

Lurralde : invest. espac.	45	2022	p: 159-182	ISSN 0211-5891	ISSN 1697-3070 (e)
---------------------------	----	------	------------	----------------	--------------------

CONCEPTOS, LUGARES Y MAPAS EN LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS ISLAS BALEARES

JAUME BINIMELIS SEBASTIÁN

Universitat de les Illes Balears, España.

jaume.binimelis@uib.es

PÉTER BAGOLY-SIMÓ

Humboldt-Universität zu Berlin HU Berlin, Alemania.

peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de

Resumen

El trabajo tiene como objetivo principal analizar los conceptos, lugares y mapas que aparecen en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria (en los seis años que dura este estadio del sistema educativo obligatorio). Se escogieron, para ello, tres de las más importantes editoriales de manuales escolares (Anaya, Santillana y Vicens Vives).

Siendo la distribución temática del currículo de Ciencias Sociales de Educación Primaria desequilibrada y encorsetada a un esquema tradicional, en buena lógica, se constataron buena parte de estos síntomas, en su traslación a los libros de texto. Se estudiaron sus temáticas y órdenes de magnitud, descubriéndose las pautas seguidas por esas obras en su tratamiento de la Geografía. Reproducen un esquema clásico físico-humano, con escasa atención a las ideas y conceptos propios de la Geografía del Medio Ambiente (con un número de conceptos siempre inferiores al 7,5%). Los lugares mencionados pertenecen, en su mayoría, a enclaves e hitos de la Nación-Estado, España (Representan porcentajes que oscilan entre el 45% y el 60% de los lugares mencionados), siendo poco significativo el peso de la Geografía local, incluso menor al de los enclaves globales (Europa y el Mundo). Esa misma pauta se reproduce en la observación de las imágenes cartográficas. Por último, en la interpretación del discurso subyacente, es clave la lógica piagetiana de la jerarquía geográfica, a modo de muñecas rusas.

Palabras clave: Ciencias Sociales; Educación Primaria; libros de texto; lógica del discurso

KONTZEPTUAK, LEKUAK ETA MAPAK BALEAR UHARTEETAKO LEHEN HEZKUNTZAKO GIZARTE ZIENTZIETAKO ESKOLA-ESKULIBURUETAN

Laburpena

Lanaren helburu nagusia Lehen Hezkuntzako Gizarte Zientzietako testuliburuetan agertzen diren kontzeptuak, lekuak eta mapak aztertzea da (derrigorrezko hezkuntza-sistemaren fase honek irauten duen sei urteetan). Horretarako, eskola-eskuliburuaren argitaletxe garrantzitsuenetako hiru aukeratu ziren (Anaya, Santillana eta Vicens Vives).

Lehen Hezkuntzako Gizarte Zientzien curriculumaren gaikako banaketa desorekatua eta eskema tradizional bati lotua denez, logikoa denez, sintoma horietako asko testuliburuetara eramatean egiaztatu ziren. Haren gaiak eta magnitude-ordenak aztertu ziren, eta obra horiek geografiaren tratamenduan jarraitutako jarraibideak aurkitu ziren. Eskema klasiko giza-fisikoa islatzen dute, Ingurumenaren Geografiaren berezko ideiei eta kontzeptuei arreta gutxi eskainiz (beti % 7,5etik beherako kontzeptuekin). Aipatutako leku gehienak Nazio-estatuaren, Espainiaren, kokagune eta uneei dagozkie (aipatutako lekuen % 45 eta % 60 bitarteko ehunekoak adierazten dituzte), eta tokiko geografiaren pisua ez da oso esanguratsua, baita enklabe globalena (Europa eta Mundua) baino txikiagoa ere. Jarraibide hori bera errepikatzen da irudi kartografikoak behatzean. Azkenik, azpian datzan diskurtsoaren interpretazioan, funtsezkoa da hierarkia geografikoaren logika piagetiarra, errusiar matrioxka gisa.

Gako-hitzak: Gizarte Zientziak; Lehen Hezkuntza; testuliburuak; diskurtsoaren logika

CONCEPTS, PLACES AND MAPS IN PRIMARY SCHOOL SOCIAL SCIENCE TEXTBOOKS IN THE BALEARIC ISLANDS

Abstract

The main aim of this study is to analyse the concepts, places and maps used in social science textbooks for primary schools (over the six years of this obligatory education stage). To do this, three of the most important publishers of school textbooks in Spain were selected (Anaya, Santillana and Vicens Vives).

Given the imbalanced thematic distribution of the social science syllabus in primary education, and its straightjacketing into a traditional framework, this very same issue is logically also reflected in the textbooks themselves. The topics and their extent have been analysed to uncover how geography is approached: the textbooks reproduce a classical physical-human framework with scant attention paid to ideas and concepts inherent to environmental geography (whose concepts constantly number below 7.5%). The places included mostly

belong to enclaves and milestones of the nation-state of Spain (representing between 45 and 60% of cited places); and, in turn, local geography has a low weighting, below that even of global locations (Europe and the rest of the world). This same pattern occurs with map images. Lastly, and not dissimilar to a Matryoshka doll, Piaget's theory of geographical hierarchy plays a key role in interpreting the underlying discourse.

