DOI: 10.25100/eg.v0i29.14344
Espacios y Territorios

Transformación del currículum geográfico costarricense: del enfoque regional al desarrollo sostenible y el conocimiento geográfico poderoso

Transformation of the Costa Rican geography curriculum: From a regional approach to sustainable development and powerful Geographic Knowledge

Transformação do currículo geográfico costa-riquenho: da abordagem regional ao desenvolvimento sustentável e ao conhecimento geográfico poderoso

Alejandro Cascante Campos[1]
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. josealejandro.cascante@ucr.ac.cr | 0000-0002-1008-7782

Para citar este artículo: Cascante, A. (2025). Transformación del currículum geográfico costarricense: del enfoque regional al desarrollo sostenible y el conocimiento geográfico poderoso. *Entorno Geográfico*, (29), e25014344. https://doi.org/10.25100/eg.v0i29.14344

Resumen

El currículum geográfico costarricense en la educación de su secundaria experimentó una transformación significativa en el año 2016. Se pasó de un enfoque basado en el paradigma regionalista a un análisis de desafíos de la sostenibilidad, desde una perspectiva geográfica fundamentada en el marco teórico del conocimiento poderoso geográfico. En este contexto, se plantea que el rol de la Geografía en la educación debe ser la formación de pensadores críticos, democráticos y participativos. Para lograrlo, se enfatiza en que el estudiante adquiera conocimiento disciplinar que le permita trascender su vida diaria para comprender y participar en el mundo de formas más activas. Parte de este desarrollo se centra el dominio de metaconceptos geográficos, los cuales son conceptos estructurantes de la Geografía. El

[1] PhD. en educación geográfica, Texas State University, Estados Unidos. Profesor catedrático de la Escuela de Geografía de la Universidad de Costa Rica.

Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

presente artículo tiene como propósito presentar cómo, bajo este marco teórico del conocimiento geográfico poderoso, los docentes pueden interpretar metaconceptos como el de interconexión y utilizarlos en el desarrollo de sus actividades pedagógicas. Se presenta un ejemplo asociado a un tema geográfico del plan de estudios de Estudios Sociales costarricense, identificando cómo es que el concepto de interconexión puede ser analizado para el desarrollo de prácticas de clase que conlleven a aplicar una nueva perspectiva sobre la educación geográfica.

Palabras clave: currículum geográfico, conocimiento poderoso geográfico, metaconcepto, interconexión y educación secundaria

Abstract

The Costa Rican secondary education geography curriculum underwent a significant transformation in 2016. It shifted from a regionalist paradigm to an analysis of sustainability challenges, grounded in a geographic perspective informed by the theoretical framework of powerful geographic knowledge. In this context, it is argued that Geography's role in education should be to cultivate critical, democratic, and engaged thinkers. To achieve this, there is an emphasis on students acquiring disciplinary knowledge that allows them to transcend their daily lives and engage more actively with the world. A part of this development focuses on mastering geographic meta-concepts, which serve as foundational concepts in Geography. This article aims to demonstrate how, within this framework of powerful geographic knowledge, educators can interpret meta-concepts such as interconnection and apply them in their pedagogic practices. The study presents an example related to a geographic topic in the Costa Rican Social Studies curriculum, illustrating how the concept of interconnection can be analyzed to develop classroom practices that foster a new perspective on Geography education.

Keywords: geographic curriculum, powerful geographic knowledge, meta-concept, interconnection and secondary education

Resumo

O currículo geográfico costa-riquenho no ensino secundário passou por uma transformação significativa em 2016. Deixou-se de lado uma abordagem baseada no paradigma regionalista

para adotar uma análise dos desafios da sustentabilidade, a partir de uma perspectiva geográfica fundamentada no marco teórico do conhecimento geográfico poderoso. Nesse contexto, defende-se que o papel da Geografia na educação deve ser a formação de pensadores críticos, democráticos e participativos. Para isso, enfatiza-se a importância de que o estudante adquira conhecimento disciplinar que lhe permita transcender sua vida cotidiana para compreender e participar do mundo de maneira mais ativa. Parte desse desenvolvimento concentra-se no domínio dos metaconceitos geográficos, os quais são conceitos estruturantes da Geografia. Este artigo tem como objetivo apresentar como, sob esse marco teórico do conhecimento geográfico poderoso, os docentes podem interpretar metaconceitos como o de interconexão e utilizá-los no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Apresenta-se um exemplo associado a um tema geográfico do currículo de Estudos Sociais da Costa Rica, identificando como o conceito de interconexão pode ser analisado para o desenvolvimento de práticas em sala de aula que promovam uma nova perspectiva sobre a educação geográfica.

Palavras-chave: currículo geográfico, conhecimento geográfico poderoso, metaconceito, interconexão e ensino secundário

Recibido: 21 de julio de 2024 **Aceptado:** 29 de octubre de 2024

Publicado: 1 de enero de 2025

1. Introducción

El currículum geográfico, como parte de los Estudios Sociales en la educación secundaria costarricense, se centró en un enfoque regionalista como paradigma dominante hasta el año 2015. Los objetivos y contenidos de aprendizaje geográfico de los planes de estudio reflejaron un alineamiento con el desarrollo de una perspectiva regionalista de diferentes temáticas y a múltiples escalas (Ministerio de Educación Pública (MEP), 2005a, 2005b). Por ejemplo, tanto el séptimo como undécimo año estaban dedicados al estudio descriptivo regionalista de la geografía física de Costa Rica, mientras que el noveno y décimo año se enfocaban a la descripción de elementos socioeconómicos y biofísicos de diferentes regiones del Planeta, abarcando de ambientes urbanos, rurales, zonas desérticas, llanuras, zonas de montaña, costas, regiones industrializadas entre otros.

Sin embargo, en el año 2016 se implementó un nuevo plan de estudios para Estudios Sociales, que implicó un cambio paradigmático significativo en la propuesta de la educación geográfica en Costa Rica. El nuevo currículum abandona el enfoque regionalista para adoptar uno basado en la educación geográfica hacia la sostenibilidad, fundamentado en los postulados teóricos del conocimiento geográfico poderoso (MEP, 2016). El cambio provocó la reconsideración de la visión que se plantea sobre el propósito de la Geografía como parte del sistema educativo formal y la formación del estudiante.

Este artículo explora el campo de investigación del currículum geográfico, analizando el agotamiento del modelo educativo geográfico regional, y la transición hacia nuevas propuestas, como el estudio de los desafíos de la sostenibilidad. Se enfoca la discusión sobre las posturas teóricas geográficas que subrayan el valor de la disciplina en la vida y formación del estudiante. En este sentido, se desarrolla la idea del conocimiento geográfico poderoso (CGP) y se examina el papel que tienen los metaconceptos como la interconexión en el desarrollo de prácticas pedagógicas geográficas en el aula. El objetivo es fomentar procesos transformadores de aprendizaje en Geografía, alineados con las necesidades sociales contemporáneas y el papel esperado del estudiante en la sociedad.

2. El Currículum geográfico regional: génesis, características, críticas y debate contemporáneo en la educación

El modelo de curriculum geográfico regional en la educación secundaria tiene una larga tradición en el sistema educativo formal en el continente. Desde principios del siglo XX, enfoques de geografía humana regional están presentes en países como Estados Unidos (Martin, 2015). En la actualidad, varios países del continente americano continúan utilizando este paradigma como eje central del currículum geográfico y la práctica pedagógica en la educación secundaria (Armijo, 2018; Lima, 2018; Muñiz y Boehm, 2006; Segeren, 2012; Zadrozny, 2017).

Como paradigma geográfico, el enfoque regional se remonta a la primera mitad del siglo XX. Cresswell (2013) señala que este enfoque inicialmente se desarrolló mediante descripciones detalladas de regiones que abarcaban “rasgos físicos, condiciones climáticas predominantes, formas de arquitectura, tipos de actividad económica, tradiciones y costumbres culturales y

religiosas. Podían incluir los tipos de gastronomía asociados con una región, formas de vestimenta, entretenimiento y prácticas rituales" (p. 60). El interés primario estuvo en sintetizar características relevantes de regiones, construidas a partir de la combinación de sus rasgos específicos (Johnston y Sidaway, 2016).

