

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CURRÍCULUM DE GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: REVISIÓN Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Rafael de Miguel González

Universidad de Zaragoza

rafaelmg@unizar.es

RESUMEN:

La enseñanza de la Geografía viene regulada por los diferentes currículos que para la educación secundaria se han venido publicando en los últimos años. El presente trabajo realiza una revisión de las opciones curriculares de las áreas y materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la ESO y de Geografía en el Bachillerato, como punto de partida de una investigación comparada de los currícula geográficos en seis Estados europeos destacados. Las conclusiones del análisis comparativo llevan a unas reflexiones sobre elementos comunes de la enseñanza de la Geografía en Europa, así como a una serie de propuestas relativas a la actualización curricular derivada de la cuarta reforma educativa que está en trámite.

PALABRAS CLAVE:

Innovación curricular, educación geográfica, didáctica de las ciencias sociales, digital-earth.eu

1. INTRODUCCIÓN

Tras la implantación de la reforma educativa de 1990, en España se han aprobado tres marcos curriculares diferentes que corresponden, respectivamente, a las Leyes Orgánicas sucesivas denominadas LOGSE, LOCE y LOE. En el caso de la Geografía esa cifra se duplica al existir un currículo básico (expresado por decreto de enseñanzas mínimas) para la Geografía (dentro de las ciencias sociales) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y otro para el Bachillerato, además de los diferentes desarrollos curriculares que han sido aprobados por las Comunidades Autónomas. Sin entrar en la consideración de lo que supone cambiar constantemente una Ley Orgánica educativa (hasta cuatro veces en poco más de dos décadas), es un hecho incontestable que cada cambio de normativa estatal básica ha implicado una revisión de los currículos escolares, incluidos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la enseñanza de la Geografía en la Educación Secundaria Obligatoria y en el bachillerato.

En el momento de redactarse estas líneas, se ha presentado un anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). El cambio principal de esta nueva ley orgánica respecto a las enseñanzas de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia es que en cuarto de la ESO deja de ser obligatoria para todos los alumnos, para pasar a ser una materia optativa vinculada a la modalidad. Con el nuevo sistema, esta materia sólo será cursada por los alumnos de cuarto de la ESO que elijan el itinerario correspondiente a las enseñanzas académicas, y dentro de éste los que se orienten hacia la opción de humanidades y ciencias sociales, es decir, los alumnos que se encaminan a realizar el bachillerato en esta opción. Ello supone dos consecuencias: que la enseñanza de las ciencias sociales (y los contenidos geográficos en ella integrados) se reducirá en un 25 por ciento en relación a lo actual para un número muy

importante de alumnos; y que los contenidos deberán ser reajustados porque no tendría ningún sentido didáctico (e incluso incumpliría los objetivos y las competencias de la materia, tal y como figuran en el currículo vigente) que se mantuviera la actual distribución y se “cortara” la enseñanza de ciencias sociales para más de la mitad de la población escolar (aquellos que vayan en cuarto de la ESO al itinerario de enseñanzas aplicadas o al de académicas, opción ciencias), privándoles de contenidos nucleares para el área, bien de carácter histórico propiamente dichos (historia contemporánea), bien de carácter integrado histórico-geográfico (mundo actual, globalización, geopolítica, la Unión Europea).

En el caso del Bachillerato, a priori la ordenación académica de la Geografía no cambia, ya que permanece con la misma denominación como materia específica en la modalidad de humanidades y ciencias sociales para el segundo curso. No obstante conviene recordar que con las reformas de la LOCE y la LOE, la Geografía del Bachillerato permaneció prácticamente igual que en la ordenación de la LOGSE, aunque la aprobación de ambas leyes orgánicas supuso alguna ligera modificación curricular de la materia. Es por ello que la revisión curricular derivada de la nueva ordenación de la enseñanza de la Geografía en ambas etapas vuelve a suponer una oportunidad de revisión, adaptación y mejora.

2. REVISIÓN DEL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ESPAÑA

Para que esa oportunidad sea aprovechada, se deben tener en cuenta tres tipos de variables: el análisis crítico de las opciones curriculares de la Geografía en la educación secundaria en España, especialmente a partir de un método diacrónico que permita comprobar la evolución del currículo oficial; el análisis comparativo, con un enfoque sincrónico, de los diferentes currícula geográficos que existen en países europeos y de nuestro entorno¹; y finalmente una propuesta innovadora de ordenación curricular a partir de ambos análisis.

En el primero de los casos, ya existe una abundante bibliografía sobre el estudio del currículo de la Geografía, de manera autónoma o dentro de las ciencias sociales, dentro de una de las cinco principales líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales (Prats, 1997). Los principales estudios evolutivos sobre el currículo de la Geografía han sido realizados por Souto (2003, 2004, 2011) y por González Gallego (2001, 2011). Para el análisis del periodo previo a la LOGSE, existen dos tesis doctorales que profundizan en la Geografía escolar en la época contemporánea (Luis, 1985) (Villanueva, 2001, aunque también ésta prolonga su periodo de estudio a la década de los noventa), así como algún trabajo monográfico sobre la Geografía en el BUP (González Muñoz y Martín, 1989). A los pocos meses de aprobarse la LOGSE, las II Jornadas de Didáctica de la Geografía celebradas en Burgos se dedicaron con carácter monográfico a “La Geografía en el Diseño Curricular de la Reforma” (AGE, 1991), que vinieron sucedidas por diversos trabajos sobre el currículo de la Geografía, tanto en la ESO como en el Bachillerato (González Ortiz, 1997). El X Congreso de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales tuvo como eje el currículo de las ciencias sociales para el siglo XXI, en el contexto del llamado “Debate sobre las Humanidades”. En sus actas hay dos aportaciones destacadas de naturaleza epistemológica sobre el currículo de la Geografía (Batllori, 1999) (Guitián, 1999). Con la reforma del currículo de 2000 y la LOCE,

1.- Los países seleccionados en este estudio son los cuatro principales estados europeos junto a dos adicionales: Finlandia, por ser un referente de los estándares PISA, y Portugal por estar situado en nuestro entorno más próximo.

han surgido nuevos trabajos (Estepa, 2002) (Marrón, 2003), al igual que con la implantación de la LOE, especialmente a la formación en competencias geográficas (González Gallego, 2007) (Ruiz, 2011), recogidos principalmente en las actas de los congresos de Didáctica de la Geografía o en revistas científicas de didáctica de las ciencias sociales como *Iber*.

Las tres tablas siguientes (modificados y actualizados de Souto, 2004) muestran los enunciados de los contenidos propiamente geográficos tanto en la Geografía de Bachillerato como en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO y permiten comprobar las sucesivas modificaciones que en ellos se han producido. Asimismo se muestra la referencia normativa concreta de cada uno de los seis currículos prescritos con contenidos geográficos, referidos en todo caso a los Reales Decretos de enseñanzas mínimas o comunes, sin perjuicio de una remisión a los Decretos de currículos tanto del exiguo ámbito de gestión del denominado “territorio MEC”, como de las respectivas comunidades autónomas (García Almiñana, 2003) (Rodríguez Doménech, 2008).

| Educación Secundaria Obligatoria: | Bachillerato |
|--|--|
| Real Decreto 1007/1991 (LOGSE) | Real Decreto 1178/1992 (LOGSE) |
| Real Decreto 3473/2000, luego reproducido en el Real Decreto 831/2003 (LOCE) | Real Decreto 3474/2000, luego reproducido en el Real Decreto 832/2003 (LOCE) |
| Real Decreto 1631/2006 (LOE) | Real Decreto 1467/2007 (LOE) |

Tabla 1. Normativa básica del currículum en educación secundaria.

Por una parte, los contenidos geográficos en la ESO no han variado en conjunto mucho, sino más bien su organización, distribución o vinculación con contenidos procedimentales y actitudinales. Se ha seguido un esquema más o menos clásico de Geografía física-Geografía humana-Geografía regional en los tres currículos prescritos, aunque es cierto que en el segundo y en el tercer curso se incluyen más contenidos transversales a las ciencias sociales y a su función de educación ciudadana (el mundo actual, sus rasgos y problemas: la globalización, los desequilibrios espaciales en el desarrollo, los conflictos políticos, la diversidad cultural, los retos ambientales y la sostenibilidad, las desigualdades sociales, los movimientos migratorios, etc.). Es por ello que el currículum vigente es un poco más innovador y se va acercando al modelo de currículum cíclico al calibrar mucho mejor “el paso psicológico del alumnado desde lo concreto a lo formal” (González Gallego, 2011), pasando (entre primero y tercero de la ESO) de descripciones/localizaciones, a explicaciones/caracterizaciones y finalmente interpretaciones de fenómenos y procesos geográficos.