Keywords: social sciences; primary education; textbooks; logic of discourse

CONCEPTS, LIEUX ET CARTES GÉOGRAPHIQUES DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE SCIENCES SOCIALES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AUX ÎLES BALÉARES

Résumé

Ce travail a pour objectif d'analyser les concepts, les lieux et les cartes géographiques figurant dans les manuels de sciences sociales à l'école primaire (durant les 6 ans que comprend cette étape du système éducatif obligatoire en Espagne). Nous avons ainsi choisi trois des maisons d'édition scolaire les plus importantes : Anaya, Santillana et Vicens Vives.

La distribution du programme de sciences sociales en primaire étant déséquilibrée et limitée à un schéma traditionnel, nous avons constaté que ceci se reflète comme il est logique dans les livres scolaires. Après avoir étudié les différentes thématiques et l'importance accordée à chacune d'elles, nous avons découvert que les critères appliqués en ce qui concerne la géographie suivent un schéma physique et humain classique s'intéressant peu aux idées et concepts propres à la géographie de l'environnement (avec un nombre de concepts inférieur dans tous les cas à 7,5%). Les lieux mentionnés appartiennent pour la plupart (entre 45% et 60%) à des territoires et points géographiques de l'État espagnol, le poids de la géographie locale étant peu significatif et même inférieur à celui des références extérieures (Europe et Monde). Cette constatation s'applique également aux cartes géographiques. Pour terminer, l'interprétation du discours sous-jacent fait ressortir un élément clé qui est celui de la logique piagetienne de la hiérarchie géographique à la manière des poupées russes.

Mots clés : sciences sociales, éducation primaire, livres scolaires, logique du discours

Introducción

Los conocimientos geográficos adquiridos por la ciudadanía en el sistema educativo han constituido una línea de reflexión de gran interés y tradición en el ámbito de la Didáctica de la Geografía (Scoffham, 2019). Su estudio se ha abordado desde diversas ópticas, si bien, en los últimos años han aparecido aportaciones basadas en el uso de los mapas

mentales como herramienta de diagnóstico de los mismos y a distintos niveles (estudiantes universitarios, escolares) (Binimelis y Ordinas, 2018; Binimelis, Ordinas y Ruiz, 2021). Aun cuando la Geografía vive un momento álgido en el mundo occidental con la creciente importancia de las geo-tecnologías y cuando la sociedad ha tomado conciencia de su valor como ciencia global, su peso institucional en España ha ido en decremento. Algunos autores han puesto de manifiesto los indicadores del mismo, denunciando la disminución de horas lectivas de Geografía entre los escolares de Educación Primaria, o también, detectando el escaso interés que despierta entre los futuros maestros, profesional generalista de la docencia escolar (De Miguel, 2018).

El libro de texto, continúa siendo el instrumento que guía el proceso de enseñanza aprendizaje en los diversos niveles del sistema educativo obligatorio en España. Por tanto, se puede considerar la principal vía de adquisición de conocimientos geográficos entre los escolares y estudiantes españoles. Por ello, este trabajo se centra en el estudio de los manuales de Ciencias Sociales para Educación Primaria de tres de las principales (o más aceptadas) editoriales (en su edición para las Islas Baleares). Se han decodificado los conceptos, lugares y mapas que aparecen en los mismos. El manual escolar es el instrumento más utilizado, tras recibir la certificación de la Administración de su adecuación al currículo oficial establecido, en la enseñanza de los contenidos geográficos del estudiantado español. En estas páginas, se ha penetrado en sus profundidades, con el objetivo de descifrar y clasificar los conceptos, lugares y mapas que se explican o aparecen y encontrar el mensaje implícito de su discurso.

1.1. Los contenidos geográficos del currículum de Ciencias Sociales en Educación Primaria

El currículum de la materia Ciencias Sociales de Educación Primaria, emana de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, BOE 295)¹. Se ha analizado el Currículum de Ciencias Sociales aprobado en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, según el Decreto 32/2014, de 18 de julio, que establece el currículum de Educación Primaria en las islas Baleares, en su adaptación a la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, BOE 295). De hecho, los libros de texto estudiados pertenecen, en su totalidad a la versión realizada para dicha comunidad. Los contenidos del currículo se contemplan en la LOMCE, que regulaba la educación en España en sus distintos niveles a excepción de la enseñanza superior (el 29 de diciembre de 2020 fue aprobada la LOMLOE, cuya implementación de forma escalonada ha empezado en el actual

¹ La aprobación de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre supone la sustitución de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) por una nueva Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Su despliegue tendrá consecuencias en el desarrollo curricular, reequilibrando el papel de las Comunidades Autónomas. Sin embargo, cuando este trabajo ya ha sido escrito, su implementación de forma escalonada se ha iniciado en el actual curso escolar y, por tanto, aún no se han podido constatar sus repercusiones.

curso escolar), si bien, una parte de los mismos dependía de la propia Comunidad que tiene competencias plenas en materia educativa (la Comunidad fija el 50% de los contenidos).