Aunque enfoques diversos como el posibilista francés, el corológico estadounidense, el regional soviético y el bioregionalismo canadiense añadieron diferentes matices a este paradigma, a mediados del siglo XX comenzó a recibir críticas fuertes. Se cuestionaba su tendencia marcada hacia la descripción (Cox, 2014) y la falta de rigurosidad científica (Cresswell, 2013), lo cual precipitó su reemplazado por enfoques más sistemáticos y temáticos (Rees y Legates, 2013). De esta forma, se da un giro del regionalismo hacia otros paradigmas geográficos (Murphy y O'Loughlin, 2009). No obstante, el enfoque regionalista se mantuvo en el sistema educativo formal de primaria y secundaria, producto del traslado de estas posturas desde el ámbito universitario a los otros niveles educativos previos (Martin, 2015). Es decir, a pesar de las discusiones epistemológicas de la Geografía se desarrollaron en el siglo XXI (Cresswell, 2013), el enfoque regional se mantuvo en el sistema educativo formal en múltiples países.

En el caso de Costa Rica, el plan de estudios de la asignatura de Estudios Sociales vigente en educación primaria (MEP, 2013), así como los de educación secundaria vigentes hasta el año 2015 (MEP, 2005a, 2005b) evidencian una puesta en práctica de este enfoque regionalista. En cuarto, séptimo y undécimo grado, el énfasis del aprendizaje se centró en la geografía regional de costarricense desde una perspectiva descriptiva del clima, geomorfología e hidrografía, sin una propuesta de progresión del aprendizaje geográfico, en el que los estudiantes desarrollen formas cada vez más sofisticadas de pensar y entender conceptos e ideas geográficas conforme aprenden (Muñiz et al., 2018; Solem et al., 2014). La misma perspectiva regionalista prevalece en noveno y décimo año, pero en una escala global, abordando temas poblacionales, culturales y económicos descriptivos.

No obstante, han surgido críticas importantes al desarrollo del paradigma regional en la educación geográfica. Se señala que ha derivado en visiones enciclopédicas enfocadas en datos triviales y hechos desagregados, sujetos a fuertes procesos de memorización para superar una prueba o curso (de Miguel González, 2018; Oberle y Araya, 2012; Souto, 2014;

Spurná et al., 2020). Se considera un tipo de curriculum que Dizon (2021) denomina de enfoque fáctico, cuyo diseño orbita entorno a la presentación de la Geografía rica en contenidos y altos niveles de descripción. Los docentes se ajustan a una enseñanza rutinaria de hechos y datos, apoyados por libros de texto que siguen esa misma lógica (de Miguel González, 2018), lo que deriva en estudiantes apáticos hacia la disciplina (Dizon, 2021).

Algunos de estos cuestionamientos han sido superados por la geografía regional contemporánea (Wade, 2006), y diversos autores han abogado por la permanencia y reincorporación de este enfoque en el sistema educativo. Señalan que la razón para "revivir la geografía regional dentro de la pedagogía viene de la preocupación creciente de que la globalización requiere que estudiantes adquieran una visión menos parroquial del mundo y entender los procesos complejos que producen nuevas estructuras espaciales de interconexión" (Rees y Legates, 2013, p. 327). También se han propuesto reconceptualizaciones de la geografía regional encaminadas a una visión más crítica de los procesos, así como alternativas para replantear la forma en que se debe enseñar en el sistema educativo formal, enlazando procesos locales con regionales y distantes (Murphy y O'Loughlin, 2009; Oberle y Araya, 2012). Además, se han propuesto modelos binarios de formación en geografías sistemáticas y regionales a los estudiantes (Standish, 2018).

La controversia sobre la permanencia o sustitución de los enfoques regionales en el currículum geográfico es de larga data (Wade, 2006). Dado que las transformaciones curriculares suelen enmarcarse en las variaciones de estabilidad y cambio (Lima, 2016), en los momentos de debate sobre qué y cómo enseñar la Geografía, surgen nuevas posiciones paradigmáticas sobre la forma en que la educación geográfica se expresa en el currículum (de Miguel González, 2018). Tal como aconteció en Costa Rica, la reforma curricular (MEP, 2016) planteó ese escenario de repensar el aprendizaje de la Geografía en educación secundaria.

3. El cambio curricular: la educación geográfica hacia la sostenibilidad a través del conocimiento poderoso geográfico

El plan de estudios en vigencia para los Estudios Sociales en la educación secundaria en Costa Rica (MEP, 2016) plantea como uno de sus fundamentos curriculares el estudio de los

desafíos de la sostenibilidad desde una perspectiva geográfica, tomando como referencia los principios teóricos del conocimiento poderoso geográfico y el valor de la Geografía en la educación. Por tanto, las siguientes secciones tienen como propósito explicar los fundamentos teóricos que organizan estos paradigmas curriculares que orientan los procesos de aprendizaje de la Geografía en el país.

3.1. El curriculum geográfico para hacia la sostenibilidad

Las profundas transformaciones que el ser humano ha realizado en el planeta han llevado a la comunidad científica a denominar una nueva era geológica, el Antropoceno, en el cual la humanidad ha llevado a tener un efecto evidente y significativo sobre la superficie terrestre (Hoelle y Kawa, 2021; Meadows, 2020). Aunado a ello, las condiciones actuales del mundo plantean una serie de desafíos globales para la humanidad, asociados al cambio climático, migración, polución, desigualdad, pérdida de biodiversidad, entre otros, que, según Schrüfer (2023), requieren una comprensión desde sus dimensiones sociales, económicas y ambientales, entendiendo los procesos espaciales e interconexión intrínsecos a ellos.

Diversos autores plantean que la Geografía tiene una ventaja disciplinar para enfrentar el estudio de estos procesos y desafíos, dada su capacidad de analizar las interacciones entre sociedad y naturaleza, a partir del entendimiento de las relaciones espaciales de fenómenos físicos y sociales, los lugares y las regiones en múltiples escalas (de Miguel González et al., 2018; Larsen y Harrington Jr., 2020; Meadows, 2020; Simm et al., 2021). Estas consideraciones han derivado en propuestas de currículum geográfico que se centran en lo que suele denominarse “problemas complejos”, los cuales no tienen una definición exclusiva, cuentan con variables múltiples y complejas, y cuyas soluciones no son únicas, sino que existen diversos matices, opciones o alternativas (Mitchell, 2018).

Muchos de los temas comúnmente asociados a desafíos de la sostenibilidad de alcance global suelen ser parte de estándares curriculares nacionales de la educación geográfica (de Miguel González et al., 2018). De hecho, este paradigma de la educación geográfica ha sido impulsado por la *Declaración de Lucerna sobre la educación geográfica para el desarrollo sostenible* de la comisión de educación geográfica de la Unión Geográfica Internacional

(Haubrich et al., 2007). En ella, se estructura que para el desarrollo de un currículum geográfico hacia la sostenibilidad se requiere el desarrollo de las siguientes competencias:

- Conocimiento y entendimiento de la interacción de sistemas naturales y socioeconómicos, tanto independientemente como interconectados, así como el desarrollo de aquellos conceptos espaciales únicos distintivos de la Geografía para dar sentido al mundo (por ejemplo, localización, distribución, asociación espacial, movimiento, entre otros).
- Habilidades geográficas prácticas, de pensamiento, sociales y comunicativas para la exploración de temas geográficos.
- Actitudes y valores para buscar soluciones a temas locales, regionales y globales.

La Declaración propone un marco referencial para el desarrollo de un currículum de educación geográfica hacia la sostenibilidad. Señala criterios para la selección de contenidos (ver Tabla 1), así como argumentos para definir las áreas geográficas a ser incluidas en los planes de estudio (ver Tabla 2). Se enfatiza la adaptabilidad al contexto educativo, el balance en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, y evitar una estructura única para todos los planes de estudio (Haubrich et al., 2007).

