

VIEJAS Y NUEVAS GEOGRAFÍAS, VIEJAS Y NUEVAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS. EL FIN DE LOS EXCLUSIVISMOS

Francisco Rodríguez Lestegás

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Este artículo revisa las principales corrientes de pensamiento geográfico y su repercusión en la elaboración del conocimiento geográfico escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo. Se asume la relatividad, complejidad y provisionalidad del conocimiento y se propone, en consecuencia, un planteamiento didáctico pluralista que destaque la naturaleza interpretativa y argumentativa de la geografía.

Palabras clave: Pensamiento geográfico; Enseñanza de la geografía.

ABSTRACT

This paper goes over the main trends in geographical thought and their consequences on the elaboration of school geographical knowledge and on its teaching-learning process. It assumes the relative, complex and provisional character of knowledge and it proposes, as a consequence, a pluralist didactic setting that emphasizes the interpretative, argumentative nature of geography.

Key words: Geographical thought; Geography teaching.

INTRODUCCIÓN

El concepto kuhniano de «ciencia normal» (un paradigma dominante entre dos «revoluciones científicas») parece particularmente inadecuado al caso de la geografía, aunque a lo largo de la historia del pensamiento geográfico haya habido explicaciones que han ejercido una considerable influencia en la construcción de esta disciplina. Con todo, y al igual que ocurre con las restantes ciencias sociales, la comunidad científica de los geógrafos se ha negado reiteradamente a aceptar un único modelo explicativo e interpretativo, y ha preferido mantener la plena vigencia de varias concepciones, discursos y enfoques diferentes, unos complementarios entre sí, pero otros opuestos y radicalmente enfrentados. Esto hace que el progreso científico en la geografía no venga determinado por el abandono de un paradigma obsoleto y su sustitución por otro más novedoso, como sostenía la explicación kuhniana, sino por la tensión entre diversas corrientes de pensamiento coetáneas.

El reconocido carácter multiparadigmático de la geografía ha conducido a un cierto eclecticismo epistemológico, con el consiguiente enriquecimiento y diversificación de la temática geográfica, lo que ha desbordado los estrechos límites de la geografía tradicional para dirigirse hacia las cuestiones más problemáticas y debatidas del mundo actual. La contaminación y degradación de la biosfera, la ordenación del territorio, los riesgos naturales, las desigualdades debidas al género, la explotación racional de los recursos, la transformación de las estructuras agrarias, la inmigración, la mundialización, son, entre muchos otros, temas de enorme relevancia que se plantean con particular gravedad y a los que el geógrafo y el profesor de geografía tienen que enfrentarse sin los exclusivismos del pasado, con una mentalidad abierta y encarando el futuro con decisión.

En este sentido, el docente tiene que saber que cada perspectiva geográfica proporciona respuestas más o menos válidas, pero siempre parciales y limitadas, a los desafíos que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía. Ninguna de ellas es capaz de resolver por sí sola los problemas derivados de la complejidad, la diversidad y el dinamismo de la práctica escolar (Benejam, 1987). De ahí la importancia de examinar con cierto detenimiento la incidencia de las diversas corrientes de pensamiento geográfico en la construcción y en la enseñanza de la geografía, aunque sin olvidar que en muchas ocasiones los saberes escolares no proceden de la ciencia geográfica, sino que son creaciones originales de la propia escuela.

¿EL MEDIO «DETERMINA» O «CONDICIONA» LA ACTIVIDAD HUMANA? EL TRIUNFO DE LAS TESIS POSIBILISTAS

De entre las diversas disciplinas científicas que, a partir de finales del siglo XIX, abordaron el tema de las relaciones entre hombre y medio, entre la sociedad y el territorio, la geografía lo ha venido haciendo con particular dedicación desde que Ratzel publicó su *Anthropogeographie* (1882). Enmarcado en un contexto positivista y manteniendo latente la idea darwiniana de la lucha por la supervivencia, este autor formuló una propuesta «ambientalista» o «determinista» del medio ambiente sobre la sociedad: la diversidad cultural de nuestro planeta es una consecuencia directa de las condiciones naturales, con lo que queda desdibujado, aunque no olvidado, el elemento social como factor conformador del espacio.

Capel (1981) advierte, no obstante, que Ratzel no cayó en un determinismo burdo, ya que aceptaba explícitamente la capacidad del hombre, a partir de un cierto nivel de desarrollo y organización, para modificar los elementos del medio natural. Es solamente entre las sociedades primitivas donde la influencia de las condiciones ambientales se hace especialmente intensa y opresiva, pero esta opinión matizada y restringida de Ratzel fue generalizada por algunos de sus seguidores.

El comienzo de una nueva centuria, y dentro de un movimiento filosófico más amplio que cuestionaba la validez del enfoque positivista para el estudio de las ciencias humanas, coincidió con la aparición de la tendencia posibilista», impulsada en Francia por P. Vidal de la Blache. Apoyándose en el historicismo, la geografía posibilista resuelve el tema de las relaciones entre el hombre y su medio reconociendo el protagonismo de aquél como un agente capaz de transformar el territorio: el medio nunca ofrece al hombre una determinación unívoca, sino que tan sólo le proporciona posibilidades que éste utiliza de forma muy diversa (Luis y Urteaga, 1982).

El pensamiento vidaliano gira en torno al concepto de «modo de vida», referido a un conjunto de hábitos a través de los cuales cada grupo humano asegura su existencia material, escogiendo entre los recursos y posibilidades que la naturaleza le ofrece aquellos que mejor le convienen en función de sus valores y herencia cultural. Verdadero sistema socio-ecológico, el modo de vida está condicionado por el medio, pero a su vez éste también sufre las transformaciones derivadas de la acción humana. Así, pues, la adaptación del hombre a su medio no es pasiva, sino activa o, mejor aún, creativa (Berdoulay, 1983).