Los conocimientos geográficos de Educación Primaria en la LOMCE han quedado concentrados en la materia conocida como Ciencias Sociales. De hecho, dicha ley supuso en su día, la desaparición del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y la división de la misma en dos áreas: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Este cambio generó opiniones controvertidas en la comunidad de geógrafos, entre quienes defienden el carácter holístico e integrador de la antigua materia, y quienes reclaman mayor visibilidad para la Geografía tras la división (Rodríguez, 2015).

El currículum de Ciencias Sociales se divide en 4 bloques. El bloque 1 (“Contenidos comunes”) aborda contenidos procedimentales y actitudinales de carácter transversal que se deberían de asimilar en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje del resto de bloques. El bloque 2 (“El mundo que nos rodea”) trata temáticas relacionadas con la cartografía (el mapa, la representación gráfica de la Tierra, la escala, las coordenadas geográficas, etc.), el clima (tipos de tiempo, zonas climáticas, etc.) y el paisaje como eje vertebrador de la integración en el territorio, de las variables del medio físico (relieve, clima, vegetación) y, por último, a los impactos de las actividades del hombre sobre el medio (contaminación, cambio climático...) y a las soluciones a esos mismos desajustes (desarrollo sostenible). El bloque 3 (“Vivir en sociedad”), está dedicado, entre otros, a los contenidos propios de la Geo-demografía (población, migraciones, etc.) y, en menor medida, las actividades económicas. Por último, el bloque 4 (“Las huellas del pasado”) está formado en su integridad por conocimientos propios del estudio de la Historia. En definitiva, los contenidos presentan una Geografía concebida como una respuesta a la dialéctica Sociedad/Naturaleza, concentrándose en los bloques temáticos II y III del currículum académico de Educación Primaria.

En la versión autonómica de dicho currículum se contabilizan 45 temas de Geografía, que se reparten, de forma desigual. Si se utiliza y adapta el esquema de clasificación temática generado por Wiegand (1993, 5) y también por Catling (2010, 85) se observa que la dimensión temática de la Geografía (Geografía Física, Geografía Humana y Geografía del Medio Ambiente) representa el 80% de los temas, seguida por las habilidades y herramientas geográficas, como segunda dimensión de la Educación Geográfica (13,3%) y, finalmente, los lugares (6,7%). En el ámbito temático dominan de forma clara los contenidos de Geografía Física, frente a la Geografía Humana y la Geografía del Medio Ambiente. Ésta última centra su atención en ítems, como es el de los espacios naturales protegidos (hasta 3 temas), mientras que el resto se dedica a la reflexión sobre aspectos tan candentes como el desarrollo sostenible (un tema), la contaminación (un tema), el consumo responsable (un tema) y el cambio climático (un tema). Es evidente que no se observa un giro ambiental claramente comprometido con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Puede que la implementación de la nueva ley de Educación, o la nueva ley autonómica de Educación incorporará una mayor carga ambiental y transversal en la estructura de contenidos del

nuevo currículum. Las herramientas y habilidades se ciñen exclusivamente a los rudimentos en cartografía, por tanto, a la lectura e interpretación de mapas. Los lugares fijan su atención en la organización política de España y de la Unión Europea. En este apartado faltan temas vinculados con el entorno local (la propia y la lejana) y regional tan comunes en los planteamientos didácticos de países como el Reino Unido y que permiten desarrollar el sentido del lugar entre escolares².

Es un currículum desequilibrado, en el que, en primer lugar, los contenidos (temas) están sobredimensionados en detrimento de las habilidades (cartografía). Por otro lado, las temáticas clásicas (Geografía Física y Geografía Humana) se imponen a los nuevos conceptos que se construyen en torno a lo que se denomina Geografía del Medio Ambiente (sostenibilidad, cambio climático, cambio global, etc). En este sentido, la propuesta fue sometida a crítica. Para De Miguel (2018) es un currículum encorsetado al esquema físico-humano-regional, que impide el desarrollo de metodologías docentes activas, ligadas a la investigación (enquiry), a la indagación y al aprendizaje por descubrimiento. Este mismo autor es quién ha puesto el dedo en la llaga al poner de manifiesto en sus análisis de los currículos oficiales y de su traslación a los textos escolares, la falta de incardinación que las tecnologías de la información geográfica tienen en el currículum oficial de Geografía en España (De Miguel, 2013)