| CONTENIDOS DE 1991 | | CONTENIDOS DE 2000 | | CONTENIDOS DE 2006 | |
|--|---|---|---|---|---|
| Bloque: sociedad y territorio (Etapa) | Iniciación a los métodos geográficos | Bloque: la Tierra y los medios naturales (1º curso) | El planeta Tierra | Bloque: contenidos comunes (1º curso) | Lectura e interpretación de imágenes y mapas de diferentes escalas y características... |
| | El medio ambiente y su conservación | | Los elementos del medio natural | | |
| | | | Los medios naturales y los recursos. Distribución geográfica | | |
| | | | Los riesgos naturales | | |
| | La población y los recursos | Bloque: las sociedades humanas (2º) | La población mundial | Bloque: la Tierra y los medios naturales (1º) | La representación de la tierra... |
| | Las actividades económicas y el espacio geográfico | | La actividad económica de las sociedades | | Caracterización de los principales medios naturales.. |
| | El espacio urbano | | La organización de las sociedades | | Localización en el mapa y caracterización de continentes, océanos, mares, unidades del relieve y ríos en el mundo, en Europa y en España... |
| | Espacio y poder político | | La organización política de los estados | | Los grupos humanos y la utilización del medio: análisis de sus interacciones... |
| | Procedimientos de trabajo geográfico (seis) | Bloque: los espacios geográficos (3º) | Espacios geográficos y actividades económicas | Bloque: población y sociedad (2º) | La población... |
| | Actitudes (tres) | | La ciudad como espacio geográfico | | Las sociedades actuales.. |
| El espacio geográfico español | | | El espacio geográfico español | La vida en el espacio urbano... | |
| | | | El espacio mundo y sus problemas | El espacio mundo y sus problemas | Bloque: contenidos comunes (3º) |
| Bloque: actividad económica y espacio geográfico (3º) | Bloque: actividad económica y espacio geográfico (3º) | La actividad económica... | | | |
| | | Bloque: transformación y desequilibrios en el mundo actual (3º) | Bloque: transformación y desequilibrios en el mundo actual (3º) | Bloque: transformación y desequilibrios en el mundo actual (3º) | Bloque: transformación y desequilibrios en el mundo actual (3º) |
| Localización de las principales zonas de actividad económica | | | | | |
| La organización política de las sociedades | | | | | |
| La organización política y administrativa de España | | | | | |
| El espacio geográfico europeo | Grandes ámbitos del mundo | Interdependencia y globalización | Desarrollo humano | Desplazamientos de población | |
| | | | | Riesgos y problemas medioambientales | |
| | | | | | Riesgos y problemas medioambientales |
| | | | | Riesgos y problemas medioambientales | |

Tabla 2. Contenidos geográficos en los currículos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO.

| CONTENIDOS DE 1992 | CONTENIDOS DE 2000 | CONTENIDOS DE 2007 |
|--|---|---|
| Aproximación al conocimiento geográfico | España en el sistema mundo | Contenidos comunes |
| España: unidad y diversidad del espacio geográfico | España en Europa | España en Europa y en el mundo |
| Las dinámicas ecogeográficas | Naturaleza y medio ambiente en España | Naturaleza y medio ambiente en España |
| La desigual utilización de los recursos: espacio y actividad económica | El espacio geográfico en las actividades económicas | Territorio y actividades económicas en España |
| Población, sistema urbano y ordenación del territorio | Recursos humanos y organización espacial en España | Población, sistema urbano y contrastes regionales en España |
| España en el mundo | | |

Tabla 3. Contenidos de la materia de Geografía en los currículos del Bachillerato.

Por otra parte, los currículos de Bachillerato han seguido adolecido de los mismos defectos que los de la ESO, lo que se verifica tras el análisis detallado de los libros de texto y de las adaptaciones de los programas editoriales a los currículos (García Álvarez y Marías, 2001) (Vera y De Lázaro, 2010) (López Domenech, 2006). La inclusión de contenidos comunes (en su mayor parte procedimentales y actitudinales) así como la consideración del bloque “España y Europa en el mundo”, como principales aportaciones del currículo de 2007, han resultado insuficientes para aportar una necesaria renovación curricular. Quitando ese par de cuestiones, los contenidos en el Bachillerato mantienen un sesgo excesivamente orientado a la Geografía regional, “anclada en un academicismo temático y un conservadurismo metodológico”, expresado en “unos objetivos y unos contenidos escolásticos, con escasas concesiones a la innovación” (Souto, 2011), lo que ha provocado que la percepción de la Geografía escolar siga más vinculada a una ciencia descriptiva que explicativa.

Es por ello necesario que, cualquier esfuerzo de 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 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 (García Pérez, 2011). En definitiva, es preciso seguir avanzando en la transposición didáctica y en la formalización de una lógica espacial para decodificar el conocimiento académico geográfico en un conocimiento educativo (García de la Vega, 2011) (Rodríguez Lestegás, 2007), por ejemplo, tal y como describe Souto (1998) en la secuencia: comprensión de la información geográfica / formulación del método de trabajo / presentación de resultados en los diferentes lenguajes geográficos.

De ahí la oportunidad del presente trabajo al plantear un análisis comparativo entre currículos geográficos en países que cuentan con mayor tradición y experiencia en la reforma curricular. Además, en muchos de ellos la Geografía es una materia escolar autónoma², separada de la historia y de las ciencias sociales al no tener los condicionantes de organismos internacionales

2.- Siendo Francia el ejemplo más destacado, junto a España, de esa integración curricular entre la Geografía y la Historia. En parte, como luego se explica, por la tradición del historicismo y del posibilismo en la escuela regional.

como la UNESCO en la formación y consolidación de nuestro área de conocimiento didáctico (González Gallego, 2001), lo que ha podido tener ciertas desventajas, pero la gran virtud de avanzar en un conocimiento geográfico educativo, en definitiva, en un currículo de la Geografía mucho más didáctico y motivador.

El uso de análisis comparativos del currículo es escaso en ciencias sociales. En el banco de tesis doctorales de Histodidáctica destacan tres casos de investigaciones comparadas, que en general aportan poco al objeto de este trabajo ya que se tratan de comparaciones “bilaterales” entre el sistema educativo español y el de otro territorio (Aparicio, 1996) (Basilio, 2003) o de trabajos que analizan el sistema educativo previo a la reforma (Pagés, 1992), y en todos los casos referidos, más al área de ciencias sociales en general que a los contenidos geográficos en particular. Por otra parte, existen recientes estudios sobre la diversidad de la enseñanza de las ciencias sociales en más de treinta países de Europa, pero centrados en los contenidos históricos (Prats y Valls, 2011).

En relación a la Geografía, existen precedentes que se han quedado en cierta medida desfasados respecto a las reformas recientes: tanto el informe del Consejo de Europa de 1976, que analizaba los diferentes programas de Geografía de Europa occidental, como los realizados por geógrafos españoles (Gil Crespo, 1981) (Capel, Luis y Arteaga, 1981) (Souto, 1990). Recientemente destaca el análisis comparativo del currículo en once países europeos, entre los que no están los de la cuenca mediterránea, es decir, ni España, ni Francia ni Italia (Curic et al., 2007). O las actas del simposio sobre la redacción del currículo en Geografía, con aportaciones de diversos autores y países, pero sin una síntesis evaluativa (Whewell, et al., 2011). Finalmente, es también reseñable el estudio comparativo del uso de sistemas de información geográfica en la formación del profesorado de Geografía (Lindner-Fally y Zwartjes, 2012).

3. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EUROPA Y LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS ESPACIALES

Un referente destacado que deba ser tenido en cuenta en cualquier proceso de revisión curricular de la Geografía es la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica, redactada por la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional³. Desde el punto de vista de la aplicación de la educación geográfica hay una serie de cuestiones que destacan en la Declaración como que la Geografía sea una asignatura troncal e independiente, organizada en cursos obligatorios para todos los alumnos con programas coherentes, desarrollados en un horario lectivo semejante a otras materias obligatorias, con profesores especializados, etc. Ninguno de estos principios básicos se ha cumplido en nuestro país tras la inclusión de la Geografía con la Historia en el área de Ciencias Sociales, primero en la Educación Primaria con la Ley 14/1970 (o Ley Villar Palasí) y luego en la ESO con la LOGSE y sucesivas revisiones (González Gallego, 2001 y 2011). Y menos con la denominación de la especialidad profesional de “Geografía e Historia” del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria⁴ o con la formación inicial del profesorado de Geografía en secundaria, formado en titulaciones independientes (de Geografía, de Historia o de Historia del Arte, tras los nuevos planes de estudios uni-

3.- Y avalada por el Comité Ejecutivo de la U.G.I., durante la celebración del 27 Congreso Internacional celebrado en Washington (Estados Unidos), en agosto de 1992

4.- Establecida por los Reales Decretos 1701/1991 y 1834/2008, que mantuvieron la doble especialización histórica y geográfica de los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato derivados de la implantación de la Ley Villar Palasí.

versitarios aprobados desde los años ochenta en aplicación de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, cuyos efectos comprobamos ahora en el Máster de Secundaria). Esta cuestión es, sin duda, central para afrontar cualquier reflexión sobre la revisión de los contenidos geográficos: la “indisoluble unidad” de la Geografía con la historia en la educación secundaria, tanto docente como curricular, a diferencia de muchos países de nuestro entorno, especialmente de ámbito anglosajón, como veremos a continuación.

Salvando estos condicionantes, hay otras cuestiones en la propia Declaración que mantienen una vigencia epistemológica y metodológica sobre la propia didáctica de la Geografía. Así, el texto subraya la necesidad de que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y valores propios. En otra terminología, la Declaración recoge contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales específicos de la educación geográfica. A pesar de ser un documento elaborado década y media antes del europeo sobre educación en competencias, resulta significativo que ya se recojan algunas de ellas, en concreto la competencia social (*social competence*) y la competencia ambiental (*environmental competence*). Además, la traducción del concepto *skills* como competencia⁵ supone que la Geografía contribuye a la adquisición de competencias comunicativas, intelectuales, prácticas y sociales, así como de competencia verbal, numérica y gráfica.

El subcomité británico de la Comisión de Educación Geográfica ha considerado en 2007 que dicho documento debe ser revisado debido al avance tanto de la propia ciencia geográfica como de la educación geográfica, debiendo incluir una serie de cuestiones de interés como la globalización, las dimensiones morales y éticas en Geografía (relativas a los conceptos de poder, influencia, control), los temas relativos a la pobreza, a la igualdad y justicia social referidos a las personas y a los lugares, la educación para el desarrollo sostenible, el impacto de las nuevas tecnologías, la investigación en Didáctica de la Geografía, la interdisciplinariedad, el espacio concebido y percibido desde un enfoque constructivista, etc.

