

El currículo de Geografía e Historia en secundaria

Ramiro de Miranda y Aragón. Profesor

Recibido 01/11/2020

Resumen

Todos los materiales, recursos y contenidos que se presentan y se tratan en los colegios e institutos españoles están regulados por ley, concretamente en lo que se conoce como el currículo de educación. A lo largo de los años y, a través de las distintas leyes de educación, el currículo de la materia de Geografía e Historia en secundaria, ha ido sufriendo cambios, algunos más profundos y otros más superficiales. Dichas modificaciones han intentado adaptar y orientar la enseñanza de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte a las distintas situaciones y momentos históricos sin que se haya conseguido alcanzar un currículo que se postule como una herramienta eficaz que ayude a los profesores en la tarea de enseñar estos contenidos.

En el siguiente informe se explica la forma en que se ha impartido esta materia en nuestro país en los últimos dos siglos; se analiza el currículo actual, primero en su conjunto y luego individualizando las tres disciplinas que lo componen: la Geografía, la Historia y la Historia del Arte; y se exponen unas propuestas de mejora que buscan aportar ideas que ayuden a perfeccionar el currículo actual.

Palabras clave: currículo, LOMCE, geografía, historia, historia del arte, educación, enseñanza secundaria.

Abstract

The High School Geography and History Curriculum

All the materials, resources and contents presented and dealt with in Spanish schools and institutes are regulated by law, specifically in what is known as the education curriculum. Over the years and through the different education laws, the Geography and History curriculum at secondary level has undergone changes, some more profound and others more superficial. These modifications have attempted to adapt and orient the teaching of Geography, History and History of Art to the different historical situations and moments, without having managed to achieve a curriculum that is an effective tool to help teachers in the task of teaching these contents.

The following report explains the way in which this subject has been taught in our country over the last two centuries; it analyses the current curriculum, first as a whole and then individualising the three disciplines that make it up: Geography, History and History of Art; and it sets out some proposals for improvement that seek to provide ideas that will help to improve the current curriculum.

Key words: curriculum, LOMCE, geography, history, history of art, education, secondary education.

eikasía
REVISTA DE FILOSOFÍA

El currículo de Geografía e Historia en secundaria

Ramiro de Miranda y Aragón. Profesor

Recibido 01/11/2020

1. Introducción

Entre 1905 y 1908 se publicaba una de las obras capitales del geógrafo francés Eliseo Reclús, *L'Homme et la Terre*. Ésta comenzaba con la siguiente máxima: “*La Geografía es la Historia en el Espacio, lo mismo que la Historia es la Geografía en el Tiempo*”. Un par de frases importantísimas para las ciencias sociales y a la vez no muy conocidas fuera del ámbito académico de la Geografía o de la Historia.

En sólo dos frases se resume todo y, sin embargo, han sido y son despreciadas sistemáticamente en la impartición de los conocimientos geográficos e históricos a lo largo de todas las etapas educativas, desde la primaria hasta la universidad. De ello resultan la mayor parte de los problemas que arrastran estas ciencias, tanto dentro como fuera de la escuela.

En el primer capítulo de la traducción al español de la obra de Reclús se continuaba diciendo: “Los continentes y las islas que surgieron de las profundidades del mar y el Océano mismo, con sus golfos, los lagos y los ríos, todas las individualidades geográficas de la Tierra en su variedad infinita de naturaleza, de fenómenos y de aspecto, llevan marcas de trabajo incesante de las fuerzas que obran siempre para modificarlas. A su vez, cada una de esas formas terrestres ha llegado a ser, desde su aparición, y continúa siendo, en todo el curso de su existencia, la causa secundaria de los cambios que se producen en la vida de los seres nacidos de la Tierra. De este modo, una historia, infinita por la continuación de las vicisitudes, se ha desarrollado de edad en edad bajo la influencia de los medios, celeste y terrestre, para todos los grupos de organismos, vegetales y animales que hacen germinar el mar y el suelo nutricio. Cuando, después del cielo inmenso de otras especies, nació el hombre, su desarrollo se hallaba ya proyectado en el porvenir por la forma y el relieve de las comarcas en

que sus antepasados animales habían vivido. [...] ¿No puede decirse que el Hombre es la Naturaleza formando conciencia de sí misma?”

Y en efecto hay miles de ejemplos de esto porque esta ley natural se cumple siempre. Nada permanece, si no que todo está en constante cambio. Y todo es un continuo en constante relación. La Historia del Universo se asimila a la de nuestro planeta. La Historia geológica de la Tierra se asemeja a la Historia de las sociedades humanas. A su vez ambas se comparan a la Historia individual de cada uno de nosotros y es de imaginar que seguirá asimilándose en niveles más bajos, a tamaño celular, atómico, etc. Sólo se produce un cambio de escala.

Todos los días nacen y mueren estrellas.

Gracias a los agentes internos de la Tierra, las montañas nacen en las orogénesis y lo hacen altas y escarpadas. En el paso de millones de años de los agentes externos que las erosionan y arrasan, van envejeciendo y, por tanto, “muriendo”. Cuando esto sucede, un nuevo ciclo orogénico hace renacer al relieve que vuelve a elevarse. Y hoy en el mundo conviven montañas de distintas edades y en distintos estadios de madurez, enfrentándose todas, cada una con sus medios, a las fuerzas de la Naturaleza.

68

Nº 99
abril
2021

Las sociedades y las civilizaciones nacen, crecen, maduran y también terminan muriendo. Con el paso del tiempo otras nuevas sustituyen a las antiguas, las más de las veces a través de procesos violentos. Aun con ello, las herencias de las pasadas perviven de algún modo en las actuales.

La vida de las personas rara vez supera al siglo y también se produce en ellas una sucesión de etapas vitales que desembocan en el fin último. La muerte es el destino que todos compartimos y nadie escapa de ella. Y así ha de ser, porque la muerte es posiblemente el mejor invento de la vida. Es el agente de cambio que retira lo viejo para hacer sitio a lo nuevo.

Y así, sucesivamente... evolución y revolución.

Pero como decimos, entre lo nuevo y lo viejo hay conexiones incesantes. Y entre el cuándo y el dónde también, porque el tiempo se desarrolla sobre un medio físico que hace las veces de escenario. El arte rupestre prehistórico que se desarrolla en la península ibérica, por ejemplo, se practica básicamente en el ámbito cantábrico y en el levantino porque es ahí donde hay un dominio casi absoluto de la roca caliza que,

como es sabido, por su disolución progresiva en el agua de lluvia, resulta en un relieve de tipo kárstico, que es en el que aparecen las cuevas. Un acontecimiento geográfico como la erupción del Vesubio en el año 79 cambió para siempre la historia de Pompeya, que desapareció entre lava y cenizas. Un hecho histórico como el descubrimiento de América por los europeos en el siglo XV, cambiaría para siempre la geografía del Nuevo Continente.

Conexiones como estas entre la Historia y la Geografía hay muchas, pero, nos gustaría ir más allá con casos más curiosos de interconexión de conceptos de tiempo y espacio y entre distintas escalas: humana, terrestre y celeste. Nos acordamos del sistema sexagesimal. Al igual que en el caso del sistema de numeración decimal, su origen se remonta a una manera de contar de los antiguos mesopotámicos. Ellos usaban los dedos de las manos, señalando con el dedo pulgar de la mano derecha, si se era diestro, cada una de las tres falanges de los restantes cuatro dedos de la misma mano, comenzando por el meñique. Con este método se puede contar hasta doce. Y para seguir con cifras mayores, cada vez que realizaban esta operación se levanta un dedo de la mano libre, la izquierda, hasta completar sesenta unidades ($12 \times 5 = 60$), por lo que este número fue convirtiéndose en una referencia habitual en transacciones y medidas. El sistema sexagesimal se aplica también para medir tiempos (meses, horas del día, minutos y segundos) y también distancias, a través de los ángulos (grados), principalmente. Esto se observa claramente al estudiar Cartografía. Y como es sabido, también tiene su aplicación astronómica, más allá de los nombres zodiacales de las constelaciones.

“La Geografía es la Historia en el Espacio, lo mismo que la Historia es la Geografía en el Tiempo”. Todo se encuadra en estas dos líneas. Ahora bien ¿cómo se estudian la Geografía y la Historia? ¿Cómo se organizan ambas ciencias para su mejor comprensión? ¿Qué papel tiene la Historia del Arte entre ellas? ¿Se pueden impartir las tres a la vez en el aula? ¿Es posible, por tanto, establecer un currículo único, ideal e infalible?

Ya adelantamos que no, porque estamos ante un problema irresoluble, como imposible es trasladar de forma fidedigna una superficie redonda (por ejemplo, la Tierra) a una superficie plana (el mapa) sin que se distorsionen las formas y los tamaños de lo allí representado (las tierras emergidas). Ahora bien, igual que para

resolver este problema existen soluciones, como las proyecciones, tiene que haber una manera de acercar las tres materias en un currículo lo más completo y equilibrado posible. Aun así, como en el ejemplo anterior, siempre que una parte quede compensada, otra sufrirá una deformación inevitable.

Tal vez por eso, los especialistas que hemos consultado para la realización de este informe se centren sólo en analizar una de las tres materias de forma individualizada: o la Geografía, o la Historia o la Historia del Arte en el currículo de secundaria. Pero no las tres en su conjunto, que es lo que nosotros vamos a intentar hacer aquí. Nuestro trabajo será, por tanto, de recopilación y síntesis, pues no existe ninguno que analice a las tres juntas y en interacción, cuando sólo así debieran estudiarse.

