunicativas de diferentes tipos (verbales, cartográficos, icónicos y estadísticos), en relación con un procedimiento geodidáctico que transforma los estímulos sensoriales en teorías explicativas. La conceptualización geográfica supone una dialéctica espacial para desarrollar un pensamiento crítico que facilite, en una triple aproximación al espacio geográfico, la interpretación de nuestra vida personal y colectiva.

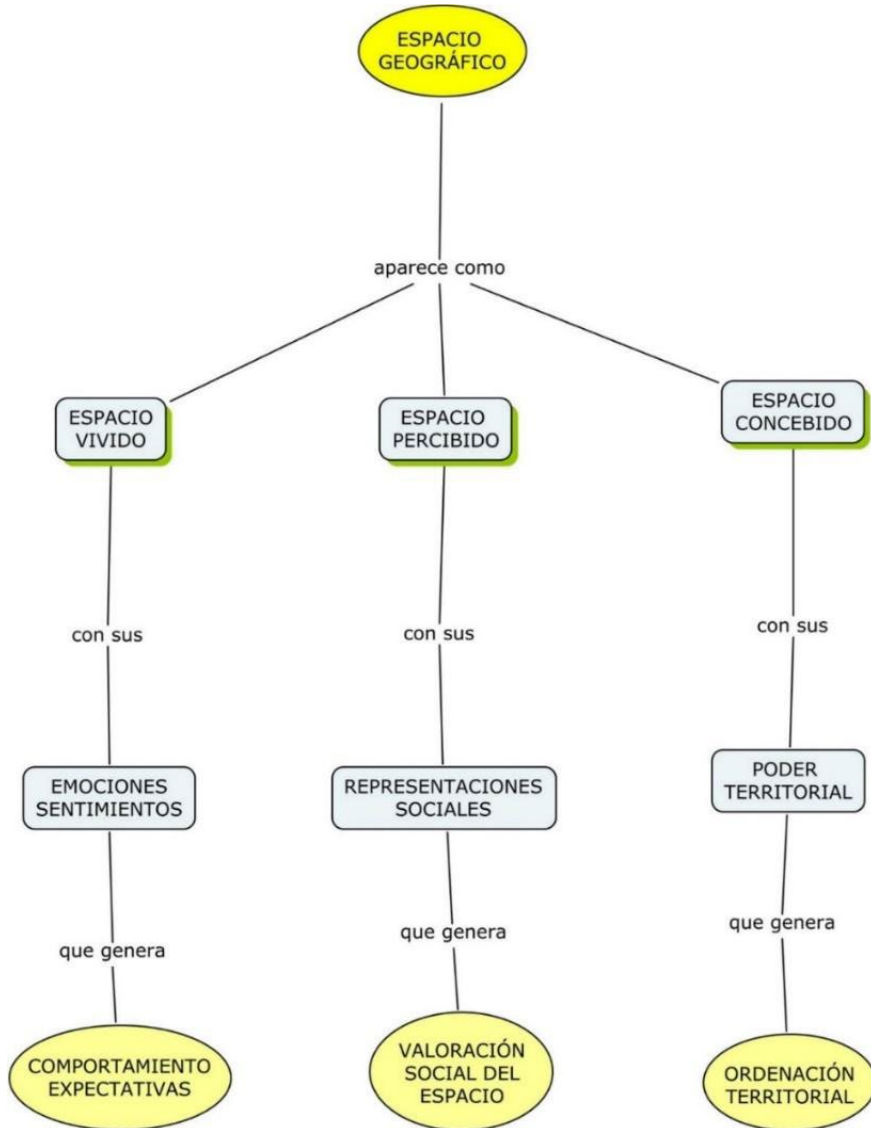


Figura 1. La trialéctica espacial como generadora del pensamiento geográfico. Fuente: Elaboración propia.

LAS PROPUESTAS DE PROGRAMACIÓN ESCOLAR DESDE EL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO

Como cualquier forma de conocimiento, el pensamiento geográfico supone una posición filosófica y científica ante la evolución académica de las ideas, que implica una actitud ante la investigación educativa y su vinculación con la aplicación a la ciudadanía. Es pues, un problema epistemológico y ontológico.

En el primer caso disponemos de buenas referencias bibliográficas (Bednarz *et al.*, 2013; Araya y Cavalcanti, 2017; de Miguel, 2018; Ortega Rocha, 2021) y también legislativas (normativas curriculares de los Estados) que nos señalan los principios de este marco conceptual. Las normativas institucionales influyen en crear un pensamiento docente en el momento de programar; las jergas educativas condicionan el sentido práctico de las acciones docentes. Aparecen conceptos como ideas previas, competencias, estándares de evaluación, pruebas PISA, procedimientos y otros que influyen en el momento de programar las actividades de aula. Una influencia que muchas veces es inconsciente, pero genera un *habitus* en la terminología de Bourdieu, que determina las decisiones⁴.

La integración de variables normativo-institucionales y subjetivo-actitudinales va a determinar la manera de difundir un tipo de pensamiento geográfico en el ámbito de la institución escolar, como concluye, por ejemplo, Rafael de Miguel después de analizar los currículos escolares:

Una vez revisados diversos currículos y publicaciones acerca de la geografía, procedemos a elaborar una propuesta de seis ejes de contenidos curriculares que deben ser tenidos en cuenta a la hora de reivindicar un nuevo modelo de educación geográfica en España, adecuado al nuevo modelo de formación docente, tanto inicial como continua, así como a la permanente y necesaria innovación educativa en nuestras aulas (Miguel, 2018; p. 52).

⁴ A este respecto se pueden consultar las críticas realizadas por el pedagogo belga Nico Hirtt sobre las competencias educativas y el poder político y social en los centros escolares (Hirtt, 2003 y 2010).

Y en ella se moldean las decisiones, que son determinadas por el sentido práctico de cada sujeto en relación con la representación social del saber escolar: la posición ante la comunicación del aula, las relaciones con otros colegas de los mismos cursos, los debates con las personas que coinciden en el departamento educativo, las expectativas de las familias respecto al aprendizaje de sus vástagos, la influencia de pruebas externas, la actitud de los equipos directivos... Como se ve un abanico de factores que pueden estar determinados por un sentido común: “siempre se ha enseñado de acuerdo con un canon normativo y ante este debe amoldarse el profesorado”. En consecuencia, el margen para la creatividad y decisiones individuales es escaso.

