

LA GEOGRAFÍA EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE ESPAÑA

Rafael Sebastián Alcaraz

Departamento de Geografía Humana
Universidad de Alicante,

Introducción

En el presente estudio se abordan cuestiones que desde el punto de vista del autor resultan esenciales tanto para la propia sociedad, como el devenir de la ciencia geográfica en España.

1. ¿Por qué es importante que la Geografía esté presente en los planes de estudios de Educación Primaria y en el Grado de Maestro de Educación Primaria?
2. ¿Qué objetivos y/o competencias geográficas se proponen en el currículo oficial de Educación Primaria?
3. ¿Qué objetivos y/o competencias geográficas se proponen en el título de Grado para maestro de Educación Primaria?
4. ¿Cómo se concreta la propuesta oficial del título de Grado en los planes de estudios de las distintas universidades?

1. ¿Por qué es importante que la Geografía esté presente tanto en los planes de estudios de Educación Primaria como en el Grado de Maestro de Educación Primaria?

El desarrollo institucional de la ciencia geográfica ha estado muy relacionado con la inclusión de la misma en los planes de estudios de los distintos niveles educativos, y en particular de la Educación Primaria. Esta realidad no es exclusiva de España, tal y como reconoce por ejemplo Marconis (2000, 13) en Francia “...*la geografía universitaria nació de la demanda política para la institución escolar. La generalización de la enseñanza primaria y el desarrollo de estudios secundarios suscitó una fuerte demanda de formación de maestros, pero también de útiles pedagógicos adaptados: atlas, mapas murales, manuales...*”.

La introducción de la Geografía en los programas escolares de España se produce a mediados del siglo XIX con la reforma liberal y la Ley Moyano de 1857. La necesidad de formar docentes cualificados para la enseñanza primaria impulsó la creación de las Escuelas Normales de Maestros. Los profesores de las escuelas normales, especialmente los de la Escuela Normal Central, más tarde Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Rodríguez, 1997), no sólo se limitaron a realizar la transposición didáctica, sino que además investigaron tanto en la ciencia de referencia, como en la didáctica.

Distintos geógrafos como Horacio Capel (1983) o Julia Melcón (1989) han estudiado la evolución histórica de la Geografía en los distintos niveles educativos, demostrado la trascendencia que tuvo para la ciencia geográfica el apoyo institucional y la inclusión de la misma en los planes de estudio de Educación Primaria y de formación de los maestros.

El esfuerzo realizado por los geógrafos no se desarrolló siempre en contextos favorables para esta ciencia, como muestra el siguiente texto incluido en un manual de didáctica escolar (Martínez, 1938):

“La Geografía es una asignatura poco importante en la Primera Enseñanza: Habitualmente se empieza diciendo que la asignatura que uno explica es la más importante de todo el ciclo de materias que cursan los chicos. Pues, aquí, yo empiezo por decir que la Geografía es una asignatura complementaria, pero no esencial de la Primera Enseñanza. Y prueba de ello es que hasta muy modernamente no se enseñaba más que envuelta con las otras asignaturas y como formando parte de ellas. Ahora bien: los conocimientos geográficos se han desarrollado de tal manera, que hoy ninguna escuela primaria podría prescindir de estos conocimientos en aquello que los niños pueden alcanzar.”.

Las ideas que contiene el texto, desgraciadamente para la Geografía, los geógrafos y los ciudadanos, se repiten en la sociedad actual.

En primer lugar, muchos docentes de distintos niveles educativos, particularmente no universitarios, imparten contenidos relacionados con la Geografía sin tener la formación previa necesaria. Distintos estudios demuestran la deficiente formación de los docentes en la Enseñanza Primaria y en esta línea se manifestaba Souto (2004, 65) cuando afirmaba con relación a los nuevos planes de estudios de 1990: *“Parece, por tanto, que es evidente la ausencia de investigación e innovación en este ámbito de saber en la Etapa de Educación Primaria. Las rutinas se imponían y la formación del profesorado se mantenía en unos niveles ínfimos”.*

El problema parece que no sólo se detecta en España, sino que está presente en otros países como Francia, según expone Monique Flonneau (1995, 3) en la introducción a su obra: *“Muchos de los jóvenes colegas reclutados como maestros de escuela están angustiados por la polivalencia de la enseñanza en la escuela elemental. Ellos han conservado sus recuerdos de la Geografía estudiada en el transcurso de sus estudios secundarios y tienen conciencia que sus contenidos están desfasados”.*

El desconocimiento de la Geografía se traduce, generalmente, en una enseñanza descriptiva y memorística. Los contenidos y modelos de enseñanza se convierten en referente tanto para los futuros ciudadanos, como para los docentes y responsables políticos, y de ahí su escasa valoración, como se manifiesta en el texto anterior. Tampoco estas circunstancias parece que sean un particular de nuestro país y así Giolitto (1992, 78) señala que la Geografía se ha convertido en Francia en una disciplina devaluada, en la que ni los docentes, ni los alumnos perciben su interés y su utilidad.

En segundo lugar, en la medida en que la Geografía queda diluida dentro de un marco de referencia en unos casos, o unida a diferentes ciencias en otros casos, pierde su propia identidad, dejando los ciudadanos de percibir en qué contribuye la Geografía al desarrollo de sus capacidades y a su formación y en definitiva a cubrir sus necesidades. Obviamente, la Geografía debe formar parte de una enseñanza globalizada en los primeros estadios evolutivos de los niños, pero esto no justifica que los maestros desconozcan en qué contribuye esta disciplina al desarrollo de las capacidades y formación de los futuros ciudadanos. Del mismo modo, la Geografía se halla unida a otras ciencias, pero esta unión no le resta identidad. En esta disciplina no se excluye la dimensión histórica, económica, jurídica, etc. El geógrafo necesita de la aportación de diferentes ciencias para poder explicar la relación que se establece entre el ser humano y el espacio en que continuamente se desenvuelve; de la misma forma que el arquitecto necesita conocer la normativa o los principios de física, para desarrollar su actividad, o el botánico recurre a la química, física, matemáticas, etc. para estudiar una determinada planta.