A lo largo de las siguientes páginas intentaremos dar cuenta de cómo se ha estudiado la Geografía, la Historia y la Historia del Arte, a lo largo de la historia escolar española, cuáles son y han sido sus problemas, cómo es el currículo actual de esta materia y qué posibles soluciones se pueden tomar para mejorarlo. Para ello, nos hemos apoyado en nuestra experiencia personal en la profesión, en el aula y en los trabajos que se citan en la bibliografía, mucho más específicos y con mayor profundización en las particularidades que cada uno de ellos analiza. Ahora bien, si currículo sólo puede haber uno, debe analizarse todo en conjunto.

De entrada, debe tenerse en cuenta que también existen otros problemas internos en cada una de estas tres ciencias. Problemas que una vez más, son insalvables. Todas estudian fenómenos muy complejos y dinámicos, que requieren de un conocimiento teórico y de modelos abstractos que demandan de la utilización de variables que no se pueden aislar.

La Geografía se basa en una paradoja. Tiene un lado físico y otro humano, interrelacionados y que no se pueden separar. Su característica exclusiva reside en la síntesis de las diversas acciones físicas y humanas sobre un territorio. El resultado de esta síntesis es el análisis del paisaje. La separación de una de sus ramas de las demás supone ir en contra de este principio, a favor de la especialización y conduce a la dislocación de la Geografía. Aislar la Geomorfología, una de sus secciones, del resto, no es más que cultivar una Geología que se interesa por las formaciones superficiales. La Geografía humana, por sí sola, no sería más que una economía preocupada por la

localización. La síntesis es la clave, pero ésta ha de ser controlada porque si se basa en la acumulación de hechos puede llevar a un callejón peligroso: el enciclopedismo.

La Geografía es como el pegamento universal. No es el mejor para pegar plástico, pero pega plástico; no es el mejor para pegar madera, pero la pega; no es el mejor para pegar metal, pero lo pega... Es el segundo mejor pegamento en todo. Y esa característica es su debilidad, pero también su fortaleza.

También al enciclopedismo tiende la Historia y ya no digamos la Historia del Arte. Y en ese mar de datos se pierden sus utilidades. ¿Es posible abarcar la totalidad del quehacer humano? ¿A qué se ha de dar prioridad? ¿Qué es lo más importante? ¿Dónde debe buscarse la enseñanza y la utilidad de estas ciencias?

A esto hay que añadir el problema subyacente de la objetividad que tienen ambas. En Historia no se pueden reproducir los fenómenos del pasado, como sí permiten las ciencias experimentales. Es imposible llevar a un estudiante en una máquina del tiempo hasta otro período histórico. Y ante esta disyuntiva, sólo cabe trabajar la empatía o la imposición ideológica del dogma, no hay más opciones. En Historia del Arte, la estrecha vinculación entre intereses económicos, modas intelectuales y juicios estéticos dependientes del gusto artístico, hacen que el problema de la objetividad sea mucho más agudo aquí que en otros campos de la historiografía o de las ciencias sociales, siendo éstas ya de por sí más subjetivas que las ciencias físico-naturales. ¿Existe, pues, la objetividad total? ¿Cuál es su relación con la verdad histórica? En Historia no existe, ni es posible, la neutralidad. Aunque debe buscarse, pues vivimos en democracia.

2. ¿Cómo se ha impartido la Geografía, la Historia y la Historia del Arte en la enseñanza secundaria de nuestro país?

La enseñanza de la Geografía y la Historia como disciplinas escolares nacen en el siglo XIX, aunque sus orígenes se remontan al Antiguo Régimen. El Estado liberal las incorporó como parte de su programa político de institucionalización de un Estado nacional con las primeras leyes de educación (Plan Pidal de 1845 o Ley Moyano de 1857) estableciendo las líneas básicas que, en sus aspectos fundamentales, se mantuvieron en España hasta la Ley General de Educación (LGE) de 1970, cuya

aplicación se completó tras la muerte de Franco. Durante esta larga etapa se fijaron contenidos y rutinas escolares que se han considerado canónicos y que para muchos lo siguen siendo.

El currículo a lo largo de todo este tiempo se orientó a grandes rasgos con una finalidad nacionalizadora. El sujeto geográfico-histórico era básicamente la nación española, concebida de manera bastante azonal y atemporal, desde unos supuestos orígenes míticos hasta su manifestación contemporánea del momento, ya fuera ésta el reinado de Isabel II o la II República.

La Geografía era física o política y se practicaba, básicamente, si se quiere, desde unos postulados más amplios, basados en la descripción de accidentes geográficos, de países y de tipos humanos, predominando una geografía general de Europa y de España.

La Historia era de España o Universal, y solía seguir dos corrientes o tradiciones alternantes en el tiempo, la liberal y laica, y el integrismo católico. Es curioso observar cómo ambas compartieron los mismos hitos fundamentales en el relato escolar: la lucha por la «independencia nacional» de pueblos protohistóricos (íberos, celtas o celtíberos) frente a cartagineses y romanos; la mitificación del reino visigodo como unificador de la nación española; la «pérdida de España» con la «invasión de los árabes»; la reconquista de siete siglos, desde Covadonga a los Reyes Católicos que consumaron la «unidad de España»; el imperio español de Carlos I y Felipe II, etc. La coincidencia en los mismos hitos contribuyó a crear una representación social común del pasado de España que sigue viva entre amplios sectores sociales, aunque la historiografía profesional las haya superado hace décadas.

La Historia del Arte tiene sus orígenes también en el siglo XIX pero su consolidación fue más lenta y difícil. Aparece por primera vez en un plan de estudios de secundaria durante el Sexenio Revolucionario, dentro de un nuevo modelo educativo abierto a todos, pueblo y élites, adaptado al nuevo orden social instaurado. Al término de este periodo, la permanencia de esta asignatura como materia autónoma pierde su continuidad. Empieza un largo tiempo de débil y alternante presencia que se extenderá hasta 1950-1960, momento en que alcanzará una cierta estabilidad e iniciará su consolidación, al menos en bachillerato, como materia común a las opciones de

letras y ciencias. Será una Historia del Arte explicada dentro del contexto cultural de la época, con frecuentes apoyaturas en materiales gráficos.

Durante el franquismo, sobre todo en las primeras etapas, se reforzaron los contenidos relacionados con España, pues la obsesión del régimen por la unidad y la grandeza de la patria consideraba que el estudio de la Geografía y de la Historia contribuía a hacer grandes a los pueblos, mientras que estos entraban en decadencia con los estudios filosóficos o políticos. El aprendizaje, en cualquiera de los casos, era de tipo memorístico.

A pesar de todo, el cambio más importante en los contenidos de las ciencias que aquí analizamos no se produjo, como suele sostenerse, con la aprobación de la LOGSE de 1990, sino con la LGE de 1970. Con esa ley las humanidades quedaron en un plano más relegado y se sustituyeron las asignaturas de Geografía e Historia por la de Ciencias Sociales, pero se produjo un cambio que implicó el abandono del viejo discurso teleológico y nacionalista. Los nuevos programas se inspiraron en una cierta adaptación escolar del paradigma francés de Annales, para la Historia, y de la Escuela Regional Francesa, para la Geografía, en consonancia con la aspiración a incorporarse a una Europa en construcción que necesitaba obviar antiguos enfrentamientos políticos entre los Estados europeos. Parecía más conveniente resaltar una Historia de identidad común fundamentada en un pasado compartido: el estudio de la romanización sustituyó a las «guerras por la independencia nacional» frente a los romanos; el feudalismo o los grandes movimientos culturales medievales a la Reconquista, y la guerra de la independencia cedió su protagonismo a favor de la revolución liberal.

La Geografía se subordina a la Historia y, al tiempo que se amplían sus contenidos con el estudio de los recursos y las actividades humanas regionales, sufre lo que algunos autores llaman “expolio” y otros “duplicidades” por parte de otras disciplinas que se “adueñan de” o “pasan a abarcar partes de” lo que sería su campo propio y específico. El plan elaborado al respecto, ponía el acento en el campo de las ciencias naturales, técnicas y experimentales, muchas de ellas con conocimientos de tipo espacial, que se venían dando en Geografía y que ahora se van a ir a parar a otras materias, como Geología y Biología, entonces Ciencias Naturales (con la

geomorfología), Física y Química (con los fenómenos meteorológicos y la interpretación de los mapas del tiempo), etc.

La Historia del Arte, por su parte, experimenta una cierta regresión en el nuevo bachillerato, pues en la llamada Historia de la Civilización de B.U.P. queda limitada a píldoras artísticas y en C.O.U. su condición será de optativa.

La posterior LOGSE integra también la enseñanza de la Geografía y la Historia en la asignatura de Ciencias Sociales. La Geografía añade muchas de las novedades de las llamadas entonces Nuevas Geografías: cuantitativa, radical, de la percepción, etc. y reforzará el asunto regional al verse influida por la construcción del Estado de las autonomías.

Este último aspecto tendrá mayor calado en la asignatura de Historia que verá desarrollar los discursos regionalistas y nacionalistas subestatales, que recurren a justificar en el pasado la legitimidad de sus aspiraciones. Los gobiernos autónomos incorporan contenidos de Historia y Geografía de sus respectivas comunidades, compartiendo el mismo esencialismo histórico que el viejo nacionalismo español; únicamente mudaba el sujeto histórico (Galicia, Cataluña, Andalucía o Canarias en vez de España). Con todo, la presencia de estos contenidos en aquel momento fue muy limitada.

Por su parte, la pobre Historia del Arte volvió a confirmar su situación tradicional de marginalidad respecto a las disciplinas anteriores. La educación artística se contempla mayormente en su vertiente de expresión plástica, pero ajena al sustento y a la referencia formal que le proporciona la Historia del Arte.

