

Memoria escolar y conocimientos didáctico–disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación

David PARRA MONSERRAT
Álvaro-Francisco MOROTE SEGUIDO

Datos de contacto:

David Parra Monserrat
Departamento de Didáctica de
las Ciencias Experimentales y
Sociales. Universitat de València
david.parra@uv.es

Álvaro-Francisco Morote
Seguido
Departamento de Didáctica de
las Ciencias Experimentales y
Sociales. Universitat de València
alvaro.morote@uv.es

Este trabajo forma parte del
proyecto de investigación
PGC2018-094491-B-C32,
financiado por el Ministerio de
Ciencia, Innovación y
Universidades y cofinanciado
con fondos FEDER de la UE.

Recibido: 16/07/2020
Aceptado: 25/10/2020

RESUMEN

El presente trabajo pretende examinar el modo en que los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria representan las materias de Geografía e Historia para valorar la incidencia que dichas representaciones pueden tener en su futura práctica profesional. Para ello, se ha diseñado un cuestionario mediante el cual se pretende analizar el peso de la memoria escolar y de su formación pedagógico-disciplinar en su forma de conceptualizar dichas materias y, sobre todo, en la adopción de determinadas perspectivas y finalidades socio-educativas. El estudio ha contado con la participación de 124 estudiantes de la Universitat de València (España) (84 procedentes del Grado en Maestra/o en Educación Primaria y 40 del Máster de Profesorado de Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia) en la última fase de su formación inicial. Para la recogida de la información se optó por un enfoque mixto, ya que el cuestionario combinaba ítems cerrados con preguntas abiertas. La información se analizó a partir de una serie de variables consideradas relevantes como el tipo de recuerdos, la formación disciplinar o la formación pedagógica, entre otras. Los resultados apuntan a un cierto peso de los elementos tradicionales, reforzados por el peso de la memoria individual y colectiva, en el modo de entender la Geografía y la Historia, y a la importancia del dominio disciplinar para poder romper con determinadas herencias que lastran la innovación y la adopción de un modelo crítico de educación.

PALABRAS CLAVE: Disciplina escolar; Memoria escolar; Geografía; Historia; Formación del Profesorado.

School memory and didactic–disciplinary knowledge in the representation of geographical and historical education of teachers in training

ABSTRACT

This research aims to examine the way in which future teachers of Primary and Secondary Education represent the subjects of Geography and History to assess the impact that these representations may have on their future professional practice. A questionnaire has been designed by means of which it is intended to analyze the incidence of school memory and pedagogical-disciplinary training in the way they conceptualize these subjects and in the adoption of certain perspectives and socio-educational purposes. 124 students in the last stage of their training, from the University of Valencia (Spain), participated in this study: 84 came from the Degree in Primary Education and 40 from the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training (specialization in Geography and History). For the collection of information, a mixed approach was chosen, since the questionnaire combined closed items with open questions. The information was analyzed using a series of variables considered relevant, such as the type of memories, disciplinary knowledge or pedagogical training, among others. The results show the persistence of traditional elements, reinforced by the relevance of individual and collective memory, in the way of understanding Geography and History. Moreover, they demonstrate the importance of disciplinary knowledge in order to break with certain inheritances that hinder innovation and the adoption of a critical model of education.

KEYWORDS: School subject; School memory; Geography; History; Teacher training.

Introducción

Durante las últimas décadas, tanto desde el campo de la Historia y la teoría de la educación como desde las distintas didácticas específicas, muchas voces han destacado la relevancia de analizar las representaciones que la sociedad y, especialmente, la comunidad educativa, tienen de la escuela, el currículum y las distintas materias (Popkewitz, 1987; Goodson, 1995; Viñao, 2006; Kahn & Michel, 2016). Estas representaciones influyen tanto en los discursos y las acciones del profesorado y el alumnado como en las finalidades atribuidas a los saberes escolares; de ahí que su análisis y deconstrucción sea fundamental para poder promover un cambio profundo en el sistema educativo (McCrum, 2013; Parra & Fuertes, 2019).

Atendiendo a todo ello, este trabajo se centra en las representaciones que de la Geografía y la Historia tienen un conjunto de estudiantes en su última etapa de formación inicial docente. La aproximación a dichas representaciones es especialmente relevante para comprobar hasta qué punto la formación didáctico-disciplinar recibida durante sus estudios de grado y/o postgrado les ha hecho reflexionar sobre sus concepciones, problematizar sus recuerdos estudiantiles y replantear las finalidades atribuidas a la institución escolar, en general, y a la educación geográfica e histórica, en particular (Adler, 2008; Pagès & Pacievitch, 2011).

Esta investigación, por tanto, tiene como objetivo principal detectar el peso de la memoria escolar y la incidencia de la formación disciplinar en la representación de la Geografía y la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. En este sentido, el trabajo intenta dar respuesta a tres grandes preguntas: 1) ¿Cuál es el peso de la memoria escolar en la representación de la Geografía y la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria?; 2) ¿Incide la mayor o menor formación disciplinar en dichas representaciones? ¿Hay diferencias significativas entre los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y los del Máster de Profesorado de Secundaria?; y 3) ¿Ha contribuido la formación inicial docente a erosionar las concepciones más tradicionales de la educación geográfica e histórica?

Memoria y representación de las disciplinas escolares de Geografía e Historia: un breve estado de la cuestión

El pensamiento del profesor o las concepciones docentes han sido una línea de investigación destacada en el campo de las didácticas específicas desde la aparición de estas áreas de conocimiento a partir de los años ochenta del siglo XX (Sola, Marín, Alonso, & Gómez, 2020). Aunque en un primer momento los estudios se centraron sobre todo en el conocimiento y la competencia profesional, en las últimas décadas el debate se ha enriquecido con la irrupción de enfoques propios de la sociología y la pedagogía crítica como la teoría de las representaciones sociales o la dimensión socio-genética del currículum y los saberes escolares (Romero, 2018). De ahí que actualmente resulte complejo entender las concepciones o representaciones que el profesorado en activo (o el futuro profesorado) tiene sobre las distintas disciplinas sin contemplar el peso de determinadas tradiciones y contextos (Domingos, 2010).

Históricamente, la Geografía y la Historia han estado presentes en los currículos de la educación obligatoria por sus potencialidades patrióticas y cívicas. La Geografía escolar se utilizó durante décadas para legitimar e incluso naturalizar las fronteras y la división administrativa del Estado. La Geografía, además, era a menudo presentada como una “aliada” de la Historia (a veces casi una “ciencia

auxiliar”) desde el momento en que servía de escenario del devenir histórico y contribuía a naturalizar y perpetuar las grandes narrativas de la Nación, la Modernidad o el Progreso (Rivas & Benso, 2002; Luis & Romero, 2007; Souto, 2010). La Historia, por su parte, estaba constituida por un relato historicista y teleológico cuya trama se organizaba alrededor de grandes personajes y hechos que tendían a mostrar las naciones como entes unidos y depositarios de unos valores pretendidamente inmutables que había que conocer, valorar y defender (Maestro, 2005; López-Facal & Cabo, 2012; Parra & Segarra, 2018). Estos contenidos, además, debían servir, sobre todo en la etapa de la Educación Secundaria, para dotar al alumnado de una cultura distinguida (Bourdieu, 1991). De ahí que la Historia escolar (y también, aunque en menor medida, la Geografía) fuese un conocimiento altamente retórico, cuyo aprendizaje fundamentalmente consistía en un ejercicio memorístico.

Todo ello dio lugar a lo que Cuesta (1998) denominó “código disciplinar”, es decir, una tradición socio-cultural, una memoria colectiva, compuesta por ideas, valores, suposiciones y prácticas que legitiman la función educativa atribuida a una determinada disciplina y que regulan el orden de su enseñanza.

A partir de los años setenta y, especialmente, a lo largo de la década de los ochenta, se produjo un cuestionamiento de algunos de los núcleos centrales del código disciplinar de la Geografía y la Historia escolares. De la mano de la psicopedagogía, se replanteó el papel del profesorado y del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que dio lugar a la irrupción de nuevas metodologías y recursos. Desde una perspectiva epistemológica, las nuevas corrientes favorecieron la ampliación de los objetos de estudio, la reelaboración de determinadas narrativas y la reivindicación de nuevas finalidades alejadas de los viejos usos explícitamente patrióticos y culturalistas. Así, frente a la Geografía Regional y descriptiva tradicional, actualmente existen “otras geografías” centradas en: problemas sociales, ambientales y culturales globales; la naturaleza política de la cartografía; la globalización y las desigualdades mundiales; las percepciones subjetivas del espacio y las acciones que derivan de ellas; la geopolítica de los recursos naturales; los espacios como mecanismos de control; las lógicas de la urbanización; y lo público como espacio de reconocimiento, entre muchos otros (Nogué & Romero, 2012; Souto, 2011; 2013; Cartaya, 2014). Del mismo modo, frente a la Historia historicista y positivista, en la actualidad se encuentran numerosos enfoques que, como la historia desde abajo, la historia de la vida cotidiana, la microhistoria, los estudios culturales, los estudios de género y poscoloniales, etc., ponen el foco en los sujetos, sus problemas y su rol en la sociedad, intentando explicar el porqué de sus actuaciones más allá de visiones mecánicas o estructuralistas que reducen, cuando no niegan, la capacidad de acción de los individuos (Pinson, 2007; Jenkins, 2009; Gómez &

Miralles, 2017).

Pese a todos estos cambios, la investigación educativa indica que las continuidades siguen siendo muchas en las aulas de Educación Primaria y Secundaria (Tutiaux-Guillon, 2008; Cuban, 2016; Harris y Burn, 2016; Markuszewska, Tanskanen y Vila, 2018; Morote, 2020) y que parte de la explicación radica en la representación social de dichas disciplinas. En este sentido, resulta fundamental entender cuál es el peso de la tradición (código disciplinar) y de los recuerdos personales, sustentados en vivencias que se redefinen y entremezclan con la memoria colectiva de la escuela, en el mantenimiento de dichas representaciones. De ahí que este trabajo tenga el objetivo de analizar la incidencia de la memoria individual y colectiva en la forma de entender la educación geográfica e histórica de los futuros docentes.

Además, en relación con la segunda pregunta de investigación planteada, resulta igualmente relevante valorar el papel de la formación disciplinar a la hora de adoptar nuevas perspectivas y enfoques en las aulas (Miguel-Revilla & Fernández, 2017; Miguel-Revilla, Carril, & Sánchez-Agustí, 2017). Al respecto, como señalaba Schulman (2005), sin un conocimiento del contenido difícilmente se puede desarrollar un conocimiento didáctico sólido. Por otro lado, siguiendo los postulados de la pedagogía crítica, se entiende que la reflexión sobre los contenidos, sobre su naturaleza y selección es fundamental para problematizar la educación y poder elegir conscientemente la reproducción o el cuestionamiento de determinados discursos y prácticas (Tadeu da Silva, 2001). En este sentido, en este trabajo se pondrá de manifiesto si una mayor formación en Geografía e Historia incide en la representación que los futuros docentes tienen de la disciplina y, sobre todo, si de ello pueden derivar prácticas alternativas nítidamente enmarcadas en un modelo crítico.

Método

Atendiendo al objetivo y a las preguntas de investigación planteadas, este artículo se enmarca en un paradigma interpretativo, ya que se centra en la comprensión de los sujetos y sus experiencias para entender determinadas formas de pensar y de actuar.

Diseño de la investigación, contexto y participantes

La investigación parte de una muestra de 124 estudiantes de la Universitat de València: 84 procedentes del 4º curso del Grado en Maestra/o en Educación Primaria y 40 del Máster de Profesorado de Secundaria (en adelante MAES) de la especialidad de Geografía e Historia. Su participación se llevó a cabo durante el curso 2019/20 (diseño transversal) y todos ellos se encontraban en la última fase de

su formación inicial. La muestra tuvo un carácter no probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia), ya que se escogió de manera deliberada a futuros docentes de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tanto de Educación Primaria como de Secundaria; pero sí casual, ya que la selección se hizo a partir de individuos a los que se tenía un fácil acceso (Flick, 2007).

En el caso de los estudiantes de Magisterio, el 47,6% (n= 40) de los participantes procedía de la mención de Artes y Humanidades (con diversas asignaturas vinculadas con la educación geográfica e histórica) mientras que el resto (52,4%; n= 44) había estudiado itinerarios de especialista sin relación con la Geografía e Historia (Música y Educación Física) y, por tanto, con una formación didáctico-disciplinar centrada exclusivamente en dos materias obligatorias de Didáctica de las Ciencias Sociales que se imparten en 3º y 4º del grado.

De los 40 estudiantes del MAES, el 45,0% (n=18) había cursado el Grado de Historia, el 47,5% (n=19) el de Historia del Arte y el 7,5% (n=3) otras titulaciones del ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales (Humanidades y Arqueología). Cabe destacar que ninguno era graduado en Geografía. Aunque los datos de los participantes (Tabla 1) muestran diferencias en cuanto a la edad (una media de tres años mayor en los estudiantes del Máster que en los de Grado) y el sexo (alta feminización en la mención de Artes y Humanidades de Magisterio y en los estudiantes procedentes de Historia del Arte del MAES frente a un mayor equilibrio en las menciones de Maestro/a especialista y una mayor presencia de hombres en los egresados de Historia), no parece que estos aspectos incidan en su representación de las disciplinas. Sin embargo, su formación didáctico-disciplinar sí es una variable relevante, tal y como se mostrará más adelante.

Tabla 1
Características de los/as participantes

		Grado Maestro/a Educación Primaria		Máster Profesorado Secundaria		
		Mención AyH	Menciones Especialis.	Egresad. Historia	Egresad. Hª Arte	Otros
Nº Participantes		40	44	18	19	3
Sexo	Hombre	6 (15%)	19 (43,2%)	11 (61,1%)	4 (21,1%)	1 (33,3%)
	Mujer	34 (85%)	25 (56,8%)	7 (38,9%)	15 (78,9%)	2 (66,7%)
Media edad		22,3	22,9	24,9	25,5	25,3

Instrumento

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario mixto estructurado en 3 bloques y compuesto por preguntas abiertas y cerradas que fue validado por tres expertos (Tabla 2).

Tabla 2

Cuestionario sobre recuerdos y representación de la Geografía y la Historia escolares

Bloque I. Recuerdos y experiencias de la etapa escolar

1. ¿Cuál es tu recuerdo global de las clases de Geografía e Historia? ¿Te gustaban?
2. ¿Cuál era el papel y la actitud del/la docente? (Geografía/Historia)
3. ¿Qué contenidos recuerdas haber estudiado? (Geografía/Historia)
4. Con relación a los aspectos metodológicos, señala la frecuencia de uso (escala Likert de 1 a 5) de las siguientes estrategias/recursos (Geografía/Historia):
 - Clase magistral (toma de apuntes)
 - Uso del libro de texto
 - Uso de materiales elaborados por el/la docente
 - Ejercicios mecánicos de repetición
 - Comentarios de texto/análisis de fuentes
 - Trabajo cooperativo
 - Otros (especificar cuáles)

4. ¿Qué recursos destacaban en las clases? (Geografía/Historia)

Bloque II. Representación y usos de la Geografía y la Historia

6. ¿Podrías definir qué es la Geografía?
7. ¿Podrías definir qué es la Historia?
8. ¿Para qué sirve la Geografía? ¿Por qué debe estudiarse?
9. ¿Para qué sirve la Historia? ¿Por qué debe estudiarse?

Bloque III. Práctica docente e innovación en educación geográfica e histórica

10. ¿Crees que es adecuado que el docente de Geografía e Historia se posicione? ¿Por qué?
11. Como futuro/a docente, ¿en qué crees que debe basarse la innovación en educación geográfica e histórica?

Dada la importancia de la experiencia y de los recuerdos del periodo escolar en la configuración de las representaciones sobre las disciplinas escolares, el cuestionario se centraba, en primer lugar, en la obtención de información relacionada con las emociones, los gustos y toda una serie de elementos afectivos que mediatizan la forma de representar una materia escolar (Bloque I). Las primeras preguntas, por tanto, eran de carácter general e indagaban en la relación personal de los/as participantes con la Geografía y la Historia. Seguidamente, se pedía que detallaran cuestiones relativas a los contenidos, las estrategias metodológicas adoptadas y los recursos utilizados.

Una vez examinado el recuerdo de la etapa escolar, el segundo bloque ponía el foco en la naturaleza y los usos y potencialidades de dichas disciplinas para, finalmente, en el tercero, centrarse en la práctica docente y la idea de innovación derivada de todo lo anterior.

El análisis de las respuestas ha sido trabajado desde un enfoque cualitativo mediante un procedimiento de codificación abierta que ha dado lugar a una serie de categorías.

Resultados y discusión

Recuerdos de las clases de Geografía e Historia

En relación con la memoria escolar, se constata que el tipo de contenidos evocados tanto por los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria como del MAES son muy similares. Para categorizarlos, se ha tenido en cuenta, por un lado, la naturaleza de dichos contenidos (física o humana, en el caso de la Geografía, y política, social, económica o cultural en el caso de la Historia) y, por otro, el tipo de aproximación a los mismos (descriptiva/factual, analítica/procesual o problematizadora). En el ámbito de la Geografía se aprecia un equilibrio entre las dos vertientes clásicas de dicha disciplina: la Física (mapas, ríos, clima, etc.) y la Humana (demografía, desarrollo, política, economía, etc.), con un ligero predominio de la primera. No obstante, la aproximación a dichos contenidos tiende a ser más bien descriptiva y rara vez se hace mención a una problematización de los mismos. Con respecto a la Historia, hay un claro predominio de los contenidos factuales (fundamentalmente de naturaleza política) o de los grandes procesos socio-políticos y económicos que constituyen el núcleo central de las principales narrativas escolares (feudalismo, crisis económicas, guerras, revoluciones, capitalismo, imperialismo, etc.). Tampoco, en este caso, los contenidos aparecen de forma problematizada.

En cuanto a la metodología, tampoco se aprecian diferencias significativas en los recuerdos de los distintos estudiantes (Tabla 3). El uso del libro de texto es hegemónico en todos los grupos analizados (siempre con un valor superior a 4 –en una escala Likert de 1 a 5– con la excepción de los egresados de Historia, en cuyo caso se reduce ligeramente). Es mencionado tanto para el seguimiento de las lecciones (lectura, subrayado, etc.), como para la realización de ejercicios (generalmente mecánicos/reproductivos y de bajo nivel cognitivo). La clase magistral o la toma de apuntes muestra igualmente unos valores elevados y de nuevo destaca en el caso de los estudiantes del MAES procedentes del Grado de Historia, ya que es recordada como la estrategia mayoritaria en las clases de ESO y Bachillerato (valor de 3,8). Este dato es relevante porque muchos de los participantes, pese a remarcar el carácter tradicional de dicha metodología docente, valoran positivamente a sus profesores por ser “grandes comunicadores” o contar la Historia de forma “amena”, “divertida” y “repleta de anécdotas”. Unos valores de uso menor se encuentran en las referencias a la utilización de materiales elaborados por el docente, el comentario de texto o el trabajo cooperativo. Predominan, por tanto, las metodologías tradicionales destacadas por la investigación didáctica desde hace décadas.

Tabla 3
Estrategias en las clases de Geografía e Historia recordadas [Valoraciones de 1 a 5]

	Grado en Maestro/a Primaria				Máster Profesorado Secundaria							
	Mención AyH		Menciones Especialista		Egresad. Historia		Egresad. Hª Arte		Otros		Total	
	Geo	His	Geo	His	Geo	His	Geo	His	Geo	His	Geo	His
CL	3,7	3,4	3,6	3,1	2,7	3,8	2,8	3,2	2,8	3,0	2,8	3,5
LT	4,3	4,2	4,2	4,0	3,9	3,7	4,5	4,4	4,2	4,3	4,3	4,1
MD	2,5	1,3	2,6	1,2	1,2	1,7	1,1	1,5	1,2	1,3	1,2	1,6
EM	3,8	1,6	3,3	2,5	3,2	1,2	3,6	1,8	3,4	1,0	3,4	1,5
CT	3,1	1,4	3,1	1,2	1,2	2,4	1,2	1,3	1,0	1,7	1,2	1,8
TC	2,5	1,2	2,0	1,1	1,2	1,1	1,0	1,1	1,1	1,0	1,1	1,1

[CL: Clase magistral (toma de apuntes); LT: Uso del libro de texto; MD: Uso de materiales elaborados por el/la docente; EM: Ejercicios mecánicos de repetición; CT: Comentarios de texto/análisis de fuentes; TC: Trabajo cooperativo]

En consonancia con las estrategias adoptadas, los recursos más recordados son los clásicos en la enseñanza de la Historia y la Geografía (Tabla 4): el manual en ambos casos y la cartografía como recurso complementario habitual en el caso de la segunda. Aunque con una presencia mucho menor, se cita también el uso de películas y documentales, de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las salidas de campo. Otros recursos como la gamificación obtienen unos datos de frecuencia dispares, lo que denota, como indica Morote (2020), que determinados/as profesores/as están introduciéndolos en el aula y otros, sin embargo, aún son reticentes.

Tabla 4
Principales recursos utilizados por los docentes en las clases de Geografía e Historia recordadas (%)

	Grado en Maestro/a Primaria				Máster Profesorado Secundaria	
	Mención AyH		Menciones Especialistas		Geo	His
	Geo	His	Geo	His		
AP	0 (0,0%)	7 (17,5%)	0 (0,0%)	2 (4,5%)	2 (5,0%)	11 (27,5%)
LT	37 (92,5%)	37 (92,5%)	40 (90,9%)	42 (95,5%)	37 (92,5%)	37 (92,5%)
CAT	31 (77,5%)	0 (0,0%)	38 (86,4%)	1 (2,3%)	31 (77,5%)	5 (12,5%)
FH	0 (0,0%)	2 (5,0%)	0 (0,0%)	1 (2,3%)	0 (0,0%)	8 (20,0%)
SC	6 (15,0%)	3 (7,5%)	2 (4,5%)	0 (0,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)

VD	16 (40,0%)	9 (22,5%)	9 (20,5%)	2 (4,6%)	2 (5,0%)	15 (37,5%)
GM	7 (17,5%)	0 (0,0%)	4 (9,1%)	0 (0,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)
TIC	9 (22,5%)	5 (12,5%)	3 (6,8%)	4 (9,1%)	8 (20,0%)	16 (40,0%)
[AP: Apuntes; LT: Libro de texto; CAT: Cartografía; FH: Fuentes históricas; SC: Salidas de campo; VD: Videos y documentales; GM: Gamificación; TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación]						

De todos estos datos, destaca el mayor peso de los apuntes en el recuerdo de las clases de Historia (especialmente en las de los estudiantes del MAES), lo que previsiblemente apunta a un mayor dominio o control de dicha materia (frente a la Geografía) por parte del profesorado. Esto, además, está en sintonía con la elevada valoración que los estudiantes del MAES hacen de sus profesores de Historia (un 75% los valora positivamente) frente a los de Geografía (32,5%) o frente a las opiniones emitidas por parte de los estudiantes de Grado tanto para los de Historia (56%) como para los de Geografía (33,9%). Entre las respuestas negativas se alude a docentes que abusan del libro de texto, las clases magistrales y la enseñanza a partir de ejercicios mecánicos de memorización y repetición. Por otro lado, las opiniones positivas tienen que ver con una mayor transversalidad de la materia, realización de casos prácticos y clases más dinámicas, lo cual está en sintonía con lo planteado por otros estudios (Lara & Moraga, 2018; Martínez, Souto, & Beltrán, 2006).

Usos y representaciones de la Geografía e Historia en el futuro profesorado

En el segundo bloque del cuestionario se preguntaba a los participantes por las definiciones y finalidades de dichas disciplinas. En cuanto a la Geografía (Tabla 5), las principales respuestas de los estudiantes de grado (grupo de Artes y Humanidades) tienen que ver con definiciones sobre la ciencia “que estudia el planeta Tierra y sus características” (30,8%), “la relación del ser humano con el medio” (25,6%), “hechos físicos que se producen en el territorio (clima, relieve, etc.)” (25,6%) y “las actividades económicas y los cambios que producen en el medio” (17,9%). Para el caso del grupo de las especialidades de Música y Educación Física, las opiniones recogidas indican una tipología similar, destacando las vinculadas con la “ciencia que estudia el planeta Tierra y sus características” (42,9%). En cuanto al MAES, las principales respuestas tienen que ver con la primera y segunda de las definiciones. Todo ello apunta a unas visiones bastante clásicas de la Geografía y, en general, poco problematizadas o abiertas a los enfoques epistemológicos más recientes relacionados con el giro cultural o del

comportamiento (Straforini, 2018). A pesar de ello, se detectan diferencias entre los distintos grupos, ya que las perspectivas más ricas (las que ponen el foco en la relación ser humano-medio o en las actividades económicas y los cambios que se producen en el entorno) son mayores en el grupo de la mención de Artes y Humanidades de Magisterio (con formación específica en educación geográfica e histórica) y en los estudiantes del MAES.

Tabla 5
Definiciones sobre la Geografía

	Grado en Maestro/a Primaria		Máster Profesorado Secundaria
	Mención AyH	Menciones Especialista	
D1-Geo	12 (30,8%)	18 (42,9%)	18 (45,0%)
D2-Geo	10 (25,6%)	9 (21,4%)	18 (45,0%)
D3-Geo	10 (25,6%)	8 (19,0%)	2 (5,0%)
D4-Geo	7 (17,9%)	3 (7,1%)	2 (5,0%)
D5-Geo	0 (0,0%)	4 (9,5%)	0 (0,0%)

D1) Ciencia que estudia el planeta tierra y sus características.
D2) Ciencia que estudia la relación entre el ser humano con el medio.
D3) Ciencia que estudia los hechos físicos que se producen en el territorio.
D4) Ciencia que explica las actividades económicas y los cambios que se producen en el medio.
D5) Ciencia que ayuda a saber ubicar y localizar puntos geográficos.

Los resultados sobre la definición de Historia muestran diferencias significativas en función de la mayor o menor formación disciplinar o didáctica específica. De este modo, se constata que las concepciones más tradicionales están más presentes en los estudiantes de Grado que del MAES y que, dentro del Grado, tienen un peso mayor en la muestra de las menciones de especialista que en la de Artes y Humanidades (Tabla 6). En este sentido, tanto en las primeras menciones (54,5%) como en la segunda (42,5%) destaca el elevado porcentaje de respuestas historicistas, centradas en la narración/descripción de hechos del pasado. No obstante, en el resto de respuestas sí se percibe la influencia de una mayor formación didáctico-disciplinar en el caso de los segundos, ya que se reducen las perspectivas epistemológicas más pobres (como la D1, en la que directamente se confunde la Historia con el pasado) y se incrementan de forma considerable las más complejas (D4 y, especialmente, D5) relacionadas con las aportaciones de la historia social, *Annales* o, incluso, del giro cultural.

En el caso del Máster, estas diferencias se incrementan considerablemente, especialmente en los egresados de Historia, ya que menos de un 20% define la Historia en términos historicistas-positivistas y, en cambio, más de un 60% pone el foco en la dimensión interpretativa de la ciencia histórica.

Estas formas de concebir las disciplinas inciden de manera evidente en los usos y finalidades que los participantes atribuyen a la educación geográfica e histórica, como se muestra a continuación.

Tabla 6
Definiciones sobre la Historia

	Grado en Maestro/a Primaria			Máster Profesorado Secundaria			
	Mención AyH	Menciones Especialista	Total	Egresad. Historia	Egresad. Hª Arte	Otros	Total
D1-His	5 (12,5%)	12 (27,3%)	17 (20,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
D2-His	17 (42,5%)	24 (54,5%)	41 (48,8%)	2 (11,1%)	6 (31,6%)	3 (100%)	11 (27,5%)
D3-HIs	6 (15,0%)	5 (11,4%)	11 (13,1%)	1 (5,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (2,5%)
D4-HIs	8 (20,0%)	1 (2,3%)	9 (10,7%)	4 (22,2%)	9 (47,4%)	0 (0,0%)	13 (32,5%)
D5-His	4 (10,0%)	2 (4,5%)	6 (7,1%)	11 (61,1%)	4 (21,1%)	0 (0,0%)	15 (37,5%)
D1) Los hechos importantes que han sucedido desde el inicio de los tiempos							
D2) La ciencia que estudia y describe/narra los hechos relevantes del pasado							
D3) Ciencia que muestra y explica la realidad del pasado							
D4) Ciencia que explica procesos y cambios políticos, sociales, culturales a lo largo del tiempo							
D5) Análisis/interpretación de fenómenos del pasado realizado por historiadores a partir de fuentes							

En relación con las finalidades y usos de la Geografía, el 55,0% de los/as participantes del Grado (mención Artes y Humanidades) indican que se trata de una “ciencia que sirve para ayudar a entender e interpretar el medio”. En segundo lugar, el 32,5% explica que “puede servir para prevenir desastres naturales y cuidar el entorno”. Con porcentajes inferiores se encuentran aquellas respuestas que se vinculan al “conocimiento de la evolución histórica del mundo” (10,0%) y “a la delimitación de fronteras” (2,5%). En cuanto al grupo de las especialidades de Música y Educación Física, la tipología de respuestas es muy similar. La mayoría (69,0%) argumenta que es una ciencia que “ayuda a entender el territorio”. Destacan a continuación las referencias a la “prevención de los desastres naturales y el cuidado del medio” (19%) y, en tercer lugar, aquellas relacionadas con “el conocimiento de la evolución histórica del mundo” (7,1%). Aunque minoritarias, se han recogido también 2 respuestas (el 4,8%) que prácticamente no atribuyen ninguna utilidad o función a esta disciplina.

Tabla 7
Finalidades de la Geografía

	Grado en Maestro/a Primaria		Máster Profesorado Secundaria
	Mención AyH	Menciones Especialista	
F1 Geo	22 (55,0%)	29 (69,0%)	34 (85,0%)
F2- Geo	13 (32,5%)	8 (19,0%)	5 (12,5%)
F3- Geo	4 (10,0%)	3 (7,1%)	1 (2,5%)
F4- Geo	1 (2,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
F5- Geo	0 (0,0%)	2 (4,8%)	0 (0,0%)
F1) Ciencia que sirve para entender e interpretar el territorio F2) Ciencia que sirve para prevenir desastres naturales y cuidar el entorno F3) Ciencia que sirve para conocer la evolución histórica del mundo F4) Ciencia que sirve para delimitar fronteras F5) Ciencia que ayuda a saber ubicar y localizar puntos geográficos. F6) Ciencia que no sirve actualmente para nada (“estancada”)			

Sin duda, son finalidades clásicas y con poco sentido crítico, ya que ignoran las potencialidades de la Geografía para problematizar el entorno y las relaciones humanas. Esta perspectiva se observa únicamente en las opiniones de la segunda categoría, especialmente las que se vinculan con el cambio climático y los desastres naturales: “A causa del calentamiento global, me parece una ciencia imprescindible para poder conocer mejor los problemas y posibles soluciones” (alumno AyH); “alarmar y concienciar de la repercusión a la que sometemos a nuestro planeta en el funcionamiento cotidiano de la sociedad” (alumno EF). En cuanto al alumnado del MAES, la mayoría de las opiniones se vincula con una de las finalidades clásicas de la Geografía: “Ciencia que sirve para entender e interpretar el territorio” (85,0%). En este sentido, llama la atención que aquellas respuestas relacionadas con finalidades con un mayor sentido crítico, como es el caso de la resolución de problemas socio-ambientales, sean tan reducidas (12,5%) (Morote, 2019).

Tabla 8
Finalidades de la Historia

	Grado en Maestro/a Primaria			Máster Profesorado Secundaria			
	Mención AyH	Menciones Especialista	Total	Egresad. Historia	Egresad. Hª Arte	Otros	Total
F1-His	3	0	3	1	2	0	3

	(7,5%)	(0,0%)	(3,6%)	(5,6%)	(10,5%)	(0,0%)	(7,5%)
F2-His	6 (15%)	7 (15,9%)	13 (15,5%)	2 (11,1%)	5 (26,3%)	1 (33,3%)	8 (20%)
F3-His	6 (15%)	3 (6,8%)	9 (10,7%)	1 (5,6%)	5 (26,3%)	2 (66,7%)	8 (20%)
F4-His	0 (0,0%)	5 (11,4%)	5 (5,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
F5-His	13 (32,5%)	25 (56,8%)	38 (45,2%)	11 (61,1%)	7 (36,8%)	0 (0,0%)	18 (45%)
F6-His	5 (12,5%)	0 (0,0%)	5 (5,6%)	3 (16,7%)	2 (10,5%)	0 (0,0%)	5 (12,5%)
F7-His	11 (27,5%)	6 (13,6%)	17 (20,2%)	0 (0,0%)	4 (21,1%)	0 (0,0%)	4 (10%)
F8-His	3 (7,5%)	0 (0,0%)	3 (3,6%)	11 (61,1%)	2 (10,5%)	0 (0,0%)	13 (32,5%)
F9-His	1 (2,5%)	1 (2,3%)	2 (2,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
F1) Adquirir cultura general F2) Para saber de dónde venimos F3) Para conocer nuestras raíces F4) Conocer la realidad del pasado F5) Entender el presente F6) Entender el presente y mejorar el futuro F7) Aprender del pasado (conocer los errores) F8) Desarrollar actitudes ciudadanas críticas F9) Desnaturalizar nuestra identidad y valores							

En lo relativo a las finalidades atribuidas a la Historia (Tabla 8), la mayoría de respuestas se centra en la utilidad de la disciplina para “entender el presente”. Detrás de esta idea (y, especialmente, de la de “saber de dónde venimos”) puede haber un cierto finalismo o teleologismo, por lo que, en general, la perspectiva histórica defendida por estos docentes en formación iría más orientada a rastrear e identificar en el pasado el origen de su mundo, sus valores o su identidad que a reconocer su dimensión cultural y disociarla. De ahí que se distinga estas respuestas de aquellas que hablan de “entender el presente para mejorar o transformar el futuro”, mucho más minoritarias.

Aunque con un peso menor, las respuestas apuntan también hacia una finalidad explícitamente identitaria (“conocer nuestras raíces”), culturalista (entendiendo la cultura histórica como algo erudito y anquilosado en el pasado) u orientadora en el clásico sentido de la *Historia magistra vitae* (una historia que permite aprender del pasado para no cometer los errores de los que nos precedieron). Lo más relevante es, por un lado, la escasa presencia de las finalidades más críticas (F8 y F9), pero, sobre todo, la incidencia de la formación

disciplinar en las respuestas. Así, resulta especialmente llamativo, en primer lugar, que los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades hagan mayor referencia a los usos más próximos a la perspectiva crítica que los de las especialidades de Música y Educación Física. En segundo lugar, destaca que no haya grandes diferencias entre los estudiantes del MAES procedentes del Grado de Historia del Arte y los del Grado de Magisterio, pero que estas sí sean significativas en el caso de los estudiantes procedentes del Grado de Historia, de los cuales más del 60% remite a finalidades vinculadas con el desarrollo de una ciudadanía crítica. Esto, además, está en consonancia, como ya se ha señalado, con una visión epistemológica mucho más rica y compleja.

Estos resultados se ven reforzados por las respuestas a la pregunta sobre la conveniencia de que los/as docentes se posicionen en las clases de Geografía e Historia, ya que un 66,7% de los participantes del MAES que habían estudiado Historia eran partidarios de la “imparcialidad comprometida”, frente a sólo el 47% de los que habían estudiado Historia del Arte y el 28,7% de los estudiantes de Magisterio. El resto, mayoritariamente, aludían a la necesidad de una historia neutra que generalmente asociaban con la historia factual de corte positivista. En estos casos, el docente tendía a ser concebido como una especie de técnico que debía limitarse a “impartir” aquello que, por ley, venía establecido para evitar interferencias en el pensamiento de un alumnado influenciado.

Formación didáctico-disciplinar e innovación en educación geográfica e histórica

Las respuestas analizadas hasta el momento cobran aún más sentido cuando, en la última parte del cuestionario, se pide a los participantes que indiquen en qué debería basarse la innovación en educación geográfica e histórica.

Si se analizan los datos atendiendo a los distintos grupos (y trayectorias formativas), se constata una clara presencia, en todos los casos, de la vertiente metodológica (e indirectamente psicopedagógica) como opción mayoritaria a la hora de definir la innovación educativa (Tabla 9). Para la mayoría, innovar en didáctica de la Geografía y de la Historia implica adoptar metodologías activas que otorguen un mayor protagonismo al alumnado y lo conviertan en el centro del aprendizaje. En sintonía con esto, numerosos participantes reivindican la introducción de nuevas estrategias o recursos como las TIC, la gamificación o el trabajo cooperativo, dando lugar a un aprendizaje más “participativo”, “interactivo” y “lúdico”. Esta apuesta por las pedagogías activas deriva con frecuencia en un activismo ingenuo más centrado en dinamizar y entretener que en aprender; no obstante, se debe destacar que algunas de las respuestas justifican la introducción de estas prácticas y recursos haciendo referencia a los enfoques

constructivistas y a la necesidad de garantizar un aprendizaje significativo.

Un segundo bloque de respuestas pone el foco en el desarrollo de habilidades y, muy particularmente, de competencias de pensamiento histórico al hacer mención al “uso y análisis de fuentes”, la “empatía histórica” o la necesaria “conexión pasado-presente”. Nuevamente se aprecia, en este tipo de respuestas, una diferencia importante entre los distintos participantes, ya que los estudiantes del MAES procedentes del Grado de Historia y, en menor medida, los estudiantes de Grado de la mención de Artes y Humanidades remiten a este tipo de cuestiones con mayor frecuencia que el resto de sus compañeros/as de otras especialidades.

Finalmente, destaca la baja presencia de respuestas que vinculen innovación con replanteamiento/problematización de contenidos, enfoques epistemológicos o finalidades. Una vez más, sólo en el caso de los participantes que estudiaron el Grado de Historia se alcanzan unos porcentajes significativos en este sentido, llegando a un 44,4% los defensores del tratamiento de problemas socialmente relevantes en las aulas.

Tabla 9

Innovación en educación geográfica e histórica

	Grado en Maestro/a Primaria			Máster Profesorado Secundaria			
	Mención AyH	Menciones Especialista	Total	Egres. Historia	Egres. H ^a Arte	Otros	Total
I1	28 (70,0%)	33 (75,0%)	61 (72,6%)	11 (61,1%)	10 (52,6%)	3 (100%)	24 (60,0%)
I2	7 (17,5%)	2 (4,5%)	9 (10,7%)	6 (33,3%)	8 (42,1%)	0 (0,0%)	14 (35,0%)
I3	0 (0,0%)	8 (18,2%)	8 (9,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
I4	4 (10,0%)	1 (2,3%)	5 (5,9%)	0 (0,0%)	3 (15,8%)	0 (0,0%)	3 (7,5%)
I5	5 (12,5%)	5 (11,4%)	10 (11,9%)	0 (0,0%)	1 (5,3%)	1 (33,3%)	2 (5,0%)
I6	3 (7,5%)	2 (4,5%)	5 (5,9%)	3 (16,7%)	2 (10,5%)	0 (0,0%)	5 (12,5%)
I7	7 (17,5%)	7 (15,9%)	14 (16,7%)	4 (22,2%)	5 (26,3%)	0 (0,0%)	9 (22,5%)
I8	5 (12,5%)	1 (2,3%)	6 (7,1%)	6 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	6 (15%)
I9	6 (15%)	2 (4,5%)	8 (9,5%)	5 (27,8%)	1 (5,3%)	0 (0,0%)	6 (15%)
I10	1 (2,5%)	8 (18,2%)	9 (10,7%)	3 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (7,5%)
I11	1	1	2	3	1	0	4

	(2,5%)	(2,3%)	(2,4%)	(16,7%)	(5,3%)	(0,0%)	(10,0%)
I12	4 (10,0%)	2 (4,5%)	6 (7,1%)	8 (44,4%)	3 (15,8%)	0 (0,0%)	11 (27,5%)
I1) Metodologías activas I2) TIC I3) Películas y material audiovisual I4) Gamificación I5) Salidas, desauralización I6) Trabajo cooperativo I7) Conexión cotidianeidad alumnado I8) Uso y análisis de fuentes I9) Conexión pasado-presente I10) Empatía histórica I11) Cuestionamiento información, valores, discursos, etc. I12) Introducción de problemas socialmente relevantes							

Conclusiones

Atendiendo a todo lo indicado, y dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas, el trabajo presenta las siguientes conclusiones:

- Los recuerdos escolares dan cuenta del peso del código disciplinar de la Geografía y la Historia y de las numerosas continuidades que presiden el día a día escolar. Los estudiantes (futuros/as docentes) son capaces de criticar las metodologías que caracterizaron sus clases, pero atienden a diversos factores a la hora de valorar sus recuerdos, entre ellos, el papel del profesorado.

- Las diferencias entre la memoria escolar de los distintos grupos que integran la muestra no son significativas en términos generales, aunque sí destaca la mayor presencia de la clase magistral (y toma de apuntes) en los recuerdos de las clases de Historia de los estudiantes del MAES procedentes de dicha titulación. Pese a su carácter tradicional, esta metodología es bien valorada por parte de unos participantes que relacionan esta práctica con el dominio de la materia y la profesionalidad de los/as docentes.

- La formación didáctico-disciplinar tiene incidencia en las representaciones de la Geografía y la Historia y sus usos. En relación con la educación histórica, se detectan diferencias significativas, por un lado, entre la mención de Artes y Humanidades y las de Música y Educación Física del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y, por otro, entre los estudiantes del MAES procedentes del Grado de Historia y todos los demás participantes. La mayor formación disciplinar permite a estos estudiantes adquirir y desarrollar un conocimiento didáctico del contenido mucho más rico y complejo en términos epistemológicos y reivindicar unas finalidades socioeducativas enmarcadas en la didáctica crítica. Por lo que respecta a la Geografía, la

escasa formación del conjunto de los participantes en dicha materia hace que las diferencias entre grupos no sean tan notables y que incluso los enfoques y finalidades remitan a concepciones más tradicionales y/o estereotipadas.

- Finalmente, la investigación permite concluir que la formación inicial docente dota al futuro profesorado de herramientas para plantear alternativas desde una perspectiva metodológica o, incluso, psicopedagógica; sin embargo, sin una base disciplinar sólida, difícilmente erosiona determinados consensos en torno a la concepción de las materias, sus usos públicos o sus prácticas educativas.

Referencias

- Adler, S. A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. En Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-350). Nueva York: Routledge
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Cartaya, S. (2014). ¿Las geografías o la geografía? *Tiempo y Espacio*, 62, 203-219.
- Cuban, L. (2016). *Teaching History Then and Now: A story of stability and change in schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Domingos, M. (2010). Representações Sociais como Obstáculos Simbólicos à Incorporação do Habitus Científico. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, 16(1/2), 31-48.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Harris, R. y Burn, K. (2016). English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 518-546. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1122091>
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Kahn, P. y Michel, Y. (dirs.) (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires: histoires croisées des disciplines, XIXe-XXe siècles*. Caen: Presses Université de Caen.
- Lara, J.M. y Moraga, J. (2018). Percepción del alumnado del IES "El Tablero" (Córdoba) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, 19, 149-167.
- López-Facal, R. y Cabo, M. (2012). Enseñanza primaria y

- nacionalización de la población española (1850-1931). En López Facal, R. y Cabo, M. (eds.). *De la idea a la identidad: estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización* (pp. 111-127). Granada: Editorial Comares.
- Luis, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos: conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Maestro, P. (2005). La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX. En Morales Moya, A. y Esteban de Vega, M. (eds.). *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español* (pp. 179-181). Madrid: Marcial Pons.
- Markuszevska, I., Tanskanen, M. y Vila, J. (2018). New ways to learn geography – challenges of the 21st century. *Quaestiones Geographicae*, 37(1), 37-45.
- Martínez, N, Souto, X. M. Y Beltrán, J. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 55-71.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- Miguel-Revilla, D., Carril, M. T. y Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS*, 1, 86-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>
- Miguel-Revilla, D. y Fernández, J. (2017). Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 3-20. <https://doi.org/10.7203/dces.33.10875>
- Morote, A.F. (2019). La enseñanza del cambio climático en la Educación Primaria. Exploración a partir de las representaciones sociales del futuro profesorado y los manuales escolares de Ciencias Sociales. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34 (2), 213-228. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.2129>
- Morote, A.F. (2020). Recuerdos y experiencias de la Geografía Escolar. Caso de estudio de la asignatura de Geografía de las Regiones del Mundo (Universidad de Alicante). En R. Roig-Vila, R. (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 334-343). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Nogué, J. y Romero, J. (eds.). (2012). *Las otras geografías*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Pagès, J. y Pacievitch, C. (2011). Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de

- ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria. En Miralles, P., Molina, S. y Santisteban, A. (coords.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 379-389). Murcia: AUPDCS.
- Parra, D. y Fuertes, C. (coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Granada: Comares.
- Pinson, G. (2007). *Enseigner l'Histoire: un métier, des enjeux*. Paris: Hachette Education.
- Popkewitz, T. (1987). *The Formation of School Subjects: the Struggle for Creating an American Institution*. Londres: Falmer Press.
- Rivas, S. y Benso, M.C. (2002). La geografía del libro de texto en la enseñanza secundaria. Uso y producción de manuales en el bachillerato gallego decimonónico. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 153-175.
- Romero, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 103-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>
- Schulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Sola, J.M., Marín, J.A., Alonso, S. y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones de el estudiantado del Master de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25-44.
- 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 y la Historia* (pp. 115-129). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Souto, X. M. (2013). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En De Miguel, R.; Lázaro, M^a L. y Marrón Gaité, M. J. (coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 121-147). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Straforini, R. (2018). O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avancados*, 32 (93), 175-195.

<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>

- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. En Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (dirs.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 117-146). Bruselas: De Boeck
- Viñao, A. (2006). La Historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.