Ese mismo año de 2007 la propia Comisión de Educación Geográfica ha elaborado una declaración complementaria a la de 1992, dedicada específicamente a la Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible. En este nuevo texto se detallan competencias geográficas específicas para mejorar el desarrollo sostenible (de nuevo expresadas en conocimientos, habilidades y valores) que deben ser complementadas con competencias interdisciplinares, con competencias hacia la responsabilidad y la acción, y con competencias necesarias para el aprendizaje para toda la vida y para la participación ciudadana, que vendrían a asimilarse a lo que conocemos por competencia social y ciudadana.

Pasando de los documentos de escala internacional a los europeos sobre educación geográfica y competencias, hay que partir de que las competencias en materia de educación corresponden a los Estados (o a sus administraciones territoriales como en España o en Alemania). Sin embargo la Unión Europea puede adoptar medidas de apoyo, fomento o complemento de las propias de los Estados Miembros. De este modo existen diferentes iniciativas para acometer una revisión de la educación que permita una mayor conexión entre ésta y la mejora de la competitividad y del empleo, desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior hasta otras como el Programa de Educación y Formación a lo largo de la vida, los programas Comenius, Erasmus, Leonardo, etc., el establecimiento de un Marco Europeo de Cualificaciones⁶ (aplicable igualmente a la educación básica y secundaria) o la definición de competencias clave para

5.- Publicada en el volumen 27-28 de la *Revista de Geografía* (1993), pp. 93-106.

6.- Estructurado en ocho niveles definidos por una serie de resultados de aprendizaje relativos a conocimientos, destrezas y competencias.

el aprendizaje permanente en el marco de una estrategia de cooperación y del llamado “Proceso de Copenhague” para la mejora de la educación”.

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006 sobre las ocho competencias claves para el aprendizaje permanente no hace ninguna referencia expresa a la Geografía escolar y tan sólo recoge el pensamiento espacial como un modo matemático de pensamiento dentro de la competencia matemática. Nada más lejos de lo que recoge nuestro currículo vigente de la ESO que vincula –principal, pero no exclusivamente- el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a dos competencias: social y ciudadana, y conocimiento e interacción con el mundo físico.

A pesar de que el currículo de Ciencias Sociales de la ESO no detalla una especial contribución de la materia a la adquisición de la competencia digital, sin embargo en Europa hay un referente que es esencial a la hora de afrontar la renovación curricular de la Geografía: la Agenda Digital Europea (2010) ha establecido la alfabetización y la adquisición en competencias digitales como acciones claves y prioritarias para el reglamento del Fondo Social Europeo, así como el hecho de identificar las competencias de los profesionales y usuarios en el marco de las TIC en relación con el citado Marco Europeo de Cualificaciones. Ello tiene unas implicaciones evidentes en el caso de la educación geográfica, especialmente en el uso de la información geográfica en las aulas (Donert, 2010) como instrumento de “aprendizaje para la habilitación espacial” cuyo eje central lo constituye la geocomunicación social (Vogler et al. 2012), que son conceptos cercanos a los de neoGeografía (Goodchild, 2009) e información geográfica voluntaria.

Por su parte, el uso de la geoinformación como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía implica la adquisición de dos competencias adicionales: la competencia para una ciudadanía espacial (Gryl, Jekel y Donert, 2010) y la competencia para el pensamiento espacial (NRC, 2006). La primera incluye tres competencias específicas: manejo de técnicas y métodos de información espacial, evaluación y reflexión sobre las representaciones espaciales, y comunicación y participación ciudadana con representaciones espaciales. La segunda, vuelve a recuperar el reto educativo del pensamiento espacial, ya no desde las matemáticas como expresaba el documento europeo de competencias de 2006, sino desde la enseñanza de la Geografía (Kerski, 2003) como medio para el desarrollo de la inteligencia espacial, en la terminología de las inteligencias múltiples de Gardner. Esta cuestión ha sido tenida especialmente en cuenta por la Junta Nacional de Educación en Finlandia a la hora de establecer el curriculum de la enseñanza secundaria, y en especial el de la Geografía escolar desde un enfoque constructivista (Houtsonen, 2006): en ese sistema educativo la geoinformación no sólo tiene un valor para el desarrollo de capacidades referidas a la ciudadanía espacial, al desarrollo sostenible, a la identidad cultural o a las nuevas tecnologías; su uso en las aulas favorece el desarrollo del pensamiento lógico a partir de datos georreferenciados, y en consecuencia, la capacidad de resolver problemas de naturaleza espacial, elemento que se considera fundamental como competencia para muchas profesiones en un futuro no muy lejano. De hecho, la competencia para el pensamiento espacial es denominada competencia para la comprensión espacial e incluye tres aspectos principales en el currículo de Geografía: visualización espacial, orientación espacial y construcción de un conocimiento basado en las relaciones espaciales.

La red europea digital-earth.eu considera que las nuevas tecnologías de información geográfica cumplen con estas competencias educativas y afirma que es esencial que los geo-media estén incluidos en el currículo escolar y en la formación del profesorado, incluso más de lo que pueda figurar en el currículo actual (De Miguel, 2011) (Lázaro y González, 2006), debido a

cinco argumentos: por necesidades de las profesiones futuras, porque mejora las condiciones de empleabilidad de los estudiantes, porque contribuye a la competencia social y a la ciudadanía activa, porque la tecnologías de la información geográfica son parte indispensable de nuestra vida diaria y porque contribuye a la innovación docente en la enseñanza de la Geografía para explicar el mundo actual. La importancia de estas cuestiones ha llevado a que la Asociación Europea de Geógrafos (EUROGEO) elabore un manifiesto⁷ en favor de reforzar la capacidad geoespacial en la educación y la alfabetización en geoinformación, tanto para profesores de Geografía como para los alumnos de educación primaria y secundaria.

En definitiva, la revisión curricular de la Geografía es un reto pendiente. Al margen de la evolución epistemológica de la ciencia geográfica referente, la innovación en educación geográfica tiene ante sí un enorme futuro debido a los cuatro enormes retos que, al menos, debe hacer frente:

- la nueva orientación didáctica europea de educación en competencias, entre las que la competencia espacial cobra autonomía propia, guardando una estrecha relación con la enseñanza escolar de la Geografía, aunque también dicha competencia se trabaje en otras materias. Y viceversa, la educación geográfica contribuye a la adquisición de otras competencias escolares, desde la social y ciudadana, la digital, etc.

- la reducción de recursos expositivos y su sustitución por metodologías de aprendizaje mucho más activas y basadas en procesos inductivos como estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, evaluaciones espaciales, etc.

- la enseñanza-aprendizaje de los grandes temas sociales, políticos, económicos y culturales de la agenda mundial, actual y futura, que tienen incidencia espacial, entre otros la globalización, la sostenibilidad, el cambio climático, el desarrollo urbano, la gestión del agua y de los recursos energéticos, los movimientos migratorios, etc.

- la progresiva utilización de sistemas de información geográfica y dispositivos digitales que utilizan recursos geográficos y cartográficos, muchos de ellos de fácil acceso en la red, así como la adquisición de habilidades y métodos propios del trabajo geográfico.

4. EL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA EN SEIS ESTADOS EUROPEOS

4.1. Reino Unido

La Geografía inglesa⁸ se enseña en dos tramos: por una parte, el denominado *Key Stage 3*, de tres cursos de duración (de los 12 a los 14 años) equivalentes a 6º de primaria, y 1º y 2º de la ESO, y por otra en el *Key Stage 5* (de los 17 a los 18 años). Existe un tramo intermedio de dos cursos (*Key Stage 4*, 15 y 16 años) durante el que no se enseña Geografía, pero al final del cual hay un examen final de toda la secundaria básica (el conocido GCSE) que sí que incluye los contenidos de Geografía enseñados en el *Key stage 3*, cuyos elementos más destacados se recogen en el cuadro siguiente:

7.- A manifesto for Europe: building geospatial capacity, que puede consultarse en <http://www.digital-earth.eu/documents.html>

8.- Escocia ha desarrollado sus propias propuestas curriculares a través de un programa específico denominado *Curriculum for Excellence*.

| Competencias básicas: conocimientos, habilidades y comprensión | Contenidos |
|--|---|
| Lugar | Países: Reino Unido |
| Espacio | Países: ejemplo de país desarrollado |
| Escala | Países: ejemplo de país en vías de desarrollo |
| Interdependencia | Procesos tectónicos |
| Procesos físicos y humanos | Procesos geomorfológicos |
| Interacción medioambiental y desarrollo sostenible | Clima y ciclo del agua |
| Comprensión de la diversidad cultural | Ecosistemas |
| | Población |
| | Asentamientos y espacio urbano |
| | Actividad económica |
| | Factores y efectos del desarrollo |
| | Gestión medioambiental |
| | Recursos naturales y energéticos |

Tabla 4. Contenidos de la materia de Geografía en el currículo británico de educación secundaria (Key Stage 3). Fuente: *The National Curriculum* (2004).

El currículo británico de Geografía en secundaria incluye una serie de contenidos procedimentales básicos como la investigación geográfica escolar, la recogida de información geográfica y de datos espaciales, el trabajo de campo, el uso de geoinformación, el dominio de la cartografía, la adquisición de vocabulario específico (y la expresión oral y escrita y la comunicación relativa a la descripción y explicación de lugares, procesos, fenómenos), la comprensión de procesos espaciales mediante el estudio de casos y la metodología del aprendizaje basado en problemas, etc. que concluyen en un gran contenido actitudinal de comprensión y valoración de los cambios medioambientales y del desarrollo sostenible.