En 2002, el nuevo gobierno que sale de las elecciones de 2000, plantea otra ley de educación que busca, entre otras cosas, rectificar la visión que de nuestras materias tenía la LOGSE. Este nuevo marco normativo es la LOCE, que reintroduce un anticuado discurso historiográfico, tanto en la educación obligatoria como en el bachillerato. Éste supone un giro neocentralista de carácter conservador desde el punto de vista ideológico y educativo.

Los plazos de aplicación no permitieron que llegara a aplicarse en su mayor parte, puesto que tras las elecciones de 2004 cambió la mayoría parlamentaria y el gobierno. Siguiendo la costumbre, se redactó otra nueva legislación, la LOE de 2006, que intentará llevar al currículo hacia el lado opuesto, a través también de la asignatura de

Ciencias Sociales. Siete años después, tras otras elecciones, vuelve a cambiar el signo del gobierno y se produce la reforma de la ley de educación a través de la LOMCE de 2013, que continúa en vigor en la actualidad, aunque ya se está tramitando la siguiente, la LOMLOE, impulsada por nuestros últimos gobernantes.

A grandes rasgos, en esta larga historia escolar que acabamos de relatar, puede apreciarse que la época de mayores aportaciones innovadoras en cuanto a las concepciones curriculares y a las metodologías didácticas de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte, se produce, aún con todo, con las legislaciones de los años setenta y ochenta del siglo pasado, es decir, en los años que rodean a la transición democrática española, más aún que en nuestro siglo XXI, donde la fuerza transformadora se ha ido estancando, si no perdiendo, en favor de los intereses de los partidos que ostentan el poder.

La innovación y los avances que se puedan haber incorporado en los últimos años han ido de la mano del profesorado y de los libros de texto. Es ahí y sólo ahí donde se ha buscado dejar atrás a las viejas Geografías e Historias, basadas en métodos y en contenidos anticuados y que todavía perviven por estar incluidos en los currículos de las leyes educativas.

3. El actual currículo de Geografía e Historia

Geografía e Historia es una de las asignaturas más importantes del actual currículo educativo en España (LOMCE). Es cierto que no tiene la importancia en número de horas de Lengua Castellana y Literatura, Inglés o Matemáticas, pero sí que está en el siguiente nivel, al disponer de tres horas semanales (existe alguna excepción) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y en las distintas asignaturas relacionadas con el área de Geografía e Historia en Bachillerato.

Con dicha materia se busca que los estudiantes sean capaces de interpretar el espacio y el tiempo. Tener conocimientos de ambos supone ser conscientes de la vida en sí, de los cambios que atravesó, atraviesa y, posiblemente, atravesará la especie humana; y de su marco geográfico, que influye en su existencia. Por ello, se imparte de manera obligatoria como asignatura troncal.

Mención aparte merece la Historia del Arte, que es la tercera pata de la asignatura, aunque hay que decir que es la ciencia menor al tener menos peso que sus hermanas. Estudia las obras de arte a lo largo de la Historia, analizando sus cambios como reflejo de la evolución de la mentalidad humana.

Los conocimientos geográfico-histórico-artísticos se imparten en una disposición por cursos que ya viene establecida desde la aprobación de la LOGSE, habiéndose mantenido sin cambios en todas las reformas educativas posteriores. Así, a lo largo de los cuatro años de la ESO, se imparten esas dos ciencias por épocas o temáticas.

En el primer curso (1º de ESO) se imparte Geografía e Historia. Se empieza con una Geografía física que ocupa la mitad del temario y que es sencilla, como es normal para alumnos tan jóvenes. La otra mitad es de Historia. Desde este nivel hasta el cuarto curso se impartirá de forma cronológica, comenzando aquí en los orígenes de la Humanidad, en la Prehistoria, y terminando en Grecia y Roma. Es una Historia Universal, con pequeñas ampliaciones a la Historia de España. De la Historia del Arte se ve sobre todo el arte egipcio y el clásico grecorromano.

Segundo (2º de ESO) es un curso dedicado a la Historia y retoma el temario donde terminó el de primero, siguiendo el orden cronológico. Se ven las Edades Media y Moderna en todo su esplendor, desde la caída del Imperio Romano hasta la Europa del siglo XVII. En la parte relativa a España, se ve la formación de sus diferentes sociedades a partir de al-Ándalus y de los núcleos cristianos que, más adelante, dieron lugar a la España moderna y el Imperio. Si se quiere encontrar a la Geografía en este curso, puede encontrarse, por ejemplo, a través de una Geografía Histórica en la que se trabajan aspectos como la demografía o el urbanismo medievales. La Historia del Arte tiene mayor protagonismo a través del estudio de los estilos Románico, Gótico, Renacentista y Barroco.

En el tercer curso (3º de ESO) se estudia prácticamente Geografía, pero una Geografía Humana, donde se ven los sectores económicos, la ciudad y la población, en el mundo, en Europa y en España. A diferencia del resto de niveles de la ESO, se imparte en cuatro horas semanales y no tres. Aun así, la Historia y la Historia del Arte han desaparecido, salvo que se quieran ver de algún modo en los temas que explican el mundo actual, donde se analizan fenómenos como el de la globalización.

Cuarto (4º de ESO) continúa con la Historia justo en donde termina en el curso segundo. En este caso, comienza con la crisis del Antiguo Régimen a finales del siglo XVIII y acaba con los cambios sociales, económicos y políticos del mundo actual. Alternando los temas de Historia Universal, se ven los de la Historia de España. Así, la Edad Contemporánea se ve en su totalidad, aunque de una manera superficial al priorizarse la extensión del temario. La Geografía no existe en este nivel y la Historia del Arte sigue viéndose de forma subordinada a través del Modernismo, el Impresionismo y las Vanguardias.

La llegada a Bachillerato hace que nuestra área se especialice. Las tres disciplinas, Historia, Geografía e Historia del Arte, se ven en profundidad en la etapa postobligatoria, aunque la primera sigue viéndose con mayor interés al estar dividida entre los dos cursos.

Primero de Bachillerato es el único curso en toda la secundaria en donde Geografía e Historia no es obligatoria para todos los alumnos. La asignatura que se imparte es *Historia del Mundo Contemporáneo*, la cual se cursa de manera casi obligatoria por los estudiantes que decidan hacer la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, independientemente de si eligen una rama o la otra, con Latín y Griego, en el primer caso, o con Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales y Economía, en el segundo. La asignatura hace un recorrido bastante profundo por la Historia contemporánea, sin contar la de España, la cual queda reservada para el segundo curso. Más que una Historia mundial es una Historia internacional con una perspectiva occidental. Aun así, es el curso en el que más se ve la Historia normalmente olvidada, como la de Extremo Oriente o África. Por ello, es considerada por muchos profesores como la mejor asignatura de toda la secundaria, además de por tener aquí cuatro horas semanales, grupos más reducidos que en la ESO, alumnos más mayores y sin una Selectividad detrás presionando.

El segundo curso del Bachillerato sí que está condicionado por esa prueba selectiva que da acceso a la Universidad, por lo que el temario debe darse lo más completo posible. Por otro lado, es un curso en el que Geografía e Historia está presente con tres asignaturas distintas: *Historia de España*, *Geografía* (de España) e *Historia del Arte*.

En cuanto a Historia de España, es obligatoria para todo el alumnado, independientemente de su modalidad y es especialmente importante no solo por el

temario, clave para entender la actualidad española e iberoamericana, sino también porque es una materia de la que ahora todos los estudiantes deben examinarse en Selectividad, al contrario que en el pasado, cuando tenían que elegir entre Historia y Filosofía. Así, es considerada la materia más complicada al tener un temario enorme: engloba desde nuestro pasado prehistórico más remoto hasta la democracia actual. No obstante, esto tiene matices: hasta el siglo XVIII el temario es más ligero, con temas elegidos y que se repiten mucho. El grueso viene con los siglos XIX y XX, sobre todo el primero, que es especialmente complejo debido a la gran cantidad de acontecimientos acaecidos en el mismo: guerras, constituciones, golpes de Estado, reyes, etc. El siglo XX, por su parte, es más asequible al estructurarse en menos periodos que, además, suelen ser más conocidos por su cercanía histórica.

La Geografía es una materia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, aunque suele ser más elegida entre los alumnos del itinerario de Sociales. A pesar de su nombre general, se centra en España, dentro del contexto europeo. Así, se ven absolutamente todos los aspectos relativos a dicha ciencia, con España como protagonista: la Geografía física y la humana en toda su extensión, por lo que es una asignatura también potente, pero con más aspectos prácticos.

La Historia del Arte cierra las asignaturas de Geografía e Historia en educación secundaria. Como la anterior, es una materia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, pero suele ser la contrapartida de Geografía y no pocas veces coincide con ella en horarios, siendo difícil dar ambas. El temario de Historia del Arte es, como el de Historia de España, extensísimo, al desarrollarse desde los primeros aspectos artísticos en la Prehistoria hasta las Vanguardias del siglo XX y las últimas tendencias. Además, se centra básicamente en las tres grandes artes: arquitectura, pintura y escultura, dejando de lado otras, como la fotografía, el cine o las adscritas ya a la Música, que se ven en otra asignatura, ajena al departamento de Geografía e Historia, o la Danza, que no existe en secundaria.

4. Análisis general del currículo

Después del repaso que acabamos de hacer, hemos visto que el área de Geografía e Historia es muy relevante en las aulas españolas. A tenor de esa notoriedad,

merecería, con más motivo, tener un currículo que estuviera a la altura, es decir, muy bien planteado y meditado. Más aún para una asignatura con unas aspiraciones didácticas sobre el alumnado para nada baladíes.