El posibilismo fue el paradigma dominante en la geografía durante más de tres cuartos de siglo y este fuerte influjo de la escuela francesa se tradujo en una amplia aceptación de la concepción de la geografía como ciencia idiográfica, singular, excepcionalista y de síntesis, cuyo objeto es el estudio de las relaciones hombre-medio que se establecen en un marco espacial concreto, la «región».

Ahora bien, es frecuente que la síntesis geográfica posibilista se traduzca en planteamientos didácticos de carácter enciclopédico, de manera que el conocimiento escolar de una región o país suele consistir en una simple yuxtaposición de «cajones» (aspectos físicos, humanos y económicos) que, al prescindir de sus interdependencias e interacciones, no conduce a una visión realmente geográfica de ese territorio. Pese a todo, la concepción idiográfica de la geografía ha ejercido una marcada influencia sobre el pensamiento didáctico y la geografía escolar, como puede apreciarse al revisar las numerosas publicaciones de P. Plans.

El movimiento de renovación pedagógica desarrollado a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, conocido por «Escuela Nueva», fue quien hizo suya esta concepción de la geografía porque encajaba perfectamente en su ideario (estudio integral del medio próximo al alumno y participación activa de éste en los aprendizajes) y también porque permitía sustituir los procesos de memorización y de acumulación enciclopédica propios de la escuela tradicional por la comprensión del medio, adaptando los conocimientos a los intereses, necesidades y capacidades de los estudiantes. De todos modos, hay que reconocer que el estudio del medio inmediato ha caído muchas veces en un localismo empobrecedor y en la consideración de aspectos de escasa relevancia en un mundo tan conflictivo, abierto y cambiante como el que nos ha tocado vivir (Benejam, 1987).

EL EMPEÑO POR HACER DE LA GEOGRAFÍA UNA DISCIPLINA CIENTÍFICA: EL PARADIGMA TEÓRICO Y CUANTITATIVO

A partir de 1945 y de una forma gradual, se fue produciendo una evolución del pensamiento geográfico y una reorientación de la investigación. El proceso de sustitución del enfoque idiográfico por un conocimiento nomotético aparece jalonado por los trabajos de Hägerstrand, Bunge, Chorley, Haggett y, sobre todo, Harvey (1969), quien se encargó de consagrar definitivamente la práctica de la corriente teórica y cuantitativa en la mayoría de los círculos geográficos anglosajones e incluso, aunque con mayores reticencias, en la geografía francesa (Juillard, Claval, Nonn, Tricart). El resultado fue que la cuantificación (*quantitative revolution*) y la abstracción (*theoretical geography*) acabaron adueñándose de la investigación geográfica, al tiempo que el geógrafo asumía un nuevo papel como técnico de modelización espacial (Vilá, 1973).

Los seguidores del enfoque teórico y cuantitativo, empeñados en elevar la geografía a rango científico de acuerdo con los cánones neopositivistas, hicieron de la noción de espacio el signo de identidad de la disciplina, insistiendo en las regularidades y pautas espaciales, en contraste con la anterior apuesta por lo único y lo singular. Siguiendo la terminología kuhniana, la nueva corriente se propone convertir la geografía en una ciencia paradigmática, de manera que los geógrafos pudieran incorporarse a una comunidad de científicos que comparte los mismos principios metodológicos, maneja conceptos similares y se enfrenta a idénticos problemas. Para ello es preciso construir un andamiaje teórico formado por un conjunto de enunciados generales, leyes y modelos que permitan manipular, simplificar y hacer comprensible la exhaustiva información procedente de los hechos empíricos, con el fin de explicar los fenómenos, prever los problemas y ayudar a encontrar soluciones; elaborar, en fin, una geometría o una física del espacio (Bosque, Rodríguez y Santos, 1983).

La concepción neopositivista y tecnicista de la geografía escolar considera que el conocimiento es objetivo, neutral, medible, permanente y universal, pudiendo ser captado por los sentidos a través de una adecuada observación y explicado a partir de principios racionales que se han de experimentar, comprobar y aplicar a la realidad. En consecuencia, lo que pretende la didáctica de la «Nueva Geografía» es que el alumno llegue a un conocimiento científico (esto es, válido y fiable) del espacio humanizado, valiéndose para ello del método hipotético-deductivo: lo concreto sirve únicamente de punto de arranque a partir del cual el alumno deberá realizar el esfuerzo de abstracción, mayor o menor en función del nivel educativo, que exige la ortodoxia paradigmática.

En esta perspectiva resulta esencial la figura del profesor, dado que existe una estrecha correlación entre la actuación docente y el resultado previsible (modelo «proceso-producto»), desde el convencimiento de que un adecuado método de enseñanza produce necesariamente un buen aprendizaje. La preocupación obsesiva por la eficiencia docente exige una cuidadosa programación y secuenciación de objetivos, contenidos y actividades de evaluación, por lo que resta poco espacio para la improvisación, la espontaneidad y la creatividad. Asimismo, se supone que los estudiantes son relativamente homogéneos, por lo que todos han de responder positivamente a la enseñanza recibida como una consecuencia más de la eficacia del sistema.

Este enfoque, que representa el triunfo de una ideología liberal encumbradora del progreso técnico como motor de los avances sociales, ha influido notablemente en la enseñanza de

la geografía al crear una inquietud metodológica, enriquecer la temática y facilitar materiales, recursos y procedimientos sumamente interesantes para la comprensión del espacio. La corriente teórica y cuantitativa ha cuestionado, además, los enfoques localistas y regionalistas, aunque ello le haya llevado a abusar de planteamientos didácticos descontextualizados (Benejam, 1987, 1992).

DE CIENCIA DEL ESPACIO A CIENCIA DE LAS REPRESENTACIONES ESPACIALES: LA GEOGRAFÍA DE LA PERCEPCIÓN Y DEL COMPORTAMIENTO

Enmarcada en el enfoque fenomenológico, la geografía de la percepción y del comportamiento deja de ser una «ciencia del espacio» para convertirse en una «ciencia de las representaciones espaciales» y de las consecuencias que de ellas se derivan. La premisa inicial es que el comportamiento de los individuos en el espacio está condicionado, más que por las características reales del medio, por la imagen que de él se tiene como resultado de los procesos de percepción del entorno (Capel, 1973).

