

LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LA GEOGRAFIA CUANTITATIVA EN ESPAÑA O UN NUEVO REDUCCIONISMO DE LA DIDACTICA A UNA MERA TECNICA DE APRENDIZAJE CON LIMITADO VALOR FORMATIVO

I. INTRODUCCION

Entendiendo por geografía cuantitativa la ciencia que busca las leyes que rigen el ordenamiento espacial, algunos autores españoles, entre los que se encuentran parte de los organizadores de este cursillo (1), han llegado a la conclusión tras analizar numerosas publicaciones y planes de estudio de que, prácticamente, dicha geografía no existe en España. Es cierto que hay un sentimiento generalizado de insatisfacción respecto a una serie de insuficiencias del paradigma geográfico regional o paisajístico y que han comenzado a aparecer trabajos orientados en esta nueva dirección; pero, no lo es menos, que tanto los planes de estudio como las publicaciones, las tesis doctorales y las tesis de licenciatura de nuestro país poseen aún una fortísima carga tradicional. Y, por si fuera poco, como muy bien lo ha puesto de manifiesto Sánchez tanto en sus tesis de licenciatura (1980) como en el resumen publicado de la misma (1981), el "poder académico" continúa rígidamente controlado por geógrafos muy apegados a una concepción clásica de la geografía, y escasamente preocupados por la nula relevancia social de nuestra disciplina tanto en su vertiente aplicada como en el campo de la enseñanza.

Si lo expresado en el párrafo anterior tuviese visos de credibilidad, resultaría paradójico que los asistentes a este cursillo dedicásemos toda una sesión a reflexionar sobre la situación en España de la enseñanza de algo que, en toda su complejidad, no existe aún aquí para numerosos

colegas. Esta aparente contradicción se resolvería en nuestra opinión si, más modestamente, propusiésemos como hipótesis de investigación a la hora de abordar los problemas de la enseñanza de la geografía cuantitativa española no tanto su inexistencia en el nivel científico-geográfico general y en el ámbito geográfico-educacional, como su presencia, si bien de una manera peculiar.

En relación con la primera cuestión, y pese a no detenernos en ella, podemos postular la hegemonía de una interpretación fuertemente tecnicista de lo que supuso el paradigma geográfico neopositivista en nuestra disciplina, relegándose el análisis profundo del cambio de perspectiva teórica y las implicaciones que esto trajo consigo en lo que se refiere a la dedicación con un nuevo objeto de estudio y a la peculiar manera de abordarlo, sobre todo en el campo de la geografía humana. Respecto a la segunda cuestión, el confuisionismo es aún más grave, lo cual se debe sobre todo a la falta de una concepción *explicitada* de la didáctica de la geografía de acorde con algunos de los modelos existentes en las ciencias de la educación.

Esta ausencia de una fundamentación teórica científico-educacional a la hora de elaborar los programas de enseñanza de nuestra disciplina en los diversos niveles educativos, ha tenido dos tipos de consecuencias: en primer lugar, la creencia de que es *solamente* la ciencia geográfica, es decir, la geografía universitaria, la que fija los objetivos, contenidos y métodos a impartir en

los demás tipos de estudio. En segundo lugar, y en concordancia con esa interpretación tecnicista de la geografía cuantitativa, se ha creído que, *per se*, la misma era altamente formativa, y, por tanto, directamente enseñable, llevando a la escuela, al B.U.P., etc. lo que se considera su principal aportación: *diversos objetivos de aprendizaje de carácter instrumental*.

Precisamente, a la problematización de estos dos últimos supuestos dedicaremos nuestra comunicación con la esperanza de que el intercambio de opiniones sobre la misma sea fructífero, en lo que se refiere a la mejora de la enseñanza de la geografía cuantitativa española.