LAS NORMATIVAS INSTITUCIONALES POLÍTICAS Y ACADÉMICAS

La profesora E. Ortega Rocha (2021), en su tesis doctoral, ha analizado la conciencia geográfica que subyace en los diferentes currículos de ciencias sociales de educación secundaria analizados (Catalunya, Quebec, Chile, Australia y Nueva Zelanda). Ello nos ha permitido establecer algunas interpretaciones sobre el papel de los marcos curriculares en la influencia que pueden tener en las actividades didácticas del aula, pues en algunos casos se define el pensamiento geográfico como un conjunto de habilidades cognitivas que comprenden formas declarativas, habilidades de percepción del conocimiento espacial y algunas operaciones cognitivas que desarrollan procedimientos específicos (National Research Council, 2006).

La organización del currículo es analizado en relación con las tradiciones de cada país, como es el caso de Quebec, donde la conciencia geográfica reproduce el mismo interés que existe sobre la de Historia, algo semejante de lo que se buscaba en España en 1984 con la elaboración de los conceptos clave en cada materia, donde intervinieron personas como Joan Pagés, o bien Horacio Capel, con su aportación conjunta con A. Luis y L. Urteaga⁵. Pero esos debates y definiciones tienen poco eco en la práctica si no se cuenta con una red de formación del

⁵ Son los trabajos que han dado lugar a la edición de los números monográficos 53 y 61 de la revista *Geocrítica*: Capel, Luis y Urteaga, 1984 y Capel y Urteaga, 1986.

profesorado, como en su caso fueron los Centros de Profesores, que permitió difundir este tipo de trabajos en España en las décadas finales del siglo XX.

Lo que se aproxima más a lo que definiendo desde la conciencia geográfica es lo que señala la profesora Ortega Rocha (2021) respecto al currículo neozelandés, en concreto en la página 143⁶, cuando señala que las perspectivas son lentes que permiten evaluar la realidad territorial y no dar nada por establecido. Así, su análisis del currículo de Quebec indica que era más territorial y eso podía dificultar el aprendizaje si no se relaciona con expectativas vitales.

En consecuencia, el trabajo que se viene realizando sobre los currículos escolares nos ha permitido alcanzar algunas conclusiones, como es la necesidad de vincular las propuestas políticas con los aprendizajes posibles realizados en las aulas, así como la inconsistencia de la programación a través de sucesivos círculos concéntricos: localidad, región, estados, continentes. El estudio de Rafael Straforini (2008) ha mostrado con claridad la alternativa de las interrelaciones entre las escalas locales, estatales y continentales, lo cual es más evidente cuando se interfieren las escalas de decisión de poder administrativo; en el caso de España es bien evidente, con los municipios, provincias, Comunidades Autónomas, Gobierno central y Unión Europea.

PROPUESTAS TEÓRICAS

El estudio del *currículum* normativo se complementa con las aportaciones personales de relevantes profesionales del campo de la didáctica de la geografía. En este sentido hemos de destacar las figuras de Norman Graves (1985) y Bernardette Mérenne Schoumaeker (2012) en los casos anglófono y francófono. Dos figuras relevantes en Europa y que han incidido en las propuestas de innovación en España.

Igualmente, en el caso de Iberoamérica podemos citar las aportaciones que se han realizado desde la Red LadGeo, o desde grupos locales, como Geopaideia o Grupo

⁶ En estos párrafos sigo la valoración que en su momento había realizado de su tesis doctoral. Se puede consultar dicha interpretación en el *Geoforo Iberoamericano* (Souto, 2021): <http://geoforodocumentos.blogspot.com/2021/10/una-magnifica-tesis-doctoral-sobre-la.html>

ELO. No podemos analizar en este momento todas ellas, pero sí queremos destacar la aportación de A. Laurin (2001), pues relaciona sentimiento, conocimiento y conciencia geográfica, muy próxima a la idea de dialéctica espacial, aunque no aparezca la construcción colectiva del pensamiento geográfico. En cualquier caso, discrepo de la categorización del sentimiento como categoría abstracta; entiendo que es más una emoción física que influye en el conocimiento y puede determinar la conciencia, que incluye un determinado comportamiento. A mi modo de ver las investigaciones de la neurociencia (Damasio, 2010; Díaz, 2009) ponen de relieve la incidencia de las emociones sobre el conocimiento.

Para poder decidir, en este contexto, los contenidos geográficos, hemos de procurar una síntesis reflexiva de la pluralidad de escuelas que han surgido en la historia de la geografía académica, muy bien analizadas por Horacio Capel hasta finales del siglo XX, en especial en la dialéctica entre positivismo e historicismo (Capel, 2012).

Una forma de trabajar, que aparece en la aportación de Fabián Araya con Sandra Álvarez, pues expresan “la relevancia de la educación geográfica para la formación ciudadana, desde la perspectiva de la relación entre ciudadanos y espacios geográficos”:

Desarrollar el pensamiento geográfico y la formación ciudadana desde el espacio vivido involucra una significativa capacidad para examinar permanentemente las propias creencias y valores movilizados por los docentes a la hora de decidir acerca de lo que se enseñará, cuándo se enseñará y por qué se enseñará. De esta manera, cada una de las fases del proceso curricular, entendidas como su planeamiento, su desarrollo y construcción, requerirán un gran rigor intelectual por parte del docente ya que implicará poner en juego no solo sus conocimientos epistemológicos de la Geografía, Ciudadanía y Ciencias Sociales, sino que también las bases morales y éticas de la profesión al tener que contextualizar el currículum (Araya y Álvarez, 2019, p. 15).

Un aporte similar realicé hace unos años para el caso de las tendencias de la geografía y la educación ciudadana (Souto, 2010). En este sentido es básico analizar la estructura epistemológica del espacio geográfico en su proceso de aprendizaje, como he propuesto en otras ocasiones.

LAS ESCUELAS DE GEOGRAFÍA Y SU INCIDENCIA EN LA PROGRAMACIÓN ESCOLAR

El pensamiento geográfico representa un saber que es necesario, pero no suficiente, pues debe ser interpretado desde el ámbito del conocimiento pedagógico, con las características propias de la comunicación escolar, para facilitar el aprendizaje de aquellas personas con las cuales trabajamos. Pero, en cualquier caso, el conocimiento disciplinar influye en la selección de conceptos, habilidades y actitudes, donde se puede rastrear la relación que existe con la pluralidad de escuelas, lo que abre la organización curricular a una diversidad de fuentes del saber disciplinar (Tablas 1 y 2).