1.2. La Geografía en los manuales de Ciencias Sociales

La manualística ha adquirido un grado de desarrollo considerable en las Ciencias Sociales, si bien, sobre todo en Historia y, en menor medida, en Geografía (Bel y Colomer, 2018). No obstante, en una revista poco sospechosa de no centrarse en la labor de investigación de los didactas en Geografía, como es *International Research in Geographical and Environmental Education*, se pueden contabilizar un total de 29 artículos publicados en formato online, desde 1993, y hasta 9 publicados desde 2010. En un reciente artículo, Morote (2020b) manifiesta el carácter omnisciente del libro de texto en la enseñanza y, por tanto, valida su condición de instrumento indispensable para saber qué Geografía se enseña en España. A pesar de la visión crítica con la que se le juzga (Fernández y Caballero, 2017), continúa siendo el recurso más utilizado por más del 90% del alumnado de Educación Primaria en España. Su análisis y su adecuación como recurso didáctico para un desarrollo eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria ha sido abordado desde múltiples puntos de vista. En algún trabajo se compara la forma de abordar la Geografía Física en manuales regulados por leyes educativas distintas (LGE y LOE) (Raja y Miralles, 2014). También, más específicamente, se estudia cómo se plantea la enseñanza de una sub-disciplina, como es el caso del clima (Martínez y López, 2016).

² Se trata de la labor desarrollada por los didactas que trabajan al amparo de la Geographical Association o incluso en publicaciones como *Children's geographies*, donde esta micro-escala (la escuela, sus patios, el barrio y sus calles) se convierten en el centro neurálgico del aprendizaje geográfico

De hecho, paisaje, clima (Morote, 2020a) y espacio rural (García-Monteagudo, 2017) han sido los lentes a través de los cuales se ha centrado la investigación manualística en esta última década. En este contexto, el tratamiento del cambio climático (Morote, 2019; Morote y Olcina, 2020, 2021) y alguna de sus manifestaciones, como es la sequía (Morote, 2021) han sido también objeto de estudio. Existen escasas referencias en las que se aborde el papel jugado por los contenidos geográficos de la propia Comunidad Autónoma, con la excepción del análisis del peso de Aragón en los libros escolares de Conocimiento del Medio de quinto y sexto, en los que se proyectó. un estereotipo alejado de la realidad de la propia comunidad (Climent, García y Ruiz, 2000). El papel de las nuevas tecnologías y la geo-información como estrategia de innovación educativa (De Miguel, 2013), así como las características del lenguaje cartográfico, han dado lugar, recientemente, a investigaciones específicas (Martínez y López, 2016). En general, las aportaciones realizadas abordan de forma parcial (dos cursos académicos, un ciclo) y temática (clima, la sequía, etc.) la Geografía presente en la producción libresco de Educación Primaria. Sin embargo, este trabajo pretende abordar, de forma integral, qué conceptos, lugares y mapas aparecen y destacan, en las editoriales más consumidas por docentes y discentes en España, además de desentrañar el hilo conductor que se halla en la base de su planteamiento.

La hipótesis de trabajo plantea que los manuales de Ciencias Sociales del estadio completo de Educación Primaria (en su versión para las islas Baleares) son una concreción sesgada del currículum oficial. En su interpretación, se sobredimensionan los contenidos sobre Geografía Física y, en menor medida, Geografía Humana y se subestiman los contenidos de Geografía del Medio Ambiente, lo que, claramente, rompe con los actuales retos de la Educación. Los ODS (una exigencia de cambio en nuestra sociedad que se ha de transmitir por diversos canales, entre ellos el sistema educativo obligatorio) están claramente poco desarrollados. Por otra parte, los volúmenes analizados manifiestan las debilidades del discurso geográfico ofrecido a los escolares en la actualidad. No aparecen, ni por asomo, planteamientos de aprendizaje geográfico a través de la investigación (enquiry), basado en la incitación del alumnado por aquellas cuestiones próximas, con las que conectar su realidad cotidiana con el saber académico. Tampoco se incide en el aprendizaje geográfico a través del estudio de la localidad (la propia y también la lejana) tal como ocurre en el Reino Unido, en Alemania y en los países de habla germánica, donde se apuesta por esa forma de aproximación a los conceptos y a los procesos propios de la Geografía, desde la persuasión al aprendizaje a través de la investigación de cuestiones próximas a los discentes.