Este currículo es más abierto y más sintético que el español en cuanto a la enumeración de contenidos, pero mucho más práctico y rico en cuanto a recursos para el dominio de habilidades y métodos para el estudio de la Geografía, lo que posibilita un mayor uso de las metodologías activas e inductivas de enseñanza-aprendizaje (y en consecuencia menor de las clases magistrales y de la Geografía aprendida de memoria), una mayor decodificación del conocimiento académico, una mejor aplicación del constructivismo al aprendizaje de la Geografía e incluso una mayor implicación del alumno. La prueba de ello son los criterios de evaluación y las especificaciones para la calificación del examen externo GCSE: el 50% de la nota corresponde a contenidos relacionados con las destrezas geográficas: 25% en capacidades gráficas, cartográficas, estadísticas, pero también en la comprensión de los dos retos principales del planeta, el cambio climático y el desarrollo sostenible; más otro 25% referido a un ejercicio de indagación e investigación geográfica⁹. De tal manera que “sólo” resta el otro 50% a contenidos más o menos tradicionales, repartidos por igual entre medio natural y medio humano.

9.- Que a su vez comprende objetivos, métodos de recogida de datos, métodos de presentación de datos, análisis de los datos y conclusiones en alguno de los siguientes campos: desarrollo local sostenible, paisajes de costa, paisajes fluviales, cambios en el paisaje rural, usos del suelo en áreas urbanas, efectos del turismo.

En el equivalente del Bachillerato este planteamiento se refuerza, e incluso amplía en el segundo de los cursos del *Key Stage*, ya que el currículum no se organiza por bloques de contenido conceptuales (lo que es habitual en el currículum español, como consta en la Tab. 3) sino por bloques de comprensión, interpretación y aplicación de los conocimientos geográficos¹⁰. De este modo, en la materia de Geografía hay cuatro grandes bloques temáticos: Geografía física y humana, habilidades geográficas, temas geográficos del mundo contemporáneo, y trabajo de campo, evaluación e investigación geográfica. En el primero de los cursos (AS) se centran en los dos primeros bloques: el primero de contenidos conceptuales habituales de Geografía física y humana (que equivale al 70% de la calificación final) y el segundo de técnicas geográficas, estadísticas, gráficas, cartográficas, informáticas, etc. (que equivale al 30%). En el segundo curso (A2 que conduce a los exámenes *A levels*), se abordan los cuatro bloques con un porcentaje respectivo en la calificación final del 35% (primero), 15% (segundo), 30% (tercero)¹¹ y 20% (cuarto), justificando este reparto en función de una serie de objetivos educativos específicos para la enseñanza de la Geografía, es decir, con un planteamiento didáctico específico de la didáctica de la Geografía, en vez de extrapolar los grandes temas de la ciencia referente al currículum escolar como sucede en el caso español.

No obstante, este sistema curricular es mucho más abierto al estar sometido a una revisión permanente. A este respecto, la *Geographical Association* (que agrupa a más de 5.500 profesores de Geografía de los niveles escolares) ha elaborado una amplia encuesta entre sus socios para recoger opiniones y propuestas de innovación curricular desde una metodología activa. Como consecuencia de ello, en agosto de 2012 ha elaborado cuatro informes¹² para ser enviados a la administración educativa, demostrando así que la innovación curricular es un elemento central de la Didáctica de la Geografía.

1.2. Alemania

En 2007 la Sociedad Geográfica Alemana publicó un informe sobre los estándares educativos en Geografía para la Educación Secundaria¹³ tras un trabajo iniciado en 2004 por un grupo de trabajo específico, y fue entregado a la *Kultusministerkonferenz* compuesta por los dieciséis Ministros de Educación de los respectivos Estados Federados (*Land*), “con una respuesta po-

10.- *GCE Geography Specification for AS exams 2011 onwards and A2 exams 2011 onwards (version 2.0)*, del organismo calificador *AQA*.

11.- Temas geográficos analizados de modo inductivo, a realizar tres entre seis opciones, de las cuales una debe ser obligatoriamente de cuestiones físicas (tectónica de placas y riesgos; clima; ecosistemas) y otra de cuestiones humanas (ciudades mundiales; desarrollo y globalización; conflictos territoriales). A su vez, cada uno de estas seis opciones incluye varios temas. Por ejemplo, en la opción clima se plantean estudios de caso referidos a: clima de las Islas Británicas, climas de regiones tropicales, microclimas urbanos y cambio climático.

12.- Pueden ser consultados en <http://www.geography.org.uk/getinvolved/nccconsultation>. Tratan respectivamente de aspectos cognitivos del pensamiento espacial, objetivos por niveles, contenidos básicos por niveles y criterios de evaluación por niveles. En todo caso resulta destacada la reclamación efectuada para impartir Geografía en todos los niveles escolares de la secundaria, incluido el *Key Stage 4*. En definitiva, argumentan la necesidad de más y de mejor Geografía en las aulas.

13.- *Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate*. 2007. Bonn: German Geographical Society (*Deutsche Gesellschaft für Geographie*). Esta organización agrupa, entre otras, a la HGD (*Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik*) y a la VDSG (*Verband Deutscher Schulgeographen*). La primera es la Asociación de Profesores de Didáctica de la Geografía, más o menos equivalente a nuestro grupo de trabajo de la AGE, mientras que la segunda es la asociación de profesores de Geografía en los centros escolares, algo que no existe en España, pero que es equivalente a la *Geographical Association* británica, igualmente similar en número de socios. En 2012 se ha publicado la segunda edición de este informe con la incorporación de numerosas actividades didácticas adaptadas a las competencias expuestas.

sitiva” por su parte. Tras una introducción que argumenta la contribución de la Geografía a la educación básica, se detallan seis áreas de competencias propias de la educación geográfica, cada una de las cuales se concreta en capacidades específicas.

| Áreas de competencia | Capacidades |
|---|---|
| Conocimientos geográficos específicos | Capacidad de entender los espacios a diferentes escalas geográficas como los sistemas físicos y humanos Capacidad de analizar las interrelaciones entre el hombre y el medio ambiente |
| Orientación espacial | Capacidad para orientarse en el espacio: orientación topográfica, competencia para la interpretación cartográfica, orientación en espacios reales y reflexión sobre las percepciones espaciales |
| Métodos geográficos/Recogida de información | Capacidad para recopilar y evaluar la información geográfica relevante Capacidad para describir los pasos en la recopilación de la información geográfica |
| Comunicación | Capacidad para comprender la información geográfica, a expresarla, a presentarla y a discutirla de forma apropiada. |
| Evaluación | Capacidad para evaluar la información los problemas espaciales, a partir de criterios objetivos. |
| Acción | Capacidad y voluntad de actuar en situaciones específicas de tipo ambiental y social |

Tabla 5. Competencias y capacidades establecidas por la Sociedad Geográfica Alemana (2007).

Esta tabla ha tenido luego una traslación bastante fiel al currículo. En Alemania, las competencias corresponden a los Estados federados y la prescripción del currículo puede variar de uno a otro. A título de ejemplo, el currículo de la ciudad-estado de Berlín¹⁴ para la Geografía de la secundaria básica (7-8-9-10 *Klasse*, equivalente a la ESO) ha reflejado de manera notable las recomendaciones de la Sociedad Geográfica al definir cinco competencias específicas de la materia, complementarias a la adquisición de conocimientos y habilidades geográficas: orientación espacial, análisis espacial, percepción espacial, evaluación espacial y conciencia espacial. De manera complementaria a las competencias se establecen una serie de criterios de evaluación, tanto para el ciclo 7-8 como para el 9-10, y cada uno de ellos se subdivide en tres niveles de dificultad (alto-medio-bajo)¹⁵.

Por su parte, los contenidos son fijos y tienen un elevado sesgo hacia la Geografía regional: un listado de seis temas en el ciclo 7-8 (Europa oriental y norte y centro de Asia; Asia monzónica, extremo Oriente; Oriente Medio; África Subsahariana; Magreb) y cuatro en el ciclo 9-10 (América; diversidad bioclimática en el planeta; sostenibilidad global y cambio climático; Alemania y Europa). Aunque los contenidos son iguales para los tres niveles, el currículo

14.- *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule Realschule Gesamtschule Gymnasium. Geografie.* 2006. Berlin.

15.- Que se corresponden con las tres tipologías de centros de secundaria, en función de la dificultad de los estudios: *Hauptschule, Realschule y Gymnasium.*

determina en cada uno de los temas competencias propias en función del nivel¹⁶. No deja de sorprender, tendiendo como referencia el currículum español, que el currículum alemán sea contradictoriamente, tan cerrado y segregador por una parte, pero tan explícito en la formulación de las metodologías activas. De hecho el currículum analizado se completa con un listado de estudios de caso de entre las regiones y temas que faltaban (Oceanía; pueblos amenazados; Mares y Océanos; Regiones polares), con orientaciones didácticas para la evaluación en Geografía, con talleres geográficos cuya temática es elegida por los alumnos, siguiendo un enfoque interdisciplinar y fomentando el uso de las nuevas tecnologías y de los SIG.