Sin embargo, se detectan muchos problemas y puntos mejorables. Los autores (Buzo, Delgado, de Miguel, López Facal, Pelegrín, Rodríguez Domenech, Trepát) y organismos (Asociación Española de Geografía) que hemos consultado, han dedicado muchas horas de su tiempo a analizar detenidamente las materias de Geografía, Historia o Historia del Arte en el currículo de secundaria. Han detectado contradicciones, debilidades y fallos que son merecedores de consideración y aquí los resumiremos. Lo lamentable es que muchos de esos defectos e imperfecciones podían haberse rectificado, al menos parcialmente, pues muchos de estos informes o artículos son escritos durante los periodos de alegaciones a la ley y, sin embargo, apenas han recibido atención por parte de las autoridades educativas.

El currículo general tiene discontinuidades en la impartición de contenidos y materias que ni siquiera se mitigan con unidades de repaso entre niveles o en el cambio de la secundaria obligatoria a la postobligatoria (bachillerato). Asimismo, adolece de falta de homogeneidad entre unas Comunidades Autónomas y otras, tanto en la ESO como en Bachillerato, respecto a la distribución horaria, la inclusión de objetivos, la organización de bloques de contenidos, o la consideración de las TIC.

El actual currículo se vincula principal, pero no exclusivamente, en lo que respecta a Geografía e Historia a dos competencias: social y cívica, y conciencia y expresiones culturales. No obstante, no se hace una especial contribución de la materia a la adquisición de las competencias digital o matemática, cuando hoy en día nuestras materias tienen evidentes implicaciones en estos aspectos. Nada más hay que pensar, por ejemplo, en el posible uso de la información geográfica en las aulas (gráficos, tablas, mapas, etc.).

Se constata así, un escaso grado de innovación curricular: sin una mayor inclusión de procedimientos, técnicas y habilidades propias del trabajo histórico y geográfico actuales, especialmente las vinculadas con las nuevas tecnologías, el aprendizaje por descubrimiento, la indagación o la iniciación a la investigación escolar; sin una inclusión de contenidos conceptuales de los grandes retos históricos y espaciales del mundo actual; sin un cambio en los enunciados de criterios de evaluación y estándares:

como reducir los relacionados con identifica, localiza, compara, describe, etc., propios de un aprendizaje memorístico, e incrementar los de explica, representa, diseña, elabora, analiza, etc., más vinculados con uno vivencial y a procesos cognitivos más complejos.

También se utilizan con frecuencia los verbos entender, comprender, conocer, que, referidos a cualquier predicado, no señalan ni el grado ni tampoco el tipo de aprendizaje esperado y, por lo tanto, pueden evaluarse tanto a partir de una simple definición como a partir de la realización de un complejo trabajo de síntesis. Es decir, no orientan en absoluto sobre lo que se pretende enseñar y sobre cómo evaluarlo.

En el caso de la ESO, la ruptura de una distribución básica de contenidos por cursos ha generado descoordinación, desorden, falta de cohesión territorial e histórica, etc. La Geografía y la Historia del Arte pierden presencia frente a la Historia, que, por otra parte, está bastante condicionada a la orientación política del gobierno redactor de la ley.

Los conocimientos geográficos, y no digamos ya los artísticos, quedan relegados siempre a un segundo plano, debido a factores como la enorme extensión de los temarios de Historia que en muchas ocasiones impiden desarrollar el contenido geográfico con el tiempo adecuado; la mayor especialización del profesorado hacia la Historia, por lo que se centran sus objetivos más hacia el estudio temporal de las sociedades que al espacial; o la inclusión de contenidos geográficos en otras (como Biología y Geología) que redundan en solapes y pérdidas de tiempo.

A este respecto, se proponen unos contenidos de Geografía e Historia que no siempre están debidamente ajustados al tiempo disponible, sobre todo cuando ambas disciplinas se han de impartir en el mismo curso (1º y 2º de ESO, por ejemplo), de forma que la amplitud de los temarios impide, en muchas ocasiones, tratar con la suficiente profundidad la Historia, la Geografía o la Historia del Arte. Alguna siempre se sacrifica en favor de las otras y viceversa.

Existe un exceso de contenidos por un lado y un defecto por otro. Muchos contenidos sobran, sobre todo aquellos que están sujetos a cambios constantes o cuyo valor didáctico es más que dudoso. Nos referimos a estándares como el 19.1 del Bloque 2 del primer ciclo de la ESO, que dice «Comparar las características del consumo interior de países como Brasil y Francia». Para dar respuesta a sentencias como ésta,

las editoriales de los libros de texto se ven obligadas a tener que andar actualizando el capítulo correspondiente cada poco tiempo y ya tendrá fecha de caducidad casi al momento de publicarse.

Por otra parte, los conocimientos relacionados con los asuntos religiosos o con la Religión, su historia y sus características, cuyo conocimiento es capital para mejor entender materias como la Historia y, no digamos ya, la Historia del Arte, brillan por su ausencia, más allá de algunas pinceladas sueltas, como cuando se habla de los ritos funerarios prehistóricos, del panteón de dioses del Antiguo Egipto o los reinos cristianos y el origen del Islam en la Edad Media. Es como si en nuestros días la religión no existiera o no tuviera importancia para entender mucho de lo que pasa en el mundo en que vivimos. Se acercan más a este tema los departamentos de Religión o Filosofía, pero este tipo de contenidos suele estar en asignaturas con carácter optativo o que están en niveles postobligatorios (bachillerato), por lo que no son cursadas por todos los alumnos.

También se echan de menos contenidos de Cronología que expliquen o recuerden conceptos relacionados con la datación del tiempo, como los de Era, Edad, Lustrum, antes de Cristo y después de Cristo, antes del Presente (Before Present), etc. Sin embargo, se estima necesario reforzar otros que sí se trabajan bastante, como los números romanos, que se utilizan para expresar los siglos. Se dan en la etapa Primaria y en las Matemáticas de 1º de ESO (Sistemas de numeración) pero suele ser práctica común que el profesor de Historia los tenga que recordar de vez en cuando fuera de cualquier indicación curricular.

Asimismo, la organización de otros contenidos no siempre es acorde a la edad del alumnado. Posiblemente, los más complejos de entender son los relacionados con la Geografía Física y están localizados en los cursos más bajos (1º de ESO), es decir, cuando menos capacidad de comprensión tienen los alumnos.

Es evidente la ausencia de referencias a la complejidad de hechos y procesos sociales, a la multicausalidad, al tratamiento de la información, a la comparación y valoración de espacios y sociedades diversas.

El currículo actual no entra a reconocer la importancia de la interdisciplinariedad en el proceso de construcción de las ciencias sociales. Los conocimientos históricos que se imparte en la asignatura de Historia, por ejemplo, viven ajenos a la Historia o épocas

históricas que se pueda impartir en otras asignaturas, como en Lengua y Literatura, Filosofía, etc. No hay una consonancia, por ejemplo, en la impartición de una Historia medieval, una Literatura de la Edad Media o las ideas de unos filósofos medievales, etc. que bien podían ir juntas de la mano, en los mismos niveles y temporalización, a pesar de estar en currículos diferentes.

Otros desfases parecen más graves por su aplicabilidad en el aula. En 1º de ESO, en el Bloque 1 de contenidos de Geografía e Historia (el dedicado a «El planeta Tierra»), se analizan los elementos que componen los mapas y los planos y, entre ellos, las escalas. Y resulta que en Matemáticas no se dan con igual aplicación hasta 2º de ESO. Los alumnos saben hacer reglas de tres y fracciones desde la primaria, el concepto de proporcionalidad lo ven en las Matemáticas de 1º de ESO (generalmente a mitad de curso, antes de álgebra y no con ecuaciones) pero el concepto de escala y ejercicios relacionados con la medición de longitudes, áreas, etc. no se hace en matemáticas hasta 3º o 4º de ESO, según el itinerario de aplicadas o académicas que se elija. Algo similar sucede con otros elementos de geometría aplicados a la cartografía, como los husos horarios o las coordenadas de latitud y longitud... El profesor de Geografía tiene que explicar esto partiendo de un conocimiento no adquirido todavía o adquirido de forma parcial y limitada. ¿Se está enseñando la aplicación práctica antes que la teoría? No estamos seguros.

La comunidad educativa necesita unos currículos didácticos, orientadores, sencillos de interpretar, de leer, de desarrollar y de aplicar en el aula. No unos currículos que se tengan que ir “parcheando” sobre la marcha, en el día a día.

4.1 La Geografía en el currículo

La materia de Geografía, en particular, necesita otra distribución por niveles y más continuidad. No se aprecia su naturaleza disciplinar como ciencia de interacción entre medio físico y agentes sociales. Es preciso repartir o estructurar los contenidos que ahora tiene en 1º y 3º de ESO por los cuatro cursos e introducir una asignatura de Geografía en primero de Bachillerato, para reducir los cortes que se producen en la ESO y en Bachillerato. El alumnado no aprecia conexión entre ésta y la Historia, son dos materias diferentes y extrañas dentro de la misma asignatura. Salvo en temas

puntuales (como el que incluye al Antiguo Egipto donde se enlaza a esta civilización con el Nilo) no hay ninguna vinculación entre una y otra.

En relación a los contenidos se propone una clásica y enciclopédica división entre Geografía física y Geografía humana, una Geografía memorística que, por otra parte, renuncia al análisis espacial de fenómenos geográficos complejos, por ejemplo, urbanización, cambio climático, degradación ambiental... La existencia de las pruebas de acceso a la Universidad o Selectividades suponen por este motivo una espada de Damocles sobre el profesor que imparte docencia en 2º de Bachillerato. La extensión del temario y la obligatoriedad de impartirlo en su totalidad y en profundidad, puesto que el alumno va a examinarse de todo al final del curso, dificulta la labor del profesorado que no puede dedicar demasiado tiempo a cada contenido, ni a utilizar metodologías didácticas más prácticas, ni introducir de manera continuada en las clases las Tecnologías de Información Geográfica (TIG), hecho clave para mejorar. Sin embargo, también es cierto que la existencia de esta misma prueba, asegura una homogeneidad de contenidos impartidos en cada distrito universitario, que de otra forma no se conseguiría.