La conducta individual de los habitantes de un territorio constituye un elemento decisivo en los procesos de organización del espacio, por lo que carece de sentido tratar de encontrar explicaciones generales. Asumiendo que las acciones humanas obedecen a una gran diversidad de alicientes, cada persona tiende a satisfacer sus intereses teniendo en cuenta no sólo criterios estrictamente racionales, sino también aspectos de índole cultural, afectiva, social o ideológica, entre otros. Si las motivaciones personales son las que guían las conductas sobre el territorio y, en definitiva, explican las estructuras espaciales observadas, será preciso analizar las razones de la subjetividad de las actitudes y de las decisiones humanas, acudiendo para ello al estudio de las representaciones mentales que nos desvelen el comportamiento de los individuos y el funcionamiento del espacio (Bailly y Beguin, 1982).

La utilización del método comportamental parte del supuesto de que el *Homo oeconomicus* perfectamente organizado e informado, que toma decisiones conociendo todas las alternativas posibles y los efectos que se derivarían de cada una de ellas (absoluta certidumbre), que está desprovisto de sentimientos y valores (racionalidad y objetividad plenas) y que actúa exclusivamente en función de principios utilitarios, no existe en la práctica. Por el contrario, la actuación humana responde a un conocimiento limitado e imperfecto, y muchas veces los objetivos económicos sólo representan una parte de los fines que guían las decisiones. Frente a la maximización de beneficios, en ocasiones se aspira a una rentabilidad simplemente satisfactoria, de manera que los modelos basados en una conducta óptima dejan su lugar a la idea de un comportamiento subóptimo o satisfactorio, que no es necesariamente el mejor.

Surge así una fecunda relación entre la psicología y el análisis geográfico, lo que permite valorar el espacio, no en cuanto concepción objetiva, sino en función de su valor subjetivo, como un espacio vivido, sentido y percibido individualmente por las personas a través de imágenes mentales (Vilà, 1983; Zárate, 1995). No es posible alcanzar la realidad directamente, sino a través de nuestros sentidos; lo que conocemos es, pues, una simple percepción, siempre parcial e imperfecta, aunque tanto más rica cuanto más precisa sea la observación de esa realidad. Por lo tanto, todo conocimiento geográfico se basa en una serie de representaciones que nos permiten averiguar cómo ven y sienten el espacio los individuos y las colectividades; con ellas se va elaborando una imagen del espacio personal, psicológico y

cargado de significados, que puede estudiarse a través de los mapas mentales o cognitivos (Bailly y Beguin, 1982).

A través de sus trabajos sobre los espacios mentales, el sentimiento de pertenencia regional, el comportamiento espacial y la psicología del espacio, el enfoque perceptivo y comportamental de la geografía se caracteriza, en suma, por afirmar que el «espacio subjetivo» o territorio sobre el que actúa y se comporta la población difiere, en mayor o menor medida, del «espacio objetivo» sobre el que la geografía trata de centrar su análisis. De manera que el espacio tiene un doble carácter; por una parte, se trata de un medio objetivo, que puede medirse directamente, pero constituye también un medio subjetivo en el que se desarrolla la conducta (Estébanez, 1982a).

El punto de partida de la perspectiva comportamental se sitúa en los espacios-actitudes y en los espacios-actividades de los individuos, con el propósito de comprender el uso que las personas hacen de su espacio vital. Por consiguiente, en vez de intentar deducir un marco general que explique la localización de las actividades humanas, esta corriente geográfica prefiere atenerse a la multiplicidad de las percepciones y de las actitudes. La insistencia en el empleo de datos individuales y en resaltar el papel, no de las regiones o de los grupos sociales, sino del individuo, de sus actitudes espaciales, de su calidad de vida y de su bienestar, realza los estudios «microgeográficos», al considerar que son las representaciones individuales del espacio y las conductas espaciales las que generan las estructuras «macrogeográficas», ya que el espacio social se asienta sobre los espacios individuales de la vida cotidiana.

Por otro lado, la transformación de un hecho real en una imagen mental o representación del mismo se realiza a través de un proceso de conceptualización, lo que significa la producción de unos conceptos que ya no pueden ser totalmente objetivos y, mucho menos, neutrales. Por lo tanto, un concepto no es más que una representación mental, subjetiva, de la realidad, que se convierte en fuente del conocimiento. Así, por ejemplo, los mapas mentales o percepciones del espacio geográfico que tienen los propios alumnos muestran el papel que desempeña la distancia en el proceso cognitivo, lo que permite diferenciar la «distancia topológica» (física) de la «distancia psicológica», ligada a las vivencias de los individuos y a sus territorialidades diferenciales (Bailly y Beguin, 1982).

EL ESPACIO, UN PRODUCTO SOCIAL Y NO NEUTRAL. UN ANÁLISIS DE LAS CONFRONTACIONES ESPACIALES DESDE UN ENFOQUE RADICAL

Paradójicamente, los que habían puesto un mayor empeño en buscar alternativas dentro de la geografía cuantitativa y en resolver las contradicciones que ésta planteaba, como es el caso de Bunge y Harvey, fueron luego las figuras clave del movimiento que ha criticado con mayor dureza y que ha reaccionado con la mayor contundencia contra los propios postulados neopositivistas: la geografía radical (Mattson, 1978). Se trata de una perspectiva que se inserta en un movimiento más amplio surgido al amparo de una situación política y social muy concreta que tiene lugar a finales de los años cincuenta y durante la década de los sesenta: el final de la guerra fría, la evolución del pensamiento marxista como consecuencia de la desestalinización, las reivindicaciones en favor de los derechos civiles de las minorías, los movimientos pacifistas en respuesta a la guerra del Vietnam, el recrudecimiento de los conflictos sociales, la crisis universitaria de «mayo del 68», la toma de conciencia sobre los

problemas urbanos, la crisis ecológica y los movimientos revolucionarios en el Tercer Mundo.