II. EL PROBLEMA DE LA SELECCION DE LOS CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.

La complejización cada vez mayor de la sociedad trajo como consecuencia en el campo de la enseñanza el aumento del volumen de información y la necesidad de encontrar algunos criterios de selección que posibilitasen el tratamiento en los planes de estudio de aquello que tuviese un alto valor formativo. La lectura de las obras de los grandes pedagogos a partir del siglo XVI (Vives, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Willmann y todos los representantes de la Escuela Nueva) pone de manifiesto tres grandes áreas de discusión: la orientación "clásica" o "utilitarista" que debía darse a los programas de enseñanza, la concepción "materialista" (es decir, aquella en la que primaba la orientación hacia la transmisión de materia o contenidos) o "formalista" (en la que se situaban en el primer plano la adquisición de habilidades) de los planes de estudio, y, desde Rousseau, la preocupación por poner al alumno en el centro del proceso educativo como sujeto activo del mismo.

Este tipo de debate llevado a cabo en las ciencias de la educación puede seguirse *con un cierto paralelismo* en la geografía europea hasta los años cincuenta de nuestra centuria, pues los mismos pedagogos hicieron numerosas referencias al papel que debía jugar nuestra disciplina como materia de enseñanza, tal y como lo han puesto de relieve algunos estudiosos de este tema (2). Y, en nuestro país, a pesar de las lamentaciones sobre el atraso en el que se encontraban

los estudiosos geográficos—véase a este respecto BALLESTER, R., 1901 y 1908, ALVAREZ R. y PEDREIRA, L., 1903 y BECKER, J., 1917 —la renovación de la enseñanza geográfica *fue paralela*, desde el último tercio del siglo pasado hasta nuestra guerra civil, a los intentos de renovación pedagógica protagonizados por la Institución Libre de Enseñanza, por las Escuelas del Ave María y por la Escuela Moderna, como lo prueban las contribuciones a este respecto de F. Giner de los Rios, de R. Torres Campos, del P. Manjon o las colaboraciones de E. Reclus aparecidas en el Boletín de la Escuela Moderna. Y, entre los años 1900 y 1936, al calor de las ideas de la Escuela Nueva, de la creación de la Escuela Superior del Magisterio y con el estímulo de diversas instituciones autonómicas catalanas, muy activas en el campo educativo, se potenciaron la renovación de los contenidos y de los métodos de la enseñanza de la geografía española, siendo las figuras fundamentales R. Beltran y Rózpide, P. Vila, M. Santaló, P. Chico, L. Urabayen e I. Reverte.

Como hemos señalado, a lo largo de la historia de las ideas pedagógicas se han utilizado diversos criterios para la elaboración de los planes de enseñanza. Y, en lo que se refiere a la legitimación y fundamentación de los mismos, entran en juego diversas variables relacionadas con una visión del mundo, de la ciencia y de las ciencias de la educación en general (3), así como con una concepción de la geografía y de su didáctica en particular (4), que deberían estar articuladas *conscientemente* dentro de una teoría de la ciencia y dentro de alguno de los modelos didácticos existentes en el ámbito científico—educacional.

Las vinculaciones de la geografía con las ideas que imperaban en el campo de las ciencias de la educación hasta el primer tercio de nuestro siglo, se produjeron mediante la adopción, aunque no por todos (5), del principio de la *Heimatkunde* (6) como articulador de las secuencias de contenidos en la clase de geografía. Utilizando argumentos de tipo metódico (la cercanía posibilitaba el trabajo de campo) y pedagógico (el alumno tenía que ser preparado para vivir en el mundo que le rodeaba), los contenidos de la clase de geografía se ordenaron concéntricamente partiendo desde lo más cercano físicamente al niño (su casa) hasta lo más lejano, pasando por

el barrio, el pueblo, la región y su propio país.

Sin abandonar el principio metódico de la *Heimatkunde* como estructurador de los contenidos de la clase de geografía, y, dentro del paradigma geográfico tradicional, en nuestra disciplina, si bien con un *cierto retraso* en relación con la discusión pedagógica, el problema de la acumulación de materia y la necesidad de seleccionar lo fundamental en lo que a la elaboración de los planes de estudio de geografía se refiere, estuvo vinculado con la defensa del principio de lo "ejemplar" como criterio reductor de contenidos. Como señala SCHULTZE (1976), hacia los años sesenta de nuestra centuria se presentaban dentro de la geografía alemana (federal) dos posturas distintas respecto a esta cuestión: una, la tradicional, elaboraba diversas tipologías de regiones o países, proponiendo que se estudiase a fondo solamente una del total que componían las tipologías como ejemplo paradigmático: así, España o Italia podían elegirse como representativos de los países mediterráneos. O, un paisaje, como individuo concreto, podía representar a la totalidad de la misma especie (al tipo). Por el contrario, otros autores consideraron que, dentro de una concepción geográfica tradicional que aspiraba a la búsqueda de la individualidad de su objeto de estudio, era contradictoria la aplicación del principio ejemplar.