Escuela	Conceptos	Habilidades	Actitudes
Regional. Vidal del Blache, Hettner, Hartshorne Desde final siglo XIX	Región, país, modo de vida, territorio, zonas climáticas, nombres de lugares	Método inductivo, observación, mapas, descripción, distribución espacial	Búsqueda de la armonía entre acción antrópica y medio natural
Cuantitativa Chorley, Haggett Desde 1960	Nodos, flujos, jerarquías espaciales región funcional	Método deductivo, gráficas accesibilidad estadísticas	Búsqueda de la racionalidad de las funciones humanas en el espacio
Radical D. Harvey, Y. Lacoste Desde 1970	Espacio social, segregaciones, desigualdades	Trabajos de campo y compromiso social. Dialéctica marxista	Búsqueda de la justicia social en los espacios mundiales
Percepción y del Comportamiento K. Lynch	Nodos, hitos, bordes (imágenes espacio) Espacio complejo	Encuestas, contraste de puntos de vista espaciales	Búsqueda de la racionalidad del comportamiento
Humanística Yi Fu Tuan	Espacio vivido, paisajes, lugar	Entrevistas, guiones de vida	Comprender las diferencias subjetivas
Postmoderna Edward Soja	Espacio concebido, percibido y habitado	Interpretación de discursos	Comparar visiones parciales
Ecosistémica Jean Tricart	Procesos ecológicos, medio estable e inestable	Interacción de variables	Explicación de la acción humana en el sistema ecológico

Tabla 1. Las escuelas geográficas y los elementos de la programación escolar. Fuente: Elaboración propia sobre Souto (2010).

Elemento educativo	Incidencia desde la pluralidad geográfica escolar
Selección de contenidos	Referencia a medios ecológicos, políticos, problemas sociales o a la ordenación del territorio
Metodología de aprendizaje	Tomar como referencia las percepciones espontáneas de un lugar, explicar un lugar que forma parte de las vivencias. Construir los conceptos en geografía
Técnicas en geografía	Cartografía temática, unidades de magnitud, gráficos estadísticos, lectura de imágenes, análisis textos informativos
Evaluación de resultados	Expresión pública de los resultados, valorar la relación con las personas y lugares estudiados

Tabla 2. Toma de decisiones por parte del profesorado que conoce la pluralidad de escuelas geográficas. Fuente: Elaboración propia.

Las diferentes escuelas de la geografía académica nos aportan hechos construidos con datos procedentes de una observación teórica de la realidad. La tabla 2 sistematiza las consecuencias que se derivan de esta posición. Una situación que implica adoptar decisiones en una situación de diversidad, lo que es coherente con la praxis escolar, donde se combina la enseñanza para un conjunto (la clase) con una propuesta de aprendizaje individual (alumnado). Una diversidad escolar que coincide con la diversidad social propia de una democracia ciudadana. Aparecen así los conceptos básicos que estructuran el conocimiento geográfico para dar sentido a los conceptos sustantivos que utilizamos en las aulas:

Percepción del lugar vivido y la creación de estereotipos sociales. En este caso hemos de subrayar la percepción sensorial, donde los sentimientos de un lugar influyen en las emociones de este, en especial en el momento de verbalizarlo o fotografiarlo. Son emociones que pueden distorsionar el medio observado⁷. Por otra parte, hemos de distinguir las percepciones culturales, con los estereotipos que se han construido desde las relaciones sociales del sentido común, que

⁷ Las relaciones entre psicología y geografía no son fáciles de definir. Una aproximación se puede ver en Colin Ellard (2016), con una reseña en: <https://drive.google.com/file/d/1MB9NmHSyCGgC-Rlj1TmzYorRx9gCMU4H/view> (Archivo del *Geoforo*).

determina el sentido práctico de nuestras actuaciones diarias⁸. Es decir, es preciso distinguir entre el espacio creado por los sentimientos y emociones de aquellos otros estereotipos culturales que se construyen socialmente, pero que se anclan en las percepciones individuales. Ello se relaciona con conceptos como país, nación, espacio vital, lugar vivido...

Escala del territorio, lo que permite delimitar un territorio para ser un espacio concebido, lo que permite ser explicado y/o controlado, desde las instancias del poder político y económico. Aparecen así superficies de distinto orden de magnitud, lo que nos permitirá explicar adecuadamente un problema. La superposición de escalas aparece como un procedimiento básico, pues permite relacionar la escala familiar cotidiana con la global planetaria.

Distribución y localización espacial con sus reglas de organización de objetos y personas, pues nos indican los motivos por los cuales personas y objetos ocupan una determinada ubicación en el espacio geográfico. Los patrones de localización son factores que explican la distribución espacial.

La interacción de la acción antrópica y los condicionantes del medio en la síntesis ambiental de carácter sostenible, que nos permite explicar las desigualdades y desequilibrios ecológicos. Las desigualdades son determinadas por la vulnerabilidad de las diferencias sociales.

La organización regional y sus implicaciones geopolíticas, en especial en la escala planetaria, tanto desde el reconocimiento del poder militar como el control de los recursos. La difusión cotidiana de las noticias planetarias incide en la percepción de la cotidianidad de estas situaciones, que se abordan desde los filtros culturales emitidos desde el poder político-cultural.

⁸ Aquí tenemos en consideración las investigaciones de Lopes, 2023; Yi Fu Tuan, 1983; Boira Reques y Souto, 1994.

EL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Por otra parte, en relación con el desarrollo del pensamiento geográfico, nos preocupa cómo aprenden los alumnos y las alumnas este tipo de conceptos, símbolos, números e imágenes en una sociedad en la que existe una saturación informativa y en la que es fácil confundir las relaciones físicas y virtuales. Y, sobre todo, cómo se vincula dicho pensamiento geográfico con los comportamientos ciudadanos.

MODELOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO

La influencia de los estudios de la evolución del pensamiento espacial está ligado a las investigaciones de Jean Piaget (2007), que tienen un gran eco en la enseñanza escolar. Es lo que desarrolla H. Hannoun en un libro que sintetiza los planteamientos de Piaget en el medio escolar. Así explica de forma secuencial cronológica el espacio vivido (experiencia directa en el medio, el aquí y ahora); el percibido, donde aparecen las distancias y las posiciones (lejos, cerca, más allá); el concebido, donde el espacio se transforma en formas geométricas, como son las representaciones cartográficas (Hannoun, 1977, pp. 76-78). Es decir, sintetiza el pensamiento del aprendizaje geométrico de Piaget desde una estrategia de fases del desarrollo psicológico del sujeto.

En consecuencia, el currículo desde el pensamiento geográfico permite abordar los razonamientos y procedimientos específicos de la investigación académica para poder explicar el mundo en que vivimos. Pero, la pregunta clave es conocer cómo se traslada al aula esta investigación. Existen, al menos, tres formas de realizarlo: la trasposición didáctica, la sociogénesis del conocimiento escolar y las representaciones sociales.

En el primer caso, se busca difundir el conocimiento académico, resultado de investigaciones específicas, en el medio escolar a través de cursos, seminarios, artículos y libros. Un ejemplo es el análisis de las capacidades y el pensamiento espacial de Lee y Bednarz (2009 y 2012), que implica una triple funcionalidad del espacio: localización, análisis e inferencia sobre el espacio euclidiano. Es un modelo

que ha difundido la Asociación de Geógrafos Americanos y revistas como Journal of Geography.

El problema básico de este modelo consiste en la divergencia de estrategias de investigación académica y las preocupaciones de la innovación escolar. Se analiza cómo aprenden el espacio geográfico topográfico las personas, pero en las aulas preocupan las acciones antrópicas que se integran en este. Además, el espacio geométrico, en España, es absorbido como contenido didáctico por el área de Matemáticas y la Geografía se preocupa más por el territorio donde transcurren los hechos históricos.

La sociogénesis se ha preocupado más por entender los motivos por los cuales se ha fundamentado una materia escolar. Identifica el canon disciplinar y analiza los motivos de actuación del profesorado en su profesión. Por su parte, las representaciones sociales nos permiten comprender el comportamiento docente y discente en sus relaciones de aula, bajo la intermediación de un contenido y unos instrumentos, en general los manuales escolares.

En este sentido se podría entender que las habilidades y procedimientos del pensamiento geográfico se mimetizan en las aulas como unas tareas que se regulan por normas escolares, bajo la autoridad docente. Por ello, la observación del medio, que se considera como una actividad primordial para razonar este tipo de pensamiento geográfico está inserta en la reglamentación de las tareas escolares.

APRENDIZAJE DE HABILIDADES GEOGRÁFICAS EN LA OBSERVACIÓN DEL MEDIO

El elemento más significativo del pensamiento geográfico reside en cómo interpretemos desde la docencia la superación de la descripción del paisaje, algo que supone un reto epistemológico. Lo que queremos señalar es que dicha trascendencia debe ser fundamentada en algún criterio de selección de los contenidos de procedimiento. Nuestra experiencia nos dice que los procedimientos geográficos (de obtención, análisis o expresión de la información por observación) están condicionados por la actitud de querer explicar un asunto territorial y social. En nuestro caso específico lo hemos relacionado con los problemas sociales y ambientales procedentes del análisis geográfico. En el caso que presentamos, que

se corresponde con tareas realizadas en un instituto de la provincia de Alicante entre 1983 y 1984, buscábamos relacionar la observación de fachadas de edificios de una calle con la estructura del barrio y con el resultado de las entrevistas de las personas que vivían en dichos lugares⁹ (figura 2).

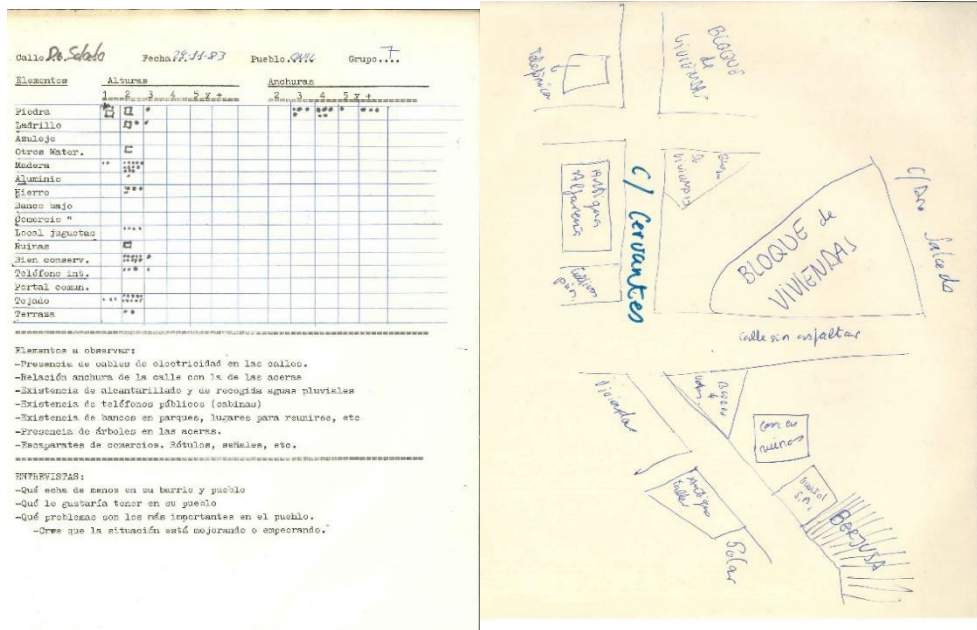


Figura 2. Trabajos escolares realizados para observar una calle. Fuente: trabajos de clase del IES de Ibi (Alicante), archivo personal del autor.

El pensamiento geográfico supone analizar las relaciones entre el medio físico y la acción cultural humana, buscando que el alumnado integre la información adquirida, básicamente a través de los sentidos, en una estructura conceptual de conocimiento que sea pertinente (Stuart *et al.*, 2013). Por eso, necesita el apoyo de las ciencias psicológicas y cognitivas para la resolución de problemas. Y aquí reside

⁹ Una metodología muy semejante a la del programa internacional Nós Propomos.

uno de los problemas que interesa resolver antes de avanzar (Bednarz, Heffron y Huynh, 2013).