En el caso de la secundaria superior el currículum regula una primera fase introductoria de Geografía Física (atmósfera y cambio climático, hidrosfera y ciclo del agua, litosfera y suelos y de Geografía Humana en términos de desafíos espaciales (demográficos, de recursos, de producción, de energía y medio ambiente, de sostenibilidad), a partir de la cual se desarrolla una fase contenidos geográficos con una componente regional. Esta cuestión resulta especialmente significativa en España cuando los alumnos de la Geografía del Bachillerato, tienen que volver a adquirir una serie de conceptos geográficos generales con carácter previo a su representación en el territorio nacional, puesto que han estado dos cursos sin estudiar Geografía (y cuatro en el caso de la Geografía Física).

Las competencias en este nivel equivalente al Bachillerato son las mismas que las citadas en el nivel previo, como consecuencia de la asimilación del citado informe, aunque los criterios de evaluación de cada una de ellas varía. Además en algunas competencias se detallan criterios para un nivel básico y para otro avanzado. En fin, los bloques de contenido son cuatro, repartidos en cuatro semestres (dos por curso), orientados hacia un enfoque de Geografía Descriptiva de grandes regiones del planeta, haciendo especial incidencia a la inserción de Alemania en el sistema mundo y en la economía global. Tras un primer bloque referido al desarrollo urbano, los asentamientos rurales y la ordenación del territorio, el currículum continúa con otros tres: Europa (aspectos físicos, Europa en la economía mundial, disparidades regionales y tipología de espacios económicos, política regional, de cooperación e integración); Países en vías de desarrollo (aspectos físicos, demográficos, urbanos, etc.; tipología de espacios según su potencial de desarrollo y sus oportunidades en una economía global); USA y Asia Pacífico como regiones destacadas del comercio mundial y los flujos financieros internacionales. En definitiva, con la Geografía se procura, además de adquirir las competencias citadas, una comprensión de la complejidad del sistema mundo contemporáneo y de las relaciones políticas, económicas y sociales que explican la transición espacial de las grandes regiones de la Tierra.

4.3. Finlandia

El currículum finlandés en educación básica es bastante esquemático (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), dejando bastante margen de actuación curricular a los centros y a los profesores. Esta cuestión ha sido puesta de manifiesta por numerosos estudios que subrayan la autonomía pedagógica de los centros de secundaria unido a la elevada calidad en la formación

16.- Por ejemplo, en el primer tema del ciclo 9-10, América, a los estudiantes se les exigen cinco competencias, pero son distintas en función del tipo de centro. Entre ellas, describir el relieve de América sobre la base de los mapas físicos e identificar paisajes (*Hauptschule*), describir el relieve de América sobre la base de los mapas físicos, identificar paisajes y confeccionar mapas propios (*Realschule*) o describir el relieve de América sobre la base de los mapas físicos, identificar paisajes, confeccionar mapas propios y comparar el relieve americano con el euroasiático (*Gymnasium*).

del profesorado como uno de los factores del éxito de este sistema educativo en los ranking internacionales. Ello permite a los profesores una mayor aplicación del enfoque constructivista al adaptar contenidos, materiales curriculares y recursos didácticos, métodos de enseñanza y aprendizaje, instrumentos de evaluación, etc., al contexto socioeducativo del centro, a las características del grupo y a la diversidad del alumnado.

En el caso de la Geografía, el currículo de 2004 para el último tramo de la educación básica (Grados 7 a 9, equivalentes a 2º, 3º y 4º de la ESO) se basa en la claridad y en la brevedad, eso sí, marcando sin ningún tipo de ambigüedad los criterios de evaluación al final de la etapa. Los bloques de contenidos operan por ampliación de escala: la Tierra, Europa y Finlandia, incluyendo aspectos propios de Geografía Física, Humana y Regional en los tres niveles. El currículo concluye con un cuarto bloque referido al medio ambiente y al desarrollo sostenible. En total son catorce los apartados de contenidos de carácter conceptual, ya que los procedimientos y las actitudes se incluyen en el apartado siguiente.

Por su parte, los criterios de evaluación alcanzan un poco más de extensión que los contenidos (18 en total) pero son la referencia permanente del profesorado en su acción docente. Se articulan en cinco bloques de criterios: uno primero de adquisición de habilidades geográficas (cartográficas, gráficas, estadísticas) y del tratamiento de la información espacial, y cuatro referidas a los cuatro bloques de contenidos. El currículo finlandés en Geografía no cita las competencias, pero en sus criterios de evaluación están subyacentes. Además de la competencia espacial (percibir, describir, comparar, explicar, analizar, etc.) figuran otras como la competencia social, a pesar de que la Geografía es una materia vinculada con Biología, ya que las Ciencias Sociales comprenden la Historia y la Economía.

En el caso del Bachillerato (2003) sucede lo mismo: unos objetivos generales, unos contenidos (en este caso, algo más desarrollados) y unos criterios vinculados a los bloques de contenidos. Éstos son: un mundo azul (Geografía Física), un mundo común (Geografía cultural, población, asentamientos y urbanización, Geografía económica, ordenación del territorio, globalización y desarrollo sostenible), un mundo de riesgos (naturales, medioambientales, urbanos, demográficos, sociales). El cuarto bloque enlaza con el currículo británico, cuando propone realizar estudios de caso a través del aprendizaje basado en un proyecto de investigación escolar a modo de síntesis regional que incluya los siguientes elementos, en partes coincidentes con la citada secuencia didáctica de Souto (1998): recogida y tratamiento de información geográfica (literaria, gráfica, cartográfica y estadística), presentación de resultados utilizando SIG y formulación de un método de trabajo. Este consiste en la identificación y relación del área geográfica en su contexto nacional e internacional, descripción física y humana, estructura territorial interna, y en la valoración retos y oportunidades, en la línea de la evaluación espacial planteada en el currículo alemán.

4.4. Francia

El Decreto de 15 de julio de 2008 ha establecido el programa de enseñanza en Geografía, Historia y educación cívica para los cursos de 6º, 5º, 4º y 3º del *collège*, equivalentes sexto de primaria, 1º, 2º y 3º de la ESO. Llama la atención que en este texto no se utilice la denominación de currículo, aunque el enfoque constructivista de la ordenación de las enseñanzas aparece claramente reflejado en sus diversos apartados: así, cada bloque de contenidos se divide entre conocimientos, habilidades y capacidades (a modo de criterios de evaluación). En la siguiente

tabla se detallan los contenidos geográficos en esta etapa de la educación secundaria básica. En ellos se percibe un uso destacado de metodologías activas, de aprendizaje por descubrimiento en proyectos de simulación de la investigación geográfica, aplicando los conocimientos más teóricos a espacios concretos, y obteniendo, analizando y presentando la información geográfica en los estudios de caso como instrumento de aprendizaje de las técnicas geográficas.

No obstante, sigue permaneciendo la fuerte influencia del paradigma posibilista y de la escuela regional (con la reiteración de conceptos como medio, paisaje, modo de vida, croquis), descuidando las aportaciones educativas de otras escuelas geográficas (Souto, 2011). Igualmente, la práctica desaparición de temas de Geografía Física demuestra el influjo del pensamiento vidaliano de la unidad del hombre y la naturaleza. Así la Geografía adquiere un carácter descriptivo (tipología de paisajes en tercero y sexto) y explicativo (de los grandes procesos espaciales y retos del mundo actual en cuarto, quinto y sexto) que favorece el pensamiento constructivo y abstracto del alumno por medio del concepto de síntesis regional. Pero que, contradictoriamente, se complementa con una Geografía memorística que se prescribe como una continuación de los contenidos aprendidos en primaria, especialmente los referidos al relieve, ríos, océanos, y dominios bioclimáticos, tanto a escala mundial como en el territorio francés.

En el caso del Bachillerato, hay dos cuestiones destacables: la Geografía y la Historia siguen formando una misma asignatura indivisible (aunque el currículo marca una clara alternancia de contenidos, como en el *collège* o en el primer ciclo de la ESO); y la Geografía es una materia que se enseña en los tres cursos (Segundo, Primero, Terminal) y en las tres modalidades del bachillerato general (socio-económico, literario, pero también científico)¹⁷. Ello supone que la mayor parte de los estudiantes franceses cursan siete años consecutivos de enseñanzas geográficas, como ha venido solicitando insistentemente la Asociación de Profesores de Geografía e Historia.¹⁸ No obstante, los temas expresados en la Tabla 6 se repiten, aunque con mayor grado de dificultad y mayor concreción de objetivos, capacidades y métodos de trabajo del alumno. Así, en líneas generales los contenidos de 5º se recuperan en 2º, los de 3º en 1º y los de 4º en el curso terminal, haciendo especial incidencia en la mundialización. Finalmente, los contenidos más innovadores son precisamente los de la modalidad científica que incluye dos elementos destacados: el uso de la cartografía digital y de los SIG, y el enfoque espacial como clave para entender las claves geopolíticas y geo-económicas del mundo actual.

17.- Aunque no en los otros dos itinerarios del bachillerato tecnológico y del bachillerato profesional.