Se aprecia una débil presencia de la Geografía regional (más allá de la de la propia Comunidad Autónoma donde nos encontremos) y del mundo. Se prioriza una Geografía de España y de Europa pero no se habla del resto de continentes, apenas se estudian grupos geopolíticos, países emergentes, Iberoamérica, países subdesarrollados, cuenca del Mediterráneo, lo local... La organización política de las sociedades se limita a conocer la organización territorial de España y se obvian las relaciones y organizaciones internacionales. La enseñanza de la globalización y la revolución tecnológica resultan unos contenidos insuficientes para comprender los retos espaciales del mundo actual.

Difícilmente se desarrolla, por tanto, el tratamiento del espacio a diferentes escalas: medio físico/medio humano, España, Europa y el Mundo. Arrincona los contenidos de mayor interés para la comprensión del espacio geográfico en el mundo actual al final de la asignatura de Historia. Renuncia a la síntesis y a la concepción sistémica del espacio. Existe una ausencia total de conceptos y principios básicos de la ciencia geográfica: localización, distribución, interdependencia, organización, ocupación y procesos territoriales, desequilibrios territoriales, lugar, región...

Renuncia a hacer referencias a la tecnología geoespacial y a la geoinformación, geomedia, visores virtuales, SIG, cartografía digital... En consecuencia, renuncia a contemplar el pensamiento espacial y la ciudadanía espacial como dos competencias específicas esenciales.

Sólo contempla contenidos conceptuales, ya que los procedimientos y actitudes apenas se intuyen en los criterios de evaluación o estándares de aprendizaje, y cuando lo hacen suponen la repetición de habilidades rutinarias, por ejemplo, “elabora gráficos”. Tampoco hay un bloque de contenidos comunes y procedimientos de trabajo y tratamiento de la información geográfica, análisis de casos, resolución de problemas, indagación. Se vuelve a repetir el planteamiento de una Geografía descriptiva, basada en contenidos descriptivos, algo prácticamente desechado desde hace muchos años por los geógrafos, por su obsolescencia e ineficacia formativa, que apenas considera las interrelaciones entre esos diversos componentes.

Apenas hay referencias al aprendizaje activo con mapas o estas son muy limitadas. Tampoco se contempla la resolución de problemas espaciales ni la dimensión aplicada y profesional de la ciencia geográfica: análisis territorial, gestión ambiental, urbanismo y ordenación del territorio, desarrollo local, etc. Es una asignatura más preocupada por localizar y memorizar que por explicar y analizar la estructura y dinámica del espacio geográfico.

Muchos conocimientos geográficos no están actualizados. El paisaje sólo se entiende como paisaje natural, sin tener en cuenta las manifestaciones culturales que en él se dan. Lo mismo ocurre con el entendimiento de las actividades agrarias, energéticas, industriales y su localización territorial así como los procesos de urbanización y globalización, etc.

Por otra parte, sigue sin hacerse apenas mención a la Historia de los viajes y de los grandes viajeros como propuesta original y motivadora de la enseñanza geográfica en secundaria. Estos temas constituyen un recurso educativo de gran valor, tanto por lo atractivo de las aventuras y exploraciones de los hombres y mujeres que descubrieron los límites de la Tierra como por ser una fuente inagotable de conocimientos, habilidades y destrezas geográficas.

Los temas suelen ser, por el contrario, repetitivos en cuanto a contenidos, ya que se reproducen a diferentes escalas (España-Europa-Mundo). Se mantiene el esquema

clásico de Geografía física-Geografía humana-Geografía regional de los tres últimos currículos, con cambios más bien en su organización, distribución o vinculación a contenidos procedimentales y actitudinales.

De este modo, da la sensación de que no existe más Geografía que la puramente académica y se ocultan las implicaciones políticas y militares (y las consiguientes relaciones de poder) de un razonamiento geográfico que también se puede mostrar (tal vez sólo en los cursos superiores de la ESO o en el Bachillerato) como un poderoso y peligroso saber estratégico. El discurso geográfico escolar es meramente inocente y, sin embargo, no es el único discurso geográfico existente. Como bien saben los geógrafos, la Geografía también sirve para hacer la guerra y para organizar los territorios con el objeto de controlar mejor a sus habitantes.

No se tienen en cuenta, en conclusión, de forma satisfactoria, los valores educativos de la Geografía en la formación básica de todos los ciudadanos. No podemos perder de vista que la enseñanza de la Geografía, por requerir de una constante trasposición didáctica de los problemas actuales del mundo y de los desafíos sociales (ambientales, demográficos, urbanísticos, socioeconómicos, etc.), que tienen una dimensión territorial, en un contexto complejo, cambiante y global, puede contribuir de forma eficaz, ya sea directamente o de manera transversal, a conseguir ese objetivo formativo.

4.2 La Historia en el currículo

De las tres materias contenidas en el currículo que estamos analizando, es la Historia la que más peso e importancia tiene. Se imparte prácticamente en todos los niveles, salvo las excepciones de 3ºESO y 1º de Bachillerato, en los casos que ya hemos comentado.

Además de los problemas generales comentados ya, los propios y los que son comunes también a la Geografía y a la Historia del Arte, en Historia, el mayor dislate de todos, apreciable sobre todo en la Historia de España de 2º de Bachillerato, es: su extensión enciclopédica. Esto no tiene parangón en ningún país de nuestro entorno y da la impresión de que no se ha realizado la más mínima consulta a profesores en activo, quienes sin duda habrían señalado la imposibilidad de impartirlo en su

totalidad. En estos momentos se dedican tres horas semanales a la Geografía y la Historia en la ESO. Sin contar las dedicadas a actividades de evaluación e imprevistos se dispone de unas 80-85 horas lectivas reales, de las que la mitad, en cursos como 1º de ESO, deben dedicarse a la Geografía.

Lograr que en un grupo de alumnos de 4º de la ESO la mayoría aprenda significativamente un estándar como «analizar y comparar la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas» (estándar 1.1, Bloque 3) implica horas de clase y de intenso trabajo personal.

En bachillerato este problema es aún más acusado. Se calcula que el número de sesiones lectivas en 2º de bachillerato es aproximadamente también de 80-85 anuales. Corresponde exponer y trabajar en el aula cada uno de los enunciados de este tipo a razón de más de uno por sesión, en la cual hay que conseguir, además, el aprendizaje de dos estándares. Un auténtico despropósito que resultará imposible realizar aun cuando se aumentase una sesión semanal más.

Cualquier currículo debe tener en cuenta, antes de ser diseñado, las posibilidades reales de su implementación. Aplicar este currículum en la práctica es literalmente imposible si no se reduce drásticamente. Debe separarse lo importante de lo banal, el grano de la paja. Debe haber una selección de contenidos rigurosísima y estudiadísima.

Tal cual está planteado este currículo supone una concepción de la Historia que obliga necesariamente a una práctica didáctica de exposición y memorización, sin posibilidades reales de plantear y resolver problemas a partir de la crítica de fuentes que ayuden al alumnado en la construcción del pensar históricamente, auténtica finalidad de la enseñanza de la Historia.

La mayoría de los estándares son básicamente teóricos sin opción a la realización de las prácticas más básicas de la materia, como el comentario de texto o el comentario de un mapa histórico, una imagen o un gráfico, que han desaparecido. Lo más práctico o procedimental que encontramos son algunos pocos que piden cosas como “dibujar un mapa esquemático”, “localizar en un mapamundi”, “representar en una línea de tiempo los principales acontecimientos históricos de un período” o “realizar un friso cronológico”.

El comentario de texto histórico es una de las principales técnicas de trabajo en el estudio de la Historia. A través de él el alumnado puede desarrollar muchas habilidades, competencias y destrezas de pensamiento fundamentales que le permitirán llevar al plano de la realidad lo estudiado en el aula de una forma crítica y reflexiva.

El aprendizaje se basa, pues, en una ingente acumulación de acontecimientos, datos e informaciones y actividades de dudosa eficacia educativa. Los contenidos son extremadamente amplios y no siempre rigurosos, al menos en la utilización de la cronología. Se incluyen tareas muy mecánicas y que sólo demandan memorización, y otras tan genéricas, abiertas, diversas y dispersas (un *totum revolutum*) que difícilmente pueden ser generalizables a todo el alumnado.

Por otra parte, muchas de estas actividades están tan dirigidas a un «producto final» o resultado esperado que puede muy bien ocurrir que los docentes, en aras de que el alumnado supere evaluaciones como las de la Selectividad, se centren en trabajar estos contenidos en exclusiva. Es decir, los alumnos se preparan para aprobar exámenes más que para aprender conocimientos.

La enseñanza de la historia se ha visto sometida a presiones contradictorias. Por una parte, la de los partidarios de la “buena” y “vieja” historia de siempre, y, por otra, la de instancias como la OCDE que promueve una enseñanza basada en el aprendizaje de competencias básicas. Tratar de dar satisfacción a ambos ha conducido a un exceso de contenidos; esencialismo nacionalista; monótona reiteración de una interminable historia general junto con una propuesta desmesurada de actividades. Con ello, en el mejor de los casos, sólo se podrán lograr conocimientos declarativos y superficiales, no otros que puedan ser aplicables.

La ley habla de un saber competencial como se da en las evaluaciones internacionales. Sin embargo, en el currículo, no queda clara cuál es la relación de las competencias del saber histórico y los contenidos y los criterios de evaluación. En todo caso, resulta incompatible un saber competencial con un diseño curricular enciclopédico. ¿Estará ahí una de las explicaciones a los resultados de España en el Informe Pisa?