Tabla 1. Criterios para la selección de temas geográficos

Criterio	Sugerencia
Principales temas contemporáneos	Selección de temas relacionados con la humanidad y la naturaleza que son importantes para la vida, para un comportamiento espacial apropiado y sostenible. Incluye temas como calentamiento global, cambio poblacional, disparidades globales, sobreuso de recursos no renovables, entre otros.
La percepción geográfica del espacio, lugar y el ambiente.	Se incluye temas relacionados con la provisión, uso, evaluación, formación y significado del espacio, lugar y el ambiente.
Formas geográficas de ver la organización espacial	Implica la selección de temas siguiendo enfoques funcionales, sistémicos, pronósticos, estructurales, procesos, o relacionados con la acción.
Ejemplos ilustrativos	Se seleccionan contenidos respecto de procesos o estructuras relacionados con un tema, respecto a ideas importantes y transferibles sobre un problema.
Experiencias, intereses y preconcepciones del estudiante	Implica considerar las experiencias, intereses y preconcepciones de los estudiantes en diferentes niveles.

Significado para el individuo, personas, cultura y el ambiente	Se basa en la importancia de temas en los contextos públicos, privados, profesionales y económicos.

Fuente: Haubrich et al. (2007, pp. 245-246)

Tabla 2. Selección de áreas geográficas de estudio en el currículum

Criterio	Propuesta
Ejemplos ilustrativos	Selección de áreas que son útiles para aprender sobre estructuras o procesos como modelos, o bien para ganar perspectivas transferibles a otros contextos.
Experiencias e intereses del estudiante	Implica considerar tanto los intereses, conocimientos y experiencias de las personas estudiantes en diferentes edades.
Significancia	Se considera la posición política, económica o dimensión de un área y su importancia ambiental o ecológica.
Variedad en la extensión espacial	Incluye la consideración de las escalas locales, regionales, nacionales e internacionales.
Balanceado	Se seleccionan áreas diversas y contrastantes en términos de su tipo, posición y tamaño.

Fuente: Haubrich et al. (2007, p. 246)

Una revisión del plan de estudios geográfico en el currículum de Estudios Sociales de la educación secundaria costarricense (MEP, 2016) sugiere que los contenidos geográficos propuestos se relacionan con dos elementos de la Declaración: un conjunto de temas contemporáneos, alineados a la meta de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (2015), así como una selección de áreas de estudio que varían en función de su significancia, experiencias del estudiante, extensión espacial (variedad de escalas) y casos ilustrativos que permitan la transferencia de ideas. La Tabla 3 muestra, a modo de ejemplo, la propuesta curricular de una educación geográfica hacia la sostenibilidad de dicho plan de estudios para séptimo año, a partir de los temas que deben ser analizados en el ciclo lectivo en Costa Rica durante aproximadamente 6 meses lectivos.

Tabla 3. Propuesta curricular geográfica para séptimo año en Estudios Sociales en la educación secundaria costarricense

Tema	Aprendizajes esperados del tema

La huella ecológica en nuestro único hogar y espacio común, el planeta Tierra	• Reconocer la importancia de considerar la huella ecológica como un indicador de la demanda y uso de recursos en el planeta. • Describir los diversos factores o motivos que propician la huella ecológica de los países en el mundo. • Identificar la variación espaciotemporal de la huella ecológica de los países. • Describir las diferentes acciones y alternativas planteadas para reducir la huella ecológica del ser humano.
El espacio geográfico transformado: ecosistemas terrestres.	• Reconocer la diversidad espacial y ecológica de los diversos ecosistemas terrestres en Costa Rica y el Mundo • Describir las principales problemáticas actuales que enfrentan los bosques tropicales en relación con el uso y la extracción de recursos naturales. • Valorar las estrategias o planes desarrollados a escala local, nacional y global en torno al manejo sostenible de los recursos naturales.
El espacio geográfico transformado: la producción alimentaria.	• Reconocer la distribución espacial de los principales centros de producción de alimentos sobre la superficie terrestre.
	• Identificar la procedencia y patrones de consumo de alimentos en Costa Rica y diversas regiones del Planeta
	• Describir las principales problemáticas que enfrenta la sociedad actual en torno a la producción y el abastecimiento de alimentos a escala global. • Valorar la importancia de la seguridad y soberanía alimentaria para garantizar el derecho a una alimentación de calidad para el ser humano.

Fuente: Ministerio de Educación Pública (2016)

A partir de los datos de la Tabla 3, se pueden establecer asociaciones entre las temáticas y aprendizajes con las metas de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (2015). El primer tema de huella ecológica se alinea con la meta de producción y consumo responsables, al igual que el tema de la producción alimentaria, que también se asocia a la meta de cero hambre y reducción de desigualdades. Por su parte, el tema de ecosistemas terrestres se alinea a la meta de vida de ecosistemas terrestres y vida submarina.

Para ejemplificar la forma en que estos temas son abordados desde una perspectiva geográfica, el plan de estudios (MEP, 2016) sugiere, para el tema de ecosistemas terrestres, el estudio de un subtema denominado “presión sobre los bosques del planeta”, guiado por

una pregunta problematizadora: ¿Cuáles son las principales problemáticas sobre uso, extracción y manejo que enfrentan los bosques tropicales alrededor del planeta? Se plantea una posibilidad de abordaje a partir de los siguientes elementos:

- Identificación espacial de otras zonas del planeta con bosques tropicales (la Amazonía, la Isla de Borneo, países de América Central, República Democrática del Congo, entre otros), así como los principales desafíos que enfrentan: uso de casos ilustrativos para la transferencia de ideas, significancia en función de la relevancia ambiental que estas zonas tienen, así como una variedad en la extensión espacial abordar diferentes escalas de estudio.
- Reflexionar sobre la importancia de la conservación de los ecosistemas tropicales como una forma de garantizar la sostenibilidad del planeta: el estudio de casos ilustrativos permite al estudiante reconocer su propia realidad, pensar sobre la importancia de la conservación, y valorar comparativamente escenarios en el país.

Al igual que para séptimo año, los niveles de octavo, décimo y undécimo presentan temas asociados a la educación geográfica hacia la sostenibilidad, que siguen criterios de selección y abordaje similares (ver Tabla 4). Se observa un alineamiento curricular con las metas de desarrollo sostenible, como punto de partida para el debate en el salón de clases. Metas como acción por el clima, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, reducción de desigualdades, paz, justicia e instituciones sólidas, entre otras (Naciones Unidas, 2015) forman transversalmente parte de estos temas propuestos. Dado que dichas temáticas están sujetas a un dinamismo y cambio constante, Lambert y Walshe (2018) sugieren que el aporte fundamental de la Geografía está en el desarrollo constante de ideas y nuevas perspectivas para debatir y aprender sobre asuntos relacionados con ellas, lo cual la convierte en una disciplina ideal para el estudio de la sostenibilidad en secundaria.