18.- La fuerte implantación de la *Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie*, con más de 9.000 docentes de los centros públicos, ha servido para que sus propuestas hayan sido recogidas por el Ministerio en su última reforma del Bachillerato de 2010 y 2011, incluido el científico.

| Curso | Bloque de contenidos | Conocimientos (ejemplo) | Procedimientos (ejemplo) | Capacidades (ejemplo) |
|---------|---|--|---|--|
| Sexto | Paisaje y territorio próximo | El paisaje cotidiano | Croquis | Describir el paisaje local |
| | Población mundial | Concentraciones y vacíos demográficos | Estudio de Asia | Localizar y describir el reparto de la población mundial |
| | Espacio urbano | Paisajes urbanos | Estudio comparativo de dos ciudades | Explicar las transformaciones del espacio urbano |
| | Espacio rural | Paisajes rurales | Estudio comparativo de dos ciudades | Explicar las transformaciones del espacio rural |
| | Espacios litorales | Rasgos físicos y ocupación del espacio | Estudio comparativo de dos litorales: industrial/portuario y turístico | Situar los espacios litorales |
| | Espacios en dificultad | Desiertos, montañas e islas | Estudio comparativo de dos casos | Situar los espacios litorales |
| Quinto | Desarrollo sostenible | Explosión demográfica | Estudio de caso sobre gestión ambiental | Identificar retos desarrollo sostenible |
| | Desarrollo desigual | Pobreza y subdesarrollo | Análisis de desigualdades socio-espaciales | Localizar las regiones pobres |
| | Recursos naturales y alimentarios | Acceso al agua y a la energía | Estudio de caso sobre la gestión del agua | Explicar conflictos territoriales |
| Cuarto | Intercambio mundial de personas, bienes y servicios | Transporte internacional | Estudio de flujos migratorios | Describir trayectos |
| | La mundialización | Países emergentes | Estudio de caso | Localizar las áreas de mayor potencia económica |
| Tercero | Francia: población y asentamientos | Las Regiones | Estudio de caso de dos regiones | Describir retos para el desarrollo regional |
| | Ordenación del territorio en Francia | Espacios productivos | Estudio de ámbito local | Identificar factores de localización |
| | Francia en el contexto mundial | La francofonía | Estudio de caso de DOM-TOM | Explicar el papel de Francia en la Unión Europea como potencia |
| | Francia y la Unión Europea | Desequilibrios regionales | Trabajo conjunto con los temas de historia sobre la evolución de las instituciones y de los países miembros | Situar y localizar países, regiones y ciudades |

Tabla 6. Programa de enseñanza de Geografía e Historia en los niveles de los *collège* en Francia (2008).

4.5. Italia

La educación secundaria básica en Italia dura tres años (equivalentes a 6° de Primaria, y 1° y 2° de la ESO) y curricularmente se prescribe como una continuación de la escuela primaria. El documento oficial de 2007 es también muy sintético, ya que las Regiones tienen competencias para desarrollarlo. El currículum de Geografía para este nivel incluye siete criterios de evaluación y seis bloques de contenido, en donde no se especifican tanto contenidos conceptuales como capacidades de aprendizaje geográfica: organizar el mapa mental, conocer conceptos clave de la lógica geográfica (ubicación, localización, región, paisaje, medio ambiente, territorio, sistema), desarrollar el razonamiento espacial, dominar (interpretar y expresar) el lenguaje cartográfico, realizar una lectura geográfica de procesos históricos, económicos y sociales, y utilizar métodos técnicos e instrumentos de la Geografía, incluida la cartografía digital. En 2012 se ha presentado una propuesta de reforma en la que se “rebaja” el currículum geográfico” al establecer sólo cuatro criterios de evaluación y cuatro bloques de contenidos: orientación, lenguaje geográfico y cartográfico, paisaje, y región y sistema territorial.

La enseñanza secundaria propiamente dicha dura cinco años, desde los trece hasta los diecinueve años. Y en este nivel, la enseñanza de la Geografía tiene, junto con España, el menor grado de presencialidad. La Geografía tan sólo se enseña en los dos primeros cursos de los cinco (equivalentes al segundo ciclo de la ESO) y además en una asignatura denominada Historia y Geografía. De tal manera que en los tres años equivalentes a un Bachillerato (prolongado un curso más en Italia) la Geografía desaparece por completo del sistema educativo. Además, dado que se encuentra situado en un nivel previo a la especialización, el currículum es el mismo en el apartado de Geografía de todas las modalidades (artístico, científico, clásico, lingüístico, humanidades-ciencias sociales, musical) de la citada asignatura. Lo que no sucede con la Historia, a partir del tercer curso, ya que está presente en esas mismas seis modalidades. Como sucede con la secundaria básica, el currículum es igualmente esquemático y desarrolla un único párrafo de objetivos y una serie de ejes temáticos algo desordenados y sin seguir un planteamiento didáctico muy claro: Temas principales (el paisaje, la urbanización, la globalización y sus consecuencias, las diferencias culturales, las migraciones, la población, la relación entre la economía, el medio ambiente y la sociedad, el desequilibrio entre las regiones del mundo, el desarrollo sostenible, la geopolítica, Italia, la Unión Europea y sus principales estados, y los continentes y sus estados más relevantes), temas problema que aborden ejemplos concretos o estudios de caso, y habilidades cartográficas y estadísticas.

4.6. Portugal.

Las referencias al currículum de Geografía en Portugal ha sido constantes en los diversos Congresos Ibéricos de Didáctica de la Geografía (entre otros, Claudino 2006) y a ellos nos remitimos. En el tercer ciclo de la enseñanza básica (niveles 7, 8 y 9, equivalentes a 1°, 2° y 3° de la ESO) el currículum define veintiuna competencias agrupadas en tres dominios: localización (5), conocimiento de lugares y regiones (12) y dinamismo de relaciones entre los espacios (4). A su vez, estas competencias se desarrollan en seis ejes temáticos: la Tierra, el medio natural, población y poblamiento, actividades económicas, desequilibrios territoriales, y sociedad y medio ambiente. En el caso de la enseñanza secundaria (niveles 10, 11 y 12), existe la posibilidad de cursar la Geografía todos los cursos en la modalidad de humanidades y ciencias sociales. Aquí se sigue una estructura curricular más o menos tradicional (Claudino, 2006) y con un enfoque regional (Geografía de Portugal, aunque incluye innovaciones como el estudio de caso).

También en la modalidad tecnológica hay una asignatura de Geografía aunque vinculada al medio ambiente y la ordenación del territorio, o a sistemas de información geográfica.

5. CONCLUSIONES: ¿PODEMOS APRENDER DE LOS CURRÍCULA EUROPEOS?

La primera conclusión que se desprende del análisis curricular es que, en todos los países estudiados excepto en Italia, la Geografía tiene un elevado grado de presencialidad en la enseñanza secundaria. Y por supuesto mucho más que en España. La mayor parte de ellos mantienen una estructura similar en la enseñanza básica, estando presente la Geografía en todos los cursos y/o ciclos hasta la edad de 14-15 años. Las diferencias se acrecientan en el Bachillerato, de tal manera que en todos ellos se cursa la Geografía durante los dos ó tres cursos que dura la enseñanza secundaria superior, a excepción de España e Italia. Incluso en la mayor parte, la Geografía es una materia que se puede cursar de manera optativa por todos los alumnos, sea su orientación de humanidades y ciencias sociales, sea de ciencias o tecnología. El caso italiano se sitúa en el otro extremo, en donde la Geografía ha desaparecido del Bachillerato. España, con la reforma en trámite, se acerca más al modelo italiano que al del resto de países de nuestro entorno: divergiendo en vez de convergiendo en la educación geográfica. Así, no es casualidad que se produzca mayor innovación y desarrollo curricular en los tres países que mayor presencia tiene la Geografía en el Bachillerato (Reino Unido, Francia y Alemania), que son a su vez los que cuentan con estructuras corporativas de docentes muy potentes en cuanto a afiliación y presencia social.

Cabe hacer una distinción entre los países de ámbito anglosajón o nórdico en los que la Geografía es una materia autónoma de la Historia, y los de ámbito mediterráneo. Y ello se traduce en que los currículos británico, alemán, finlandés (pero también portugués) enumeran competencias espaciales propias (en algún caso vinculadas con otras competencias como las sociales, digitales, etc.) en la línea de la construcción del pensamiento y de la inteligencia espaciales, antes citadas. Por otra parte la tradición epistemológica de una Geografía historicista, la traslación del concepto Ciencias Sociales a la educación, etc., son factores que explican que Francia, España e Italia no hayan determinado dichas competencias espaciales específicas.

Ello es igualmente aplicable a la propia estructura del currículo, excesivamente encorsetada en el caso español (competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación), en donde el elemento central son los contenidos conceptuales y acabándose pareciendo más a un programa tradicional que a un currículo. La evidencia de ello es que en los dos Reales Decretos de enseñanzas mínimas (ESO y Bachillerato) prácticamente han desaparecido de manera explícita los otrora denominados contenidos procedimentales y actitudinales, así como las capacidades propias de los aprendizajes geográficos y las orientaciones metodológicas, aspectos que se revelan como nucleares de la Didáctica de la Geografía y que se manifiestan con claridad especialmente en los currículos alemán, británico y francés.¹⁹

De este modo se destaca que en muchos de los currículos analizados hay una fuerte presencia de las habilidades y métodos propios del trabajo geográfico, así como de la recogida, tratamiento y expresión de la información geográfica en sus cuatro ámbitos principales: literaria, gráfica, estadística y especialmente cartográfica, incluyendo las nuevas tecnologías, los SIG y todas las posibilidades que ofrece la geoinformación. Esta cuestión pasa desapercibida en España: en vez

19.- González Gallego (2011) expresa que términos como didáctica, metodología u obligatoriedad de utilización deberían estar presentes en el currículo, y su ausencia refleja un pensamiento débil ante las didácticas específicas.

de citar expresamente los SIG (y su acceso on-line), la geoinformación, los visores virtuales, etc., como los otros casos analizados, se utilizan perífrasis del tipo “fuentes procedentes de las tecnologías de la información y la comunicación”. En el currículo español figuran implícitamente los procedimientos geográficos, pero como contenidos comunes e introductorios o como criterios de evaluación, pero no vinculados y desarrollados para cada uno de los contenidos específicos, sean de Geografía física, humana o regional, tal y como sucede en la mayor parte de los ejemplos, y especialmente en Francia.