2. Metodología

Para el desarrollo de esta hipótesis de trabajo se ha estudiado, desde una óptica de análisis del discurso, los manuales escolares de tres editoriales de gran aceptación en los centros de Educación Primaria en España (Anaya, Santillana y Vicens Vives Ver Tabla 1)

TABLA 1. RELACIÓN DE MANUALES ESCOLARES CONSULTADOS

CURSO	MANUALES ESCOLARES CONSULTADOS
Primero	Flo Esteva, C. (2015). <i>Socials 1. Illes Balears. Vicens Vives Educació Primària</i> Camacho Díaz, Vicente; Luna Rodriguez, Sagrario; Collantes de Teran, Carmen Ríos (2015) <i>Ciències Socials 1. Santillana Illes Balears</i> Díaz Santos, Cristina; Ferri Sebastián, María de la Trinidad; Hidalgo del Cid, Otilia; Marsá Lafarge, Martina; Pérez Madorrán, Emma (2015). <i>Ciències Socials 1. Illes Balears. Aprendre és créixer. Anaya.</i>
Segundo	Díaz Santos, Cristina; Ferri Sebastián, María de la Trinidad; Hidalgo del Cid, Otilia; Marsá Lafarge, Martina; Pérez Madorrán, Emma (2015). <i>Ciències Socials 2. Illes Balears. Aprendre és créixer. Anaya.</i> Camacho Díaz, Vicente; Ríos Collantes de Teran, Carmen (2015) <i>Ciències Socials 2. Santillana Illes Balears</i> Flo Esteva, C: <i>Socials 2. Vicens Vives Educació Primària.</i>
Tercero	Kelliam Benítez, José; Alberto Cano; José; Fernández, Eduardo; Marchena, Carlos (Coord.) (2015). <i>Ciències Socials 3. Illes Balears. Aprendre és créixer. Anaya.</i> Moral Santa-Olalla; Aurora; Perales Álvarez, Antonia; Verger Gallego, Tomás; Echevarría Soriano, Esther (2015). <i>Ciències Socials 3. Santillana Illes Balears.</i> García Sebastián, M.; Gatell Arimont, C: <i>Socials 3. Vicens Vives Educació Primària.</i>
Cuarto	Kelliam Benítez, José; Alberto Cano; José; Fernández, Eduardo; Marchena, Carlos (Coord.) (2015). <i>Ciències Socials 4. Illes Balears. Aprendre és créixer. Anaya.</i> Alfonso Talavera, Elena; Bellón Mena, Álvaro; Moral Santa-Olalla, Aurora; Tapiador Pérez, Cristina; Echevarría Soriano, Esther (2015) <i>Ciències Socials 4. Santillana Illes Balears.</i> García Sebastián, M.; Gatell Arimont, C: <i>Socials 4. Vicens Vives Educació Primària.</i>
Quinto	Kelliam Benítez, José; Alberto Cano; José; Fernández, Eduardo; Marchena, Carlos (Coord.) (2015). <i>Ciències Socials 5. Illes Balears. Aprendre és créixer. Anaya.</i> García González, M.; Bellón Mena, A.; Martin Bermejo, Gabriela; Moral Santa-Olalla, Aurora; Perales Álvarez, Antonio; Pérez Gutiérrez, Ana Isabel; Echevarría Soriano, Esther; Rubalcaba Bermejo, Raquel (2015). <i>Ciències Socials 5. Santillana Illes Balears.</i> García Sebastián, M.; Gatell Arimont, C: <i>Socials 5. Illes Balears. Vicens Vives Educació Primària.</i>
Sexto	Kelliam Benítez, José; Alberto Cano; José; Fernández, Eduardo; Marchena, Carlos (Coord.) (2015). <i>Ciències Socials 6. Illes Balears. Aprendre és créixer. Anaya.</i> Bellón Mena, Alvaro; Fariña Villaverde, Diego; García González, Mar; López Pérez, María Rosa; Moral Santaolalla, Aurora; Echevarría Soriano, Esther (2015). <i>Ciències Socials 6. Santillana Illes Balears.</i> García Sebastián, M.; Gatell Arimont, C; Batet Rovirosa, M.: <i>Socials 6. Vicens Vives Educació Primària.</i>

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se ha extraído información sobre: conceptos y lugares citados. Se diseñó una base de datos en la que se registraba cada concepto y cada lugar enumerado en el texto, su página y el curso o manual en el que aparecía. Por otra parte, los conceptos se clasificaron temáticamente, mientras que los lugares, se agruparon según el orden de magnitud al que pertenecían. Esta base de datos se diseñó para cada manual escolar de Ciencias Sociales del ciclo completo de Educación Primaria (seis cursos) y también, para cada una de las editoriales elegidas (18 volúmenes en total) Su estructura contemplaba las siguientes variables: concepto o lugar, página en la que aparece, curso del libro de texto (de Primero a Sexto), temática del concepto o, en su caso, orden de magnitud del lugar.

El conocimiento sobre la página y libro en las que un concepto o lugar aparecen, permite un análisis estadístico cuantitativo, una agrupación y clasificación de los mismos y una aproximación a su mensaje subyacente desde una perspectiva diacrónica.