La mentalidad que subyace al modelo de enseñanza tradicional de la Historia está relacionada con creer que se deben proporcionar argumentos y ejemplos morales para

legitimar Estados o instituciones. Se espera que los estudiantes asimilen un discurso unívoco, una verdad histórica; el esfuerzo intelectual que se les exige se basa fundamentalmente en la memorización. Las actividades propuestas (líneas de tiempo o cronogramas) sirven principalmente para reforzar ese recuerdo.

Para niveles no universitarios debe ponerse el énfasis en conceptos como los de cambio y continuidad, relevancia histórica, prueba o evidencia (y evaluación de fuentes), causa y consecuencia o empatía, junto con una corta selección de conceptos específicos (como revolución, colonialismo, fascismo, etc.) limitando el número de acontecimientos y de datos. El currículo debe orientarse hacia una Historia que facilite una orientación para la vida al interiorizar experiencias sobre el pasado e implicar puntos de vista emocionales, intereses y, por supuesto, unos amplios conocimientos sobre el pasado.

Se debe avanzar, en conclusión, hacia un discurso histórico de extensión razonable y que sea fruto de un consenso social y político a través del cual los estudiantes (ciudadanos del presente, pero sobre todo del futuro), asuman su historia e identidad de forma integradora y moderna, aunando a las distintas tendencias sociales y políticas en un relato que no sea partidista, que les haga comprender su papel en el mundo como individuos y como parte de la sociedad, sin exageraciones ni leyendas negras, integrando de la misma forma a los héroes de las gestas con otros personajes desterrados del currículo. Aplicar este criterio a la convulsa Historia de España, en particular, se nos antoja muy difícil pero si ese relato se llegara a consolidar, no cabe duda de que el futuro de nuestros alumnos sería mucho más esperanzador, pero no solo el de ellos, si no, probablemente, también el de todos.

4.3 La Historia del Arte en el currículo

La Historia del Arte es la hermana menor de la Historia y de la Geografía. Al menos así es como queda reflejada en este currículo, en el cual no aparece citada ni el nombre, ni del currículo, ni de la asignatura, ni en las portadas de los libros de texto (salvo en 2º de Bachillerato), etc.

Su ausencia puede relacionarse con una justificación incompleta en el currículo de para qué se enseña esta materia junto con las otras dos. ¿Es sólo un apoyo gráfico de

la Geografía y de la Historia? Sin explicar qué hace aquí la Historia del Arte más allá de lo visual (ver el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre), poco o nada se puede hacer en el campo de la formación de ciudadanos que tienen que desenvolverse en un medio lleno de pasado y presente, que queda proyectado en el patrimonio cultural histórico-artístico que les rodea. Estamos ante una disciplina con un fuerte componente estético, sí, pero con una proyección social tan extraordinaria que no puede pasar desapercibida ni por las instituciones académicas ni por los historiadores del arte, cuando menos por los profesores que imparten esta materia.

Además de una escasa presencia en el sistema educativo, su plan adolece, en algunos casos, de una metodología tradicional y obsoleta. Suele organizarse la interpretación de la obra de arte de manera simple, aditiva, analítica y fragmentaria, sin percibir el carácter organizador de las relaciones entre los elementos internos y externos del objeto histórico-artístico. Las menos de las veces los cambios sociales sitúan la interpretación de las obras de arte en una perspectiva más compleja de carácter sociológico, en donde los objetos artísticos se sitúan en su contexto histórico.

El marco de estudio empleado despreja sistemáticamente el arte de aquellos pueblos con escasa influencia sobre Europa, como India, China o Japón, así como los artes aborígenes de América, África u Oceanía. Y dentro del eurocentrismo, mediterráneocentrismo u occidentalismo reinante es curioso observar que hay épocas o estilos que apenas se ven en secundaria, como el arte de Judea, Fenicia, Persia, Etruria o Bizancio, entre los más antiguos, o como el arte colonial español o el del México contemporáneo, de gran singularidad y relevancia, entre los más cercanos a nosotros.

A pesar de estas ausencias, en general, la enseñanza de la Historia del Arte va encaminada a la formación de "pequeños" historiadores del arte que, desde una visión a veces reduccionista y otras enciclopédica de la obra artística, sólo sirve para dar un poco de cultura general a aquellos que cursan esta materia en la enseñanza obligatoria. Todo esto, unido a las dificultades de aprendizaje que lleva consigo el objeto artístico, ha hecho que la historia del arte aparezca como un simple barniz histórico-artístico en el currículo y unas breves pinceladas en los libros de texto, donde las obras de arte ilustran las páginas pero sin ser descritas, explicadas y mucho menos interpretadas.

Por esta situación, muchas veces, el análisis de la obra de arte descansa en conclusiones eruditas y absolutas, en lugar de hacerlo en formas relativas de

interpretación. El alumnado tiende a memorizar mecánicamente todo cuanto ha dicho el profesor o está en el libro y suelen adoptar un planteamiento hacia el arte del tipo “todo vale” y “fijarse y ver”. La metodología es transmisiva y basada generalmente en la lección magistral y apoyada en el comentario de diapositivas, a través de las cuales se realiza la lectura de la obra de arte.

El alumnado opta por un papel pasivo y poco participativo en el proceso de interpretación de las obras de arte. No se hace alusión alguna en el currículo a "herramientas" de trabajo (conocimiento de las técnicas y términos artísticos), que les permitan reconocer aspectos materiales de la obra de arte. No se les ayuda a descubrir el lenguaje interno de la obra, mediante propuestas concretas de investigación y procedimientos de análisis riguroso. Debiera destacarse el carácter operativo y progresivo de estas estrategias: desde el análisis y comprensión de una obra de arte aislada, hasta el estudio más complejo de las relaciones entre la obra y la sociedad que la ha hecho posible.

Los alumnos no aprenden a pensar por ellos mismos sobre los fenómenos histórico-artísticos, porque se carece de un conocimiento adecuado de la materia si no se comprenden los métodos; porque la información de la historia del arte presentada en los libros de texto y en las lecciones magistrales es el resultado de la investigación de los historiadores del arte y, a veces, estos están en desacuerdo. Estas discrepancias no se ven en los currículos y ayudan a entender mejor las obras de arte del pasado y de otras culturas.

En general, hay una mayor preocupación por los procesos de enseñanza que por los de aprendizaje, pues, en general, se describen detalladamente las tareas a realizar pero no lo que el desarrollo de dichas tareas supone en relación a facilitar la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

5. Propuestas de mejora

El currículo ha de concretar todo lo que tiene que ver con la materia, desde la elección de contenidos a la disposición de los mismos, desde las necesidades de la sociedad hasta los materiales educativos o didácticos y la tecnología disponible. Ha de compendiar eso y los objetivos de la educación escolar. Esto significa que el currículo

tiene mucho que ver con la intencionalidad que determinada sociedad tiene hacia la salida de los estudiantes que serán parte del proceso educativo dirigido por ese currículo. O lo que es lo mismo, es la visión que un país tiene sobre lo que espera que sean capaces de hacer y saber los estudiantes una vez terminado el proceso educativo.

El principio básico y de partida es que los alumnos debieran salir de las asignaturas que cursan sabiendo qué es lo que cursan y cuál es su utilidad. Los currículos actuales y los nacidos de las últimas leyes educativas no conducen a que los alumnos respondan a cuestiones tan elementales como: ¿Qué es lo que estudio y para qué? De Geografía e Historia se debería salir sabiendo qué es la Geografía y qué es la Historia, y para qué sirven. De Filosofía se debería de salir sabiendo qué es la Filosofía y para qué sirve. Igual que se debería salir de Matemáticas no ya sabiendo matemáticas, que también, si no lo que son las Matemáticas y para qué sirven, etc.

En nuestro caso, una revisión curricular, tanto en la ESO como en el Bachillerato, debe ser capaz de integrar aquellos temas sociales y territoriales de mayor actualidad, de tal manera que la enseñanza de la Geografía o de la Historia escolar pueda ser considerada como una materia de interés para el alumnado, con contenidos actualizados para la comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos o de los problemas del mundo en el que viven.

El nuevo currículo debe recoger el estado actual y último de los conocimientos del área de Geografía e Historia. Deben tomarse en consideración los planteamientos didácticos que se hayan producido hasta el momento y que hayan demostrado su eficacia, y que su encuadre en el sistema permita alcanzar los objetivos educativos que le son propios.

Se han de tener en cuenta las aportaciones de los colectivos profesionales y de los grupos y asociaciones que tengan intereses en nuestras materias. Pongamos por caso a la Asociación Española de Geografía (AGE), cuyo grupo de trabajo específico de Didáctica de la Geografía ha realizado grandes aportaciones en los últimos años; a la Asociación de profesores de Historia y Geografía, etc. También se debería hacer una revisión de las publicaciones que existen al respecto, que las hay y muy buenas, como por ejemplo, las de las revistas *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, nacida en 2002; *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, de 1989, o *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, de 1991.

Deben observarse los currículos de Geografía e Historia de otros países de nuestro entorno o de los países con mejores resultados académicos y se ha de analizar el grado de aplicabilidad que estos planes de estudios pueden tener en nuestras aulas. Se debe aprender de ellos pero sin importarlos. Hoy en día, además, existe una gran variedad de informes realizados: unos por la OCDE, otros por la UNESCO, otros por la UE y otros por consultoras privadas. En España se encarga de hacer estos estudios el Instituto Nacional de Evaluación Educativa que es el organismo responsable de la evaluación del sistema educativo en el Ministerio de Educación.