La geografía radical, crítica o democrática aparece como una reacción frente a las pretensiones de neutralidad y objetividad de la corriente teórica y cuantitativa, a la que acusa de centrar exclusivamente su interés en la descripción y cuantificación de las distribuciones espaciales, y de hacerlo, además, de una manera totalmente acrítica. Por el contrario, el enfoque radical, basado en las premisas ideológicas del materialismo histórico y apoyado en el método dialéctico, se esfuerza en negar la neutralidad del espacio, por ser éste un producto social que es objeto de apropiación por los diversos usos y clases sociales (Bailly y Beguin, 1982).

La corriente crítica en geografía se esforzó en analizar el espacio como el lugar en el que se proyectan las contradicciones y los conflictos existentes en el seno de la sociedad, basando su reflexión en los conceptos de reproducción de las relaciones sociales y de lucha de clases, con el fin de comprender la influencia de aquéllas en la localización de las actividades humanas. Entendiendo, pues, la disciplina en términos de «confrontaciones espaciales», su objetivo se centra en el análisis de las ideologías y estrategias que impulsan las acciones de los grupos sociales dominantes para asegurarse el control de ciertos espacios y la captación de las plusvalías generadas en ellos. Nos encontramos, pues, en presencia de una geografía social, que sitúa la clave explicativa de las desigualdades y conflictos socioterritoriales en las relaciones sociales asimétricas y muy especialmente en las relaciones de producción; una geografía, en suma, que adopta el firme propósito de contribuir al cambio de la realidad social (Capel, 1981).

Paralelamente, en el campo de la educación se defiende que, al igual que ocurre con el espacio, la escuela y la enseñanza tampoco son neutras, sino que cumplen una función social y política, de manera que lo que la escuela enseña y los alumnos aprenden responde siempre a los intereses de los grupos sociales dominantes. Por consiguiente, para esta corriente de pensamiento lo verdaderamente importante en educación es hacer consciente al alumno del código axiológico que la escuela vehicula, reflexionar sobre tales valores y capacitar al estudiante para pensar en posibles alternativas, convirtiendo la experiencia crítica en motor de los procesos de cambio personal y social. En justa correspondencia, se propone introducir en la programación problemas relevantes o socialmente importantes y urgentes, razón por la cual resultarán, sin duda, interesantes, atractivos y significativos para los alumnos (Benejam, 1987).

La enseñanza de la geografía debe esforzarse, pues, en hallar la manera de que los estudiantes descubran la relación existente entre espacio y sociedad a lo largo de la historia. Es obvio que tal propósito exige un tipo de análisis y de reflexión que implica conjugar muchas variables en un sistema de relaciones sumamente complejo, lo que requiere un considerable grado de abstracción y abundantes conocimientos. No obstante, Ascón (1990) ha tratado de demostrar la posibilidad y utilidad de la aplicación de las respuestas de la geografía radical a la enseñanza secundaria, alegando que se trata de un enfoque muy adecuado desde el punto de vista de la motivación, implicación y comprensión de los temas por parte de los escolares. Una perspectiva, en fin, que ofrece grandes potencialidades para una mejora sustancial de la didáctica de la disciplina y para llevar a cabo una enseñanza lo más libre y racional posible, una auténtica educación para el compromiso y la acción, una «educación para la vida» (Fien, 1992).

EL REENCUENTRO CON UNA GEOGRAFÍA DE ROSTRO HUMANO: LA APORTACIÓN DE LA CORRIENTE HUMANÍSTICA

Al igual que la geografía radical o crítica, la perspectiva humanística representa también una reacción contra la dictadura intelectual del neopositivismo cuantitativista de los años sesenta y parte de los setenta, el cual, con su insistencia en la lógica y la neutralidad, ignoraba los sentimientos, la intuición y la imaginación, reducía el interés por el género humano al ámbito de los comportamientos racionales y de los hechos objetivos, y había llegado a desestimar dimensiones tan esenciales en educación como la ética y la estética. Por el contrario, desde la corriente humanística se piensa que sólo se tendrá una visión completa de la persona si se incluyen más aspectos que los considerados por el positivismo, haciendo hincapié en la subjetividad y el valor de la experiencia personal (Estébanez, 1982b).

Al profundizar en los aspectos psicológicos del espacio puestos de relieve inicialmente por la geografía de la percepción y del comportamiento, el enfoque humanístico dota a nuestra disciplina de un carácter antropocéntrico y la convierte en una «meditación sobre la vida». Todo ello supone el redescubrimiento de una «geografía con rostro humano» (Peña y Sanguin, 1984) y la recuperación de aquella vieja aspiración de Sorre relativa a la «humanización de la geografía humana». Recurriendo a los fundamentos filosóficos procedentes de la fenomenología, del existencialismo y del idealismo (Husserl, Heidegger, Kirkegaard, Jaspers, Merleau-Ponty), la geografía humanística busca, más que la explicación del mundo, una comprensión del mismo en la que el hombre como ser pensante (*Homo sapiens*, frente al *Homo oeconomicus* de los neopositivistas) acapare la atención del investigador (García Ballesteros, 1986).

Los cultivadores de la corriente teórico-cuantitativa pretendían formular explicaciones geográficas de naturaleza deductiva, para lo cual se situaban en el supuesto de un mundo objetivo con comportamientos humanos racionales, predictibles y mensurables. Nada más alejado de los principios fenomenológicos defensores a ultranza de la caracterización del hombre en función de su conciencia, y no de su conducta. La búsqueda de explicaciones causales, de fórmulas matemáticas y de leyes que hipotéticamente regulan el comportamiento humano es incompatible con la subjetividad y la libertad de elección inherentes a la naturaleza humana. De ahí que la preocupación de este enfoque se dirija, no hacia los espacios geometrizados y modelizados, sino hacia los escenarios reales y personales donde mujeres y hombres viven y actúan.