Por otro lado, también el conjunto de mapas y planos de las obras estudiadas han sido objeto de clasificación y de registro. De cada mapa se ha extraído información sobre: Curso, escala numérica, escala gráfica, Orientación, página, coordenadas, orden de magnitud, temática (tipología de mapa) y territorio representado. Para su recogida y elaboración se creó otra base de datos que contiene esas características de los mapas. En este trabajo se ha explotado la información relativa al orden de magnitud y al lugar representado. Eso permitió comparar el peso que tiene la escala local y próxima (planos de ciudades y las islas Baleares, en general) en relación a la escala estatal y supranacional. Se tuvieron en cuenta todos y cada uno de los documentos cartográficos, los propios de los contenidos de Geografía, pero también los mapas de las páginas dedicadas a actividades del alumno/a. Se ha pretendido, en definitiva, evaluar el peso obtenido por el lenguaje cartográfico y el uso que de él se hace en la manualística de Ciencias Sociales

La herramienta elaborada, podrá dar lugar a nuevas aportaciones sobre el análisis de los contenidos geográficos desde otras ópticas más sectoriales. En general, la manualística sobre Ciencias Sociales, ha optado por el análisis parcial del libro de texto (imágenes de la Historia, actividades del alumnado) o temáticos (sequía, cambio climático), desde perspectivas cuyo objetivo es la evaluación y la crítica de determinados planteamientos en sus contenidos, de sus planteamientos didácticos o en su semiótica (Bel, Colomer y Valls 2019; Morote y Olcina 2020). Este trabajo introduce una perspectiva diferente, al crear un registro que permite la cuantificación de conceptos, lugares y mapas y sus características, cuyos resultados son la base para el desarrollo del discurso en una mirada global sobre la Geografía presente en los textos de Ciencias Sociales.

3. Resultados obtenidos

3.1. Los conceptos en el libro de texto

El desarrollo del trabajo se ha basado en el análisis de los volúmenes publicados por tres de las editoriales de mayor difusión entre los escolares, a juicio de los docentes consultados. Tras la larga tarea de elaboración y filtro de la información registrada, se retuvo qué conceptos se manejan, cuáles se citan más y qué temáticas geográficas son las más frecuentes a través de sus páginas.

Los conceptos de Geografía Física son los más trabajados, representando siempre más del 40% (41,7% y 40,1% en las Ed. Santillana y Vicens Vives, respectivamente) siendo superior aún el dominio de conceptos de Geografía Física en la Ed. Anaya con un 65,4%. (Ver Tabla 2), siendo aún mayor la frecuencia con la que se van usando y repitiendo a lo largo de todo el ciclo escolar (68,9% en la Ed. Anaya, 45,2% en la Ed. Santillana y 47,1% en la Ed. Vicens Vives. Ver Tabla 3). La Geografía Humana se sitúa en segundo lugar en cuanto a número de conceptos con porcentajes en torno al 40% (a excepción de la Ed. Anaya, con un 16,3%. Ver Tabla 2), y con una frecuencia dispar en su uso (12,6% en la Ed. Anaya, 29% en la Ed. Santillana y 37,3% en la Ed. Vicens Vives. Ver Tabla 3). En segundo lugar, las nociones ligadas al aprendizaje de destrezas cartográficas presentan una contabilidad breve (el mayor peso se halla en la Ed. Anaya, con un 11,1%. Ver Tabla 2) y una frecuencia en su uso algo mayor (12% en Ed. Anaya, 14% en la Ed. Santillana y un 8,53% en la Ed. Vicens Vives. Ver Tabla 3). En tercer lugar, las ideas que pertenecen a la esfera de la Geografía del Medio Ambiente aparecen con una presencia testimonial (porcentajes inferiores al 7,5%. Ver Tabla 2) y una frecuencia menor (inferior siempre al 3,5%. Ver Tabla 3). Por último, esa misma brevedad define los denominados conceptos transversales, que, en general, forman parte de una visión holística e integral de la Geografía (porcentajes de peso siempre inferiores al 4,2% y una frecuencia siempre inferior al 8,3%. Ver Tablas 2 y 3).

TABLA 2. NÚMERO Y PORCENTAJE DE CONCEPTOS USADOS SEGÚN TEMÁTICA

	Editorial Anaya		Editorial Santillana		Editorial Vicens Vives	
	Conceptos	%	Conceptos	%	Conceptos	%
Cartografía	86	11,1%	90	8,00%	83	6,87%
Conceptos transversales	24	3,1%	32	2,90%	50	4,14%
Geografía del Medio Ambiente	32	4,1%	83	7,40%	76	6,29%
Geografía Física	506	65,4%	467	41,70%	505	41,80%
Geografía Humana	126	16,3%	449	40,10%	494	40,89%
TOTAL	774	100,0%	1121	100,00%	1208	100,00%

Fuente: libros de texto consultados. Elaboración propia

El predominio de los conceptos encasillados en la temática propia de la Geografía Física es aún más abrumador entre los 40 vocablos más repetidos. Algunos forman parte de lo que se denominan conceptos transversales (paisaje, terreno, territorio) donde destacaría el de paisaje, que juega un papel importante como transmisor del saber geográfico en Educación Primaria (presente en todos los ejemplares estudiados). Es el concepto con el que en España se ha pretendido vehicular el saber geográfico entre los escolares. La Geografía académica española bebe desde sus inicios en la tradición de la Escuela Francesa, posible razón de la apuesta por el uso de la idea de paisaje como puente para introducir al escolar en el ámbito de la Ciencia Geográfica. En este sentido, es una concepción del currículo distinta a la que se proyecta en el Reino Unido, donde se concibe la comprensión de la Geografía entre los escolares británicos desde la idea de lugar (Catling y Willy, 2018). Pocos son también los conceptos que pertenecen al ámbito de las destrezas cartográficas, siendo mapa el más frecuente (en Ed. Anaya, Santillana y Vicens Vives). Finalmente, entre los conceptos más citados no se encuentra ninguna referencia a nociones del ámbito de la Geografía del Medio Ambiente a excepción de contaminación en la Ed. Vicens Vives.

En definitiva, si se compara el peso obtenido por la Geografía temática y por las habilidades geográficas en el currículo oficial, a partir de la cuantificación de nociones y frecuencia de su uso, se observa que el hilo argumental físico-humano está sobredimensionado. Al contrario, los temas actuales que podrían contribuir a la comprensión holística del mundo y de sus grandes retos ambientales está relegada a unas pocas ideas y a un número pobre de conceptos, con una frecuencia en su repetición también de carácter testimonial. Esta misma reflexión es posible extenderla si se fija la mirada en la contabilidad obtenida en la temática sobre las habilidades geográficas (cartografía, básicamente) y su uso, también poco desarrolladas.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA EN EL USO DE CONCEPTOS SEGÚN TEMÁTICA

	Editorial Anaya		Editorial Santillana		Editorial Vicens Vives	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cartografía	784	12,0%	1267	14,30%	880	8,53%
Conceptos transversales	318	4,9%	736	8,30%	433	4,20%
Geografía del Medio Ambiente	105	1,6%	279	3,20%	305	2,96%
Geografía Física	4494	68,9%	3992	45,20%	4859	47,09%
Geografía Humana	823	12,6%	2567	29,00%	3841	37,23%
Total general	6524	100,0%	8841	100,00%	10318	100,00%

Fuente: libros de texto consultados. Elaboración propia

3.2. Los lugares en los libros de texto

Además de vocablos con los que definir conceptos que se adhieren a las grandes temáticas de la Geografía, en los manuales escolares se hace referencia a lugares. Dentro del ámbito estrictamente geográfico (también aparecen los nombres de planetas de nuestro Sistema Solar a los que no se ha tenido en cuenta), los lugares citados pertenecen, en su mayoría, a España (57,4% en la Ed. Anaya, 47,2% en la Ed. Santillana y 48,83% en la Ed. Vicens Vives), incluyendo sitios tan dispares como municipios, ciudades, provincias, comunidades autónomas, ríos, cordilleras, cabos, rías o golfos. Por tanto, asentamientos humanos y enclaves naturales. Por otra parte, los sitios del Mundo y de Europa se sitúan en segundo o tercer lugar en cuanto al número de citas (a excepción de la Editorial Anaya). Por último, los elementos geográficos propios de la Comunidad representan siempre porcentajes cercanos o inferiores al 10% (Ver Tabla 4).

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LUGARES USADOS SEGÚN TEMÁTICA

	Editorial Anaya		Editorial Santillana		Editorial Vicens Vives	
	Lugares	%	Lugares	%	Lugares	%
Baleares	88	13,7%	54	9,30%	21	8,20%
España	369	57,4%	273	47,20%	125	48,83%
Europa	131	20,4%	90	15,50%	47	18,36%
Mundo	55	8,6%	162	28,00%	63	24,61%
Total general	643	100,0%	579	100,00%	256	100,00%

Fuente: libros de texto consultados. Elaboración propia

La situación se invierte cuando la atención se fija en la frecuencia en la que han aparecido los lugares citados de Baleares, escenario del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que arroja cifras muy poco significativas, y su uso es infrecuente. Entre los 40 lugares más citados, sólo aparecen los nombres de las islas mayores (Mallorca, Menorca y Eivissa) el nombre del archipiélago (Illes Balears), además del topónimo del principal sistema montañoso (Serra de Tramuntana), en la Ed. Anaya. En la Ed. Santillana se reduce al nombre del archipiélago, el de la capital insular (Palma), además de los topónimos de las dos islas mayores (Mallorca y Menorca). Por último, en el ránking de la Ed. Vicens Vives, sólo se observan los nombres de Islas Baleares y de Palma de Mallorca.