En todos los currículos se refleja la idea de que la Geografía es una Ciencia Social (incluso en Finlandia, a pesar de estar vinculada a la Biología) y especialmente en los países europeos del sur, como se ha comentado. Ello supone que la Geografía favorece a la adquisición de la competencia social, pero especialmente coadyuva a la madurez y a la formación integral de los alumnos para el ejercicio de sus derechos y deberes en la vida activa. En el currículo español ello queda reflejado en los fines generales de la educación y de las etapas, por ejemplo, en la del bachillerato, en donde se habla del ejercicio de la ciudadanía democrática, de la adquisición de una conciencia cívica basada en valores como los derechos humanos, y de la corresponsabilidad de una sociedad justa y equitativa. Sin embargo, los contenidos actitudinales son escasos, citándose la expresión “toma de conciencia” una vez 1º de la ESO, dos en 3º (como contenido y como criterio del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia) y una vez en los criterios de evaluación de la Geografía del Bachillerato. Ello resulta insuficiente, si se tienen en cuenta planteamientos como el británico que condiciona la comprensión de los fenómenos sociales y la adquisición de roles, valores y actitudes²⁰ a una investigación (que incluya percepciones personales de los fenómenos geográficos) y a una evaluación de hechos espaciales. O del alemán, que va más allá de la toma de conciencia y así concluye las competencias y las capacidades con la voluntad de que los alumnos actúen de forma coherente en situaciones de tipo ambiental y social.

En el caso de las metodologías activas, todos los currículos son mucho más explícitos que el español a la hora de formular estudios de caso, métodos inductivos, análisis comparativos de espacios a su misma escala o de problemas espaciales a diferente escala, más actividades de indagación y aprendizaje por descubrimiento, mayor protagonismo a las salidas de campo, un mayor enfoque a la clase de Geografía como laboratorio geográfico y como simulación de la investigación geográfica, especialmente en el caso inglés²¹, en donde las metodologías de aprendizaje basado en problemas o en aprendizaje por proyectos prevalecen sobre las expositivas. En el currículo español estas cuestiones aparecen poco y son excesivamente genéricas: “percepción de la realidad geográfica mediante la observación directa” “realizar un trabajo sencillo de carácter descriptivo” “realización de debates, análisis de casos o resolución de problemas sobre alguna cuestión de actualidad”, por ejemplo consecuencias medioambientales”, en el caso de los tres primeros cursos de la ESO, respectivamente. En el Bachillerato, no aparecen hasta el último apartado (noveno y último criterio de evaluación) y sólo se plantea la exigencia de “una salida de campo, trabajo o indagación y presentar un informe estructurado”, algo que es claramente insuficiente en una materia de cuatro horas semanales, lo que denota la voluntad de los

20.- De orden moral, ético y social, poniendo tres ejemplos: la educación ambiental, el fomento de la ciudadanía europea, la sensibilización ante los conflictos territoriales por razones étnicas, religiosas, políticas, económicas, etc.

21.- Un análisis sucinto de cualquier libro de texto escolar de Geografía inglesa permite comprobar que las actividades de los alumnos y los estudios de caso suponen casi tres cuartas partes de su extensión, mientras que los contenidos teóricos son reducidos al mínimo. Ello exige una síntesis por parte del profesor una vez realizadas las tareas.

prescriptores curriculares en que la enseñanza de la Geografía esté condenada al método expositivo y a la enseñanza de contenidos teóricos, lo que suele provocar no pocos rechazos entre los estudiantes. Este es, uno de los aspectos principales que habría que aprender de otros currículos: la sustitución de una Geografía memorística por una Geografía reflexiva: véase la importancia de términos como comprender, comparar, explicar, analizar, etc. de los criterios de evaluación británicos o finlandeses frente a identificar, caracterizar, describir, etc. de los españoles. O lo que ello significa: el currículo de Geografía, no como un programa de contenidos académicos sino como un instrumento inductor de procesos cognitivos, tal y como sucede con las áreas de competencia espacial y las capacidades a ellas vinculadas del caso alemán. En otras palabras, no tanto a enseñar el espacio sino a enseñar a pensar espacialmente, lo que implica investigar cómo los alumnos piensan el espacio como una entidad cognitiva abstracta Y permite entender mejor los procesos de aprendizaje relativos a la conceptualización del espacio (Comes, 1998).

Por último, pero no por ello menos importante, podemos aprender de los contenidos, especialmente en el Bachillerato. Contradictoriamente, el currículo de la única materia de todo el sistema educativo español cuya denominación es “Geografía”, no recoge muchos de los temas recurrentes que explican la Geografía del mundo contemporáneo, y que la Geografía actual considera esenciales. La Geografía para el siglo XXI es una Geografía social “y los fenómenos y problemas geográficos sólo pueden ser entendidos y explicados desde la sociedad, incluso los de carácter físico-natural”. De este modo se difuminan los límites entre la Geografía física y la humana, ya que “sólo hay una Geografía, social, interesada en los problemas sociales, incluidos los que afectan al entorno físico” (Ortega, 2004). Esta cuestión es esencial en cualquier proceso de innovación didáctica geográfica, y así ha sido reflejada en la mayor parte de los currículos europeos, vertebrados en torno al concepto del espacio como un producto social, y en constante mutación. En conclusión, es preciso trasladar la renovación epistemológica que se está haciendo en el seno del pensamiento geográfico al currículo español, no sólo para enseñar la Geografía del Siglo XXI, sino para enseñar el Siglo XXI con una didáctica geográfica y con unos contenidos geográficos actualizados.

El enfoque regional de la asignatura Geografía, como una Geografía de España, provoca que en el currículo prescrito vigente no se citen algunos de esos ejes fundamentales de la enseñanza de la Geografía en los países de nuestro entorno (y que vienen a coincidir con los desarrollados por Ortega, 2004), por ejemplo, cambio climático, riesgos ambientales, retos energéticos, identidad y diferencia, océanos, subdesarrollo, países emergentes, conflicto territorial, explosión urbana, superpoblación, geolocalización, interdependencia (éste sí que aparece, pero en la introducción), paisaje (en los criterios de evaluación), etc. O que otro de los temas centrales, la sostenibilidad se vea reflejado una única vez, y dentro de los objetivos, pero no de los contenidos o de los criterios de evaluación. O que la globalización se conciba única exclusivamente desde el enfoque España en el Mundo, lo que en la práctica (véanse ejemplos de libros de texto) se traslade al final del programa, o no figure en los programas de selectividad o directamente no se imparta. Los currículos alemán y británico nos dan muestras de que la Geografía nacional sirve en sí misma, pero sobre todo como estudio de caso para comparar con otros países del mundo o para evaluar su posición dominante en Europa o en el sistema mundo. Mientras tanto en España, seguimos empeñados en una Geografía introspectiva que tanta importancia le da, por ejemplo, al relieve apalachense de Sierra Morena, a las migraciones interiores y exteriores en el primer tercio del siglo XX o el proceso de industrialización durante la época del desarrollismo. En la ESO, buena parte de estos conceptos se citan y con mejor acierto en tercer curso, ya que cuando aparecen en los dos anteriores se condicionan a la sucesión de temas de

la Geografía general. Otra cuestión adicional es que en Finlandia y Francia hay una ordenación de los contenidos curriculares que permiten, conforme se desarrolla la estructura cognitiva del alumno, implementar un currículo cíclico, bien por ampliación de escala, bien por mayor abstracción del pensamiento espacial, respectivamente. En todo caso, en la mayor parte de los países observados se prioriza la metodología, las competencias o la evaluación -como los tres ejes centrales del currículo (González Gallego, p. 149)- a la traslación o adaptación de unos contenidos enciclopédicos a los niveles escolares.

La convergencia del currículo español con los europeos traerá una dignificación de la Geografía escolar y de la Didáctica de la Geografía, siempre y cuando haya una clara voluntad de innovar su enseñanza-aprendizaje partiendo del currículo. Coincidimos con la expresión de la *Geographical Association* de que es preciso mejorar la calidad de educación geográfica, pero sobre todo de que ello depende también de incrementar la carga lectiva en Geografía. Ello parece complicado con la nueva reforma de la LOMCE. En primer lugar, por la reordenación de los tres primeros cursos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO, que volverán a traer el debate sobre la alternancia o simultaneidad de los contenidos históricos y geográficos. Europa nos enseña que, o bien hay una materia independiente de Geografía, o se opta por la segunda opción para poder enseñar Geografía todos cursos, lo que permite implementar un enfoque de currículo cíclico.

La nueva asignatura de modalidad de cuarto de ESO (Geografía e Historia), a pesar de perder su denominación de ciencia social, bien podría articularse como una materia de currículo integrado, esto es, como una Geografía para el Mundo Contemporáneo que partiera de unos antecedentes históricos básicos, especialmente desde la segunda mitad del siglo pasado. Esta sería una asignatura que explicaría perfectamente los grandes retos, problemas y desequilibrios del mundo actual, incluyendo buena parte de los temas expuestos hace dos párrafos, así como contenidos del currículo actual en los cursos de tercero y cuarto.