Así, pues, lo que importa es desvelar la naturaleza de la experiencia humana en el espacio, mejor que tratar de explicar y predecir comportamientos, lo que conduce al rechazo de la utilización de procedimientos de indagación catalogados como «racionales», «científicos» u «objetivos» y a su sustitución por una metodología de índole cualitativa que tenga en consideración los factores culturales, sociales y personales que mediatizan toda investigación. Se aspira, en definitiva, a elaborar un tipo de conocimiento que sepa conjugar lógica y emoción, y que conduzca a la comprensión tanto de uno mismo como del mundo.

Esta sugerente formulación realza la noción de «mundo vivido», la experiencia cotidiana del espacio y la estética y simbolismo del paisaje. El mundo experiencial aparece como una realidad dinámica que se vive de forma holística, constituyendo una síntesis dialéctica y contextual: el horizonte espacio-temporal de la vida cotidiana, lo que se concreta en el concepto de «lugar», por oposición al término «espacio» y al «espacialismo» neopositivista.

En efecto, mientras que el espacio es un ente abstracto y alejado de la cotidianeidad, el lugar está construido por la propia experiencia humana y, sin descuidar sus funciones económicas, está plagado además de significados y vinculaciones emocionales para quienes lo habitan. Las relaciones entre la gente y el lugar pueden expresarse en términos de lazos afectivos y emocionales («topofilia»); sentimientos reverenciales y míticos («topolatría»); rechazo, aversión o miedo («topofobia»), e inadaptación, desarraigo, pérdida del sentido del lugar, despreocupación o desvinculación afectiva con respecto al mismo («toponegligencia») (Estébanez, 1982b).

Frente a la concepción cuantitativista del territorio como un soporte objetivo y neutro, la comprensión del espacio humanizado es interpretada por los geógrafos humanísticos en términos de construcción personal y subjetiva. En consecuencia, la meta de la educación geográfica deja de ser la búsqueda de la eficacia y del conocimiento objetivo del mundo, para dirigirse hacia la exploración de vivencias enriquecedoras, basadas en el interés del estudiante y adaptadas a sus capacidades. Las experiencias singulares de los alumnos y sus aportaciones personales deben marcar el inicio de una enseñanza orientada a ayudar al alumno a comunicar y compartir su propio conocimiento del mundo, analizarlo, revisarlo, perfeccionarlo o cambiarlo. Utilizando métodos activos y participativos (observación directa, trabajos de campo, aprendizaje por descubrimiento), el estudio de problemas apropiados posibilitará la comprensión del medio en donde el alumno vive y actúa. Se trata de conocer lo que el entorno significa para el hombre, dado que éste le aporta un aspecto biográfico que no debe ignorarse, y para ello la «empatía» resulta ser un instrumento de gran valor didáctico.

El problema radica en que la percepción y la experiencia del espacio humanizado que cada sujeto posee no deja de ser algo singular, por lo que han de establecerse procesos interactivos que aseguren su comunicación, y esto obliga a buscar razones que faciliten la comprensión por parte de los demás. Explicitar la propia experiencia permite contrastarla, enriquecerla y aspirar a objetivarla con los argumentos y las experiencias de otras personas (Benejam, 1992, 1993).

Como puede verse, la corriente humanística aporta una visión paidocéntrica y psicologista de la educación, que recupera parcialmente la tradición de la «Escuela Nueva» para concentrar su atención en la personalidad individual del alumno. Pero también concede una gran importancia a la figura del profesor, al que reserva un complicado papel y le exige una formación esmerada: al actuar como tutor, consejero, organizador, animador, motivador y facilitador de los aprendizajes, se ve obligado a establecer un clima de relaciones personales positivas que faciliten la comunicación. Ya no se trata de prescribir lo que se ha de hacer, sino de conseguir una interacción estimulante con los estudiantes.

Pero la visión humanista de la didáctica no se salva de ciertas incoherencias, por cuanto la insistencia en lo individual puede reforzar la competitividad. Además, la atención personalizada y la organización flexible que predica demandan una dotación de medios materiales y humanos muy considerable, a veces lejos del alcance de los centros escolares. Por su anclaje en el subjetivismo, la didáctica humanística también tiene que hacer frente a la acusación de falta de rigor científico y de capacidad para mejorar las condiciones objetivas del mundo (Benejam, 1987).

EL DEBATE DEL POSTMODERNISMO. ¡LA GEOGRAFÍA IMPORTA!: LA RELEVANCIA DEL ESPACIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA SOCIAL

A lo largo del siglo XX, numerosos y trágicos acontecimientos (guerras, exterminios, hambres, paro, desigualdades, xenofobia...) han permitido cuestionar muy seriamente el movimiento ilustrado de la «modernidad» y su modelo de racionalidad como instrumento de progreso y transformación del mundo. La consiguiente sensación de fracaso o decepción ha conducido hacia un nuevo proyecto, la «postmodernidad», que hunde sus raíces en el pensamiento de Nietzsche y que presenta como rasgos principales los siguientes: desencanto y desconfianza respecto a la razón, pluralidad de formas de justificación, pensamiento débil o flexible, desideologización, disolución del sentido de la historia como proceso unitario, relativismo axiológico y esteticismo o individualismo hedonista y narcisista.

El postmodernismo, expresión cultural e intelectual del capitalismo tardío, sostiene que todo conocimiento es una construcción social e histórica, porque es elaborado por las personas a lo largo del tiempo y refleja las condiciones bajo las que el saber se produce y se transmite. La ciencia responde a los problemas con los que se enfrenta teniendo como referencias el estado de la cuestión en cada momento, las líneas preferentes de investigación en función de las urgencias sociales y los intereses hegemónicos propios de cada época. Por lo tanto, los hallazgos científicos no son más que interpretaciones del mundo que, aunque tengan en su momento un gran poder explicativo, siempre son susceptibles de modificación, lo que obliga a reconocer la relatividad, la complejidad y la provisionalidad del conocimiento en cuanto construcción humana y social. El mantenimiento de corrientes de pensamiento enfrentadas por sus absolutismos y la proclamación de verdades absolutas dejan de tener sentido, porque siempre es posible la duda, la crítica y el planteamiento de nuevas propuestas (Benejam, 1997).