La superación de esta contradicción se intentó en tanto que, en la geografía alemana y a finales de los años sesenta, fue puesta en cuestión la geografía regional, defendiéndose el enfoque de la *geografía general* como principio clave para la elaboración de nuevos planes de estudio. Con la reivindicación de la geografía general frente a la geografía regional (7), la atención se centra en una serie de estructuras fundamentales que se ordenarían, es decir, aparecerían en cursos inferiores o superiores, según su complejidad: estructuras naturales (grandes ámbitos), estructuras que son el resultado de la interacción entre el hombre y el medio geográfico, estructuras funcionales, producto de la división funcional de ciertos espacios terrestres, y, finalmente, estructuras condicionadas socio-culturalmente. Precisamente, lo específico de este enfoque es la atención que presta a lo que de *general* hay en estas estructuras, por lo que sus resultados son *transferibles* de unas áreas a otras.

III. DE LOS CONTENIDOS A LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA GEOGRAFICA

Durante la década de los años cincuenta, en los Estados Unidos, se produjo una reorientación importante en lo que se refiere a la finalidad que debería cumplir el sistema educativo. Desde un planteamiento teórico científico-educacional, el conductismo, que aspiraba a la obtención de una mayor eficacia de los procesos de aprendizaje, se postuló que la meta de éstos no era la mera transmisión de contenidos sino la obtención una vez finalizados dichos procesos, de una serie de *objetivos, definidos como conductas comportamentales de los alumnos*, las cuales denotarían la adquisición de conocimientos, disposiciones afectivas así como habilidades instrumentales.

A partir de este momento, y en cada una de las concepciones didácticas existentes, el problema fundamental consistió en fundamentar teóricamente la relación existente entre los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza, justificar prácticamente la elección de esos objetivos y legitimarlos desde el punto de vista político.

Es conveniente dejar claro que, al no reducirse la didáctica a una mera metodología, esta cuestión es vista de manera muy diferente por los autores que se ocupan del tema, en función de que se sitúen en alguno de los modelos didácticos existentes, ya que estos modelos tienen sus raíces en distintas visiones del mundo.

Así, para aquellos que conciben la didáctica como una *teoría de la formación* (Spranger, Nohe, Weniger, Klafk, etc.), la cuestión básica es la fijación de los objetivos, subordinando a ella todo lo relacionado con los contenidos y los objetivos. Los que entienden la didáctica como una *teoría de la enseñanza* (Otto, Heimann, Schulz, etc), intentaron introducir en su modelo todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza, postulando una interacción de los mismos de tal modo que se relativiza cualquier tipo de jerarquía. Los defensores de una concepción didáctica que se entiende como una *teoría de la información* (Correl, Cube, Frank, etc.), parten de la base de que el aprendizaje humano puede conducirse como un proceso en el que se cono-

cen y manipulan las variables que intervienen en el mismo. Otros, (como Mager, etc.), entienden la didáctica como una *teoría de la maximización de los resultados a obtener en el proceso de aprendizaje*, y en la que adquieren una gran importancia los aspectos metódicos. Algunos especialistas (Brunner, etc.), defienden una concepción didáctica *orientada hacia la ciencia* según la cual en la escuela habría de enseñarse aquello que constituye la estructura básica de las diversas disciplinas científicas. Y, finalmente, ciertos autores (Blaukertz, Weyer etc.) defienden una concepción de la didáctica como *crítica social* cuya idea básica es la de la emancipación, es decir, un tipo de enseñanza orientada hacia la adquisición por parte del alumno de la competencia para determinar por sí mismo la toma de decisiones que le afecten (8).

Durante toda la década de los años setenta ha habido en el campo de las ciencias de la educación una fuerte discusión relacionada con una serie de supuestos básicos de la concepción didáctica entendida como una teoría de la maximización de los resultados que se obtienen en los procesos de aprendizaje (véase LANDSHEERE, V., 1977 y GIMENO SACRISTAN, J., 1982). En el centro de la polémica han estado las siguientes cuestiones: su concepción de comportamiento y de aprendizaje y la concepción científica que subyace al mismo, la definición de lo que constituye un objetivo operativo y los requisitos que tiene que cumplir, los niveles existentes en la definición de los objetivos de aprendizaje y la relación entre los mismos, la articulación entre los objetivos y los contenidos así como las vinculaciones existentes entre los objetivos, los contenidos y las disciplinas actuales. Y, no lo olvidemos, el problema de la imposición y legitimación de unos objetivos de aprendizaje con respecto a otros alternativos.

IV. EL AISLAMIENTO CONCEPTUAL DE LA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA CON RESPECTO A LAS INNOVACIONES HABIDAS EN OTROS PAISES

Hasta el momento hemos apuntado una serie de modelos didácticos existentes en el campo científico-educacional que intentan, cada uno dentro de sus coordenadas, aportar un marco general al que, lógicamente, pueden —y deben—

recurrir las diversas didácticas especiales.

¿Qué ha sucedido en la didáctica de la geografía? Y, ¿en cual de estos modelos se apoya la concepción de la didáctica de la geografía española? A un nivel mundial hay que señalar que a partir de la década de los años cincuenta, y los Estados Unidos vuelven a marcar la pauta —véase GOULD, P., 1975 y Mc NEE, R.B., 1975—, en nuestra disciplina se trató de recuperar el desfase existente entre las ideas imperantes en el área científico-educacional (en la Didáctica General y en la Pedagogía y Psicología) y los principios que regían en la didáctica de la geografía (como Didáctica Especial). Esta vinculación vino a través de la adopción en nuestra disciplina de las ideas de la revolución curricular. Y el HSGP —consúltense GRAVES, N., 1968 y ENGEL, J., 1971— es un buen ejemplo del intento de programar un tipo de enseñanza geográfica *funcional* con las necesidades de los grupos sociales relevantes de aquella sociedad. En Inglaterra, Baily (1981a y 1981b) nos ha indicado las profundas renovaciones que tuvieron lugar en la geografía británica durante la última década. Y, a través de Schramke (1980) y de Schultza (1981) —cada uno desde una perspectiva diferente—, por citar solo los trabajos traducidos al castellano, hemos podido ver la trascendencia del cambio que se ha producido en el campo de la enseñanza de la geografía alemana (federal) a partir de 1970, del cual es un buen ejemplo el RCFP que se llevó a cabo con un fuerte apoyo institucional.

En lo que respecta al caso español, hay que constatar la existencia de un enorme desfase entre las ideas dominantes en el campo de las ciencias de la educación en general y los principios que se utilizan en el campo de la enseñanza de la geografía. La guerra civil supuso un corte radical en lo que se refiere a la renovación pedagógica y a la modernización de la enseñanza geográfica. Las décadas de los años cuarenta, cincuenta y sesenta se caracterizaron por un aislamiento casi total de la geografía española de los problemas que se discutían en otros países, quedando solo una vinculación con la geografía francesa, precisamente una de las más reacias a cualquier tipo de innovación tanto científica como didáctica de la geografía. —CLAVAL, P., 1979 y HENRIET, J.M., 1979— Con esto no queremos decir que no hubiese durante estos

años personas preocupadas por los problemas de la enseñanza de la geografía, y el caso de P. Plans es un buen ejemplo de constancia en este sentido. Lo interesante es resaltar que tanto este geógrafo como otros que trataron esta cuestión lo hicieron sin poner nunca en duda la fundamentación científica del paradigma clásico de la geografía y sin enmarcar sus propuestas didácticas concretas en el ámbito de los modelos generales existentes en las ciencias de la educación. Y, aún diríamos más, ni siquiera a partir de la promulgación de la Ley General de Educación, que posibilitaba al menos teóricamente una reorientación de las didácticas especiales y que estimuló la aparición en castellano de obras pedagógicas de indudable interés, los miembros de nuestra comunidad parecen haberse percatado de la trascendencia que podía tener para la enseñanza de la geografía la aparición de nuevos modelos didácticos.