En el caso del Bachillerato, Europa nos sigue dando lecciones: la Geografía se enseña todos los cursos. Así, tendría mucho más sentido poder dar Geografía I en primero de Bachillerato, bien como una optativa, bien como materia propia de la vía de Ciencias Sociales, para luego continuar con Geografía II en segundo de bachillerato. En esta hipótesis cabrían dos opciones: impartir una Geografía general en primero para pasar a la Geografía de España, o desarrollar un modelo más similar a Europa, como el de Francia o Alemania, en donde primero se simultanean ambas para concluir la etapa con ese mismo planteamiento de Geografía para el Mundo Contemporáneo. La Historia nos enseña que ninguna de las cuatro Leyes desde 1990 ha conferido a la Geografía el carácter troncal en la vía de Ciencias Sociales, lo que sin duda tiene sentido por la conexiones de la Geografía humana y descriptiva con la economía mundial. A pesar de ello, las lecciones de Europa siguen siendo válidas para lo que se mantendrá: una única materia de Geografía en el Bachillerato que debería abandonar parte de sus formas y de su fondo, para introducir fundamentos didácticos y contenidos renovados en el sentido expuesto en este apartado de conclusiones. Sólo así, no se volverá a producir una oportunidad perdida para innovar en la enseñanza de la Geografía. En definitiva, para acercar el currículo oficial al ideal, y ambos al real aplicado en las aulas, pero también para que la Geografía se convierta en una necesidad permanente de la educación a lo largo de la vida.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AGE. 1991. *II Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Burgos, Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.).
- Aparicio, J. 1996. *Los currículos de Historia y ciencias sociales en los centros privados de enseñanza del Estado de Massachusetts*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Basilio, J. 2003. *A existencia de currículos explícitos e ocultos na transmissao de conhecimentos que os portugueses e espanhóis evidenciam uns sobre os outros*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Batlloiri, R. 1999. “Cambios en la perspectiva espacial del currículum” en García Santa María, T., coord. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño: Díada, pp- 27-42.
- Capel, H., Luis, A., Urteaga, L. 1984. “La Geografía ante la Reforma educativa” *Geocrítica*, núm. 53.
- Claudino, S. 2006. “Geografía e educação ou o optimismo possível” en Marrón, M.J. y Sánchez, L., eds. *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Almagro: AGE- Universidad de Castilla y La Mancha, p. 217-226.
- Comes, P. 1998. “El espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales” en Trepát, C. y Comes, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó, pp. 123-190.
- Curic, Z., Vuk, R, y Jakovcic, M. 2007. “Geography curricula for compulsory education in 11 european countries – comparative analysis”. *Metodika* núm. 15, pp. 467-493.
- De Miguel, R. 2011. “Visores cartográficos y sistemas de información geográfica para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en educación secundaria” en Delgado, J., de Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. coord. *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*. Málaga: Universidad de Málaga-Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), pp. 371-388.
- Donert, K., ed., 2010. *Using Geoinformation in European Geography education. Vol. IX*. Rome: International Geographic Union-Home of Geography.
- Estepa, J. 2002. “La reforma del currículo oficial de ciencias sociales en la ESO: qué contenidos y para qué”. *Iber: Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, núm. 33, pp. 46-51.
- García Almiñana, E. 2003. “La Geografía en el actual bachillerato español” en Marrón, M.J.; Moraleda, C.; y Rodríguez, H. eds. *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE)–Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria del Profesorado.
- García Alvarez, J. y Marías, D. 2001. “La Geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria” en AA.VV. *Geografía 21*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 37-85.
- García Pérez, F. 2011. “Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar”. *Anekumene* Vol 1, núm 2, pp. 6-21.
- García de la Vega, A. 2011. “Revisión epistemológica a la didáctica de la Geografía. Contribución curricular y metodológica”. *Anekumene* Vol 1, núm 2, pp. 22-36.
- Gil Crespo, A. 1981. “La Geografía en distintos países”. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, Tomo CXVII, pp. 88-103.
- González Gallego, I. 2011. “Análisis crítico de las opciones curriculares en la educación secundaria obligatoria” en Prats, J., coord., *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó, pp. 161-186.
- González Gallego, I. 2007. “Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006”. *Iber: Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, núm. 52, pp. 40-50.
- González Gallego, I. 2001. “La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía: una necesidad y un reto en el momento actual” en Marrón, M.J., ed. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: y Universidad Complutense de Madrid, pp. 673-701.
- González Muñoz, M.C. y Martín, J. 1989. “La enseñanza de la Geografía en el bachillerato desde 1970”. *Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles*, núm. 8, pp. 58-71.
- González Ortiz, J.L. 1997. “Apuntes acerca de la Geografía en el nuevo sistema educativo. El currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el marco curricular de la LOGSE”. *Papeles de Geografía*, núm. 26, pp. 93-108.
- Goodchild, M. 2009. “Neogeography and the nature of geographic expertise” *Journal of Location Based Services*, Vol. 3, núm. 2, pp. 82-96.
- Gryl, I., Jekel, T. & Donert, K. 2010. “GI & Spatial Citizenship.” en Jekel, T., Koller, A., Donert, K. & Vogler, R. ed. *Learning with GI V*, ed., Berlin: Wichmann, pp. 2-11.
- Gutián, C. 1999. “Disciplinariedad, transdisciplinariedad e integración en el currículum: aportaciones desde la didáctica de las ciencias sociales. La Geografía” en García Santa María, T., coord. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño: Díada, pp- 69-76.

- Houtsonen, L. 2006 “GIS in the school curriculum: pedagogical viewpoints” en Johansson, T. ed. *Geographical Information Systems Applications for Schools*, Helsinki: University of Helsinki, pp. 23-29.
- Kerski, J. 2003. “The implementation and effectiveness of GIS in secondary education.” *Journal of Geography* 102/3: pp. 128-137.
- Lázaro, M.L. y González, M.J. 2006. “La utilidad de los SIG existentes en Internet para el conocimiento territorial” en Marrón, M.J. y Sánchez, L., eds, *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Almagro: AGE- Universidad de Castilla y La Mancha, pp. 443-452.
- Lindner-Fally, M. y Zwartjes, L. 2012. “Learning and teaching with digital earth. Teacher training and education in Europe” en Jekel, T., Car, A. Strobl, J. & Griesebner, G. eds. *GI_Forum 2012: Geovizualisation, Society and Learning*. Berlin: Wichmann, pp. 272-282.
- López Domenech, R. 2006. “Geografía, planes de estudio y libros de texto” en Marrón, M.J. y Sánchez, L., eds, *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Almagro: AGE- Universidad de Castilla y La Mancha, pp. 711-722.
- Luis, A. 1985. *La Geografía en el Bachillerato español*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Marrón, M.J. y Lázaro, M.L. eds., 2010. *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad Complutense de Madrid.
- Marrón, M.J. 2003. “La educación geográfica y el papel de la Geografía en el currículo de primaria de la Nueva Ley de Educación (LOCE)” en Marrón, M.J.; Moraleda, C.; y Rodríguez, H. eds. *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE)– Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria del Profesorado.
- National Research Council (NRC). 2006. *Learning to think spatially. GIS as a Support System in the K-12 curriculum*. Washington, DC: National Academies Press.
- Ortega, J. 2004. “La Geografía para el siglo XXI” en Romero, J. coord. *Geografía Humana*. Barcelona: Ariel, pp. 25-53.
- Pagés, J. 1992. *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del ciclo superior d' EGB a Catalunya*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Prats, J. y Valls, R. 2011. “The Teaching of History in Spain. Current Situation” en Ermann E. y Hasberg, W. eds. *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European. Discourse on history Education*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, pp. 261-268.
- Prats, J., 1997. “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales” en AA.VV., *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, pp. 9-25.
- Rodríguez Doménech, M^a.A. 2008. “Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la Geografía en el bachillerato. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008”. *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/314.htm>
- Rodríguez Lestegás, F. 2007. “El problema de la transposición en la enseñanza de la Geografía: ¿Y si la transposición fuese el problema?” en Ávila, R., López, R. y Fernández, E. eds. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 527-536.
- Ruiz, J. L. 2011. “La contribución de la Geografía a la adquisición de las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria” en Delgado, J., de Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. coord. *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*. Málaga: Universidad de Málaga- Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), pp. 176-192.
- Souto, X.M. 2011. “Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos” en Prats, J., coord., *Didáctica de la Geografía e Historia*. Barcelona: Graó, pp. 115-129.
- Souto, X.M. 2004. “La Geografía escolar en el periodo 1990-2003” en Comité Español de la UGI, *La Geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX. Congreso de la UGI*. Glasgow, 2004, p. 61-82.
- Souto, X.M. 2003. “Las reformas escolares y la Geografía en el umbral del siglo XXI” en Marrón, M.J.; Moraleda, C.; y Rodríguez, H. eds. *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE)–Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria del Profesorado.
- Souto, X.M. 1998. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal.
- Souto, X.M. 1990. “Proyectos curriculares y didáctica de la Geografía” *Geocrítica*, núm 85.

- Vera, A. y De Lázaro, M.L. 2010. “La enseñanza de la Geografía en Bachillerato a partir de los análisis de los libros de texto”. *Didáctica Geográfica* nº 11, pp. 169-197.
- Villanueva, J. 2001. *La Geografía en la Educación Secundaria (1938-2000)*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Vogler, R., Henning, S., Jekel, T., & Donert, K. 2012. “Towards a concept of spatially enabled learning” en Jekel, T., Car, A. Strobl, J. & Griesebner, G. eds. *GI Forum 2012: Geovisualization, society and learning*. Berlin: Wichmann, pp. 272-282.
- Whewell, C. P., Brooks, C., Butt, G., & Thurston, A. eds., 2011. *Curriculum making in geography: Edited conference proceedings of the International Geography Union Congress on Geography Education British Sub-committee 2011 Symposium*, held at Institute of Education, London, April 18th-20th 2011. London: Institute of Education, University of London and International Geographical Union Commission on Geographical Education.