La transición del capitalismo monopolista y del «fordismo» como modalidad de organización del trabajo al sistema de producción flexible («toyotismo») propio del capitalismo tardío se ve acompañada por una serie de transformaciones culturales y también por una reestructuración socio-territorial. Este proceso, según Harvey (1989), conlleva una serie de cambios que suponen la disolución de las barreras espaciales y la reorganización del territorio sea cual sea la escala que se considere: movilidad geográfica, aceleración e internacionalización de la circulación de capitales, desindustrialización y reindustrialización, nueva división internacional del trabajo, avances en las telecomunicaciones y en la tecnología de la información, etc. Todo ello hace que, a la hora de reconsiderar las relaciones entre la singularidad de un lugar y la estructura de la sociedad, la geografía importe («geography matters!», reza la emblemática expresión acuñada por D. Massey) y que el espacio así revalorizado adquiera un papel central en la construcción de una teoría social (Albet, 1993; Batllori, 1999).

No obstante, el debate postmodernista se va a limitar a enfrentamientos teóricos, académicos y elitistas sobre la reconstrucción de la geografía, descuidando su proyección práctica. Así que, a falta de aplicaciones propiamente postmodernistas, será preciso acudir a ejemplos procedentes de otros campos, en particular la geografía del género o geografía feminista y la nueva geografía regional.

La geografía del género o geografía feminista no pretende simplemente destacar las actividades de la mujer y sus implicaciones espaciales, sino que aborda su trabajo priorizan-

do las relaciones de género presentes en la sociedad (diferentes roles asignados tanto a hombres como a mujeres) desde la perspectiva de una geografía comprometida, en último término, con la erradicación de las desigualdades a través del cambio social (García Ramón, 1985, 1989a, 1989b). Por eso algunas autoras feministas consideran que D. Harvey se ha quedado en una simple declaración de buenas intenciones con respecto a los principios filosóficos básicos del postmodernismo, la «diferencia» y la «alteridad» (de raza, género, etc.), al tiempo que lo acusan de practicar una doble moral: elogia la virtualidad crítica del movimiento postmodernista, pero no concede relevancia política ni potencial emancipatorio a los nuevos movimientos y minorías sociales (feminismos, ecologismos, nacionalismos, etc.). Al no cuestionar el papel de la masculinidad, todo queda subordinado a un problema de clases sociales: lo que Harvey hace, en síntesis, es una interpretación economicista en favor de un proyecto monolítico de «hombres blancos anglos de clase y edad media». Es comprensible, pues, que el colectivo feminista haya tratado de desmarcarse de una versión «comercial» del postmodernismo que interpreta el pluralismo y la alteridad en términos de simple efecto publicitario (Coscuella, 1994; Folch, 1994).

Por otro lado, la discusión de la geografía postmodernista se va a centrar en el debate de la espacialidad social. La atención de los teóricos sociales se centra ahora en la dialéctica socio-espacial (la concepción del espacio como condicionante y producto, al mismo tiempo, de las relaciones sociales) y en la consideración de la región como escenario de la formación de sociedades y culturas, circunstancia que propicia una doble discusión entre los geógrafos: por una parte, la espacialización o «geografización» de la teoría social y, por otra, la dimensión social de la geografía. Este renovado interés por la singularidad y diversidad de los lugares y las regiones en el contexto de un mundo complejo y plural posibilita una nueva pujanza de los estudios locales («estudios de localidad») y regionales, orientados a la descripción de la peculiaridad y complejidad de las interacciones sociales que se originan en un lugar concreto, pero también a la explicación de los procesos dialécticos de formación de la especificidad regional y de diferenciación territorial (Coscuella, 1994).

Profundizando en el carácter social de la ciencia geográfica, la geografía regional reconstituida pretende aportar interpretaciones válidas a las nuevas concepciones territoriales derivadas de los cambios radicales en las técnicas y en los procesos productivos. En consecuencia, la región se presenta ahora como el marco de la relación entre las estructuras y procesos sociales generales con los contextos geohistóricos específicos. La construcción social de la región se identifica, pues, con un proceso histórico de formación, reproducción y transformación de estructuras espaciales, lo que la convierte en un elemento imprescindible en la teorización social de la estructura espacial (Nogué, 1989; Albet, 1993).

La renovación del enfoque regional aspira a superar el determinismo (natural o económico) y el posibilismo, para lo cual se evitan los conceptos estrictamente naturalistas (relieve, clima, suelos, vegetación), sustituyéndolos por los de carácter socioeconómico (ecosistema, recurso natural, riesgo ambiental, etc.), al tiempo que se resalta la percepción y la utilización del medio por parte de los grupos humanos (Batllori, 1999). De este modo, la esfera local se revaloriza a través de la consideración conjunta de los principios teóricos y metodológicos de diversos enfoques conceptuales (cuantitativo, radical, humanístico...) y de la concurrencia de diferentes disciplinas sociales (economía, sociología, antropología...), lo que permite conjugar la diversidad y pluralidad con la unidad y singularidad de cada región o lugar, así como valorar la relación dialéctica e interdependiente entre las escalas local y global (Albet, 1994).

La didáctica de la geografía parte de los saberes validados y legitimados por la comunidad científica de los geógrafos, sin entrar en su debate epistemológico. Por consiguiente, en el contexto escolar los rasgos del conocimiento que antes se mencionaban (relatividad, complejidad y provisionalidad) no están presentes en los contenidos geográficos que se enseñan, sino en el proceso que es necesario seguir para lograr que los alumnos los aprendan, es decir, que construyan «su» conocimiento y que, con ello, desarrollen aquellas capacidades que les permitan interpretar y valorar argumentativamente los procesos y hechos geográficos, así como sus interrelaciones. En definitiva, el discurso postmodernista acerca de la enseñanza de la geografía presenta el relativismo del conocimiento humano como una actitud idónea para lograr una mejor comprensión de nuestro mundo (Benejam, 1996, 1997, 1999).

Por otro lado, estas mismas ideas hacen del espacio, junto con el tiempo, el eje central de las ciencias sociales. Una economía globalizada y una información cuya transmisión parece no tener límites conducen a una percepción de la realidad basada en el dominio local y en el momento presente, como si todo estuviese ocurriendo «aquí» y «ahora». Si a ello le añadimos la separación entre producción y consumo, es fácil desdibujar la diferenciación entre clases y esconder las injusticias sociales. La enseñanza de la geografía, en el marco de las ciencias sociales, debe servir para que los estudiantes puedan entender su posición y superar su desubicación social, lo que les permitiría recuperar su capacidad de acción. Es cierto que no existen procesos puramente espaciales, pero tampoco existen procesos sociales no espaciales; y reconocer esto equivale a plantear una geografía contextual (local y cotidiana), que no ignora los postulados constructivistas (tiene en cuenta las percepciones y representaciones de cada estudiante), encaja con las propuestas del currículo crítico (se asienta sobre el pluralismo, la diversidad y la diferenciación) y fomenta el discurso interpretativo y argumentativo (Batllori, 1999).

A MODO DE CONCLUSIÓN. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO Y EN SU ENSEÑANZA

Aunque la frecuente utilización inadecuada de la etiqueta postmodernista haya acabado por desprestigiar y vaciar de contenido un término dotado de un excepcional potencial crítico, lo cierto es que este debate ha ofrecido la oportunidad de despertar viejos asuntos aletargados durante años y ha servido para configurar la teoría social y la geografía de los años noventa. Su reflexión acerca del relativismo pragmático y el consiguiente reconocimiento de la efímera vigencia de las teorías científicas no equivalen al anarquismo epistemológico del «todo vale» que propugnaba P. Feyerabend en su lucha contra el método. La crítica relativista y antidogmática de la formación del conocimiento debe ser interpretada como una apelación a actitudes de prudencia y humildad por parte de los intelectuales y científicos, en el sentido de que nadie está en posesión de la verdad (Coscuella, 1994). En suma, y tal como sostiene Benejam (1996), no se trata de negar radicalmente la posibilidad de todo conocimiento, sino únicamente del que se concibe como un saber estático y universal.

La corriente postmodernista también ha dejado su impronta en el mundo de la educación. La superación del relativismo exige ser consciente de las limitaciones del propio pensamiento y provoca la necesidad del diálogo para contrastar y negociar las distintas interpretaciones

personales del conocimiento. A través de una metodología pluralista, basada en la comunicación que propicie el debate entre las razones propias y ajenas, la enseñanza de la geografía debe contribuir al estudio de los procesos sociales, económicos y culturales que actúan a diferentes escalas espaciales y temporales, analizando su incidencia en la conformación de la singularidad de cada lugar en un sistema mundo cada vez más global e interdependiente (Benejam, 1997).

Frente al mito, tan profundamente arraigado, de la consideración de los conocimientos escolares como un simple resumen de los saberes científicos, hay que destacar la existencia de marcadas diferencias entre la ciencia geográfica y la geografía escolar. Así, desde el modelo de la «transposición didáctica» (Chevallard, 1985), se considera que el saber que se enseña es necesariamente distinto del saber científico, si bien sólo adquiere legitimidad cuando se muestra suficientemente próximo al saber experto, lo que equivale a afirmar que la enseñanza de la geografía debe seguir muy de cerca la lógica propia de la construcción del conocimiento geográfico.

Desde esta perspectiva, la epistemología de la geografía, en tanto que teorización crítica sobre la producción y legitimación de la ciencia geográfica, desempeña un importante papel en todo proceso de reflexión didáctica: proponer al enseñante un conjunto de saberes validados para reducir en lo posible la distancia entre la geografía como ciencia que se construye y la geografía como disciplina que se enseña. Dado que no es posible trasladar miméticamente el conocimiento científico geográfico al ámbito de la escolaridad obligatoria, es preciso elegir una opción epistemológicamente fundamentada y transformar el saber de modo que permita retener los principios, la esencia del saber científico.

Por el contrario, Chervel (1988) descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación (la «cultura escolar» organizada en «disciplinas»), para responder así a los cometidos que la sociedad exige a las instituciones escolares.

Como se ha visto, los saberes geográficos están lejos de ofrecer redes conceptuales aceptadas unánimemente, siendo, por el contrario, objeto de enconados debates tanto de naturaleza epistemológica como política e ideológica. El no reconocimiento de una geografía «oficial» hace que el conocimiento en este ámbito se encuentre permanentemente abierto al debate; no existe un único saber erudito dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales. Y, además, la geografía que se enseña en los centros escolares suele estar bastante alejada de las líneas de investigación más recientes, dado que la enseñanza presenta un notable desfase cronológico en relación con la investigación: las teorías del «ciclo de erosión» y de la «chimenea ecuatorial» continuaban presentes en la geografía escolar mucho tiempo después de que se hubiera demostrado su falsedad.

Tampoco existe la seguridad de que la geografía que enseñamos provenga únicamente de las diversas geografías científicas, incluso profundamente transformadas, dado que es fácil comprobar cómo la mayoría de los documentos de trabajo incluidos en los textos escolares proceden de informes, anuarios, prensa escrita, obras de divulgación, manifiestos de diversa índole y otras fuentes que poco o nada tienen que ver con la geografía de los expertos. Por

todo ello, debe mantenerse bajo cautela la afirmación que sostiene la existencia de un itinerario didáctico que parte de los saberes científicos para conducir a los saberes enseñados; en realidad, para entender lo que ocurre con la enseñanza del conocimiento geográfico las sugerencias de Chervel acerca de la consideración disciplinar de la geografía aparecen como los pilares de un modelo más global y potente (Audigier, 1997).

Una última consideración al respecto: los docentes suelen recibir el mensaje constructivista de que deben tratar de cambiar todo el conocimiento de los alumnos durante todo el tiempo, con el fin de reemplazar su conocimiento espontáneo «erróneo» por el conocimiento académico «verdadero» del profesor. Esta recomendación absolutista es cada vez menos defendible, puesto que, aparte de negar el carácter relativo del conocimiento, hoy día cuenta con un amplio respaldo la idea de que el aprendizaje constructivo no siempre va acompañado de un cambio conceptual. En este caso, la reestructuración de las ideas del alumnado debe ir más bien orientada a la comprensión de la naturaleza interpretativa y argumentativa del conocimiento geográfico (García y Merchán, 1998; Rodrigo y Cubero, 1998).

BIBLIOGRAFÍA

- ALBET, A. (1993): «La nueva geografía regional o la construcción social de la región». *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, nº 13, págs. 11-29.
- ALBET, A. (1994): «Geografía, postmodernisme, geografía postmoderna: aportacions al debat». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 24, págs. 7-11.
- ASCÓN, R. (1990): «La introducció dels conceptes de la geografía crítica a l'ensenyament secundari». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 16, págs. 79-91.
- AUDIGIER, F. (1997): «La Géographie scolaire: un modèle disciplinaire puissant». En: R. Knafou (dir.), *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. Belin, París, págs. 75-79.
- BAILLY, A. y BEGUIN, H. (1982): *Introduction à la géographie humaine*. París, Masson. [Trad. cast.: *Introducción a la geografía humana*. Barcelona, Masson, 1992, 185 págs.].
- BATLLORI, R. (1999): «Cambios de la perspectiva espacial en el currículum». En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla, Díada, págs. 27-41.
- BENEJAM, P. (1987): «Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografía». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 11, págs. 83-95.
- BENEJAM, P. (1992): «La didàctica de la geografía des de la perspectiva constructivista». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, págs. 35-52.
- BENEJAM, P. (1993): «Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado». En: L. Montero y J.M. Vez (ed.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela, Tórculo, págs. 341-347.
- BENEJAM, P. (1996): «La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 9, págs. 7-14.
- BENEJAM, P. (1997): «Las finalidades de la Educación Social». En: P. Benejam y J. Pagès (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, I.C.E. de la Universidad de Barcelona / Horsori, págs. 33-51.

- BENEJAM, P. (1999): «El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales». En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla, Díada, págs. 15-25.
- BERDOULAY, V. (1983): «Perspectivas actuales del posibilismo: de Vidal de la Blache a la ciencia contemporánea». *Geo-Crítica*, nº 47, págs. 5-26.
- BOSQUE, J.; RODRÍGUEZ, V. y SANTOS, J.M. (1983): «La geografía cuantitativa en la Universidad y la investigación española». *Geo-Crítica*, nº 44, págs. 5-47.
- CAPEL, H. (1973): «Percepción del medio y comportamiento geográfico». *Revista de Geografía*, vol. VII, nº 1-2, págs. 58-150.
- CAPEL, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona, Barcanova, 509 págs.
- CHERVEL, A. (1988): «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche». *Histoire de l'Éducation*, nº 38, págs. 59-119. [Trad. cast.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de Educación*, nº 295 (1991), págs. 59-111].
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- COSCUELA, A. (1994): «Darrera els postmodernistes, o les geografies culturals del capitalisme tardà». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 24, págs. 13-58.
- ESTÉBANEZ, J. (1982a): *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid, Cincel, 143 págs.
- ESTÉBANEZ, J. (1982b): «La geografía humanística». *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, nº 2, págs. 11-31.
- FIEN, J. (1992): «Geografía, sociedad y vida cotidiana». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, págs. 73-90.
- FOLCH, M. (1994): «La polèmica feminista i postmodernista al voltant de David Harvey: un assaig crític». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 24, págs. 59-73.
- GARCÍA, F.F. y MERCHÁN, F.J. (1998): «Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales. Una perspectiva didáctica». *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras ciencias sociales*, nº 2, págs. 45-89.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1986): «Geografía humanística y marxismo». En: A. García Ballesteros (coord.), *Geografía y marxismo*. Madrid, Universidad Complutense, págs. 69-98.
- GARCÍA RAMÓN, Mª D. (1985): «El análisis de género y la geografía: reflexiones en torno a un libro reciente». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 6, págs. 133-143.
- GARCÍA RAMÓN, Mª D. (1989a): «Género, espacio y entorno: ¿hacia una renovación conceptual de la geografía? Una introducción». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 14, págs. 7-13.
- GARCÍA RAMÓN, Mª D. (1989b): «Para no excluir del estudio a la mitad del género humano: un desafío pendiente en geografía humana». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 9, págs. 27-48.
- HARVEY, D. (1969): *Explanation in Geography*. Londres, Edward Arnold. [Trad. cast.: *Teorías, leyes y modelos en geografía*. Madrid, Alianza, 1983, 499 págs.].

- HARVEY, D. (1989): *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford, Basil Blackwell, 378 págs.
- LUIS, A. y URTEAGA, L. (1982): «Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar». *Geo-Crítica*, nº 38, págs. 5-48.
- MATTSON, K. (1978): «Una introducción a la geografía radical». *Geo-Crítica*, nº 13, págs. 5-25.
- NOGUÉ, J. (1989): «Espacio, lugar, región: hacia una nueva perspectiva geográfica regional». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 9, págs. 63-79.
- PEÑA, O. y SANGUIN, A.-L. (1984): *El mundo de los geógrafos. Panorama actual de las principales escuelas nacionales de geografía*. Barcelona, Oikos-tau, 116 págs.
- RODRIGO, M^a J. y CUBERO, R. (1998): «Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las relaciones». *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras ciencias sociales*, nº 2, págs. 25-44.
- VILÀ, J. (1973): «¿Una nueva Geografía? (II)». *Revista de Geografía*, vol. VII, nº 1-2, págs. 5-57.
- VILÀ, J. (1983): *Introducción al estudio teórico de la Geografía. Vol. I: Objetivos, contenidos y enfoques*. Barcelona, Ariel, 377 págs.
- ZÁRATE, A. (1995): «Aprendizaje significativo y geografía de las representaciones mentales». *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, nº 15, págs. 831-840.