La pérdida de identidad de la Geografía, o la desaparición como disciplina autónoma en la enseñanza primaria y secundaria, se ha realizado con la oposición del profesorado como señala Capel (1984, 5): *“Por lo general, los profesores de geografía se resisten a aceptar la desaparición de su materia como disciplina autónoma en la enseñanza y su integración en áreas de conocimiento multidisciplinarias de tipo científico-social o científico-natural”*.

Por tanto, la incorporación de la Geografía, de un modo específico, a los planes de estudios de Educación Primaria, y al Grado de Maestro de Educación Primaria, es necesaria para que los ciudadanos conozcan las aportaciones de esta disciplina a su desenvolvimiento cotidiano. El problema reside en que la Geografía, al igual que la Historia, ha sido manipulada institucionalmente con distintos fines, unas veces por ejemplo, para crear una conciencia de identidad territorial, otras para formar identidades plurales; y esta dinámica difícilmente se puede modificar. En vísperas de la aprobación de la LOGSE (1990) Ignacio Madalena (1990), en un interesante artículo presentaba el resultado del análisis de 240 encuestas realizadas a alumnos de EGB con la siguiente conclusión: *“A partir de estas respuestas se puede afirmar que la visión del alumno de la Geografía es restringida, por un lado, y vaga por el otro. Restringida, porque identifican, preferentemente, la Geografía con el estudio del medio físico (las montañas, los ríos,...). Vaga, porque incluyen como objetos de estudio de la Geografía algunos que pertenecen a otras disciplinas, aunque éstas pertenezcan en su mayoría al área de Ciencias Sociales. Ello se puede explicar por el hecho de que tanto la Geografía como tales disciplinas se imparten conjuntamente en la EGB en una asignatura denominada “Ciencias Sociales”, lo que induce a los alumnos a estas confusiones y vaguedades en sus respuestas”*. Obviamente ni estas palabras, ni otras similares sirvieron para que la Geografía recuperara su identidad en el currículo escolar de Educación Primaria.

La inclusión de la Geografía en los planes de estudios no debe sustentarse sólo en que es necesaria para la ciencia geográfica y para el colectivo de geógrafos, sino en qué aporta a la sociedad. Por esta razón, cualquier ciudadano puede preguntarse, con razón, por qué debe estudiar Geografía en el colegio. Muchos han sido los geógrafos que han respondido a esta cuestión, que surge cada vez que se reforman los planes de estudios de un país.

En Francia Hugonie Gérard (1992) ha justificado la presencia de la Geografía en la escuela primaria porque permite:

1. Conocer el espacio terrestre y la vida de los seres humanos sobre la Tierra. Esta disciplina responde a la curiosidad presente tanto en los niños como en los científicos a lo largo de siglos por conocer el mundo en el que se desenvuelven. Pero el conocimiento adquirido no es meramente especulativo sino que corresponde a necesidades vitales, como la de desplazarse, entre otras.
2. Situarse en el espacio terrestre, respondiendo a la necesidad de estructurar la percepción y la comprensión del mundo.
3. Comprender el espacio terrestre y la vida de las sociedades el espacio terrestre, buscando explicar la localización de los diferentes elementos y fenómenos espaciales, así como su irregular distribución. Igualmente, contribuye a la diferenciación de espacios homogéneos en unidades espaciales organizadas en distintas escalas.
4. Comprender la evolución del espacio terrestre y de las consecuencias de nuestras acciones en el mismo.
5. Actuar en el espacio terrestre, ayudando al niño a descubrir los elementos que integran su entorno y las relaciones que se establecen en el mismo. Esta comprensión posibilita

el desarrollo de las actuaciones del niño sustentadas en la racionalidad y alejadas de interpretaciones primitivas o míticas.

6. Utilizar mejor el espacio terrestre y comprender la responsabilidad tanto de las personas como de las sociedades en sus decisiones, es decir la Geografía favorece la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos en la resolución de problemas ambientales y sociales.
7. Desarrollar las capacidades generales o transversales como la:
 - Capacidad para interrogarse sobre la realidad.
 - Capacidad para situarse en distintas escalas espaciales.
 - Capacidad para describir de forma objetiva y adaptada a distintos contextos, con la ayuda de instrumentos específicos como textos, mapas, estadísticas y fotografías.
 - Capacidad para identificar problemas, plantear hipótesis, investigar las causas, las influencias, relaciones que explican la realidad, utilizando cálculos, grafos, etc.
 - Capacidad para reconstruir los encadenamientos de causas, las articulaciones las estructuras y los sistemas que subyacen, a validar las hipótesis y a aplicar las leyes generales.
 - Capacidad para evaluar las consecuencias de las situaciones, y a planificar sus acciones..
 - Capacidad para discutir objetivamente las opiniones emitidas.
 - Capacidad para representar claramente los resultados de las investigaciones, por diferentes medios: escrito, oral, audiovisual, etc.
 - Capacidad para organizarse en grupos para las distintas tareas.

De la misma forma Michelle Masson (1994) afirma que la Geografía debe estar presente en la formación básica de los ciudadanos porque es un saber muy útil para desplazarse, viajar, ordenar el territorio, etc., y particularmente por tres razones:

La primera de orden social, porque dota a los niños de los primeros elementos de comprensión de la sociedad en la que viven, desarrollando su curiosidad y capacidad para ubicar su sociedad en un espacio y un tiempo.

La segunda de orden cívico se sustenta en que permite formar ciudadanos participativos y críticos capaces de recurrir a los diferentes métodos científicos con el propósito de analizar la información y defender con argumentos los valores democráticos.

La tercera de orden cultural porque permite conocer las características culturales de la sociedad y compararla con otras distintas, más o menos próximas.

Para conseguir estos fines presenta una propuesta progresiva y específica de la Geografía en el desarrollo de competencias por ciclos según se detalla a continuación.

En el primer ciclo, las competencias se concretan en la capacidad de desarrollar su actividad en un espacio vivido en situaciones cotidianas.

En el segundo ciclo, las competencias que se proponen son la de describir el medio inmediato, orientarse, comparar su entorno con otros más alejados, utilizar un vocabulario específico sencillo, y construir y utilizar un plano simple con una leyenda.

En el tercer ciclo, las competencias propuestas son situar sobre el globo, planisferio y mapas a escalas diferentes los distintos elementos geográficos, dominar la orientación absoluta y relativa, caracterizar las principales actividades económicas del país y leer y utilizar diferentes recursos geográficos.

La propuesta de Michelle Masson, como se habrá observado, es más amplia que la de Hugonie Gérard al incluir una distribución de competencias por ciclos. A partir de las aportaciones de estos dos geógrafos se plantea otra cuestión, motivo de investigación y debate, de la que debería depender la inclusión de la Geografía en los diferentes planes de estudios: ¿Qué saber geográfico será útil y necesario para el ciudadano del futuro? Esta cuestión planteada en multitud de ocasiones, por distintos geógrafos, con motivo de la elaboración o modificación de planes de estudio, no supone una falta de contenidos y responde a la necesidad de responder a las exigencias de la sociedad.

Mientras tanto, si se considera que la Geografía constituye una ciencia necesaria para la formación y desarrollo del ser humano, queda suficientemente justificada su inclusión en los planes de estudios del Grado de Maestro.

2. ¿Qué objetivos y competencias geográficas se proponen en el actual currículo de Educación Primaria?

La aportación de la Geografía al currículo escolar depende tanto del desarrollo de la ciencia como de las decisiones políticas.

En España hace veinticinco años, Horacio Capel, Alberto Luís y Luís Arteaga (1984) se plantearon esta cuestión ante el reto que suponía la reforma educativa que se había emprendido y a la que respondieron en un interesante artículo. En el citado artículo de Capel, Luís y Arteaga incluyeron un apartado destinado a recoger sugerencias para orientar la reforma de la enseñanza de la Geografía en todos los niveles educativos en España, previo análisis tanto de la situación nacional como internacional.

El trabajo de estos geógrafos estuvo precedido por la publicación del libro de Bailey (1981) titulado *Didáctica de la Geografía* que constituyó un referente para aquellos profesionales preocupados por la renovación de la enseñanza de la Geografía y la ruptura con modelos prácticamente decimonónicos. Un año más tarde, la reflexión sobre la disciplina se ampliaba con la publicación de Estébanez (1982). Posteriormente a este artículo se publicó en España el libro de Graves (1985) que también orientaría la innovación didáctica que se estaba desarrollando en la Geografía, y el de Aurora García (1986). Finalmente; dos publicaciones más, las de Graves (1989) y Bale (1989), ampliaron y profundizaron en la renovación de la didáctica de la Geografía antes que se aprobara en 1990 la nueva Ley orgánica de educación (1990). Más adelante, una vez puesta en marcha la reforma educativa y concretada a través de diferentes decretos, se editaron tres tratados con distintos enfoques sobre la enseñanza de la Geografía. Primero se publicó el libro de Moreno Jiménez y Marrón Gaité (1995) y dos años después el de Calaf (1997) que ofrecían una orientación funcional sobre la enseñanza de la Geografía. Al poco tiempo se editó el libro de Souto (1998) en el que se recogía una amplia y profunda reflexión teórica sobre la enseñanza de la disciplina.

La aprobación de nuevas leyes orgánicas sobre la enseñanza en España, tanto en el año 2003 como en la reciente del 2006, no se han visto acompañadas por la intensidad y profundidad del debate y ensayos que rodearon a la LOGSE en 1990. No obstante, el currículo escolar continúa siendo objeto de un intenso debate político como recoge García Ruiz (2008) y que se manifiesta en la interpretación de la actual Ley orgánica por parte de distintas Autonomías, como por ejemplo Andalucía y Castilla-León.

Por tanto, desde la ciencia de referencia se puede comprobar que ha existido una amplia investigación y debate sobre qué objetivos y competencias puede ofrecer la Geografía al desarrollo curricular en España. Estas propuestas también han estado estrechamente interrelacionadas con los distintos modelos de escuela y con el devenir político. Para unos la función de la escuela era facilitar una cultura general al alumnado, para otros formar personas que pudieran atender las necesidades básicas de la sociedad, para otros establecer los cimientos de futuros investigadores, para otros formar ciudadanos. Obviamente, tras estas funciones encomendadas a la escuela, en la que subyacen distintos modelos políticos, el papel asignado a la ciencia es diferente.

La preocupación por el devenir de la Geografía como disciplina escolar también ha estado presente en otros países europeos. En Italia, por ejemplo, a mediados de la década de 1990 se publicaban los resultados de la investigación realizada por el Centro Europeo de la Educación, comisión del Instituto Geográfico de Agostini, Margiotta y Melchiori (1995, 5) sobre qué conocimientos geográficos serían necesarios para el ciudadano del futuro, “*Ma per il cittadino moderno, proiettato verso un futuro tecnologico, quale sapere geografico é, e sarà, utile e necessario?*”.

La normativa actual de referencia para la Educación Primaria en España es el R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre (*Boletín Oficial del Estado, BOE*, núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006) por el que se establecen las enseñanzas mínimas, es decir, los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes en caso de movilidad geográfica del alumnado. Las competencias generales que se proponen siguiendo las directrices planteadas por la Unión Europea las competencias básicas son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia por aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

El currículo de Educación Primaria se distribuye en seis áreas: Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística, Educación física, Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas. La Geografía se integra como una ciencia de referencia en el área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural, área que por otra parte ha sido muy cuestionada y ha merecido numerosos artículos a favor y en contra. Entre los artículos que han defendido su existencia cabe citar el de Luis del Carmen (1993) o Souto (1997) que justifican, de forma muy resumida, en las características del aprendizaje del niño, que percibe la realidad de una forma confusa a través de unos esquemas interpretativos escasamente desarrollados. Sin embargo, y compartiendo esta argumentación, lo cierto es que también se hubiera podido crear una única área para el aprendizaje de lenguas incluyendo la Estatal, la Autonómica y las extranjeras, o una que integrara la Educación artística y física. El problema, pocas veces recordado, es que en el currículo de Educación Primaria desde 1970 se han querido incorporar nuevas asignaturas y

como el horario escolar, afortunadamente para los niños, no se puede ampliar, la estrategia a la que se ha recurrido ha sido la de reunir distintas asignaturas reduciendo las horas asignadas, a favor de otras que se incorporaban al currículo. En esta línea en 1990, con la LOGSE se reunieron las ciencias experimentales, sociales, tecnología, etc., dentro de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. La cuestión que se nos plantea, de forma retórica, es si todavía subsiste detrás de una nomenclatura renovada una visión decimonónica de la escuela cuya finalidad se reduce a enseñar a leer a escribir, desarrollar unos conocimientos matemáticos básicos y formar creyentes, y/o una conciencia nacional. Si el objetivo de la escuela es “además” formar ciudadanos capaces de comprender, desenvolverse y valorar su entorno natural, social y cultural se debería recuperar el conocimiento geográfico en la formación de los maestros.

En el actual currículo, Conocimiento del medio natural, social y cultural tiene como objetivos el desarrollo de las siguientes diez capacidades que, como se puede observar en su práctica totalidad, pueden ser asumidas por la Geografía:

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).
3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.
5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
6. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.
7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.
8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
9. Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.
10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.

Por tanto, la Geografía constituye una ciencia de referencia privilegiada para desarrollar estas capacidades, y en consecuencia debería estar de un modo explícito en el currículo. En esta línea se manifestaba Lacasta Reoyo (1999, 56) cuando escribía que la Geografía constituye una ciencia que permite explicar perfectamente el medio: *“la geografía es... la ciencia que*

estudia el medio donde vive el hombre y las relaciones entre ambos. Es ésta una ciencia de síntesis que intenta reunir dos mundos: humano y físico". En el mismo sentido se puede leer el siguiente texto de Busquets (1998) en el que destaca la tradicional vocación de síntesis y globalización de la Geografía: *"la enseñanza de la geografía puede desempeñar un papel destacado, ayudando al alumnado a encontrar la coherencia en un mundo aparentemente fragmentario, heterogéneo y disperso"*. Por su parte García Ruiz (2003, 16) también coincide en la destacada aportación de la Geografía al área, pues como afirma, *"entendemos fácilmente que el área de Conocimiento del Medio, carezca de fundamentación epistemológica y, en consecuencia, sea difícil de delimitar su campo curricular. No obstante, existe, en nuestra opinión, una clara base geográfica, de tal manera que es fácil identificar medio con medio geográfico. La Geografía tiene como objeto el estudio de las relaciones hombre medio, además, por su carácter de síntesis, y por la heterogeneidad de temas que estudia, es la más recurrida del área"*.

Esta posición también la asume Vila Valentí (1988, 13) cuando afirma: *"Sin duda, el análisis del entorno cercano, el método local, continúa teniendo una enorme importancia para el desarrollo de facultades y dotes psicológicas y personales. En este sentido, a mi juicio, la formación geográfica desempeña un papel tan decisivo que, en ciertos sentidos, sigue siendo insustituible."*.

3. ¿Qué objetivos y competencias geográficas se proponen en el título de Grado para maestro de Educación Primaria?

Los objetivos y competencias geográficas para maestros de Educación Primaria se incardinan dentro de los generales del título de Grado que están recogidos en la normativa, Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE núm. 312, sábado 29 diciembre 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En esta misma normativa en el Apéndice se concretan las competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

Las competencias para el Grado de Maestro de Primaria propuestas por la ANECA (2005) han servido como punto de partida para distintas investigaciones como la realizada por Álvarez Orellana (2008). La investigación no ha llegado a conclusiones definitivas, pero sí orientadoras que podrían servir como punto de partida para una propuesta común de todos los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

El primer objetivo en la formación básica de un maestro, según la anterior Orden, se encuentra en la necesidad de conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, ya que difícilmente se podrá enseñar aquello que se desconoce. Además, el conocimiento superficial de los contenidos objeto de enseñanza suelen ser fuente de errores conceptuales y, desde el punto de vista didáctico cabe destacar que la forma de enseñar también depende del grado de conocimiento de aquello que se pretende enseñar.

En el tercer objetivo de la citada Orden también se plantea la necesidad de disponer del conocimiento de las ciencias de referencia al objeto de poder realizar comentarios críticos de textos de los diversos dominios científicos y culturales. La actitud crítica se sustenta en el dominio de la causalidad y la argumentación y, por tanto, en el conocimiento de las ciencias de referencia.

En el sexto objetivo se vuelve a insistir indirectamente en la necesidad de conocer las ciencias de referencia cuando se solicita la necesidad de perfeccionarse los docentes “adaptándose a los cambios científicos”.

La trascendencia concedida al conocimiento de las ciencias de referencia coincide con la opinión de una gran parte de los docentes. En el *Libro Blanco* del título de Grado en magisterio (ANECA, 2005) se recoge la encuesta realizada sobre competencias específicas comunes a todos los maestros, que respondió un amplio colectivo integrado esencialmente por 776 maestros/as (87’10%). Las respuestas fueron valoradas de 1 a 4.

La competencia general más valorada en las distintas especialidades de maestro fue el “*Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica*” (ANECA, 2005, Vol. I, 90). En la valoración de este resultado se afirma que corresponde a una “*concepción muy clásica y tradicional del maestro, para el que el conocimiento de qué enseñar y cómo hacerlo es lo fundamental*” (ANECA, 2005, 92). Obviamente el diseño curricular no se puede reducir al qué o cómo enseñar y prescindir de otras cuestiones como el cuándo, por qué, o para qué enseñar... Pero nadie tiene la menor duda que no es lo mismo enseñar a nadar que enseñar a tocar el piano. Por tanto el contenido condiciona el cómo, y también el resto de los elementos del diseño curricular. Las preguntas de cuándo, por qué o para qué están igualmente presentes en la historia de la investigación geográfica. ¿Acaso no se pregunta Estrabón el cómo y el cuándo para estimular el aprendizaje geográfico de los niños?: “*Es el hombre ávido de saber; ahora bien, el comienzo de esto es la afición a los relatos, pues a partir de aquí empiezan los niños a prestar atención y a familiarizarse cada vez más con los relatos. La causa de esto está en que el mito es una especie de relato de cosas nuevas, que no narra lo que existe, sino que es nuevo y lo que uno antes no conocía; y esto mismo también es lo que hace al hombre deseoso de aprender. Cuando se añade lo admirable y lo prodigioso se aumenta el placer, que es el encanto que induce a aprender. Es necesario, por tanto, valerse al comienzo de estos atractivos y luego, conforme van avanzando en edad, llevarlos al conocimiento de la realidad, cuando su mente se ha fortalecido y no necesita ya de estos halagos...*” (Estrabón, Libro I, Capítulo II, 8).

En la misma publicación citada (ANECA, 2005, 104) se recogen los resultados de la valoración de las competencias de Geografía e Historia en el Grado de Maestro de Educación Primaria. En el apartado de conocimiento disciplinar (saber) la competencia más valorada (3,2 sobre 4) fue “Identificar en el currículo de la Geografía y la Historia en la etapa de Educación Primaria los contenidos, las técnicas y los métodos y los criterios de evaluación de estas disciplinas”. En otro apartado correspondiente al apartado de las competencia profesionales (saber hacer) llega a concretarse alguna de las principales aportaciones de la Geografía a la formación del “Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la... Geografía (orientación y medida del espacio, representación gráfica y cartográfica, observación directa, análisis del paisaje, etc.)”. Esta competencia fue la más valorada (3,329 sobre 4).

Las encuestas recogidas en el *Libro Blanco*, que precedieron a la elaboración de la normativa, pusieron por consiguiente de manifiesto la importancia del conocimiento de las ciencias de referencia y de su didáctica en la formación de los maestros. Del mismo modo en la Orden ECI/3857/2007, se destaca el conocimiento de las ciencias de referencia en la fijación de los objetivos. Sin embargo, las dificultades interpretativas surgen en el apéndice de la citada normativa donde se presentan los módulos con sus créditos correspondientes, áreas de conocimiento y competencias que le corresponden. La enseñanza de la Geografía se ubica

dentro de las Ciencias Sociales y del módulo didáctico disciplinar al que le corresponden cien créditos.

La primera cuestión para la reflexión se plantea cuando se observa que en las Ciencias Experimentales sí se enumeran las ciencias de referencia que la integran (Física, Química, Biología y Geología), mientras que en las Ciencias Sociales se omiten. ¿Por qué no se indica por ejemplo Geografía, Historia...? No existe ningún problema para citarlas ambas, pueden compartir conceptos, métodos, etc.

La segunda cuestión se centra en el reparto de los cien créditos entre las distintas áreas, ya que no se concreta ninguna propuesta. De este modo se plantean diferentes dudas ¿Se reparten por igual los créditos entre las diferentes áreas?, es decir ¿Se concede por ejemplo el mismo número de créditos a Matemáticas que a la Educación Física? ¿Los créditos se repartirán en función de la normativa que regule el horario escolar en cada Autonomía? En las fichas técnicas propuestas en la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2005) que pudo servir de referente para la elaboración de la normativa desde luego no establecía un reparto equitativo entre las materias como se recoge en el siguiente cuadro:

Distribución de créditos en el Grado de Maestro de Educación Primaria según las fichas técnicas de la propuesta de la Conferencia de Decanos y Directores de Educación y Magisterio

Materia	Créditos
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales	14
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	14
Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas	20
Enseñanza y aprendizaje de las lenguas	22
Enseñanza y aprendizaje de la música, plástica y visual	10
Enseñanza y aprendizaje de la educación física	8
Total que corresponderían al Módulo didáctico disciplinar	88

La tercera cuestión se dirige hacia las competencias específicas que se consideran básicas en las Ciencias Sociales:

1. Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.
2. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
3. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
4. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
5. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
6. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.
7. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Expuestas estas competencias cabe preguntarse: ¿Por qué la educación democrática, el pensamiento social crítico o la convivencia pacífica se concreta en las Ciencias Sociales y no en Lengua o en otras áreas? ¿Dónde queda la propuesta de una educación en valores transversal para todas las áreas? ¿Acaso se ha recuperado la visión decimonónica de la Historia y la Geografía?

En cualquier caso, no se niega la importancia de esta educación en valores en las Ciencias Sociales, lo que se cuestiona es que se reduzca sólo a las mismas.

4. ¿Cómo se concreta la propuesta oficial del título de Grado en los planes de estudios de las distintas universidades?

Consecuencia de la ausencia de criterios más concretos y explícitos en la Orden ECI/3857/2007 se ha producido dentro de cada Facultad o Escuela Universitaria una ignominiosa lucha entre Departamentos para repartirse los créditos de cada módulo y, en particular, del correspondiente al Didáctico Disciplinar. La omisión de criterios concretos y manifiestos repercute en otras cuestiones más serias que el enfrentamiento entre Departamentos por parcelas de poder. La duda que surge es si esta insuficiencia no afecta incluso a uno de los fines últimos de los acuerdos de Bolonia, *Magna Charta Universitatum*, 1988: “*Es por lo que las Universidades, encontrando en ello sus fuentes, alientan la movilidad de profesores y estudiantes y consideran que una política general de equivalencia en materia de status, títulos, exámenes (aún manteniendo los diplomas nacionales) y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión actual.*”.

Con el fin de comparar las diferencias entre los planes de estudios, las asignaturas creadas y los créditos concedidos en el Grado de Maestro de Educación Primaria y, en particular, los concedidos a las Ciencias Sociales y más en detalle a la Geografía se ha recurrido a la información facilitada por las distintas Universidades a través de Internet. Obviamente esta fuente de información ni es totalmente segura, ni es estática, pero los datos recogidos en julio de 2009 y organizados en los siguientes cuadros sí pueden resultar significativos sobre la situación creada en España.

Distribución de asignaturas y créditos en el Grado de Maestro de Educación Primaria.

Universidad	Asignatura/Materia/Mención		Módulo
	Nombre	Cr.	
Alicante	Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía	6	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia	6	DD
	Didáctica de educación para la ciudadanía	6	OP
Balears	Ciencias Sociales y su Didáctica I (Geografía)	6	DD
	Ciencias Sociales y su Didáctica II (Historia)	6	DD
Barcelona (Autónoma)	Enseñanza Aprendizaje de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	10	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales	5	DD
	Mención de Ciencias Sociales: Geografía I	4	OP
Geografía II	4		
Barcelona (Universidad de)	Didáctica de la Geografía	6	DD
	Didáctica de la Historia	6	DD
Castilla la Mancha	Ciencias Sociales I: Geografía y su didáctica	6	DD
	Ciencias Sociales II: Historia y su didáctica	6	DD
	Didáctica del medio natural, social y cultural	6	DD
	Mención: Historia, Cultura y Patrimonio		OP
Extremadura	Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Geografía	6	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia	6	DD
	Conocimiento del Medio, Físico, Cultural y Social de Extremadura	6	DD
Gerona	Ciencias Sociales	10	DD

Laguna (La)	Materia: Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Sociales	14	DD
Madrid (Complutense)	Fundamentos y Didáctica de Geografía	6	DD
	Fundamentos y Didáctica de la Historia	6	DD
	Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte	6	DD
	Geografía de España y su Didáctica		OP
	Historia de España y su Didáctica		OP
	Historia del Arte Español y su Didáctica		OP
Madrid (Autónoma)	Las Ciencias Sociales en Educación Primaria	6	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales	6	DD
	Conocimiento del medio natural, social y cultural	6	OP
Málaga	Educación para la Ciudadanía	6	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales	8	
Murcia	Ciencias Sociales y su Didáctica	6	DD
	Espacio y tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales	6	DD
	Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales	6	DD
	El patrimonio a través de las salidas escolares	3	OP
	El aprendizaje en el taller de Ciencias Sociales	3	OP
Palmas de Gran Canaria (Las)*	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (Historia)	7,5	DD
	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (Geografía)	7,5	DD
Rioja (La)	Materia: Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	18	DD
Santiago de Compostela	Enseñanza y aprendizaje de Conocimiento del medio (50%)	3	DD
	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales I	6	DD
	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales II	6	DD
	Historia, patrimonio y educación en Galicia	4,5	OP
Sevilla	Fundamentos de Geografía	6	DD
	Andalucía en la Historia de España	6	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales	6	DD
Tarragona (Rovira i Virgili)	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales I	6	DD
	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales II	9	DD
Valencia	Didáctica de las Ciencias Sociales: Aspectos básicos	4,5	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales: Aspectos aplicados	4,5	DD
Zaragoza	Didáctica de las Ciencias Sociales I	6	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales II	6	DD

DD = Didáctico disciplinar, OP = Formación complementaria, * Proyecto

Como se desprende del cuadro anterior el número de créditos en la mayoría de las asignaturas es de 6, y en menor grado de 3. Por tanto, se puede considerar que sí se ha conseguido una cierta uniformidad, circunstancia que favorece la convalidación de los estudios cómo se había manifestado en la Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 19 de Junio de 1999: “*El establecimiento de un sistema de créditos – similar al sistema de ETCS – como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil*”.

Los créditos de la materia referida a las Ciencias Sociales en el módulo didáctico disciplinar en la mayoría de las universidades es inferior a los 16 créditos es decir, inferior de la que le corresponde al dividir los 100 créditos del módulo didáctico disciplinar entre las 6 áreas que lo integran, y ni siquiera se aproxima proporcionalmente a la propuesta de las fichas técnicas del *Libro Blanco (14 créditos de 88)*, que se supone pudieron servir de referencia.

La principal diferencia se aprecia en las asignaturas que conforman el apartado de las Ciencias Sociales dentro del módulo didáctico disciplinar. La convalidación de las asignaturas en caso de traslado de expediente en algunos casos prácticamente será imposible ya que tras los nombres de las asignaturas subyacen contenidos muy distintos. Por tanto, el objetivo anteriormente expuesto en la Declaración de Bolonia (1988) parece que no se ha conseguido

si se considera la información recogida de los planes de estudios del Grado de Maestro. No obstante, sí se aprecian dos tendencias dentro de la materia de las Ciencias Sociales: La primera consistiría en distribuir los créditos según el referente disciplinar entre dos asignaturas: Didáctica de la Geografía y Didáctica de la Historia. La segunda correspondería a relacionar las asignaturas con el currículo escolar como es el caso de Conocimiento del medio natural, social y cultural, y Educación para la Ciudadanía, etc. La docencia en estas asignaturas se repartiría entre diferentes áreas.

Estas dos opciones se completarían con una tercera tendencia que incorpora el Patrimonio en el módulo didáctico disciplinar y en el de formación complementaria como referente de las señas de identidad territoriales y de la formación desde el entorno.

El análisis de las asignaturas, que configuran la materia de Ciencia Sociales muestra aún más la regresión de la Geografía y su didáctica dentro de los nuevos planes de estudio del Grado de maestro en España.

Créditos del módulo Didáctico Disciplinar correspondiente a la materia Ciencias Sociales y a Geografía como disciplina explícita en las Universidades Españolas

	Créditos del módulo Didáctico disciplinar	Créditos de Geografía	
		Total	% sobre el módulo
Alicante	12	6	50
Baleares	12	6	50
Barcelona (Autónoma)	15	0	0
Barcelona (Universidad de)	12	6	50
Castilla la Mancha	18	6	33'33
Extremadura	18	6	33,33
Gerona	10	0	0
Laguna (La)	14	¿?	
Madrid (Autónoma)	12	0	0
Madrid (Complutense)	18	6	33'33
Málaga	14	0	0
Murcia	18	0	0
Palmas de Gran Canaria (Las)	15	7,5	50
Santiago de Compostela	15	0	0
Sevilla	18	6	33'33
Tarragona (Rovira i Virgili)	15	0	0
Valencia	9	0	0
Zaragoza	12	0	0

El término de Geografía, como se puede observar en el cuadro anterior, prácticamente ha desaparecido del nombre de las asignaturas que configuran el currículo del título de Grado de Maestro de Educación Primaria. La Geografía consta en los planes de estudios de dos formas, como fundamentos de una ciencia de referencia, o como su didáctica. La formación de un maestro requiere la inclusión de fundamentos, pero subordinados a su didáctica. En la mayoría de las Universidades se ha incluido como Didáctica de la Geografía; sin embargo, en una Universidad, la de Sevilla, todavía se incorpora sólo como fundamentos.

La Geografía también puede estar presente en los planes de estudio a través de asignaturas en las que explícitamente no aparece el término, como ocurre en la Universidad de Murcia con la asignatura, Espacio y tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Posiblemente, el título

de la asignatura tenga su origen en la necesidad de incorporar un modelo educativo organizado a partir de conceptos estructurantes en el que están implicadas dos ciencias de referencia, la Historia y la Geografía; aunque no deja de sorprender que su nombre coincida con el título del libro de Trepát y Comes (1998). Igualmente, la Geografía también puede estar presente en la asignatura de Conocimiento del medio social, natural y cultural, siguiendo la propuesta de una aproximación al currículo escolar. Sin embargo, tras este título se está planteando la necesidad de incorporar un modelo interdisciplinar en la formación universitaria, frente al modelo dominante de especialización científica. La observación a esta propuesta es la de cuestionar si se repite en otras materias.

La situación de la Geografía en el módulo de Formación complementaria es todavía más complicada que en el Didáctico disciplinar, ya que de las Universidades consultadas sólo en la Complutense de Madrid se incluye una, Geografía de España y su Didáctica.

En la Universidad de Baleares se ha incluido la Didáctica de la Religión católica dentro de la materia de Ciencias Sociales como asignatura optativa no vinculada con mención, con lo que parece dar a entender que las didácticas de las religiones constituyen ciencias de referencia en las Ciencias Sociales. Esta inclusión invita una vez más a la reflexión sobre el papel de las Ciencias Sociales y la educación en valores.

5. Conclusiones

Como se ha puesto de manifiesto las ciencias sociales han perdido créditos frente a otras materias en la elaboración de los planes de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria. En caso de confirmarse esta situación en el conjunto de las Universidades Españolas cabe cuestionarse el futuro de las Ciencias Sociales, pendiente más del ordenamiento legislativo y del contexto específico de cada Escuela Universitaria o Facultad, que de las aportaciones e investigaciones que se practiquen en la misma. Obviamente, el reto que se plantea invita al debate como sugiere Santiesteban, del que no debe olvidarse la influencia que ejerce la sociedad sobre el devenir de la ciencia.

Al mismo tiempo, la Geografía y su didáctica en sólo 7 universidades de 18 consultadas ha sido incorporada de forma explícita como asignatura en los nuevos planes de estudios. Desde estos referentes la evolución y situación de la Didáctica de la Geografía en España no resulta halagüeña. Como señalaba Souto González (2004, 65) primero se incluyó la Geografía y su didáctica como ciencia de referencia dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales perdiendo parte de su identidad, y ahora tras la elaboración de los nuevos planes de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria se procede a su exclusión.

Posiblemente, en España estemos en la fase de la negación de la Geografía en los programas escolares como ha ocurrido en muchas naciones como Francia o Estados Unidos. En este último país, como recoge Bailly (2004) hizo falta promocionar la Geografía mediante el establecimiento de una semana oficial en 1993 como "*semana de concienciación de la utilidad geográfica*" y la edición de una publicación básica por la Asociación de geógrafos americana (National Geography Standards).

La situación actual de la Geografía en los nuevos planes de estudios recuerda a la descrita recogida por Capel (1984) en Gran Bretaña donde el gobierno privilegió durante la crisis económica de los años setenta materias como el lenguaje y las matemáticas consideradas más

funcionales. Es decir, asumió la visión decimonónica sobre los contenidos esenciales en la enseñanza primaria.

Las consecuencias de esta situación son difíciles de determinar, pero no cabe duda que no favorecen ni a los ciudadanos, ni al futuro de la Geografía en España. Los futuros maestros tendrán más problemas para enseñar lo que apenas conocen, y por tanto, muchos maestros carecerán de los conocimientos necesarios para desarrollar en los niños, futuros ciudadanos, una serie de capacidades relacionadas con el conocimiento, gestión, emisión de juicios de valor relacionados con su entorno. Esta deficiencia podrá afectar a su capacidad para desenvolverse en el medio, y opinar y valorar de forma reflexiva y crítica.

Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005): *Libro Blanco, Título de Grado en Magisterio*, 2 volúmenes, Madrid.

Álvarez Orellana, M. F. (2008): “La valoración de competencias por competencias por estudiantes de magisterio para la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Primaria”, en Ávila, R. M^a. Alcaraz, C. Díez, M^a C.: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado*, Jaén, Ed. AUPDCS, Universidad de Jaén y UNIA, 567-582.

Bailey, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Ed. Cincel-Kapelusz.

Bailly, A. Ferras, R. (2004): *Éléments d'épistémologie de la géographie*, París, Ed. Armand Colin, 2^a Edición.

Bale, J. (1989): *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*, Madrid, Ed. MEC y Morata.

Busquets J. (1998): “Crisis de la modernidad y enseñanza de la geografía”, *Aula*, núm. 73-74, Julio-Agosto, 27-33.

Calaf Masachs, R. Suárez Casares, M^a. Á. Menéndez Fernández, R. (1997): *Aprender a enseñar geografía*, Barcelona, Ed. Oikos-Tau.

Capel, H. Araya, M. Brunet, M. Melcon, J. Nadal, F. Urteaga, L. Sánchez, I. (1983): *Ciencia para la burguesía*, Barcelona, Ed. Universidad de Barcelona.

Capel H. Luís, A. Urteaga, L. (1984): “La Geografía ante la reforma educativa”, *Geo-Crítica*, núm. 53, Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Barcelona.

Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2005): Ficha técnica de la propuesta de título Universitario de Grado, www.uned.es/decanoseduccion/titulaciones/enmiendas.htm Consultado el 28/7/2009.

Del Carmen, L. (1993): “Conocimiento del Medio”, *Signos*, núm. 8/9, 72-83.

Estébanez, J. (1982): *Tendencias y Problemática actual de la Geografía*, Madrid, Ed. Cincel.

Estrabón, Introducción de Granero, I.; Roig, A. (1980): *Geografía, prolegómenos*, Ed. Aguilar.

Flonneau, M. (1995): *De la découverte du monde à la géographie*, París, Ed. Nathan.

García Ballesteros, A. (1986): *Teoría y práctica de la Geografía*, Madrid, Ed. Alhambra.

García Ruiz, Carmen R. (2008): “El currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria”, en Ávila, R. M^a. Alcaraz, C. Díez, M^a C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado*, Jaén, Ed. AUPDCS, Universidad de Jaén y UNIA, 79-100.

Graves Norman, J. (1985): *La enseñanza de la Geografía*, Madrid, Ed. Aprendizaje Visor.

Graves Norman, J. (1989): *Nuevo Método para la Enseñanza de la Geografía*, Barcelona, Ed. Teide.

Giolitto, P. (1992): *Enseigner la géographie à l'école*, París, Ed. Hachette.

Hugonie, G. (1992): *Pratiquer la géographie au collage*, París, Ed. Armand Colin.

- Lacasta Reoyo, P. (1999): "Los esquemas de paisaje como aplicación didáctica", *Didáctica Geográfica*, Segunda Época, núm. 3, Madrid, Ed. AGE Grupo de Didáctica, Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Complutense de Madrid.
- Madalena Calvo, J. I. (1990): "Las opiniones de los alumnos acerca de la enseñanza de la geografía. Análisis de las encuestas iniciales de geografía", *Terra*, núm. 4, 45-49.
- Marconis, Robert. (2000): *Introduction à la géographie*, París, Ed. Armand Colin.
- Margiotta, Humberto; Melchiori Roberto (1995): "Natura e finalita dell'indagine" en Centro Europeo dell'Educazione, *L'insegnamento Della geografia nella scuola italiana*, Novara, Ed. Istituto geografico, p. 5.
- Martínez, A. (1938): "La metodología en la Escuela primaria. Tercera Conferencia. La enseñanza de la Geografía", *Curso de orientaciones nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Ed. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, 452-563.
- Masson, M. (1994): *Vous avez dit géographies? Didactique d'une géographie plurielle*, París, Ed. Armand Colin.
- Melcón, J. (1989): *Enseñanza de la Geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1882-1915)*, Barcelona, Ed. Universidad de Barcelona y C.S.I.C.
- Moreno Jiménez, A.; Marrón Gaité, M^a. J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*, Madrid, Ed. Síntesis.
- Pérez Esteve, P.; Ramírez Martínez, S.; Souto X. M. (1997): "El área de conocimiento del medio. ¿Un cajón de sastre?", *Investigación en la escuela*, núm. 31, 17-40.
- Rodríguez Esteban, J. A. (1997): "La geografía en la Escuela Superior del Magisterio, 1909-1932", *Eria*, núm. 42, 89-106.
- Santisteban Fernández, A. (2008): "La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente", en Ávila, Rosa M^a. Alcaraz, C. Díez, M^a C.: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado*, Jaén, Ed. AUPDCS, Universidad de Jaén y UNIA, 79-100.
- Souto González, X. M. (2004) "La geografía escolar en el periodo 1990-2003", *La Geografía ante los retos de la sociedad actual*, Madrid, Ed. AGE, 61-81.
- Souto González, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía*, Ed. Del Serbal, Barcelona.
- Trepas y Carbonell, C. A. Comes, P. (1998): *El espacio y el tiempo en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Ed. ICE, Universidad de Barcelona, y Graó.
- Vila Valentí, J. (1988): "Geografía y enseñanza de la Geografía, hoy y entre nosotros", en García Almiñana, E. Gómez Ortiz, A. González Muñoz, M^a del C.; Herrero Fabregat, C. Sanz San José, G. (coord.): *I Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Madrid, Ed. A.G.E., Universidad Autónoma de Madrid.