En el contexto actual se considera fundamental enseñar España en su diversidad regional, histórica, autonómica, incluso nacional, es decir, explicar una Geografía y una Historia renovada, actual, dinámica y vívida. Lo mismo respecto al ámbito mundial, pues no puede entenderse que los estudiantes de enseñanzas preuniversitarias no estudien nada o prácticamente nada sobre África, América, Oceanía, el continente asiático, o sobre los países con economías emergentes (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica). Hay que equilibrar, en consecuencia, el alto grado de etnocentrismo, hispanocentrismo y eurocentrismo del que adolece nuestro programa.

92

Nº 99
abril
2021

Debe mejorarse la contextualización epistemológica y social de la Geografía y la Historia escolar, innovar pedagógicamente donde haya que innovar y mantener lo que funciona; y hacer más coherente la distribución de contenidos geográficos e históricos por cursos, procurando que exista una integración y una continuidad. Este aspecto debe mejorarse desde la etapa primaria y continuar en las postobligatorias, como en la enseñanza para adultos, impartida en los tantas veces olvidados Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs), o en la Formación Profesional, donde también se imparten estos conocimientos geo-históricos según la rama elegida (Ciclos Formativos relacionados con el turismo, con actividades en el medio natural, artes plásticas y diseño, etc.). Del mismo modo, se necesitan más horas de clase a la semana para esta materia y, tal vez, alguna asignatura más, como en 1º de Bachillerato.

Debe reforzarse la formación de los docentes. El profesorado que imparte la asignatura Geografía e Historia cada vez tiene una base menos sólida de conocimientos integrados y cada vez está más especializado en una de las tres disciplinas que incluye el currículo de secundaria sobre el que versa este artículo: Geografía, Historia o Historia del Arte. Los profesores más veteranos se licenciaron en

Filosofía y Letras. La siguiente generación se licenció en Geografía e Historia. Los que les siguen, en Geografía, o en Historia, o en Historia del Arte o en Historia y Ciencias de la Música. La última generación de profesores, los más jóvenes (y, por tanto, el futuro de la profesión) ya no son licenciados, sino graduados en Historia, Historia del Arte, etc. El caso más llamativo es el de la Geografía, que pasa a denominarse en el nuevo plan bajo el nombre de “Grado en Geografía y Ordenación del Territorio”, a nuestro juicio un error porque equipara la ciencia a una de sus técnicas, la Geografía a la Ordenación del Territorio, devaluando a la primera, cuando no son lo mismo ni están al mismo nivel, cuando además la Ordenación del Territorio no es un campo exclusivo de la Geografía. Otros profesionales, como los arquitectos, ingenieros civiles, urbanistas, etc. también compiten en este campo y, muchas veces, con más solvencia y apoyo institucional.

La salida natural de todas estas formaciones es la enseñanza, nos guste o no. Las humanidades no son escuela de técnicos. Son básicamente fábricas de profesores y luego, de otras profesiones afines a estos estudios (museos, guías, cultura, bibliotecas, archivos, editoriales, turismo, estrategia militar, política, geomarketing, profesionales gestores del territorio, del patrimonio, cartógrafos, etc.). Tal vez venga de aquí el gran problema de matrículas que está viviendo la Geografía universitaria respecto a sus hermanas, la Historia y la Historia del Arte. Y el problema en cuanto a ¿Qué es la Geografía? ¿Qué utilidad tiene? ¿Para qué sirve el geógrafo hoy en día? Los geógrafos de los últimos tiempos han tendido a la especialización y tecnificación, en buena parte apoyados en los Sistemas de Información Geográficos (SIG) y en otras herramientas y lo que han hecho ha sido entrar a competir con técnicos especialistas, muchos mejores que ellos en la especialización, pues es su naturaleza. La naturaleza de la Geografía no es esa, es todo lo contrario, lo dijimos al principio, es la integración y la síntesis.

Tal vez de las tres sea la más olvidada y la más desconocida por la sociedad. De hecho a nivel editorial, podría decirse que “ha muerto” fuera del ámbito escolar de los libros de texto. Si uno va a las estanterías de las librerías o a los quioscos observará la buena salud de la que gozan la Historia y la Historia del Arte. Libros, revistas y documentales a doquier, de todos los temas y tratando todas las épocas. En la balda de Geografía encontrarán guías de viajes, turísticas, gastronómicas, mapas de carreteras

y, con suerte, algún atlas. Hasta las publicaciones de National Geographic hablan de todo menos de Geografía.

Las últimas *Geografías de España* como tales (con perdón de los manuales de la UNED), son las publicadas por la editorial Ariel en las décadas de 1980 (los tantas veces reeditados libros de Geografía General y Regional de España de Manuel de Terán, Luis Solé Sabarís y Juan Vilá Valentí, cuyas primeras ediciones son de los sesenta), 1990 (el de Ricardo Méndez y Fernando Molinero) y en 2001 (el coordinado por Josefina Gómez Mendoza y Antonio Gil Olcina)... ¡hace veinte años en el mejor de los casos! Si no hablan de ti, ni te leen, ni te ven, no existes, no eres útil, desapareces y, lo que es peor en este caso, eres sustituido por otra cosa, alguien ocupará el lugar.

La preparación de las pruebas de oposiciones para acceder a la función docente en el cuerpo de profesores de secundaria mitigan en parte la carencia de conocimientos que puedan tener los aspirantes con titulaciones especializadas pero debiera volverse al punto de inicio, en el que las titulaciones iban de la mano y la especialización tenía lugar en los últimos cursos de la carrera. Como eso no va a suceder, pues tendría que haber un cataclismo que no va a tener lugar, pues no es esa la dirección que se persigue, al menos debiera atenuarse la falta con más contenidos sobre Geografía, Historia e Historia del Arte en los distintos Grados, en los Másteres Universitarios en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, para aquellos alumnos que no sean de la especialidad (Geografía para Historia e Historia del Arte y viceversa), y añadir alguna optativa más de Didáctica de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte, en los planes de los diferentes Grados universitarios. Es empezar la casa por el tejado pero, mejor que como ahora, es.

Debiera formarse también a los docentes en un pensamiento crítico que les ayudara a una mejor selección y elección de los libros de texto. El libro de texto es una herramienta de trabajo fundamental para el profesorado y lo lleva siendo desde hace más de un siglo. Ha facilitado su labor y ha actuado como intermediario entre el estudiante y la materia. Y lo seguirá haciendo aunque mute a formatos digitales. Más de un 90% del profesorado utiliza los libros de texto como principal recurso en el aula y eso no se puede despreciar.

El estudio de los libros de texto, por tanto, merece ser uno de los principales focos de investigación para los profesionales de la educación. Su elección no puede quedar

a criterios tales como la afinidad con tal o cual comercial de tal o cual editorial. Los libros de texto, como cualquier herramienta, tienen fortalezas y apreciaciones positivas que hay que mantener y también debilidades y aspectos mejorables que hay que cambiar.

Entre estas últimas vuelven a aparecer los problemas que ya hemos ido enumerando a lo largo de este trabajo. La escasa integración de los contenidos geográficos e históricos en el currículo se refleja en la escasa integración de los contenidos geográficos e históricos en el libro de texto.

Pueden encontrarse en sus páginas frecuentes errores de presentismo, al referir a delimitaciones y referencias geográficas actuales hechos del pasado en las que aquellas no existían. Se introducen contenidos sociales heterogéneos no estrictamente históricos o geográficos que, con frecuencia, generan una impresión de eclecticismo e indefinición sobre los objetos de estas disciplinas. Se incorpora a las mujeres en los temarios de Historia con buena intención pero muchas veces con poco acierto o de forma estereotipada, existiendo todavía una invisibilización en muchos aspectos.

De la misma manera se incluyen muchos textos, más en los libros de Historia que en los de Geografía o Historia del Arte, en los que se da por sentado que la mayoría de los problemas humanos se pueden resolver a través del diálogo, la solidaridad y la tolerancia. ¿Estamos ante una visión excesivamente amable de la Historia? Este tipo de discursos son igualmente bienintencionados pero muchas veces peligrosos por ingenuos, porque la vida también es lucha, muerte, odio, peligro, traición, rencor, incertidumbre, frustración y soledad. No se debe escamotear al alumnado la existencia del dolor, el sufrimiento, el miedo o la oscuridad de la naturaleza humana, pues para lo bueno y para lo malo también forman parte de su ser y, además, tienen sus enseñanzas, que serán herramientas muy útiles para cuando tenga que defenderse en el mundo adulto del mañana. Hay que mostrar también esas realidades pero de una forma adecuada y no traumática.

En otro orden de cosas, se observa un uso dispar y heterogéneo de muchos topónimos y nombres de organismos que mezclan las distintas lenguas del Estado. Aparece Girona, A Coruña, Consell Insular de Menorca, etc. en libros destinados a regiones en las que no existe esa cooficialidad ni se hablan esas lenguas y, en general, en detrimento del español. O se pone el topónimo de uso común en esa Comunidad

en la que se está o se ponen los dos en las que exista una cooficialidad lingüística. ¿Por qué en un libro que se utiliza en Asturias pone Generalitat y a la vez Bilbao o San Sebastián? ¿El catalán sí tiene cabida y el vascuence no? ¿Qué pasa con el español? ¿Qué criterio se sigue? ¿Tendría sentido leer en nuestro libro de Historia que “los alemanes bombardearon London en 1940”? A esta confusión se añade, además, y paradójicamente, una escasa o mínima presencia de informaciones sobre regiones distintas de la propia. Por otra parte, algunas editoriales de determinadas Comunidades introducen contenidos ideológicos de tipo nacionalista de forma abusiva y dogmática, lo que, además, es contrario a las disposiciones curriculares vigentes.