Nos referimos tanto a la simbiosis entre el objeto de enseñanza (el pensamiento geográfico) y el procedimiento de aprendizaje (constructivismo), como a la interdisciplinariedad en el momento de adoptar las decisiones. En todos los casos influye la selección de la posición filosófica y epistemológica de las diferentes ciencias que se integran en un procedimiento. Es decir, necesitamos seleccionar un tipo de escuela geográfica, perspectiva psicológica y análisis sociológico que se adecúen a nuestra actitud ante la investigación y a la finalidad ciudadana de la educación escolar. Si en el caso de las democracias es el desarrollo de la personalidad del individuo dentro de un orden normativo, debemos ser consecuentes. En síntesis, hay una línea muy tenue que relaciona este abordaje epistemológico con otro ontológico, como es la preocupación por explicar los problemas relevantes de nuestro mundo.

OBSERVACIÓN DEL MEDIO Y CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS EXPLICATIVOS

Por ello debemos precisar este proceso de observación en el medio escolar, que no es semejante al que se realiza en contextos de viajes de turismo, o de participación en una ordenación territorial normativa. Cavalcanti y Araya (2017) siguen el modelo de Vygotsky, que señala que la enseñanza directa de conceptos es imposible. Propone crear oportunidades para que los nuevos conceptos sean desarrollados y utilizados en la construcción de determinados raciocinios y en la problematización de las prácticas sociales de los alumnos, para después ser definidos. Para los autores citados la perspectiva de la construcción de conceptos, la psicología histórico-cultural de la escuela de Vygotsky ofrece un soporte teórico adecuado. Por mi parte, me parece más coherente el modelo de Norman Graves, que define una aproximación gradual a la construcción de conceptos: por observación, definición y estructurantes (Graves, 1985, pp. 155-158).

Ello es lo que mostramos en el ejemplo de la geografía de la población, donde los conceptos por definición se elaboran desde la observación de hechos geográficos, como son los nacimientos o muertes, o la presencia de personas en diferentes

situaciones laborales cotidianas. Estos datos transformados en hechos geográficos son los que nos permiten construir conceptos que facilitan la definición de los fenómenos y su integración en estructuras explicativas más profundas (ver tabla 3).

Observación	Definición	Estructurantes
Nacimiento de un niño	Natalidad y fecundidad. Crecimiento Natural	Distribución desigual de la fecundidad en el mundo
Obreros, agricultoras	Sectores económicos, actividad laboral, salario	Localización de trabajo asalariado mundial
Personas mayores	Jubilados y pensionistas. Población activa	Localización de índices de envejecimiento en un país
Mujeres y varones	Estructura biodemográfica	Comparación y percepción de las diferencias individuales
Médicas y maestros	Servicios públicos	Ordenación del territorio
Rasgos étnicos de personas	Diversidad cultural	Percepción de la diversidad y distribución de guetos

Tabla 3. Modelos de conceptualización. Elaboración propia sobre Graves (1985) y Souto (2023a).

Dicho trabajo se ha podido trasladar a otras situaciones, como el estudio de las ciudades, donde podemos observar dos modelos de mapas conceptuales elaborados en clase a partir de las observaciones realizadas por el alumnado. En un caso (Figura 3) la representación social de una ciudad está condicionada por la presencia de elementos visibles: viviendas, jardines, aceras... Por su parte, el otro caso (Figura 4, en p. 113), con un grupo de mayor nivel conceptual vemos que lo que aparecen son términos que nos remiten a un estudio de la ciudad desde hechos conceptuales por definición: infraestructuras, sanidad, gobierno... Es decir, en el caso estos dos grupos de un mismo año escolar hemos podido verificar que se cumple la jerarquía conceptual expuesta por Norman Graves (1985). Esta estrategia permite graduar el aprendizaje desde el pensamiento geográfico y didáctico, lo que permite la combinación de un trabajo individualizado con una enseñanza colectiva.

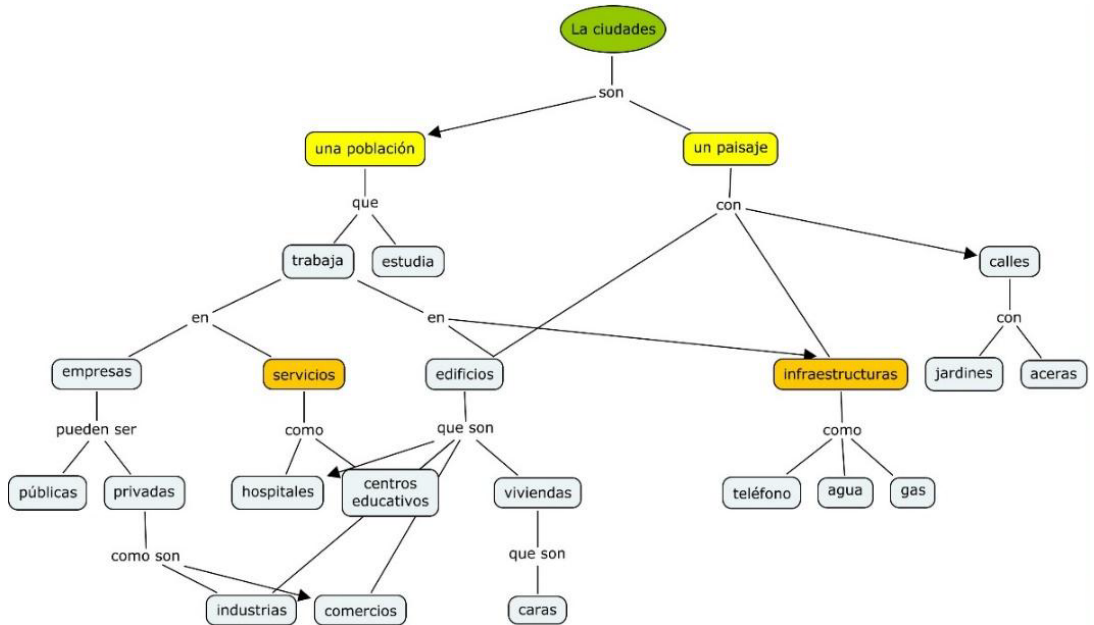


Figura 3. Mapa conceptual de la representación de una ciudad en los casos de dos grupos de alumnos/as del IES Ballester, Valencia, 2006. Fuente: archivo personal del autor.

La cuestión clave de este proceso es entender que las estrategias son un medio, igual que el propio pensamiento geográfico. Necesitamos construir una metodología con estos medios, pero en relación con los fines educativos. En este sentido para avanzar en la metodología de aprendizaje espacial es preciso definir el papel del docente y las actividades de aprendizaje que se deben desarrollar en las secuencias didácticas.

La importancia de la Geografía para la vida de los estudiantes consiste en la aprehensión de la realidad desde el punto de vista de la espacialidad; es decir, cómo se integra el espacio geográfico en la mente y comportamientos personales; o sea, en la comprensión del papel del espacio en las prácticas sociales y de estas en la configuración del espacio. El análisis de los conocimientos más allá del sentido común, impugnando el sentido “natural” del sentido práctico; un proceso que

puede ser potenciado con prácticas educativas. Y en ello reside la base de una ciudadanía crítica.

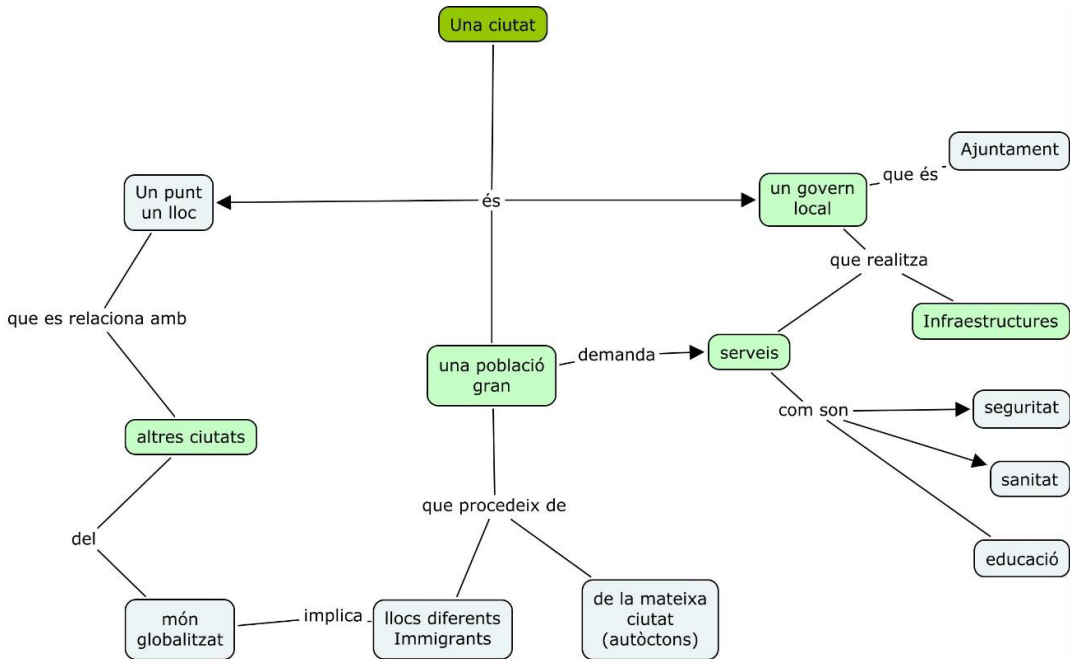


Figura 4. Mapa conceptual de la representació de una ciudad en los casos de dos grupos de alumnos/as del IES Ballester, Valencia, 2006. Fuente: archivo personal del autor.

LOS COMPORTAMIENTOS Y PROCEDIMIENTOS DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO

La preocupación que tenemos los docentes por la ausencia de conexión entre el estudio escolar y el comportamiento ciudadano es lo que nos ha movido a analizar el mundo de las representaciones sociales (Abric, 1994; Domingos, 2000; Jodelet, 1985; Moscovici, 2011; Sammut *et al.*, 2015) para valorar cómo se construyen una serie de prejuicios que intervienen en la construcción del espacio perceptivo. Para que dicha valoración sea efectiva en la construcción un análisis racional del

territorio hemos de recurrir a un análisis de las interacciones entre cultura y sistema biofísico, donde surgen los problemas sociales relevantes¹⁰.

El pensamiento geográfico incorpora las habilidades del pensamiento espacial (distribuir, localizar, flujos...) en su implicación en las acciones humanas. Por eso mismo es necesario analizar los problemas desde la dialéctica espacial que hemos expuesto anteriormente y que constituyen el fundamento epistemológico del pensamiento geográfico según lo que pretendimos mostrar (Souto y García, 2019).

Con estas herramientas hemos pretendido establecer las diferencias entre lo que decimos y hacemos, lo que ha dado lugar a un programa de investigación que ha investigado con datos escolares el papel de los docentes, del territorio observado, de las habilidades en el procesamiento de imágenes cotidianas, en las relaciones entre los conceptos académicos y la innovación didáctica, o bien el cambio de perspectiva cuando una persona transita de una posición de alumno a otra de docente en el período de formación inicial del profesorado¹¹.

LAS IMPLICACIONES EN LA PRAXIS ESCOLAR

Las conclusiones del análisis teórico tienen una incidencia notoria en la praxis escolar. En primer lugar, diseñando una formación inicial del profesorado desde el análisis de los problemas sociales, como propone en su Tesis doctoral, la profesora de la Universidade de Lisboa, María João Hortas. Una manera de concebir la profesión docente que encuentra graves obstáculos en la programación de actividades formativas en España¹². Por una parte, la escasa presencia del tiempo

¹⁰ En este sentido es de gran utilidad la base de datos de comunicaciones que se ha acumulado en los diferentes Coloquios de Geocrítica. Una valoración de dichas aportaciones la podemos encontrar en el Archivo del Foro del *Geoforo*: https://drive.google.com/file/d/1ppATh1Fs6TDcwgCeyayJmzskUi5Ti4_U/view

¹¹ Sobre este programa de investigación, que se prolonga más allá de diez años, se puede consultar mi artículo editado en la revista *Aracne* (Souto, 2023), que reproduce otros artículos del mismo programa.

¹² Una reseña de su tesis doctoral se puede consultar en Souto (2023b): <http://geoforodocumentos.blogspot.com/2023/06/una-tesis-sobre-formacion-docente.html>

específico de formación disciplinar (en este caso de pensamiento geográfico) en el Grado de Maestro en Educación Primaria e Infantil. Por otra, la escasa formación geográfica en la formación inicial del profesorado de la Educación Secundaria, pues el acceso desde el Grado de Geografía al Postgrado de Formación de Profesorado no supera el 10%¹³, en un modelo anclado en el modelo consecutivo.

LOS PROBLEMAS INSTITUCIONALES Y LAS RESPUESTAS INDIVIDUALES

Las condiciones laborales condicionan la representación social de las investigaciones y, al mismo tiempo, conceden un tiempo para poder dedicarse a unos u otros menesteres. En un caso, cuando alguien desarrolla su trabajo en el seno del sistema escolar su preocupación máxima es la comunicación con el alumnado. Por eso mismo es preciso acercar las investigaciones académicas sobre el pensamiento geográfico a la realidad vivida y sentida de las aulas escolares. De esta manera el pensamiento geográfico puede llegar a las mentes y decisiones del profesorado y alumnado que conviven muchas horas en un espacio escolar.

La participación ciudadana tiene su aval empírico en los proyectos realizados desde las aulas del sistema escolar y comunicados a los agentes sociales, como son organizaciones e instituciones políticas. Un ejemplo representativo de la participación municipal es el programa *Nos Propomos!*, que surge en el IGOT de la Universidade de Lisboa y se expande por países de Brasil, España, México y Perú¹⁴

Para esta finalidad ha sido preciso coordinar los debates teóricos de *Geoforo* con las propuestas de innovación didáctica de *Nosotros Proponemos*, lo que nos facilita la base empírica con la que podemos validar los argumentos teóricos que aquí hemos defendido. Es un caso en el que la institución educativa, en especial el IGOT de Lisboa, ha facilitado la coordinación de personas y centros escolares de diferentes países para abordar un programa que se organizaba sobre bases teóricas comunes.

¹³ Estos datos proceden del estudio realizado en las Universidades de Alicante, Madrid y Valencia (Crespo, Sebastià y Souto, 2021).

¹⁴ Un ejemplo de lo que decimos se ha sintetizado en el artículo de Claudino y Souto, 2019.

Para estos objetivos se necesita una formación docente que sea coherente con el programa que se quiere implementar. Otro caso significativo de lo que señalamos es la aplicación práctica al espacio cotidiano de la dialéctica espacial. El alumnado que se forma para ser docente puede verificar la incidencia de este instrumento teórico en la aplicación a situaciones cotidianas de su propia vida, como queremos mostrar con el caso de tres imágenes del pueblo de Sagunto, cerca de Valencia (España).



Figuras 5, 6 y 7. Imágenes de Sagunto, localidad cercana a Valencia. Fuente: archivo personal de Borja Pérez (2018).

Los tres espacios que mostramos en las imágenes (figs. 5, 6 y 7) representan diferentes enfoques de la realidad geográfica de Sagunto, un pueblo histórico cercano a Valencia. En el primer caso, un paseo de su autor¹⁵ con su mascota cerca del castillo de la localidad, sus vivencias. Un castillo que genera la percepción del patrimonio turístico visitado (segunda foto) y que se proyecta sobre el conjunto de la localidad (tercera foto) en una ordenación territorial con espacios protegidos no edificables. Son prácticas académicas que hemos repetido en diversos años escolares para mostrar la necesidad de diferenciar esta dialéctica espacial, que nos permitía profundizar en las características del lugar en que vivimos. Y, sobre todo,

¹⁵ Las fotos corresponden a la exposición de Borja Pérez sobre sus lugares vividos, percibidos y concebidos en el marco del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria en el año 2018.

para mostrar que el pensamiento geográfico se ejerce desde el aprendizaje, cuando una persona es motivada para aprender desde una propuesta educativa.

A MODO DE CONCLUSIÓN. LOS RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN A LARGO PLAZO

Sin duda es imposible resumir en pocas líneas la ingente cantidad de datos escolares que se han obtenido en estos casi cuarenta años de trabajo, donde se ha transitado desde una posición de profesor investigador en el aula del sistema escolar a una posición de académico que investiga con datos delimitados y extraídos de los centros educativos. Tan solo queremos reflejar algunos de ellos que nos permitirán desarrollar el pensamiento geográfico en casos futuros.

En primer lugar, este planteamiento nos ha permitido impugnar la secuencia desde el medio físico local hasta el global, que se suele aparecer en marcos normativos legales y en materiales de manuales escolares. En nuestro caso, las experiencias del espacio vivido del alumnado coincidían en ocasiones con un lugar lejano físico, que era consecuencia de un viaje o de una estancia universitaria, mientras que el espacio concebido que representaba un problema global se concretaba en su barrio local, como sucedía cuando se analizaba el problema del acceso a la vivienda.

Lo que hemos podido constatar es la diferencia entre taxonomías y problemas. El pensamiento geográfico tiende a clasificar la realidad, para ordenarla en espacios regionales, condicionado este procedimiento por el canon disciplinar regional. Sin embargo, cuando aplicamos las estrategias del pensamiento geográfico a los problemas cotidianos surge un análisis mucho más potente que invita a la participación para solventar dichas situaciones incómodas.

Además, en segundo lugar, hemos podido mostrar en diferentes casos cómo se desarrollan los procedimientos de observación y comunicación del pensamiento geográfico. Las estadísticas familiares han permitido comparar, con números relativos, la evolución del módulo familiar o el cambio de actividad laboral en las distintas generaciones, pero sobre todo lo que hemos verificado es la presencia de migrantes en todas y cada una de las familias, impugnando así un concepto que se ha teñido de prejuicios sociales.

La escala familiar nos ha servido también para poder verbalizar las diferencias entre el espacio vivido, de nuestras emociones, y el percibido, que se construye con el dominio de las presiones de los medios de comunicación y redes sociales. Esto ha permitido relacionar el hogar familiar con el enclave territorial del barrio, que se inserta en una escala administrativa, el municipio. Y de este modo elaborar la cartografía temática y en su escala correspondiente¹⁶.

Son muchas las implicaciones del pensamiento geográfico en el aprendizaje del alumnado del sistema escolar y del universitario. No se puede hacer un estudio exhaustivo de cada una, pero sí destacar que en este programa de investigación hemos logrado aunar los sentimientos de la memoria anecdótica con las explicaciones teóricas derivadas del desarrollo de la memoria semántica. Sin duda, ha sido uno de los logros básicos de este programa de investigación, que hemos pretendido resumir en estas líneas.

La correlación del pensamiento geográfico con la adquisición de la memoria semántica nos ha permitido mostrar la fuerza explicativa que tiene la propuesta de Norman Graves (1985) para el aprendizaje conceptual, que es esencial para construir un modelo explicativo. Y ello sin abandonar las finalidades de comprender los problemas sociales básicos de nuestra vida.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. C. (1994). *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. En J. C. Abric (Org.), *Pratiques Sociales et représentations* (p. 59-82). PUF.

Araya Palacios, F. y Álvarez Barahona, S. (2019). Desarrollo del pensamiento geográfico y formación ciudadana: una mirada desde el espacio vivido. *Signos Geográficos, Goiânia-GO, 1, 1-18*.

Araya Palacios, F., de Souza Cavalcanti, L. (2017). Construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de licenciatura en geografía de la Universidad Federal de Goiás (UFG). *Didáctica Geográfica, 18, p. 23-37*.

¹⁶ Sobre este particular se han desarrollado tres trabajos de final de máster (Antonio Briz, Rebeca Catalá y María Jerez), que han trabajado con alumnado de diversas edades. En estos momentos se está elaborando la tesis doctoral de Antonio Briz.

- Bednarz, S. W., Heffron, S. y Huynh, N. T. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research* [Reporte del Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project]. Association of American Geographers.
- Boira, J. V., Reques, P. y Souto, X. M. (1994) *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Nau Llibres.
- Capel, H. (2012). *Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea*. Ediciones del Serbal (Original publicado en 1981).
- Capel, H. y Urteaga, L. (1986). La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales. *Geocrítica*, 61, Universidad de Barcelona.
- Capel, H., Luis, A. y Urteaga, L. (1984). La Geografía ante la Reforma educativa. *Geocrítica*, 53, Universidad de Barcelona.
- Claudino, S. y Souto, X. M. (2019). Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do projeto Nós Propomos! *Revista Signos Geográficos*, 1, 16. <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>
- Crespo Castellano, J. M., Sebastián Alcaraz, R. y Souto González, X. M (2021). La enseñanza de la Geografía en el Máster de Formación del Profesorado. En C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto González y P. Miralles Martínez (Coords.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (p. 55-70). Octaedro.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- De Miguel González, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2), 36-54.
- Díaz, J. L (2007). *La conciencia viviente*. Fondo Cultura Económica.
- Díaz, J. L (2009). Persona, mente y memoria. *Salud Mental*, 32(6), 513-526. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58212267009>
- Domingos, M. (2000) *Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas*. En A. Moreira y C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 117-130). AB.
- Ellard, C. (2016). *Psicogeografía. La influencia de los lugares en la mente y el corazón*. Ariel.
- Fuster, C., García Monteagudo, D. y Souto, X. M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 79-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>

- García Monteagudo, D., Fuster García, C. y Souto González, X. M. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 122-137.
- Graves, N. J. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Visor.
- Gregory, D. (1984). *Ideología, ciencia y geografía humana*. Oikostau.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela*. Editora Digital.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *REIFOP*, 13(2), 108-114. <https://revistas.um.es/reifop/issue/view/11971>
- Jodelet, D. (1985) La representación social, fenómenos, concepto, teorías. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II, pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. En C. Gohier y S. Laurin (Eds.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 195-228). Les Éditions Logiques.
- Lee, J. y Bednarz, R. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. *Journal of Geography*, 108(1), 4-13.
- Lee, J. y Bednarz, R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography*, 111(1), 15-26
- Lopes, J. N. D. (2023). Topofilia e topofobia: entre a geopsicologia e a psicogeografia. *Geoconexões*, 1(15), 211-230.
- Maier, J., Paesler, R., Ruppert, K. y Schaffer, F. (1987). *Geografía Social*. Rialp.
- Mérenne Schoumaeker, B. (2012). *Didactique de la géographie: organiser les apprentissages* (2da. ed.). De Boeck.
- Moscovici, S. (2011). *A invenção da sociedade. Sociologia e Psicologia*. Editora Vozes.
- Ortega Rocha, E. V. (2021). *El desarrollo de la conciencia geográfica. estudio de casos sobre concepciones y prácticas del profesorado chileno* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pascual-Leone, J. (2011). Piaget as a pioneer of dialectical constructivism: Seeking dynamic processes for human science. En E. Marti y C. Rodriguez (Eds.), *After Piaget* (pp. 15-41). Transaction Publishers.

- Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Ramírez Martínez, S. y Souto González, X. M. (2017). GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En D. García-Monteagudo, S. Ramírez Martínez y X. M. Souto González. *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (p. 153-178). Nau Llibres.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern Geographies; the reassertion of space in critical social theory*. Verso.
- Souto, X. M. (4 de octubre de 2021). Una magnífica tesis doctoral sobre la conciencia geográfica. *Geoforo Iberoamericano*. <http://geoforodocumentos.blogspot.com/2021/10/una-magnifica-tesis-doctoral-sobre-la.html>
- Souto, X. M. (1999). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Serbal.
- Souto, X. M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 33-56. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831>
- Souto, X. M. (2018) La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 1-31.
- Souto, X. M. (2023a). Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 27. <http://doi.org/10.1344/ara2023.279.42667>
- Souto, X. M. (2 de junio de 2023b). Una tesis sobre formación docente. *Geoforo Iberoamericano*. <http://geoforodocumentos.blogspot.com/2023/06/una-tesis-sobre-formacion-docente.html>
- Souto, X. M. (1990). Proyectos curriculares y didáctica de la geografía. *Geocrítica*, (85). <https://www.raco.cat/index.php/GeoCritica/article/view/63847>
- Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografías para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (24), 25-44.
- Souto, X. M. y García-Monteagudo, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la enseñanza de la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228.
- Stuart, D. et al. (2013). *The people's Guide to Spatial Thinking*. NCGE.
- Tuan, Y. F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Difel.

SOBRE EL AUTOR

Xosé Manuel Souto González. Profesor catedrático honorario de Didáctica de las ciencias sociales de la Universidad de Valencia, coordinador del Grupo Gea-Clío, que desde 1989 ha realizado materiales curriculares, formación docente y análisis del pensamiento histórico y geográfico en la enseñanza básica, dentro de un proyecto curricular donde participan docentes de diferentes niveles educativos.