Tabla 4. Contenidos geográficos desarrollados en los demás niveles de educación secundaria en Costa Rica

Octavo año		
Tema	**Subtema**	**Contenidos a abordar**
La adaptación del ser humano ante un espacio	La dinámica de la superficie terrestre:	Dinámica terrestre y la dimensión espacial de la actividad sísmica en el planeta

geográfico dinámico y un recurso hídrico limitado	la búsqueda de la adaptación y mitigación ante los eventos sísmicos y volcánicos	La actividad sísmica y la vulnerabilidad de la población
		Dinámica terrestre y la actividad volcánica
		Paisajes volcánicos: usos y adaptación
	El recurso hídrico en el planeta: distribución espacial y desafíos para garantizar su sostenibilidad	Dinámica espacial del recurso hídrico en diversas escalas geográficas
		Debates sobre el uso del agua como recurso en la actualidad
La participación del ser humano en la naturaleza del cambio climático	La dimensión geográfica del cambio climático global	El cambio climático global
		Dimensión espaciotemporal de las emisiones de gases de efecto invernadero
		Efectos diversos del cambio climático global en el planeta
Propuestas locales y globales para la adaptación y mitigación ante el cambio climático	De Costa Rica al mundo: medidas de adaptación y mitigación ante un cambio climático de alcance global	La gestión del riesgo y gestión territorial
		Vulnerabilidad y amenazas en Costa Rica ante el cambio climático en sectores clave
		Acciones de adaptación ante el cambio climático en sectores claves de Costa Rica
		Acciones para adaptarse y mitigar el cambio climático en el contexto global
Décimo año		
Tema	**Subtema**	**Contenidos a abordar**
El contexto histórico y geopolítico de la sociedad contemporánea a partir de la segunda mitad del siglo XX	Procesos geopolíticos contemporáneos	El papel de China en un mundo multipolar
		Tensiones geopolíticas con trasfondo de la guerra fría
		Limpiezas étnicas y violación de los derechos humanos
		El contexto geopolítico latinoamericano
Dinámica poblacional y movilización espacial: una mirada a	Dinámica poblacional en la sociedad contemporánea:	Estado y dinámica poblacional en los siglos XX y XXI
		Cambio poblacional en Costa Rica en los siglos XX y XXI

problemáticas contemporáneas	patrones espaciales, problemáticas y desafíos	Problemáticas poblacionales contemporáneas en un mundo de contrastes: planificación familiar, embarazos adolescentes, matrimonios forzados y trata de personas.
	Perspectivas contemporáneas de la movilidad espacial interna e internacional en un mundo global	Movilidad espacial interna en la sociedad contemporánea
		Movilidad espacial internacional por razones económicas y de seguridad
		Movilidad espacial producto del crimen organizado y la guerra
		Los refugiados ambientales en el siglo XXI
Undécimo año		
Tema	**Subtemas**	**Contenidos a abordar**
Los patrones espaciales de interdependencia e interconexión en la actual sociedad globalizada	La interconexión e interdependencia global desde la mirada geográfica	Un mundo achicado debido a la globalización
		Intercambio y comercio internacional
		La reducción de las barreras espaciotemporales: los avances tecnológicos
		Desigualdades entre países en un mundo globalizado
		Convergencias y divergencias culturales en el mundo globalizado

Fuente: Ministerio de Educación Pública (2016)

Dado el papel que la Geografía, por su naturaleza disciplinar, tiene para abordar integralmente los temas anteriormente descritos, un currículum geográfico también debe acompañarse de marcos referenciales sobre qué y cómo debe llevarse a cabo la práctica pedagógica geográfica en el aula. En este sentido, el plan de estudios analizado (MEP, 2016) sugiere que la perspectiva geográfica para el abordaje de un currículum que explora los desafíos de la sostenibilidad debe ser llevada a cabo a partir de la puesta en práctica de los fundamentos del conocimiento poderoso geográfico. A continuación, se presenta el detalle de este marco referencial.

3.2. Conocimiento poderoso geográfico: el rol de la Geografía para el estudio de los desafíos de la sostenibilidad a través de metaconceptos

El currículum geográfico debe fundamentarse con una perspectiva sobre qué y cómo se enseña y aprende la Geografía. Aunque un currículum de educación hacia la sostenibilidad puede ser abordado desde diferentes campos del conocimiento, la Geografía, como disciplina, tiene rasgos distintivos que le ofrecen un enfoque diferente a la formación del estudiante. La reivindicación del valor de la Geografía en la formación de las personas ha sido sistematizada en el marco referencial del conocimiento poderoso geográfico (CGP). Young (2008a, 2008b) propone las bases de este enfoque, mencionado la dicotomía de un conocimiento dependiente del contexto, derivado del diario encuentro en el mundo que permite a una persona navegar en su cotidianidad, y un conocimiento independiente del contexto, que permite a las personas ir más allá de su vida diaria para entender y actuar en el mundo y que, por su naturaleza, suele ser más estructurado y es adquirido dentro del sistema educativo.

En este sentido, la misión de la educación debe ser dar oportunidades para acceder a ese tipo de conocimiento que Young (2008a) cataloga como poderoso, el cual tiene una serie de características base fundamentales: surge del desarrollo de comunidades de especialistas y sistemas de pensamiento (Stoltman et al., 2015) y, como tal, es creado fuera de la experiencia cotidiana del estudiante, por lo cual es sujeto a cambio, contestación y debate (Lambert et al., 2015). Sin embargo, dada esa rigurosidad en su génesis, puede decirse es el conocimiento más confiable que tiene a disposición una persona para poder interpretar, más allá de su vida diaria, el mundo y los acontecimientos que allí se generan (Lambert, 2014). Es por estas características que este es adquirido preferentemente dentro de los sistemas educativos formales (Young, 2008b).

Surgen entonces las preguntas: ¿Qué tipo de conocimiento geográfico es poderoso? y ¿Cómo se alinea con la implementación de un curriculum sustentable? Ante esto, Lambert et al. (2015) sugieren que el CGP tiene que ir encaminado a que las personas se vuelvan libres, capaces de entender y actuar en el mundo que tienen en frente a sí. Asimismo, Walkington et al. (2018) refieren que desde la Geografía esto es posible en tanto se ofrezca a los estudiantes el desarrollo de cinco capacidades: pensar espacialmente, aprender a explorar lugares,

desarrollo de una ética geográfica, pensar de forma integral la sociedad y el ambiente, y poder imaginar cómo se construyen los espacios y lugares.

Sin embargo, es Maude (2016, 2018, 2020) quien ha propuesto una estructura más clara sobre lo que constituye el CGP, ya que ofrece al estudiante una forma de alcanzar un entendimiento del mundo desde una perspectiva geográfica que trascienda su experiencia diaria para valorar la multiplicidad de temas y problemáticas sociales y ambientales contemporáneas (Boehm et al., 2018). Maude (2016) propone diversas formas en las que una persona adquiere CGP. De particular interés para el presente artículo es la idea de ofrecer nuevas maneras de ver el mundo, a partir de las cuales se pueden generar procesos de entendimiento, análisis y explicación.

Específicamente, se sugiere el desarrollo con estudiantes de exploración de nuevas ideas y respuestas que les permitan generar nuevos valores, percepciones y comprensiones del mundo desde una perspectiva geográfica (Maude, 2016). Para ello, es necesario el manejo de metaconceptos, los cuales tienen tres características centrales: 1) deben tener un alto nivel de abstracción para englobar otros conceptos; 2) deben tener una aplicación directa al campo de estudio y temas de la Geografía; y 3) deben permitir el desarrollo de procesos de investigación y explicación de la realidad de mundo (Maude, 2020). Lambert (2017) se refiere a ellos como ideas organizadoras que subyacen a una forma geográfica de entender el mundo, pues se utilizan en todo el campo disciplinar para preguntar, investigar, explicar y tomar decisiones. Brooks (2018) los interpreta como conceptos jerárquicos que abordan ideas, generalizaciones o teorías. En todos estos escenarios, los metaconceptos se encuentran en la cúspide del desarrollo conceptual núcleo de la disciplina y son los que permiten generar una forma diferente de comprender la realidad.