Al menos un 40% de los manuales está conformado por imágenes. Estos elementos usados en su justa medida pueden ayudar a reforzar el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, un uso excesivo de los mismos puede provocar distracciones, cosa que sucede en no pocos casos.

También es bueno que los docentes sepan idiomas pero nos surgen muchas dudas sobre la inclusión de la Geografía y la Historia en los programas bilingües que se imparten en los centros de nuestro país. El dar clase en una lengua extranjera “vende mucho” sí, pero en materias tan complejas como las que estamos analizando, es importante que el alumnado entienda a la perfección todo lo que estudia, que coja todos los matices y giros del lenguaje, más aún cuando se estudie la Geografía o la Historia de nuestro propio país, España. Es conocido el dicho de que “la experiencia de aprender un nuevo idioma te permite conectar mejor con la historia de aquel país”. ¿Cómo puede conectar el inglés con la Historia de España? Los programas de idiomas plantean, a día de hoy, muchos inconvenientes que estimamos difíciles de solventar, como el nivel de dominio de la segunda lengua por parte del profesorado y del alumnado, la falta de recursos y horas lectivas a la semana para bilingüizar la materia sin generar un discurso confuso y la consecuente reducción de contenidos en base a las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje en otro idioma.

La escuela o el instituto debe convertirse en un lugar de reflexión sobre las relaciones entre los humanos, y entre éstos y el medio, teniendo como objetivo educativo básico lo que podríamos denominar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano. La Geografía y la Historia contribuyen más que ninguna otra materia a que

la evolución de dicho conocimiento se oriente hacia unos fines muy nobles, como son: dotar a las personas y a los grupos sociales de una visión de conjunto del mundo y de su pasado que les permita comprender y actuar en la realidad en que viven y vivirán; de unos recursos que les capaciten para la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad; de una formación que les capacite para la investigación de su entorno, la reflexión sobre su propia práctica, no sólo en el ámbito escolar, sino también en los demás ámbitos de su actividad diaria.

En el caso de la Geografía y de la Historia tres profesionales deben sentarse en la mesa para escribir el nuevo currículo de la materia: el geógrafo profesor de Geografía, que ha de pensar en la unidad de todas las ciencias en la Tierra y pensar en nuestro planeta como la sede permanente de las ocupaciones del ser humano; el historiador profesor de Historia, que ha de pensar en el futuro cuando éste ya es pasado; y el historiador del arte profesor de Historia del Arte, que ha de pensar en cómo se han de interpretar los objetos artísticos y sus formas de comunicación con el fin de que no se pierda nuestra propia cultura.

Son precisamente estos tres profesionales los más interesados y capacitados para proponer el nuevo documento. Después de las oportunas encuestas y debates, formularán, en amplio y profundo consenso, las propuestas que considerarán más convenientes. Y entre los tres redactarán el texto, escribiendo en la primera hoja:

“La Geografía es la Historia en el Espacio, lo mismo que la Historia es la Geografía en el Tiempo”.

Agradecimientos y dedicatoria

Quisiera agradecer los consejos y aportaciones de tantos compañeros profesores de Geografía e Historia y de otras disciplinas, pues a lo largo de estos años de conversaciones informales han ayudado a mejorar este trabajo. Igualmente, quisiera subrayar nuestro afán de servicio a la sociedad y al conjunto de la comunidad educativa, así como nuestra completa disposición a someter este trabajo a distintas consideraciones.

Va dedicado al alumnado, lo mejor de la profesión, sin duda. Conseguir que una generación alcance, de manera justa e inclusiva, la adquisición y el desarrollo de los

conocimientos, capacidades y valores, y disfrute de sus habilidades y competencias de forma conexa y orientada, para vivir una vida productiva y significativa, supondría un paso de gigante hacia una nueva educación. Algo así transformaría al país considerablemente, pero a mejor.

Bibliografía

- Asociación de Geógrafos Españoles (2000) *La Geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria*, Madrid, AGE, 69 págs.
- Ávila Ruiz, Rosa María (2001) "El papel de la historia del arte en el currículum", en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, número 29, págs. 67-80.
- Bona, César (2015) *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*, Barcelona, Plaza y Janés, 267 págs.
- Buzo Sánchez, Isaac (2012) "Posición de los contenidos geográficos en la reforma educativa", en *La educación geográfica digital*, coord. por Rafael de Miguel González, María Luisa de Lázaro y Torres y María Jesús Marrón Gaité, págs. 37-48
- Caballero Carrillo, M^a Rosario (1992-1993) "La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro", en *IMAFRONTA*, números 8-9, págs. 51-60.
- Capel, Horacio (1976) "La geografía española tras la Guerra Civil", en *Geocrítica, Cuadernos críticos de Geografía Humana*, Universidad de Barcelona, Año I, número 1, 36 págs.
- Capel, Horacio y Urteaga, Alberto Luis y Luis (1984) "La geografía ante la reforma educativa", en *Geocrítica, Cuadernos críticos de Geografía Humana*, Universidad de Barcelona, Año IX, número 53.
- Capel, Horacio y Urteaga, Luis (1984) *Las nuevas geografías*, Temas Clave, Barcelona, Salvat, 64 págs.
- Chevalier, Jean-Pierre (2000) "La geografía en los programas escolares en Europa", en *Cybergeo: European Journal of Geography [en línea]*, *Epistemología, Historia de la Geografía, Didáctica*, documento 130.
- Delgado Cendagortagarza, Ander (2020) "Enseñar historia y evaluarla en un contexto curricular heterogéneo", en *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, número 99, págs. 46-52.
- Fiera Suárez, Florencio (1995) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Madrid, Ediciones de la Torre, 286 págs.
- Gahete Muñoz, Soraya (2014) "La inclusión de las mujeres en la asignatura de Ciencias Sociales en el primer ciclo de la ESO", en *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). XVII Coloquio Internacional organizado por la Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres*. Celebrado en Alicante los días 23-25 de octubre de 2014.
- García Pérez, Francisco (2005) *Lopezdebeiga y Garrote Bill o las Tribulaciones de un profesor de Lengua en Secundaria*, Oviedo, editorial Laria, 163 págs.
- García Prado, Justiniano (1954) *Geografía Universal*, Logroño, Editorial Ochoa, 224 págs.
- Giner de los Ríos, Francisco (1969) *Ensayos*, El Libro de Bolsillo, Madrid, Alianza Editorial, 237 págs.
- Gómez César, Irene (2018) *Evolución del libro de texto de Historia: Cambio y continuidad*, Trabajo fin de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 54 págs.
- Lacoste, Yves y otros (1977) *Geografías, ideologías, estrategias espaciales*, Introducción y edición a cargo de Nicolás Ortega, Madrid, Dédalo Ediciones, 172 págs.
- López Facal, Ramón (2014) "La LOMCE y la competencia histórica", en *Ayer*, número 94, págs. 273-285.
- López Facal, Ramón (2015) "La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales", en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, número 79, págs. 5-7.

- Lucero, José Antonio. “¿Es de FACHAS llevar la bandera de España? Reflexiones sobre el nacionalismo español”, en *La cuna de Halicarnaso* (Canal de Youtube). Video publicado el 21 de julio de 2020.
- Marchán Fiz, Simón (1983) *El universo del Arte, Temas Clave*, Barcelona, Salvat, 64 págs.
- Miguel González, Rafael de (2012) “Análisis comparativo del currículo de Geografía en educación secundaria y propuestas”, en *La educación geográfica digital*, coord. por Rafael de Miguel González, María Luisa de Lázaro y Torres y María Jesús Marrón Gaité, págs. 13-36.
- Miguel González, Rafael de (2016) “Geografía y currículo escolar en la ESO y el Bachillerato con la LOMCE: historia de un desencuentro”, en *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*, coord. por Rafael Sebastián Alcaraz y Emilia María Tonda Monllor, págs. 57-70.
- Pelegrín Campo, Julián (2015) “La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE”, en *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, número 79, págs. 41-48.
- Prats, Joaquin y Valls Montés, Rafael (2011) “La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión”, en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, número 25, págs. 17-35.
- Prats, Joaquin (2012) “Criterios para la elección del libro de texto de historia”, en *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, número 70, págs. 7-13.
- Ramón y Cajal, Santiago (2010) *Reglas y consejos de investigación científica*, prólogo de Severo Ochoa, Grandes Pensadores Españoles, Barcelona, Editorial Planeta DeAgostini.
- Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (1994) *El libro ilustrado. Jovellanos lector y educador*, Madrid, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Calcografía Nacional, Ayuntamiento de Gijón y Caja de Asturias, 93 págs.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Sociedad Geográfica y Asociación de Geógrafos Españoles (1992) *La Geografía en España (1970-1990)* Aportación Española al XXVIIº Congreso de la Unión Geográfica Internacional. Madrid, Estudio Gráfico Madrid, 326 págs.
- Reclús, Elíseo (1932) *El Hombre y la Tierra*, 6 tomos, Barcelona, Centro Enciclopédico de Cultura.
- Reynaud, Alain (1976) “El mito de la unidad de la Geografía”, en *Geocrítica, Cuadernos críticos de Geografía Humana*, Universidad de Barcelona, Año I, número 2, 40 págs.
- Rodríguez Domenech, María de los Ángeles (2015) “La geografía en la LOMCE ¿una ocasión perdida?”, en *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, número 67 (1º Cuatrimestre), págs. 403-433.
- Trepat, Cristòfol-A (2015) “La historia en la LOMCE. ESO y Bachillerato”, en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, número 79, págs. 49-59.
- Tuñón de Lara, Manuel (1985) *Por qué la Historia*, Temas Clave, Barcelona, Salvat, 64 págs.
- VV.AA. (2015) *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos*, Oviedo, Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa.