

Didáctica Geográfica, 2.<sup>a</sup> época  
7, pp. 231-246  
ISSN: 0210-492-X  
DL: MU 288-1977  
Editado en 2005

## **A PROPÓSITO DE LA FUGAZ TRAYECTORIA DEL TÍTULO DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA (TED). COMENTARIOS DESDE LA GEOGRAFÍA Y SU DIDÁCTICA**

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ

Universidad de Barcelona

*Dedicar este artículo a la profesora Rosario Piñeiro, a Charo, me llena de satisfacción. Con ello, una vez más, quiero reconocer su valía profesional, su interés por el trabajo bien hecho y, sobre todo, su total entrega a la formación de maestros.*

### **RESUMEN:**

La formación del profesorado de bachillerato siempre ha resultado una tarea inacabada, pues las distintas experiencias llevadas a término nunca han concluido con saldo positivo duradero. Así se desprende de lo acontecido durante estos últimos años en nuestro sistema educativo, desde la implantación del CAP hasta el efímero TED. El artículo se ocupa de ello y lo hace desde la posición que le corresponde a la Geografía aportando ideas y reflexiones acerca del cometido que debiera tener nuestra ciencia y su didáctica en la formación inicial del futuro docente.

### **PALABRAS CLAVE:**

Bachillerato, Didáctica de la Geografía, formación inicial, Geografía, profesorado,

### **ABSTRACT:**

Higher education teachers instruction has been always a difficult subject to deal with. Spanish educational system enhances this affirmation. From CAP to TED many deficiencies appear. This

paper gives ideas and thoughts about Spanish educational system and the paper that Geography and its didactics are supposed to develop.

**KEY WORDS:**

Higher education, Geography didactics, initial formation, Geography, teachers.

**RÉSUMÉ:**

La formation du professorat de baccalauréat a toujours résulté une tâche inachevée. Il est ainsi conclu de ce qui est arrivé pendant ces dernières années dans notre système éducatif, depuis l'implantation du CAP jusqu'à l'éphémère TED. L'article apporte des idées et des réflexions sur l'affectation qui devrait avoir la Géographie et sa didactique dans la formation initiale du futur enseignant.

**MOTS CLÉ:**

Baccalauréat, Didactique de la Géographie, formation initiale, Géographie, professorat.

## 1. INTRODUCCIÓN

La presencia de la Geografía en los planes de estudio de la enseñanza obligatoria y bachillerato es tímida, pues muchos de sus contenidos han quedado diluidos e instalados bajo la denominación de Ciencias Sociales, Geografía e Historia<sup>1</sup>. Y cuando éstos han mantenido materia específica, como sucede en bachillerato y sólo en la modalidad de Humanidades y/o Ciencias Sociales, han resultado mermados. La respuesta a esta organización curricular de la geografía repercute en la escasa formación geográfica del alumno, tal como se evidencia, por ejemplo, cuando ingresa en la universidad, pues no sólo muestra debilidad de conocimientos claves (ideas y conceptos), sino también timidez en la interpretación de gráficos, esquemas o mapas (técnicas) y, sobre todo, dificultad de establecer relaciones de causa efecto ante un determinado hecho geográfico (habilidades, destrezas)<sup>2</sup>.

La causa de esta débil preparación geográfica de los alumnos que acceden a la universidad (bachilleres) ha de ser compleja y parece oportuno admitir que tres razones participan en ello. Una, muy evidente y admitida unánimemente por la comunidad de geógrafos -ya se ha anunciado-, es la escasa presencia de nuestra ciencia -como materia específica- en los planes de estudio de la educación obligatoria y bachillerato, al contrario de lo que sucede con otras ciencias próximas a la nuestra. En segundo lugar queremos referirnos al tenue bagaje de saber geográfico que posee el profesorado, pues en la mayoría de las ocasiones, por su procedencia disciplinar, resulta alejado de las necesidades que requiere el destinatario.

Y en tercer lugar, indisociable al anterior, la dificultad de acomodar el saber científico de la disciplina al alumno, como respuesta al débil conocimiento didáctico de la materia a impartir. La conjunción de estas tres razones, que entre sí se alimentan, a nuestro entender ayuda a comprender los vacíos que denotan la mayor parte de estos alumnos.

Remediar de raíz este déficit no resulta fácil, pues ello supone afrontar, como mínimo, dos cuestiones de primer orden. Una, relativa al actual Plan de estudios de bachillerato. Otra, relacionada con la formación inicial del profesorado de ese nivel de enseñanza. Respecto a la primera cuestión poco se puede hacer, pues en su momento, cuando se diseñó el actual bachillerato (a mediados de la década de los noventa del pasado siglo) se perdió la oportunidad, pues la comunidad de geógrafos no supo hacer ver a la Administración educativa la necesidad de una mayor presencia de la Geografía en tales estudios (en contenidos relevantes y destrezas). No es momento ahora de analizar este hecho pero si remarcar, una vez más, la tímida actuación de entonces al respecto.

En cuanto a la segunda cuestión, tan compleja o más que la anterior, particularmente por las implicaciones que tiene en el seno de las titulaciones universitarias, incide de lleno en la capacitación científica y didáctica del profesorado de ESO y bachillerato. Tema éste recurrente y nunca resuelto de forma satisfactoria y del que existe abundante y variada información (véanse las recientes de VVAA, 2004; Plata Suárez, 2006). Sobre ello, recordar que hasta el presente el actual sistema de adecuación docente de los licenciados y titulados superiores universitarios para la enseñanza del bachillerato se ha venido realizando, casi exclusivamente, a través del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) –derivado de la Ley General de Educación, de 1970- cuya escasa bondad ha venido denunciándose desde diferentes foros. Más recientemente también se ha realizado al amparo del CCP (Curso de Cualificación Pedagógica), aunque casi siempre de manera experimental, a excepción de la Comunidad de Canarias que lo puso en vigor. Y, últimamente, aunque no se llegó a poner en práctica a pesar de estar estructurado y lleno de contenido, a través del título de Especialización Didáctica.

## 2. EL TÍTULO DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA (TED)

En febrero de 2004 y en cumplimiento con el artículo 58.1 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), el antiguo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hizo público el Real Decreto 118/2004 sobre el título de Especialización

Didáctica (TED), derogando con ello el CAP y el CCP. La posesión de este nuevo título, así lo especifica el preámbulo del RD, resultará imprescindible para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria, Formación Profesional de grado superior y Enseñanzas de régimen especial. Lo sorprendente es que su aplicación, que debería haber sido efectiva a partir del curso 2004-2005, se paralizó por la aparición del Real Decreto 1318/2004 que vino a modificar el calendario de ejecución de la LOCE. Esta decisión conllevó resucitar la situación anterior, es decir, validar de nuevo el CAP y el CCP, que es lo que actualmente impera.

Al margen de la situación tan paradójica que se ha creado con esta demora -lo que evidencia de nuevo la escasa voluntad política del Ministerio por afrontar con decisión y firmeza la formación del profesorado-, hay que convenir que el espíritu, objetivos y estructura curricular del proyectado título de Especialización Didáctica ha supuesto un sólido avance respecto al CAP, aunque tal valoración debiera matizarse si se tiene en cuenta que con referencia al redactado del CCP no conllevó progreso significativo ya que éste fue publicado con anterioridad, en 1995 (Real Decreto 1692/1995, BOE 268 de 9 de noviembre), en aplicación de los artículos 24.2, 28 y 33.1 de la derogada LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo). En tal sentido hay que remarcar que objetivos, finalidad y estructura del TED son, prácticamente, los mismos que los del CCP, a pesar de que en su desarrollo particular algunos puntos presenten diferencias<sup>3</sup>. Ambos modelos denuncian esta similitud:

a) Poseen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y les otorga categoría de postgrado (2 cursos de duración).

b) En su desarrollo contemplan procesos formativos complementarios y secuenciales: cualificación académica y dimensión profesionalizada.

c) Armonizan la adecuación psicopedagógica y la didáctica vinculada a un campo científico.

d) Realzan expresamente la práctica tutelada de la docencia.

La publicación del TED -tégase en cuenta que en la actualidad está en suspenso pero que algún día deberá aplicarse o derogarse, y lo más probable es que sea esto último a raíz de la aprobación, en julio de 2005, por el actual Gobierno del proyecto de la nueva Ley Orgánica de Educación, que más adelante comentaremos-, ha querido poner orden a la situación heredada del CAP y a la mejor vida, pero fugaz, de los CCP<sup>4</sup>. Para ello y desde los mismos esquemas conceptuales que inspiró el CCP, prima la importancia que merecen las Ciencias de la Educación en

el ejercicio de la docencia, prestigio, asimismo, las denominadas didácticas específicas reconociendo, al tiempo, el sólido aprendizaje de sus ciencias referenciales y, además, valora como necesarias las prácticas tuteladas. Eso explica su estructura secuenciada en dos años, una vez obtenida la titulación exigida: un primer año formativo, de 48,5 créditos, donde tienen cabida materias comunes, específicas y optativas y/o complementarias; y un segundo año práctico, compuesto por la realización de prácticas tuteladas, durante tres meses, más el desarrollo de 12 créditos formativos, relativos al ejercicio docente y al conocimiento de materias de tipo organizativo y de programación (tabla 1).

TABLA 1. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL TÍTULO DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA (TED)

<i>Año/Tipo</i>	<i>Duración</i>	<i>Materias y créditos</i>	<i>Denominación materias</i>
1ª. Formativo	48,5 créditos	Comunes (25)	Diseño y desarrollo del currículo. Organización escolar
			Psicología evolutiva y de la educación
			Investigación educativa y tecnologías de la información y de la comunicación
			Sociología de la educación
			.....
.....	.....	Específicas (12)	Didáctica de ... (área o materia correspondiente)
.....	.....	Complementarias (12)	Materias del área de conocimiento específica
.....	.....	Optativas (11)	Otras materias aconsejables
2ª. Práctico	3 meses 12 créditos	Práctica profesional docente lectiva Curso de formación	.....
			.....
			Elaboración del Informe del "prácticum" (Proyecto Didáctico)

Pero también tiene indicadores vulnerables este Real Decreto. Unos, con procedencia en el deslinde de atribuciones entre las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas y las Universidades, pues ambas, en convenio, son las encargadas de programarlo y llevarlo a la práctica. Y otros, con origen en las propias universidades, en sus departamentos, pues son ellos los responsables de organizar y programar los contenidos científicos y conocimientos didácticos durante la etapa de formación disciplinar.

Sin embargo, la publicación del TED –pronto hará ya dos años– ha significado un logro importante por parte del Ministerio de Educación y Ciencia. Y lo ha sido, sobre todo, porque reconoce, al igual que también lo remarcaba el CCP<sup>5</sup>, la dimensión pedagógica y didáctica que se otorga a la función docente. Hay que señalar que este logro debió ser fruto del convencimiento y constancia de muchas perso-

nas y grupos de trabajo que desde diferentes foros han venido preocupándose a lo largo de estas últimas décadas, en ocasiones en ambientes poco favorables, por la mejor capacitación profesional del profesorado, particularmente, desde que apareciera la propuesta de la denominada Comisión XV (recuérdese, la encargada de diseñar la carrera docente en el seno de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), cuyas conclusiones lamentablemente no llegaron a buen puerto ¿quizá por la cordedad de miras de las universidades -entiéndase, sobre todo, departamentos y áreas de conocimiento- y la nula voluntad política de la Administración educativa?

### 3. UNAS SUGERENCIAS Y COMENTARIOS DEL TED DESDE LA GEOGRAFÍA Y SU DIDÁCTICA

Una primera valoración del contenido y estructura general del título de Especialización Didáctica resulta positiva, particularmente, y al margen del rango de postgrado que tiene la titulación y de su carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, por declarar necesaria en el marco del conocimiento de las ciencias de la educación y la práctica profesional, la armonía que debe existir entre la ciencia referente y su didáctica. Pero esta primera valoración positiva que hacemos podría tener también sus sombras según fuera su proceso de elaboración particular y, sobre todo, su puesta en marcha, es decir, su aplicación.

Las sombras podrían aparecer si durante el desarrollo del TED la Administración educativa, como responsable máxima de su organización y desarrollo, junto a la Universidad que tendría que estructurar y dar contenido específico al periodo formativo o académico, no acomodaran la titulación a la normativa que regula los postgrados en el denominado Espacio Europeo de Enseñanza Superior, pues solo actuando en tal marco normativo se lograría la homologación del ejercicio docente en el seno de los países de la Unión Europea. Probablemente ello necesite de algunos cambios en la estructura ya diseñada.

Y también las sombras podrían resultar para la Geografía, en lo relativo a su ámbito científico y tratamiento didáctico. De momento ya sorprende la categoría que merece nuestra ciencia dentro del listado de especialidades. Ésta se incluye en el Área 2 (Anexo I.A del Real Decreto que regula el TED) bajo la denominación Ciencias Sociales (Ciencias Sociales: Geografía, Historia, Historia de España, Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Sociedad, Cultura y Religión, Economía, Economía y Organización de Empresas y Formación y Orientación Laboral). Un primer comentario a su instalación es, sobre todo, la discriminación que sufre frente a las tres denominaciones dedicadas a la Historia (Historia, Histo-

ria de España e Historia del Mundo Contemporáneo). La razón de este injustificado trato –ya lo apuntábamos– deriva, presumiblemente, de la escasa presencia que tiene la Geografía en el actual bachillerato, por ejemplo, frente a la Historia y, al tiempo también, del tímido interés que la Administración educativa le ha prestado, particularmente desde que buena parte de los contenidos geográficos han quedado diluidos en las denominadas Ciencias Sociales.

Y por lo que respecta a su tratamiento e identidad didáctica hay que resaltar que Didáctica de la Geografía no es sinónimo de Didáctica de las Ciencias Sociales, a pesar de que la primera se interprete como una perspectiva de la segunda. Si tenemos en consideración que al conjunto del área se le otorgan 12 créditos, calificados como específicos, cabe la incertidumbre de su interpretación a la hora de asignarlos: ¿íntegramente todos ellos a Didáctica de las Ciencias Sociales, entendidas como conjunto único entrelazado de saberes?, ¿12 créditos a cada una de las didácticas referenciales que conforman las Ciencias Sociales?, ¿12 créditos a repartir entre estas últimas?, o ¿12 créditos a libre criterio?

#### 4. UNAS REFLEXIONES FINALES A LA LUZ DE LA EFÍMERA VIDA DEL TED

A día de hoy y frente a todo lo expuesto, la formación inicial futura del profesorado y, en particular, su formación didáctica al nivel de bachillerato resulta ser una incógnita. Y las razones derivan, prioritariamente, de la zozobra legal en la que están inmersos los planes de estudio de los títulos universitarios de grado, que deberán integrarse antes del 2010 al denominado Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Y en segundo lugar, porque la actual LOCE y, consecuentemente el Real Decreto 118/2004 sobre el título de Especialización Didáctica (TED) –actualmente en suspenso–, probablemente sean derogados, a raíz de la aprobación (22 de julio de 2005) por parte del actual gobierno socialista del proyecto de la nueva Ley Orgánica de Educación, enviada recientemente a las Cortes para su discusión<sup>6</sup>.

La aprobación de la Ley Orgánica de Educación supondrá, una vez más, retomar no sólo el ordenamiento curricular de las enseñanzas no universitarias (Primaria, ESO, Bachillerato, Formación Profesional de grado superior y Enseñanzas de régimen especial), sino también el tema de la formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato y, con ello, resituar su preparación científica y formación pedagógica y didáctica, contemplada expresamente en el título IV del referido proyecto de ley: *“Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equiva-*

*lente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado ...*” (artículo 94). La declaración de estos principios y, en particular, lo relativo a la formación pedagógica y didáctica, resulta, una vez más, oportuna y correcta aunque no parece que suponga progreso a lo determinado al respecto en la LOGSE. Lo importante de este nuevo redactado será, como siempre, su estructura organizativa y desarrollo en el marco del postgrado específico que conduzca al ejercicio de la docencia.

A la vista de los hechos, el panorama actual y, en particular, lo relativo a la formación pedagógica y didáctica del profesorado de ESO y Bachillerato, resulta desconcertante pues de poco parece haber servido el tiempo y esfuerzos que han supuesto el diseño y confección del TED, primero, su paralización y, ahora, previsiblemente, por su derogación, han conducido, una vez más, a perpetuar el tan criticado CAP y a dilatar el diseño y estructura del postgrado que debe sustituirlo, ¿hasta cuándo? La pregunta queda en el aire. Lo cierto es que el Ministerio de Educación y Ciencia y las Administraciones autonómicas deberán ocuparse en serio de ello, al menos para adecuar antes del 2010 la titulación de este tipo de profesorado al Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Al respecto, sería saludable que las comisiones que se formen al efecto, estén conformadas por todas las partes implicadas y tuvieran en consideración las experiencias habidas a lo largo de estos últimos años, sobre todo, las necesidades y finalidades de esta titulación <sup>(7)</sup>. Al respecto nos permitimos hacerl unas sugerencias:

- a) Suminístrense los contenidos psicopedagógicos necesarios.
- b) Atiéndanse los déficits en formación científica si los hubiere, particularmente en aquellas áreas de conocimiento que engloban diferentes ciencias referenciales.
- c) Valórese la necesidad de armonizar el conocimiento de la ciencia referencial y su didáctica específica.
- d) Húyase de priorizar sin justificación objetiva a determinadas áreas de conocimiento en detrimento de otras.
- e) Organícese un periodo de prácticas docentes tuteladas teniéndose en consideración la experiencia del profesorado de nivel en ejercicio.
- f) Ilusiónese a todo el profesorado implicado en el proyecto

Y por lo que supone al significado y protagonismo que en el plan de estudios del futuro postgrado deba tener la Didáctica de la Geografía, el desconocimiento



es grande, porque probablemente se supedite al lugar que ocupe la Geografía en el futuro currículo de bachillerato. De momento asumamos que, en el mejor de los casos, continuará siendo materia no troncal pudiendo, sin embargo, quedar inmersa en la modalidad del bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales como materia específica de modalidad u optativa, aunque se desconoce su grado de presencia en los diferentes cursos, según se desprende del artículo 34 del referido Proyecto de Ley Orgánica de Educación. Lo que sí resultará cierto es que nuevamente sufrirá la tradicional discriminación, al arrinconarla sólo a una modalidad del bachillerato.

Junto a todo lo reseñado, que posee una importancia capital, pues la formación que recibe el alumno sobre una materia también se apoya en el número total de créditos y frecuencia temporal con que ésta aparezca en el plan de estudios. También sobresale otra cuestión tan importante o más que la anterior y es la relativa a la formación del profesorado en su faceta científica y pedagógica-didáctica, pues sin un profesorado competente – ilusionado y motivador- difícilmente la trasmisión del conocimiento y, la educación en general, tiene éxito. Esta necesidad de su formación pedagógica y didáctica, nadie la pone en duda y se subraya explícitamente en la legislación vigente. Ahora interesa llamar la atención sobre su formación científica en el campo geográfico.

Una eficaz transmisión del conocimiento geográfico debe sustentarse, sobre todo, en la sólida formación científica en Geografía y en la adecuada preparación didáctica y siempre, una y otra, deben estar en constante retroalimentación, en el marco de una educación construida en los valores democráticos. Y esto que resulta evidente y significó el norte en la formación del profesorado en la Escuela Normal Superior, se ha vuelto a recordar de forma expresa en diferentes foros geográficos. Por citar los más cercanos señalemos: *1er. Encuentro de Profesores de Geografía de Escuelas Universitarias de Magisterio* (Barcelona, 1985), donde se remarcó “sólo puede enseñarse aquello que se sabe y domina y siempre de la mano de su particular didáctica”. Se repitió la idea en la mesa redonda sobre didáctica de la geografía en el *XVI Congreso Nacional de Geografía* (Málaga, 1999). Y una y otra vez también se viene señalando, desde 1988, en las tradicionales reuniones bianuales que celebra el Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.

Respecto a esta formación científica, centrada en el profesorado de Geografía, necesita de unos comentarios. Como es sabido, desde 1992 la universidad española otorga títulos específicos de licenciado en Geografía y de licenciado en Histo-

ria, aunque el diseño curricular de uno y otro, que tiende a convertirlos en especialistas, no prevee la posible dedicación a la docencia de la ESO y bachillerato<sup>8</sup>. Desde esta perspectiva se comprenderá que tanto el geógrafo como el historiador estén carentes de una parcela importante en formación científica: de historia en el caso del geógrafo y de geografía en el caso del historiador, lo que genera, lógicamente, desasosiego al tener que afrontar la enseñanza de determinados contenidos<sup>9</sup>. Esta situación se prolongará, probablemente en un futuro próximo a la vista de los diseños de las nuevas titulaciones universitarias europeas, al menos la relativa al geógrafo, que se proyecta, sobre todo, hacia la capacitación profesional y la investigación (VVAA, 2004) quedando su faceta docente de profesor de bachillerato supeditada al nivel de postgrado o *máster* (Arroyo Ilera, 2004). Esta cuestión resulta más compleja cuando el licenciado que accede a estas docencias (Geografía e Historia) tiene diferente procedencia disciplinar (Economía, Antropología, Historia del Arte, etc.), pues entonces los déficits de conocimientos se multiplican y los escollos a superar a la hora de afrontar la enseñanza se incrementan<sup>10</sup>. Resulta claro que estos vacíos en contenidos deberán ser corregidos en el periodo de la obtención del grado o durante el postgrado/master que capacite para la docencia.

##### 5. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y/O DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Reflexionemos brevemente acerca de los cometidos de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Economía, etc. y de sus didácticas específicas (Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Geografía, Didáctica de la Historia, Didáctica de la Historia del Arte, etc.) en los niveles de educación obligatoria y bachillerato. El tema, como se comprenderá, se centrará en el binomio de las Ciencias Sociales y la Geografía.

Las recientes observaciones de Benejam (2004:51), a raíz del debate sobre la formación del profesorado resultan oportunas también para esta ocasión: “Las didácticas específicas han de cerrar su fase de autodefensa y afirmación para abrirse, desde la seriedad de sus propuestas y la especificidad de su cometido, a la reflexión y a la investigación con los diversos departamentos académicos universitarios, al tiempo que deben superar viejas pependencias y colaborar abiertamente con los departamentos de didáctica general”. Compartimos la reflexión que hace la autora, pues trasluce el deseo de definir mejor el campo de actuación de cada una de estas didácticas y su relación con la psicopedagogía y la ciencia referencial. Es éste un debate necesario que nos lleva no sólo a profundizar en el alcance particular de cada una de las disciplinas denominadas sociales, sino también a preguntar-

nos acerca del objeto de estudio de las Ciencias Sociales (ciencia en singular) y el de su didáctica específica (Didáctica de las Ciencias Sociales, en singular)<sup>11</sup>. El tema, a nuestro juicio, no debe resultar fácil, a la luz de los trabajos y diversidad de opiniones al respecto (p.e. Capel, 1981; Capel *et al.*, 1986; Hernández, 1995; Souto, 1999; Prats, 2000).

La clave en este asunto y siempre contemplado en el ámbito de la educación reglada de los últimos cursos de la ESO y del bachillerato, es lograr definir y deslindar los cometidos y alcances de las ciencias catalogadas como sociales y la denominación genérica de Área de Ciencias Sociales –ésta, entendida como complejo integrado de saberes- y a partir de ahí determinar los modos de hacer y actuar más eficaces (llámense didácticas) para acomodar el saber científico al saber escolar de cada una de tales denominaciones. Acerca de las primeras esta labor ya está realizada y admitida por la comunidad científica. La Geografía, Historia, Economía, Antropología, etc. etc. poseen cuerpo doctrinal propio. Es decir, han definido su particular espacio de estudio en el ámbito del conocimiento científico. Y, además, por su tradición en la educación, y muy en particular la Geografía y la Historia, gozan de sus respectivas didácticas específicas desde hace muchas décadas. La Didáctica de la Geografía, de larga tradición –recuérdese ya su sólida instalación en la Escuela Normal Superior durante el tercer decenio del siglo XX- tiene objetivos precisos en el marco de su ciencia referencial, y por su objeto de estudio, desde finales del siglo XIX, siempre fue considerada como ciencia instructiva y con clara proyección educativa (Chico y Rello, 1934, 1941; Bailey, 1981; Graves, 1985, Arroyo Ilera, 1995) y utilitaria y aplicada cada vez más (Molina Ibáñez, 2002).

A día de hoy aún no podemos decir lo mismo de las Ciencias Sociales y de su didáctica, porque ambas, y de manera decidida a partir de finales de la década de los ochenta del siglo XX, están en proceso de organización y construcción (Prats, 2000; Hernández, 2000) y lo está haciendo apoyándose, prioritariamente, en aquellas finalidades y contenidos que tienen en común las ciencias catalogadas como sociales, es decir, las que poseen como objeto de estudio académico preferente el hombre que vive en sociedad. En tal sentido, el reto que se le plantea a las Ciencias Sociales y a su didáctica específica estriba en edificar, a diferentes niveles de complejidad, una singularidad a partir de la pluralidad (Geografía, Historia, Economía, Antropología, etc.).

Las Ciencias Sociales, entendidas como resultado de la construcción de núcleos conceptuales integradores a partir de aportaciones de sus ciencias referentes, se han mostrado muy útiles en el ámbito escolar de la Educación primaria y primeros

cursos de la ESO. La razón de su éxito estriba en que el objeto de estudio se ha ofertado de manera integrada, globalizada, como demanda las características cognitivas del alumno de tales niveles educativos. Pero aún no se ha aplicado formalmente en niveles superiores (últimos cursos de la ESO y bachillerato), pues la necesidad de profundizar en los contenidos particulares de las diferentes ciencias sociales no parece aconsejarlo y por ello el conocimiento, la comprensión y el análisis de la realidad social se aborda, prioritariamente, a través de la Geografía y la Historia. Pero que duda cabe que el modelo descrito y asumido en Educación primaria y primeros cursos de la ESO también podría tener éxito en niveles superiores en el desarrollo de determinados temas transversales, siempre que se articulen a partir de los conocimientos prestados de las respectivas ciencias sociales, lo que supondría la transferencia y adecuación del conocimiento desde un campo del saber a otro (Prats, 2000; López Torres 2005). Sin embargo, hay que resaltar inmediatamente que tal modo de operar en ningún momento debe significar la sustitución del cometido específico de las ciencias referenciales, sino su fortalecimiento. Por todo ello y, especialmente, por la complejidad de contenidos y pluralidad o diferentes perspectivas con que pueden afrontarse abogamos por la armonía entre la Didáctica de las Ciencias Sociales, en construcción, y la didáctica específica de cada una de las ciencias en que ésta se está construyendo.

Otra idea de gran interés que creo también resulta conveniente resaltar son los puentes que deben existir entre ciencias, pues de lo contrario su progreso, si existe, resulta muy restringido y parcelado. Por lo que respecta a la Didáctica de la Geografía resaltemos, una vez más, la necesidad ineludible de su conexión con las ciencias de la educación, en general, y con su ciencia de referencia, en particular. Y en tal sentido, sólo un apunte. Es la Geografía, como ciencia de síntesis preocupada por explicar las relaciones que se establecen entre el hombre (sociedad) y su medio ambiente natural, en definitiva, quien debe suministrar el conocimiento científico que se trasmite al alumno, aunque reelaborado como conocimiento del currículum escolar (conjunto de ideas, conceptos, competencias, actitudes y valores) a través de su didáctica específica<sup>11</sup>. Pues el progreso en el conocimiento de la Geografía sólo se logra desde su cultivo. No parece oportuno ni adecuado que se desarrolle una didáctica específica a espaldas de su ciencia referencial y de los avances que ésta va logrando —principios, métodos, técnicas—. Como tampoco lo es si se hace obviando el auxilio que deben prestarle las Ciencias de la Educación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De no hacerse así, presumiblemente, no se generará progreso científico, pues el discurso que se elabore estará falto de fundamento y muy distante a su finalidad particular.

## 6. CONCLUSIONES

El bagaje de conocimientos y destrezas geográficas que posee el alumno de bachillerato cuando ingresa en la universidad debe estar estrechamente relacionado con la presencia que la Geografía tiene en los cursos de la ESO y bachillerato y, sobre todo, con la preparación científica y capacidad de trasmisión del conocimiento por parte del profesorado. Así como la formación científica del profesorado viene resultado, en general, adecuada –aunque tendría que matizarse para los titulados ajenos a la Geografía- no ha sucedido lo mismo con aquella otra formación didáctica, pues esta faceta siempre se ha afrontado con tibieza desde la Administración y la mejor prueba ha sido la sucesión de propuestas y experiencias que se han sucedido a los largo de estas últimas décadas (CAP, CCP y TED). En la actualidad, el tema de la formación inicial del profesorado está cobrando protagonismo. ¿Seremos capaces ahora y a la vista de las exigencias del denominado Espacio Europeo de Enseñanza Superior y del reciente redactado de la nueva Ley Orgánica de Educación, de ofrecer la respuesta adecuada?

## AGRADECIMIENTOS

A Julián Plata Suárez y Pilar Fernández Viader, por los acertados comentarios y sugerencias.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO ILERA, F. (1995). Una cultura geográfica para todos: el papel de la Geografía en la educación primaria y secundaria. *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Síntesis. Madrid, pp. 43-57.
- ARROYO ILERA, F. (2004). La formación de profesores de geografía en el nuevo plan de estudios de la convergencia europea. *Íber*, 42, pp. 76-87.
- BAILEY, P. (1980). *Didáctica de la Geografía*. Cincel. Madrid.
- BENEJAM, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática. *Íber*, 42, pp. 44-56.
- CAPEL SÁEZ, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcanova. Barcelona.
- CAPEL SÁEZ, H. & URTEAGA GONZÁLEZ, L. (1986). La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales. *Geocrítica*, 61.
- CHICO Y RELLO, P. (1934). *Metodología de la geografía. La geografía y sus problemas, investigación y didáctica*. Imp. Reus. Madrid.

- CHICO Y RELLO, P. (1941). *La enseñanza de la Geografía en la Escuela primaria*. Espasa Calpe, S.A.. Madrid.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (2005). Presentación. In *Disfunciones en la formación inicial del profesorado de educación secundaria en Canarias. Apuntes para un debate y propuestas de actuación*. Nativola. Granada, pp. 5-7.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2004). La formación inicial de los profesores: tener y no tener. *Íber*, 42, pp. 8-43.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2005). Una propuesta curricular para geografía e historia, con origen en 1970: la estructura cíclica. Memoria desconocida de un currículo inaplicado. *Íber*, 46, pp. 36-64.
- GRAVES, N.J. (1985). *La enseñanza de la Geografía*. Visor. Madrid.
- HERNÁNDEZ, F. (1995). Balance y perspectivas (de la enseñanza de las Ciencias Sociales). *Cuadernos de Pedagogía*, 236, pp. 8-11.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber*, 24, pp. 19-31.
- LÓPEZ TORRES, E. (2005). La "liberalización" de la geografía y la historia a través de la presencia de los problemas "relevantes" en la educación para la ciudadanía. *Íber*, 46, pp. 83-101.
- MOLINA IBÁÑEZ, M. (2002). Geografía y ciudadanía ¿para qué la educación geográfica en el siglo XXI? *Didáctica Geográfica*. Segunda época, 5, pp. 131-149.
- PLATA SUÁREZ, J. (2005). *Disfunciones en la formación inicial del profesorado de educación secundaria en Canarias*. Apuntes para un debate y propuestas de actuación. Nativola. Granada.
- PRATS, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de las ciencias sociales. *Íber*, 24, pp. 7-17.
- VV.AA. (2004). La formación del profesorado de geografía e historia en secundaria. *Íber*, 42.
- VV.AA. (2004). Libro Blanco para el diseño del título de grado. Geografía y Ordenación del Territorio. ANECA. Madrid.
- Además:**
- Proyecto de Ley Orgánica de Educación*. MEC. Madrid (julio, 2005)
- Real Decreto 118/2004* por el que se regula el título de Especialización Didáctica. BOE, 30, pp. 4716-4725.
- Real Decreto 1692/1995* por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. BOE, 268, pp. 32569-32574.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Se insistirá más adelante en la configuración disciplinar de esta denominación. De momento avanzamos que el debate se sitúa, particularmente, en definir Ciencias Sociales. Sobre ello hay dife-

rentes posiciones. Se aboga por asociarlas a núcleos conceptuales conformados a partir de la trabazón de contenidos de ciencias autónomas preocupadas por la explicación de hechos sociales. Y también se interpretan como conjunto de ciencias autónomas que desde perspectivas diferenciadas estudian hechos sociales.

- <sup>2</sup> Resultaría provechoso ahondar más en este tema. Por ejemplo diagnosticando la situación a partir del análisis de una encuesta relativa a contenidos y destrezas-habilidades llevada a cabo a una muestra significativa de alumnos bachilleres recién ingresados en diferentes titulaciones (Geografía y Profesorado de Enseñanza Primaria, sobre todo) de distintas universidades.
- <sup>3</sup> No se trata en esta ocasión de comparar y valorar ambos modelos. Sin embargo, si remarcar algunas diferencias significativas. Por ejemplo, y al margen de las relativas a créditos mínimos que el CCP y el TED señalan para la etapa formativa (40 frente a 48,5, respectivamente) y práctica profesional (15 frente a 12, respectivamente), llama la atención la relación de especialidades. En el caso del modelo del CCP aparecen 16, frente a 22 en el TED. Y por lo que respecta a la situación de la Geografía queda reflejada de la siguiente forma: en el CCP, Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En el TED, Ciencias Sociales: Geografía, Historia, Historia de España, Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Sociedad, Cultura y Religión, Economía, Economía y Organización de Empresas y Formación y Orientación Laboral.
- <sup>4</sup> Experiencias muy valiosas se llevaron a efecto en las Universidades de La Laguna y Autónoma de Barcelona (Plata Suárez, 2005: 55-69; Casas, 2004: 55-67).
- <sup>5</sup> Teniendo en cuenta que objetivos, fines y estructura del CCP y del TED son prácticamente similares, sorprende que haya sido derogado el primero y sustituido por el segundo. El acto sólo tiene respuesta jurídica. El CCP desarrollaba la LOGSE, promulgada por el PSOE y actualmente derogada. El TED desarrolla la LOCE, promulgada por el PP y parcialmente en vigor, aunque la aplicación del TED en suspenso. La razón de esta paralización hay que atribuirla a la diferente visión que tiene el gobierno actual, del PSOE, acerca del sistema educativo.
- <sup>6</sup> La historia reciente nos viene mostrando que reiteradamente cada partido político que accede al gobierno de la nación dicta su particular ley de educación, lo que evidencia la incapacidad que existe entre ellos para llegar a acuerdos sólidos y duraderos en este tema.
- <sup>7</sup> En relación a ello la Asamblea de la IIIª Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (La Laguna, noviembre 2005) solicitó del MEC asumir la responsabilidad de liderar, coordinar y gestionar la Formación del Profesorado de Secundaria.
- <sup>8</sup> Valga decir que la especialización ha venido a suponer mayor profesionalización y mayor campo de actuación en el mundo laboral, pero sin embargo, hay que admitir que para el ejercicio de la docencia no ha significado progreso (Libro Blanco del Título de Geografía y Ordenación del Territorio, 2005).
- <sup>9</sup> Este déficit se mitiga si el alumno durante la carrera, y dentro del paquete de créditos optativos y/o de libre elección que contempla su plan de estudios y que puede cursar, realiza materias de la otra área.

- <sup>10</sup> Recuérdese al respecto que Geografía, Historia y Ciencias Sociales conforman un único espacio curricular por lo que el titulado en Economía, Antropología, Derecho, Arte, etc. también está facultado para ejercer la docencia.
- <sup>11</sup> No parece prudente mutilar a la Geografía de su componente físico o natural para “hacerla” más social (González Gallego, 2005:55). De hacerlo, amparándose en que en la futura LOE determinados contenidos de Geografía física de la ESO se repiten en Ciencias Naturales, estamos apoyamos una errónea concepción de la Geografía. ¿Acaso esos contenidos instalados en Geografía están bien estructurados y responden al cometido que tiene asignado el conocimiento geográfico en la ESO?