Al respecto, Maude (2024) plantea que los cuatro metaconceptos geográficos son: espacio, lugar, interconexión (llamado interdependencia en algunos casos) y ambiente. Además, advierte del cuidado que debe tener al trabajar con estos conceptos con estudiantes por su grado de abstracción, por lo cual sugiere que:

> …para entenderlos es primero esencial reconocer que son ideas con las que pensamos, no objetos que estudiamos. Mientras que los lugares son partes de la superficie de la

> Tierra que han sido definidas, nombradas y dotadas de significado por las personas, el concepto de lugar trata sobre formas de pensar basadas en la importancia y la influencia de los lugares. En segundo lugar, no son conceptos sustantivos como 'ciudad' o 'clima', que tratan sobre la sustancia de la Geografía, sino que son metaconceptos, o conceptos sobre conceptos. Por consiguiente, son difíciles de definir en una sola oración porque tienen más de una dimensión. (p. 32)

Es decir, aunque para las personas especialistas en Geografía es fundamental el dominio teórico-conceptual de estos conceptos, para los estudiantes en el sistema educativo, particularmente en educación primaria o secundaria, el desarrollo de estos metaconceptos no recae en la discusión epistemológica y abstracta, sino en la visualización práctica y operativa de éstos para comprender el mundo. De lo anterior, se desprenden varias distinciones sobre el rol del docente que deben ser claras en la aplicación del curriculum:

1. El paso de un enfoque regionalista a un enfoque de CGP implica que la persona docente debe trabajar los mecanismos prácticos bajo los cuales formar al estudiante en el uso de metaconceptos para la comprensión de la realidad que vive en diferentes escalas.
2. La aplicación de cualquier tipo de currículum geográfico implica necesariamente un planteamiento riguroso del qué y cómo enseñar Geografía.
3. En el caso del curriculum geográfico costarricense basado en temáticas de desarrollo sostenible, desde un enfoque del CGP, implica comprender cómo los metaconceptos deben ser empleados de forma práctica para que los estudiantes puedan desarrollar capacidades para entender, reflexionar y actuar en el mundo moderno.

Por tanto, es oportuno señalar de qué forma algunos metaconceptos se vuelven operativos, con el fin de dotar el marco del CGP de una función transformadora de la enseñanza de la Geografía. En esta línea, la parte final del presente artículo muestra el concepto de

interconexión puede desarrollarse en el contexto de un currículum geográfico hacia la sostenibilidad.

3.3. El uso de metaconceptos para el diseño de estrategias pedagógicas en el aula: el caso de la interconexión

Si bien el CGP ha surgido recientemente como un nuevo marco referencial para la aplicación del currículum geográfico, se ha señalado que docentes que fueron preparados bajo paradigmas previos (por ejemplo, bajo enfoques regionalistas) suelen mantener las prácticas pasadas, teniendo el difícil reto las personas formadas bajo dichos paradigmas de cambiar sus fundamentos epistemológicos que guían su labor pedagógica (Boehm et al., 2024). Aunque en la práctica, los nuevos marcos referenciales parecen ser una lucha en contra del status quo y las políticas educativas que se basan en métricas y procesos estandarizados (Lambert, 2019), llevando a docentes a reducir sus posibilidades de aplicar estos nuevos modelos en el aula (Biddulph et al., 2020), algunos autores sugieren que desarrollar materiales instruccionales y prácticas pedagógicas bajo un enfoque de CGP incide en la mejora del proceso de aprendizaje del estudiante (Larsen et al., 2021; Larsen y Solem, 2022), lo cual se potencia en docentes que han sido instruidos en la teoría y procesos del CGP y su aplicación en la enseñanza de la Geografía (Béneker y Palings, 2017).

En este sentido, cuando los docentes se convierten en lo que Lambert et al. (2015) denominan "creadores de curriculum" bajo el enfoque del CGP, estos a partir del dominio de los metaconceptos (y sus derivaciones), la apropiación de los propósitos generales de la Geografía como disciplina y el manejo de estrategias pedagógicas, logran transformar los planes de estudio propuestos por autoridades estatales en prácticas transformadoras para los estudiantes en el aula. Se procura así buscar un conocimiento más allá de su experiencia diaria, que les permita comprender y actuar en el mundo en que viven. La formación universitaria y la práctica pedagógica en tiempo oportuno son claves para la aplicación de un curriculum, en el que se trata de formar a partir de la aplicación de metaconceptos como el de interconexión (Cascante, 2023).

En esta línea, es fundamental presentar propuestas sobre cómo el trabajo bajo el enfoque del CGP tiene el potencial de transformar la labor de enseñanza de la Geografía en la actualidad.

Una forma de hacerlo es a partir de la comprensión de cómo se entienden los metaconceptos y su aplicabilidad a través de ejemplos. En este artículo se sugiere, a modo de profundización y ejemplo, algunos elementos teóricos sobre el concepto de interconexión, que pueden ser considerados por los docentes para el diseño de prácticas pedagógicas en el aula bajo nuevos modelos curriculares.

3.4. La interconexión

El concepto de interconexión tiene como fundamento básico el hecho de "reconocer que los fenómenos no existen de manera aislada, sino que siempre están enlazados a otros fenómenos de maneras complejas" (Maude, 2024, p. 51), el cual es desarrollado a partir del entendimiento de las interacciones físicas y humanas que ocurren tanto a escala local como global, así como de forma interrelacionada (Muñiz, 2021). Adicionalmente, Maude (2021) señala que la interconexión supone que las características de un fenómeno geográfico se influencian por las relaciones con otros fenómenos, lo cual puede darse dentro de un lugar específico o entre lugares, tomando en cuenta el pensamiento holístico y relacional que identifica a la Geografía. Siguiendo esta línea de pensamiento, Maude (2024) expresa que existen diversos subconceptos (ver Tabla 5) que describen diferentes tipos de interconexiones, las cuales son susceptibles de ser abordadas en el estudio de diferentes temas con enfoque geográfico en el aula.

Tabla 5. Subconceptos de interconexión y ejemplos de su aplicación Geografía

Subconcepto	**Explicación**	**Temas en los que pueden ser aplicados**
Interdependencia	Es la dependencia mutua de los fenómenos entre sí	La mutua dependencia de zonas rurales y urbanas. La dependencia de consumidores y productores a nivel local y global.
Flujos	Son un tipo de interconexión en tanto se dan movimientos entre lugares.	La movilidad de personas entre diferentes lugares. El flujo de calor en el agua de los océanos y su relación con el clima planetario.
Procesos	Secuencias de acciones o eventos que determinan las características de algo. Pueden darse como cadenas de eventos interconectados.	Procesos de migración en cadena. Procesos de urbanización desregulada e inundaciones urbanas.

Sistemas	Conjunto de objetos interconectados que funcionan juntos y que se pueden conceptualizar como un todo integrado	El ciclo de las rocas y la formación de la superficie terrestre. Estudio del efecto invernadero en el cambio climático.
Relaciones causales	Cuando algo es causado, al menos parcialmente, por otra cosa, de modo que la relación de ellas es causa y efecto.	El efecto de la altitud y latitud sobre la composición de la vegetación. Falta de oportunidades en zonas rurales y la emigración a zonas urbanas.
Pensamiento relacional	En tanto una conexión cambia, las cosas que están relacionadas con ellas también cambian.	Cambios en los niveles de polución en una región del planeta influyen en el clima de otras regiones. Decisiones políticas en países desarrollados tienen implicaciones en patrones de producción de países en vías de desarrollo.
Pensamiento holístico	Es una forma de ver un tema más allá de lo inmediato para considerar las relaciones con una multiplicidad de otros fenómenos	Entender el efecto de un huracán en un país o región integrando el rol de las políticas públicas de gestión ante desastres, condiciones biofísicas de los lugares y la vulnerabilidad socioeconómica de la población, entre otros.

Fuente: Elaboración propia basada en Maude (2024, pp. 51-63)

Los docentes de Geografía pueden desarrollar un CGP en sus estudiantes partiendo del entendimiento, pero sobre todo, de la operativización práctica de estos subconceptos al abordar temáticas del plan de estudios. Con ello, ofrecen una forma disciplinar de ver el mundo (Maude, 2016) asociada al manejo de los conceptos clave que distinguen a las personas con formación geográfica para entender la realidad del mundo, desde una perspectiva diferente a su cotidianidad. Como sección final del presente artículo, se ofrece una reflexión sobre qué aspectos asociados al concepto de interconexión son susceptibles de ser desarrollados en un currículum geográfico, usando como ejemplo un tema presente en el plan de estudios de Estudios Sociales de educación secundaria en Costa Rica. Se espera con este ejemplo abrir un espacio de pensamiento sobre la posibilidad de aplicar metaconceptos para la enseñanza de una Geografía relacionada con los desafíos de la sostenibilidad.

Ejemplo: la interconexión como concepto estructurante del estudio de procesos de migración internacional

Con el fin de comprender cómo la idea de un CGP, a partir del desarrollo de formas de ver el mundo por medio de metaconceptos, puede integrarse en la enseñanza, se contextualiza un ejemplo de una unidad aplicada del curriculum geográfico costarricense en el décimo año de educación secundaria, titulada "movilidad espacial internacional por razones económicas y de seguridad", perteneciente al tema perspectivas contemporáneas de la movilidad espacial interna e internacional en un mundo global (ver Tabla 4). El plan de estudios (MEP, 2016, p. 180) propone para este tema las siguientes preguntas problematizadoras:

1. ¿Cuáles son los principales procesos y flujos espaciales que caracterizan a la movilidad internacional contemporánea?
2. ¿Qué tipo de situaciones, problemáticas o desafíos enfrentan las personas migrantes en la actualidad en diversos lugares del Planeta?
3. ¿Cómo podemos abordar de una manera más efectiva la atención a los procesos migratorios que caracterizan a la sociedad contemporánea?

Además, el plan de estudios (MEP, 2016, pp. 181-182) sugiere al menos tres elementos que el docente para desarrollar en el aula: 1) describir diferentes circunstancias por las cuales las personas alrededor del mundo migran a otros países por razones económicas: 2) interpretar la dirección y cantidad de flujos espaciales de personas migrantes hacia, por y desde un país o región específica; y 3) establecer la relación espacial que existe entre la migración internacional, los flujos de remesa y las economías de países en estudio.

En particular, el tema de migración por motivos económicos, que se aborda en las siguientes líneas, puede enmarcarse en el contexto del objetivo de reducción de las desigualdades de las Naciones Unidas (2015), ya que condiciones de vulnerabilidad económica amenazan las posibilidades de desarrollo de una sociedad, pues "es imposible lograr un desarrollo sostenible y mejorar el planeta si se priva a la gente de la oportunidad de tener una vida mejor" (Naciones Unidas, s.f. párr. 5). Siguiendo este argumento, se podría hipotetizar que el aumento de desigualdades y la pobreza pueden incidir en las decisiones de personas de migrar en búsqueda de una mejor calidad de vida.

En el plan de estudios (MEP, 2016) se sugieren algunos casos de estudio como los flujos migratorios hacia Costa Rica, Estados Unidos y Europa, procedente de países latinoamericanos. Aunque no excluye el estudio de otras regiones del planeta, es evidente el interés de las autoridades educativas por abordar los procesos migratorios en esta región. Por tanto, a continuación se presentan algunas pautas que las personas docentes pueden considerar para el desarrollo de este tema, a partir de la aplicación del concepto de interconexión bajo el enfoque del CGP. Estas pautas no constituyen una propuesta didáctica aplicada, la cual debe ser preparada de forma individual por los docentes, según el contexto.

En primer lugar, un elemento importante en el diseño de las prácticas pedagógicas consiste en identificar las opiniones, razones o criterios de los estudiantes sobre por qué las personas deciden migrar por motivos económicos. En particular, las percepciones de los alumnos, recogidas de su experiencia de vida diaria sobre las causas por las que las personas migran son importantes para examinar la base cognoscitiva sobre la cual se desarrolla el tema de estudio. Reconocer la distancia entre las valoraciones personales del estudiante y los argumentos teóricos y evidencia científica de la Geografía es fundamental para formular estrategias didácticas para elevar la comprensión y debate en el aula, hacia nuevas formas de ver el fenómeno de la migración internacional en la región latinoamericana.

A partir de ello, el docente puede desarrollar estrategias para aplicar los subconceptos de interconexión para entender la dinámica de procesos migratorios en Latinoamérica. Por ejemplo, a través del uso de visores espaciales, se pueden interpretar datos que expresen los flujos de personas existentes en la región[2]. La Figura 1 muestra los principales flujos migratorios desde Venezuela y México hacia el resto del mundo en el año 2020. Estos flujos, al ser analizados en línea de forma interactiva, facilitan además la obtención de datos sobre el número total de personas que se desplazan de estos (y otros países) hacia otros destinos.

[2] Algunos ejemplos de mapas interactivos que pueden utilizarse para este fin son: visor del Instituto de Política Migratoria, visor de “Ourworldindata” y el visor del Instituto Nacional de Estudios Demográficos de Francia.

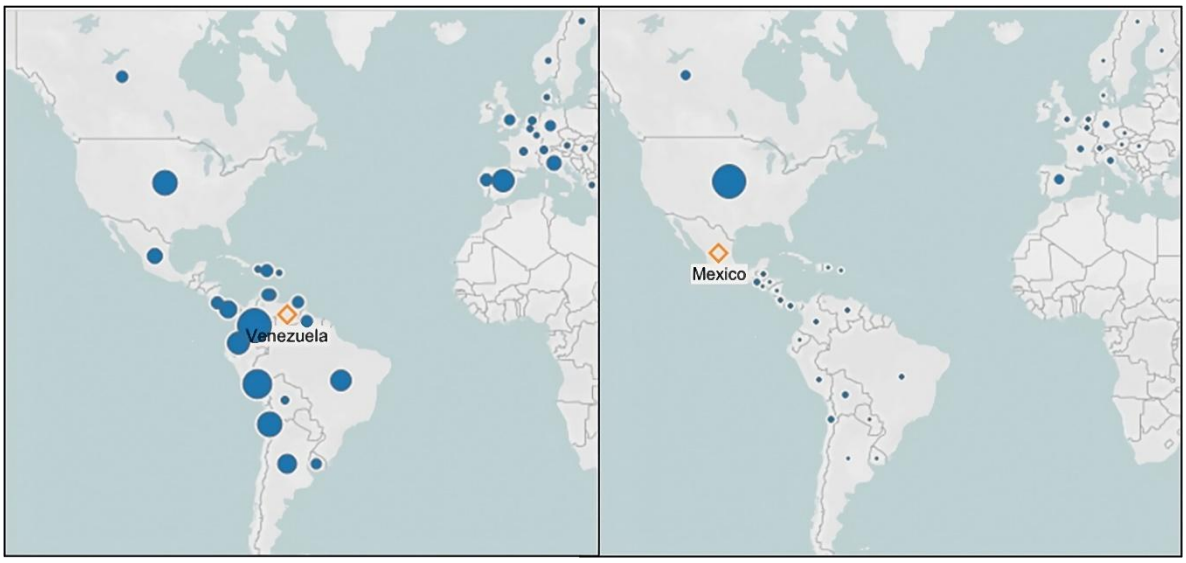

Figura 1. Flujos migratorios desde Venezuela (izquierda) y México (derecha) hacia otros países del mundo en el 2020

Fuente: Migration Policy Institute (2020)

El manejo de estos datos que reflejan la movilidad de las personas, permite abrir con los estudiantes, a través de estrategias de aula, procesos de indagación que responden a preguntas como: ¿En qué se diferencian los flujos de migrantes de México y Venezuela? ¿Por qué la emigración mexicana tiene como destino principal Estados Unidos? ¿Por qué la emigración venezolana se da tanto hacia Estados Unidos como hacia países sudamericanos? ¿Qué factores económicos pueden estar impulsando a personas tanto en México como Venezuela para migrar a otros destinos? ¿Serán acaso los mismos motivos en ambos flujos o habrá diferencias en cada caso? Estas son preguntas que por un lado invitan a la reflexión sobre los movimientos de personas entre un sitio de origen y destino, pero al mismo tiempo facilitan la búsqueda de una respuesta (que puede tener diferentes matices) mediante procesos de indagación en diferentes fuentes de información sobre las interrelaciones que se dan entre países donde hay un flujo de población migrante.

Adicionalmente, una labor similar se puede establecer con los flujos de remesas a países latinoamericanos, utilizando mapas y gráficos interactivos, que permiten visualizar las interacciones entre las economías de países de origen y destino. Esto abre una ventana de análisis sobre el efecto económico que tienen las personas migrantes en ciertos países

latinoamericanos. Con datos, argumentos e información derivada de investigaciones geográficas y material complementario, se espera que el estudiante reconozca la complejidad y la significancia que pueden tener los procesos migratorios en las perspectivas económicas de las familias y países de la región.

Los docentes pueden abordar así con sus estudiantes las características e implicaciones económicas que surgen de la interrelación entre personas, tanto en las zonas de origen como de destino como entre ellas. Conociendo las dinámicas de interacción en estos flujos de migrantes, se pueden realizar estudios de caso más detallados, por ejemplo, el caso de mexicanos en Estados Unidos o venezolanos en Colombia, en cuanto al acoplamiento a la dinámica laboral, envío de remesas y vivencia diaria en un contexto diferente al originario.

A partir de historias de vida de migrantes, también se puede reconstruir desde una perspectiva más humana lo que implica desde el punto de vista socioeconómico el hecho de ser migrante. Por ejemplo, el reportaje de Escobar et al. (2024) sobre relatos de viajeros migrantes y las experiencias que han enfrentado abre una oportunidad de reflexión para el estudiante sobre todas las dimensiones que implica el proceso de migrar a otro destino, y permite valorar cómo esta nueva dinámica, que conecta dos lugares diferentes, influye en la calidad de vida de las personas desde una perspectiva más humana. Este tipo de dinámica puede incitar a pensar y debatir con estudiantes aspectos como: ¿Cuáles son las opciones reales que tienen diferentes grupos migrantes para alcanzar una calidad de vida digna? ¿Podrán estas personas acoplarse a las condiciones económicas del país de destino y al mismo tiempo, mantener un vínculo con el país de origen? ¿Qué condiciones de vida llevan a estas personas a migrar y cómo son aquellas que experimentan en el lugar que les recibe? ¿Qué desafíos en materias de derechos humanos y calidad de vida les esperan a estas personas migrantes?

Estas interrogantes que pueden ser abordadas en el aula, representan oportunidades que se abren para el trabajo con estudiantes, una vez que comprendemos la dinámica de los flujos e interconexiones que implica la movilidad producto de procesos migratorios internacionales. El artículo no pretende generar propuestas didácticas (que tienen un marco de análisis diferente al aquí expuesto), sino abrir el espacio para reflexionar sobre que existen caminos pedagógicos para una enseñanza enfocada en el abordaje de problemas contemporáneos con una mirada geográfica bajo el enfoque de CGP y el uso de metaconceptos como el de

interconexión. La labor del docente estará, como se señaló anteriormente, en aplicar su rol de "líder curricular" propiciando estrategias didácticas para una forma diferente de pensar la enseñanza de la Geografía y el aprendizaje de los estudiantes.

4. Conclusiones

En un momento como el actual en el que el énfasis curricular está en el desarrollo de competencias y habilidades para el mercado laboral, nuevos enfoques teóricos nos invitan a repensar el rol que tienen las disciplinas como la Geografía para la formación de las personas. El cambio de un enfoque regionalista "bancario", anecdótico y descriptivo hacia marcos referenciales como el CGP justamente busca invitar a los docentes a imaginar una Geografía capaz de dotar a las personas estudiantes con un conocimiento que trascienda su vida diaria, aportando nuevas formas de comprender y actuar en el mundo actual. Esto se logra a través de la formación en un conocimiento poderoso, derivado del desarrollo científico de comunidades de especialistas, sujeto a debate y contestación, pero siendo el más fiable disponible para las personas en la actualidad.

En Costa Rica, el cambio curricular enfocado en una educación geográfica hacia la sostenibilidad debe acompañarse de un nuevo marco referencial sobre el papel de la disciplina en el estudiante. Para ello, los docentes de Geografía deben prepararse activamente en la comprensión de los fundamentos del CGP y sus posibilidades de aplicación en el aula, realizar una lectura detallada del currículum y su relación con los objetivos de la disciplina.

Una forma de lograr esta labor pedagógica es mediante el dominio conceptual y la aplicación en el aula de los metaconceptos geográficos, como el de interconexión, fundamental para introducir al estudiante en las formas disciplinares de entender el mundo, diferente de la interacción diaria con su realidad. Esta lectura del mundo con "lentes" geográficos, es la que nos debería llevar a formar estudiantes con una visión sólida para entender la complejidad de la realidad social y ambiental actual. Por ello, la invitación al docente de Geografía radica en visualizar los temas, contenidos y objetivos de aprendizaje geográfico a través de este enfoque teórico de la educación geográfica, lo que facilita transiciones de posturas enciclopédicas y descriptivas, al desarrollo de la criticidad y la conciencia activa sobre nuestro rol como seres humanos en el mundo contemporáneo.

5. Referencias bibliográficas

Armijo, F. (2018). Pensar geográficamente: una aproximación a la enseñanza de la Geografía desde el curriculum al aula. *Revista Saberes Educativos,* (1), 83-101. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51608

Béneker, T., y Palings, H. (2017). Student teachers' ideas on (powerful) knowledge in geography curriculum. *Geography, 102*(2), 79-85. https://doi.org/10.1080/00167487.2017.12094013

Biddulph, M., Béneker, T., Mitchell, D., Hanus, M., Leininger, C., Zwartjes, L., y Donert, K. (2020). Teaching powerful geographical knowledge – a matter of social justice: initial findings from the GeoCapabilities 3 project. *International Research in Geographical and Environmental Education, 29*(3), 260-274. https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749756

Boehm, R., Solem, M., y Zadrozny, J. (2018). The rise of powerful geography. *The Social Studies, 109*(2), 125-135. https://doi.org/10.1080/00377996.2018.1460570

Boehm, R., Zadrozny, J., y Blanchard, D. (2024). The foundation and evolution of powerful geography in K-12 education: An introduction. En M. Solem, R. Boehm, y J. Zadrozny (Eds.), *Powerful Geography. International Perspectives and Applications* (pp. 1-30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54845-1_1

Brooks, C. (2018). Understanding conceptual development in school geography. En M. Jones y D. Lambert (Eds.) *Debates in Geography Education* (2ed.) (pp. 103-114). Routledge.

Cascante, A. (2023). El valor de la Geografía en la educación: el conocimiento poderoso en Geografía (powerful geography) y la educación geográfica. *Papeles de Geografía,* (69), 139-154. https://tinyurl.com/2s485vtu

Cox, K. (2014). *Making Human Geography.* The Guilford Press.

Cresswell, T. (2013). *Geographic Thought. A Critical Introduction*. Wiley-Blackwell.

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. https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36

De Miguel González, R., Bednarz, S., y Demirci, A. (2018). Why geography education matters for global understanding. En A. Demirci, R. de Miguel González y S. Bednarz (Eds.) *Geography Education for Global Understanding* (pp. 3-12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77216-5_1

Dizon, A. (2021). Content analysis of the K to 12 junior high school geography curriculum in the Philippines. *International Research in Geographical and Environmental Education, 31*(2), 152-168. https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1907057

Escobar, C., Ulloa, A., y Vargas, M. (2024). *Historias de resiliencia a través de las fronteras.* Organización Internacional de las Migraciones, sección Costa Rica. https://tinyurl.com/ejpfzcka

Haubrich H, Reinfried S., y Schleicher, Y. (2007). Lucerne declaration on geographical education for sustainable development. En S. Reinfried, Y. Schleicher y A. Rempfler (Eds.), *Geographical views on education for sustainable development* (pp. 243-250). HGD, Luzern. https://tinyurl.com/2rw6wvkx

Hoelle, J., y Kawa, N. (2021). Placing the *Antrhopos* in Antropocene. *Annals of the American Association of Geographers, 111*(3), 655-662. https://doi.org/10.1080/24694452.2020.1842171

Johnston, R., y Sidaway J. (2016). *Geography and Geographers. Anglo-American Human Geography since 1945*. Routledge.

Lambert, D. (2014). Curriculum thinking, 'capabilities' and the place of geographical knowledge in schools. *Journal of Educational Research and Social Studies, 81*, 1-11. https://tinyurl.com/yj4cppr6

Lambert. D. (2017). Thinking geographically. En M. Jones (Ed.), *The Handbook of Secondary Geography* (pp. 20-29). Geographical Association.

Lambert, D. (2019). On the knotty question of 'Recontextualising' geography. *International Research in Geographical and Environmental Education, 28*(4), 257-261. https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1657687

Lambert, D., Solem, M., y Tani, S. (2015). Achieving human potential through geography education: A capabilities approach to curriculum making in schools. *Annals of the Association of American Geographers, 105*(4), 723-735. https://doi.org/10.1080/00045608.2015.1022128

Lambert, D., y Walshe, N. (2018). How geography curricula tackle global issues. En A. Demirci, R. de Miguel González y S. Witham (Eds.), *Geography education for global understanding* (pp. 83-96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77216-5_7

Larsen, T., y Harrington Jr, J. (2020). Geographic thought and the Anthropocene: what geographers have said and have to say. *Annals of the American Association of Geographers, 11*(3), 729-741. https://doi.org/10.1080/24694452.2020.1796575

Larsen, T., y Solem, M. (2022). Conveying applications and relevance of the powerful geography approach through humanitarian mapping. *The Geography Teacher, 19*(1), 43-49. https://doi.org/10.1080/19338341.2021.2008470

Larsen, T., Solem, M., Zadrozny, J., y Boehm R. (2021). Contextualizing powerful geographic knowledge in higher education: Data-driven curriculum design to interweave student aspirations with workforce applications. *Internacional Research in Geographical and Environmental Education, 31*(2), 139-151. https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1902622

Lima, C. (2016). A abordagem regional como tradição do currículo da geografia escolar. *Giramundo, 3*(5), 31-41. https://doi.org/10.33025/grgcp2.v3i5.1354

Lima, C. (2018). Conhecimento escolar de Geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos. *Educação y Filosofia, 32*(64), 135-156. http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n64a2018-07

Martin, G. (2015). *American Geography and Geographers: Toward Geographical Science*. Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195336023.001.0001

Maude, A. (2016). What might powerful geographic knowledge look like? *Geography, 101*(2), 70-76. https://doi.org/10.1080/00167487.2016.12093987

Maude, A. (2018). Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education, 27*(2), 179-190. https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1320899

Maude, A. (2020). The role of geography's concepts and powerful knowledge in a future 3 curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education, 29*(3), 232-243. https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749771

Maude, A. (2021). Recontextualisation: Selecting and Expressing Geography's 'Big Ideas'. En M. Fargher, D. Mitchell y E. Till (Eds.), *Recontextualizing Geography Education* (pp. 25-39). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73722-1_3

Maude, A. (2024). *Thinking Geographically: A guide to the core concepts for teachers*. Routledge.

Meadows, M. (2020). Geography education for sustainable development. *Geography and sustainability, 1*(1), 88-92. https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.02.001

Migration Policy Institute. (2020). *Maps of Immigrants and Emigrants Around the World.* https://tinyurl.com/tauabhrx

Ministerio de Educación Pública. (2005a). *Programa de Estudios Sociales III ciclo de la educación general básica.*

Ministerio de Educación Pública. (2005b). *Programa de Estudios Sociales IV ciclo educación diversificada.*

Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de Estudios Sociales y Educación Cívica. Primero y segundo ciclos de la educación general básica.* https://tinyurl.com/m2d9v2xe

Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programas de estudio de estudios sociales tercer ciclo de la educación general básica y educación diversificada.* https://tinyurl.com/3u7x9xkr

Mitchell, D. (2018). Handling controversial issues in Geography. En M. Jones y D. Lambert (Eds.), *Debates in Geography Education* (2ed.) (pp. 224-237). Routledge.

Muñiz, O. (2021). Practising powerful geographical knowledge to understand interdependence. En M. Fargher, D. Mitchell y E. Till (Eds.), *Recontextualizing Geography Education* (pp. 109-128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73722-1_8

Muñiz, O., y Boehm, R. (2006). *Geography Education: Pan American Perspectives.* The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education.

Muñiz, O., Solem, M., y Boehm, R. (2018). Preface: Building a foundation for international collaborative and comparative research on geography learning progressions. En O. Muñiz, M. Solem y R. Boehm (Eds.), *Learning progressions in Geography education: International perspectives* (pp. v-xii). Springer Nature.

Murphy, A., y O'Loughlin, J. (2009). New Horizons for Regional Geography. *Eurasian Geography and Economics, 50*(3), 241-251. https://doi.org/10.2747/1539-7216.50.3.241

Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. https://tinyurl.com/3259hvtf

Naciones Unidas. (s.f.). *Reducción de las desigualdades*. https://tinyurl.com/tmkybryz

Oberle, A., y Araya, F. (2012). Developing Standards-Based Geography Curricular Materials from Overseas Field Experiences for K-12 Teachers. *Journal of Geography, 111*(6), 245-253. https://doi.org/10.1080/00221341.2012.662241

Rees, P., y Legates, M. (2013). Returning "region" to world regional geography. *Journal of Geography in Higher Education. 37*(3), 327-349. http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2013.769089

Schrüfer, G. (2023). Learning culture, competencies, and consequences for sustainability education. En O. Muñiz y G. Schrüfer (Eds.), *Understanding sustainability with pedagogical practice* (pp. 15-25). Springer Nature.

Segeren, A. (2012). Mapping Geographical Education in Canada: Geography in the Elementary and Secondary Curriculum across Canada. *Review of International Geographical Education Online, 2*(1), 118-137. https://tinyurl.com/39dbxtej

Simm, D., Marvell, A., y Mellor, A. (2021). Teaching "wicked" problems in geography. *Journal of Geography in Higher Education, 45*(4), 479-490. https://doi.org/10.1080/03098265.2021.1956883

Solem, M., Tu, N., y Boehm, R., (2014). *Learning progressions for maps, technology and spatial thinking: a research handbook.* Association of American Geographers.

Souto, X. (2014). *Didáctica de la Geografía y currículo escolar.* En R. de Miguel González, M. Lázaro y M. Marrón (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 121-126). Editorial Institución Fernando el Católico. https://tinyurl.com/f6p8u8dy

Spurná, M., Knecht, P. y Svobodá, H. 2020. Perspectives on geography education in the Czech National Curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education, 30*(2), 164-180. https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1789807

Standish, A. (2018). The place of regional geography. En M. Jones y D. Lambert (Eds.), *Debates in Geography Education* (2ed.) (pp. 62-74). Routledge.

Stoltman, J., Lidstone, J., y Kidman, C. (2015). Powerful knowledge in geography: IRGEE editors interview professor David Lambert, London Institute of Education, October 2014. *International Research in Geographical and Environmental Education, 24*(1), 1-5. https://doi.org/10.1080/10382046.2015.987435

Wade, C. (2006). Editorial: A historical case for the role of regional geography in geographic education. *Journal of Geography in Higher Education, 30*(2), 181-189. https://doi.org/10.1080/03098260600717232

Walkington, H., Dyer, S., Solem, M., Haigh, M., y Waddington, W. (2018). A capabilities approach to higher education: geocapabilities and implications for geography curricula. *Journal of Geography in Higher Education, 42*(1), 7-24. https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379060

Young, M. (2008a). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education, 32*(1), 1-28. https://doi.org/10.3102/0091732X07308969

Young, M. (2008b). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

Zadrozny, J. (2017). *Social Studies Standards Report. A Comprehensive Overview of Every State, and the District of Columbia.* The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education. https://tinyurl.com/2nyrxw2j