¿Existe entonces en nuestro país una concepción didáctica clara de la geografía?. En nuestra opinión, la respuesta ha de ser del todo *negativa*. Más bien, y en el sentido dado por Bartels y Hard (1975), *encontramos como didáctica de nuestra disciplina justamente lo que no debiera ser*, y a lo que Hard, que es el autor del apartado correspondiente, denomina acertadamente como *pseudodidáctica*: una geografía masticada y preparada para niveles educativos no universitarios; la geografía tradicional más unos buenos consejos para el aula; una información relacionada con la utilización en clase de ciertos medios y técnicas auxiliares, o una didáctica entendida como retórica y en la que, por medio de grandes frases, lo que se pretende es convencer al lector del alto valor educativo de nuestra disciplina.

V. CONCLUSION: ¿RENOVAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA ESPAÑOLA SIN PROFESIONALIZAR LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE ESTA DISCIPLINA?

Hemos visto en los apartados anteriores una serie de problemas planteados por la inexistencia de una concepción de la didáctica de la geografía española coherente con los modelos imperantes en las ciencias de la educación. A partir de la promulgación de la Ley General de Educación, es bien patente la *arritmia* entre las posibilidades de renovación conceptual que esta ofrecía y la

opción seguida por los enseñantes de nuestra disciplina. Mientras que aquella posibilitaba el que los programas de las materias que componen el currículo escolar estuviesen orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos de aprendizaje, nosotros hemos continuado con el viejo enfoque: nuestros programas son un *catálogo* de temas que, *conceptualmente*, apenas se diferencian en lo que a la didáctica se refiere de los comienzos del siglo actual.

Es evidente que también entre nosotros ha habido propuestas para mejorar la enseñanza de la geografía. Pesemos, por ejemplo, en la gran labor realizada por "Rosa Sensat" o en las ideas aparecidas en ciertas revistas especializadas como "Cuadernos de Pedagogía", "Perspectiva Escolar", "Revista de Bachillerato" o "Didáctica Geográfica", por citar solamente algunas. *Pero todas han adolecido de una falta de fundamentación teórica científico-educacional, cuya consecuencia lógica ha sido, consciente o inconscientemente, el reduccionismo de la didáctica a una mera metodología, a una técnica de aprendizaje.*

Y lo mismo ha sucedido con algunos intentos —frustrados— de penetración de la enseñanza de la geografía cuantitativa en España, como ya lo hemos señalado en otro lugar (LUIS, A. y URTEAGA, L., 1982). En el fracaso de estos intentos han jugado un papel importante dos elementos: en primer lugar su falta de articulación en alguno de los modelos didácticos existentes, y, por lo tanto, su tendencia a incidir en la consecución de objetivos de carácter instrumental, relegando otros tipos de objetivos más importantes pero más difíciles de operacionalizar; objetivos instrumentales que, además, se convertían en medio y fin de la enseñanza geográfica. Por otra parte, y no de menor importancia, el contexto sociopolítico español actual es el responsable indirecto de que a través de la "didáctica del entorno", siga jugando un papel básico la concepción geográfica tradicional, ya que es con la que mejor se logra una vinculación *emocional* del niño con el medio que le rodea. Creemos que es esta funcionalidad básica que ha de cumplir la geografía como materia de enseñanza en la España de las autonomías —la creación o el refuerzo de la conciencia regional o nacional—, la responsable del abandono por parte de ciertos autores de enfoques importantes en el área de la

enseñanza de la geografía, pese al interés que tendría la elaboración de planes de estudio en nuestra disciplina, dentro de alguno de los modelos didácticos citados, centrados en torno a pocos problemas relevantes (*y no temas*), utilizando *conceptos espaciales* como los de localización, distancia, distribución, centralidad, jerarquía, gravitación, escala, cambio espacio-temporal, difusión espacial (véase GRAVES, N., 1979 y DAUM, E., y SCHMIDT WULFFEN, W., 1980).

Pero, y con esto acabamos, la mayor dificultad para la renovación conceptual de la enseñanza de la geografía se encuentra en la *falta de conciencia de los miembros relevantes de nuestra comunidad científica, aquellos que detentan los resortes de poder, sobre la gravedad del tema.*

En la Geo-crítica que mencionábamos al comienzo de nuestro trabajo (cuadro nº 1) puede comprobarse la orientación tradicional de los planes de estudio de nuestras universidades. Esto se manifiesta tanto en el tipo de asignaturas que ofertan, y que los colegas madrileños clasifican en conceptuales, informativas, didácticas e instrumentales, como en el peso específico de cada uno de los bloques en el conjunto de los planes de estudio de las 21 universidades que analizan: de las 334 materias que se ofrecen al alumno de geografía, futuro docente, por lo menos en teoría, sólo ocho son de tipo conceptual y seis de carácter didáctico, ofertadas por seis universidades.

La falta de perspectiva y la incoherencia de la estructura de estos planes de estudio es evidente, puesto que, y aunque como colectivo no parezcamos haber caído en ello, a la hora de decidir lo *que se enseña, cómo se enseña y cuando se enseña* aquello que se considere relevante, los criterios *no provienen*, por lo menos en primera instancia, de la disciplina geográfica, de su sistemática interna. Es pues necesario *profesionalizar* la docencia, de igual manera que es necesaria una buena preparación técnica del geógrafo si quiere ser competente en el campo de la planificación, por poner un ejemplo, arbitrando la posibilidad de que, *ineludiblemente*, por lo menos para aquellos estudiantes que opten por la carrera de enseñante, se incluyan en sus planes de estudio materias científico-educacionales. Es hora ya de que se piense en dignificar la profesión del do-

cente que, de orador más o menos brillante, ha de convertirse en un especialista capacitado. Sin esa profesionalización del docente de geografía (véase LUIS, A., 1983, ROZADA, J.M., 1983), cualquier intento de renovación de la enseñanza de nuestra disciplina será un fracaso.

REFERENCIAS

- (1) Bosque Sendra, J., Rodríguez Rodríguez, V. y Santos Preciado, J.M. (1983).
- (2) Gibbs, D., Levasseur, E. y Sluys, A. (1911). Sobre todo el trabajo de Gibbs.
- (3) Caparros, A. (1980) y Pérez Gómez, A.I. (1978).
- (4) A este respecto véanse los recientes trabajos de Capel, Gómez Mendoza-Muñoz-Ortega Cantero y otros recientemente aparecidos, así como los intentos por fundamentar sistemáticamente a la Geografía realizados por E. Murcia. Referido a la enseñanza de la Geografía, sobre todo las Geocríticas nº 14, 26, 36 y 38, También Schultze, A. (1981)
- (5) Reclus y Kropotkin, por ejemplo.
- (6) Luis, A. y Urteaga, L. (1982)
- (7) Véase la crítica estudiantil a la Geografía regional alemana en la Geo-crítica nº 14.
- (8) Existen trabajos en castellano en los que pueden seguirse estas ideas: Rodríguez Dieguez, Escudero, Petersen, Frank, Blankertz, etc.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ SEREIX, R. y PEDREIRA TAIBO, L. (1983): *La enseñanza de la Geografía*, conferencia en la Real Sociedad Geográfica de Madrid el día 15 de diciembre de 1903. Madrid, Imprenta de los Hijos de M. Hernández, 52 p.
- BALLESTER, R. (1901): *Estudio sobre la enseñanza de la Geografía*, Palma de Mallorca, Tipografía de F. Guasp, 56 p.

- BALLESTER, R. (1908): *Investigaciones sobre Metodología geográfica*, tesis doctoral, Madrid, Univ. Central, 79 p.
- BALLEY, P. (1981a): *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Cincel—Kapelusz, 205 p.
- BAILEY, P. (1981b): “La didáctica de la geografía: diez años de evolución”. *Geo-crítica*, nº 36 noviembre, 26 p.
- BARTELS, D. y HARD, G. (1975): *Lotsenbuch fuer das Studium der Geographie, als Lehrfach*, Bonn—Kiel, 2ª ed. 482 p.
- BECKER, J. (1917): *Los estudios geográficos en España (Ensayo de una historia de la geografía)*, Madrid, Establecimiento tipográfico de J. Ratés, 1917, 366 p.
- BOSQUE SENDRA, J.; RODRIGUEZ RODRIGUEZ, V. y SANTOS PRECIADO, J.M. (1983): “La geografía cuantitativa en la universidad y la investigación española”, *Geo-crítica*, nº 44, marzo.
- CAPARROS, A. (1980): *Los paradigmas en psicología. Sus alternativas y sus crisis*, Barcelona, Horsori, 272 p.
- CLAVAL, P. (1979): “Problèmes de didactique de la géographie”, *L' Espace Géographique*, t. VIII, nº 2, p. 155–156.
- DAUM, E. y SCHMIDT-WULFFEN, W-D. (1980): *Erdkunde ohne Zukunft?. Konkrete Alternative zu einer Didaktik der Belanglosigkeit*, Paderborn, Ferdinand Schoeningh, 210 p.
- ENGEL, J. (1971): “Grundzuege des amerikanischen “High School Geography Project (HSGP)”, *Der Erdkundeunterricht*, Sonderheft nº 1, Stuttgart, p. 118–137.
- GIBBS, D.; LEVASSEUR, E. y SLUYS, A. (1911): *La enseñanza de la Geografía*, Madrid, Tipolitografía de Faure, 132 p.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 176 pp.
- GOULD, P. R. (1975): “El plan de estudios abierto, en la enseñanza de la geografía”, en: CHORLEY, R.J. (Ed.): *Nuevas tendencias en geografía*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, p. 375–426.
- GRAVES, N. (1968): “The High School Geography Project of the Association of American Geographers”, *Geography. Journal of the Association of the Geographical Association*, p. 68–73.
- GRAVES, N. (1979): *Curriculum planning in Geography*, London, Heinemann, 180 p.
- HENRIET, J.M. (1979): “Curriculum géographique pour adolescents de 16 a 19 ans. Compte rendu de la Conférence européenne de Londres (29 mars – 1 avril 1978)”, *L' Espace Géographique*, t. VIII, nº 2, p. 157.
- LANDSHEERE, Y. y G. (1979): *Objetivos de la educación*, Vilassar de Mar (Barcelona), 316 p.
- LUIS, A. (1983): “La renovación de la enseñanza de la geografía española: ¿de espaldas a una moderna teoría de la ciencia y a las ciencias de la educación”, *Eria*, (en prensa).
- LUIS, A. y URTEAGA, L. (1982): “Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar”, *Geo-crítica*, nº 38, marzo, 48 p.
- Mc NEE, R.B. (1975): “La Geografía, ¿posee una estructura?. ¿Se la puede descubrir?. El caso del “proyecto de geografía para la enseñanza secundaria”, en CHORLEY, R.J. (Ed), 1975, p.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1978): *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*, Madrid, Zero, 170 p.
- ROZADA, J.M. (1983): “Didáctica de la geografía: notas para el programa de la asignatura”, *Eria*, (en prensa).
- SANCHEZ PEREZ, F. (1980): *El control en el acceso al profesorado en la comunidad de los geógrafos españoles despues de la guerra civil*, Tesis de licenciatura dirigida por el el Dr. H. Capel, Dpto. de Geografía, Fª de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, Barcelona.

SANCHEZ PEREZ, F. (1981): "El acceso al profesorado en la geografía española (1940-1979)", *Geo-crítica*, nº 32, marzo, 51 p.

SCHRAMKE, W. (1980): "La geografía como educación política", *Geo-crítica*, nº 26, marzo, 52 p.

SCHULTZE, A. (1976) (Ed): *Dreissig Texte zur Didaktik der Geographie*, Braunschweig, 5ª ed. 370 p.

SCHULTZE, A. (1981): "Historia Crítica Contemporánea de la Geografía Escolar Alemana" *Geografía y Sociedad*, nº 1, Santander, 34 p.