La frecuencia en el uso de los lugares ofrece otra vez las disparidades ya encontradas. Los enclaves de la propia comunidad y de España se usan, a veces (no en las tres editoriales), con una frecuencia ligeramente inferior al peso relativo del número de enclaves. Al contrario,

los hitos globales o europeos obtienen, casi siempre, un peso relativo en su uso algo mayor al peso obtenido por su número (Ver tablas 4 y 5). No obstante, es lógico, porque entre los primeros están lugares genéricos como es Tierra, para referirse al planeta en el que vive la humanidad. En este apartado de genéricos juegan un papel destacable los topónimos sobre planetas y estrellas de nuestro sistema Solar.

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA EN EL USO DE LUGARES SEGÚN TEMÁTICA

	Editorial Anaya		Editorial Santillana		Editorial Vicens Vives	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Baleares	302	11,9%	222	8,30%	62	6,00%
España	1331	52,5%	1175	43,80%	495	48,00%
Europa	523	20,6%	498	18,60%	245	23,70%
Mundo	377	14,9%	788	29,40%	230	22,30%
Total general	2533	100,0%	2683	100,00%	1032	100,00%

Fuente: libros de texto consultados. Elaboración propia

4.3. La cartografía en los libros de texto

La cartografía, como forma de expresión gráfica genuina de la Geografía, tiene un peso desigual en el conjunto de obras analizadas. El peso global de los mapas es mayor en las editoriales Anaya y Santillana (n=141 y n=132) que, en la Ed. Vicens Vives (dónde n=100). También, su distribución es dispar a lo largo de los seis años que integran la Educación Primaria obligatoria. Los mapas casi no existen durante los dos primeros años, aparecen hacia el tercer año y su presencia se multiplica de forma ascendente en los cursos de cuarto y quinto, perdiendo fuelle hacia el último año del ciclo de Educación básica. La tendencia descrita se repite en las tres editoriales que se han seleccionado (Ver Figura 1).

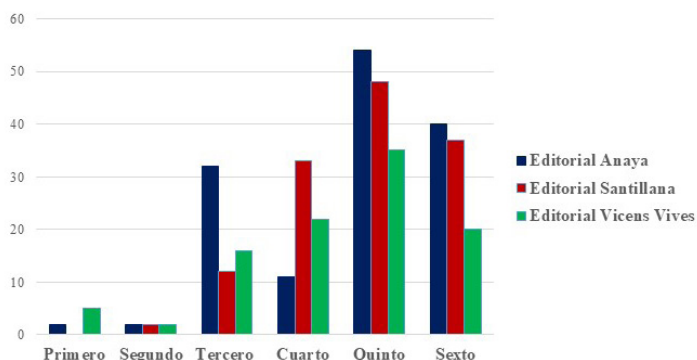
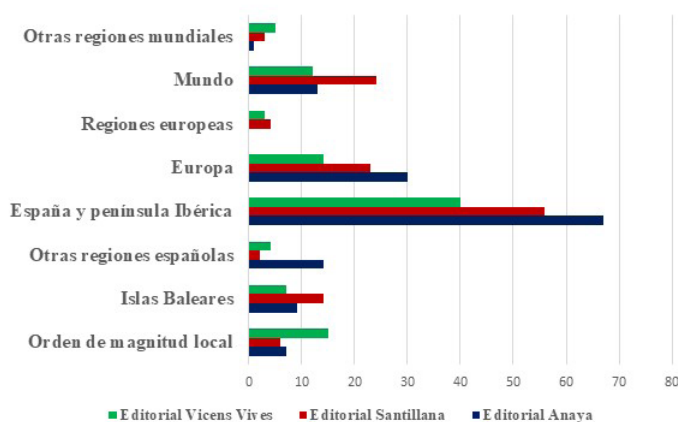


Figura 1. Distribución del número de mapas según Editorial*****

Desde este punto de vista, la organización de los mapas presenta serias dudas. Las representaciones gráficas a gran escala (planos de ciudades y pueblos) son poco significativas en los primeros dos años de enseñanza básica que coinciden con la etapa egocéntrica del alumnado. Para, aparecer, de forma repentina, ya en tercero, mapas de órdenes de magnitud regional y estatal (propia comunidad y, sobre todo, España y la península Ibérica). En este sentido, el libro de texto, aún el recurso más utilizado, no sigue de forma clara esa regla que parte de Piaget y que organiza los conocimientos geográficos desde lo más próximo a lo más lejano y desde la gran escala a la pequeña escala (Ver Figura 2). De hecho, gran parte de los expertos en Didáctica de la Geografía del mundo anglosajón, en sus reflexiones sobre la Educación Primaria, dan gran importancia al aprendizaje de conceptos y procesos geográficos y cartográficos desde la localidad (Wiegand, 2006).

Por otra parte, en los lugares representados en la cartografía escolar, en sus órdenes de magnitud, se produce un claro desequilibrio entre los mapas de la propia región, las islas Baleares, y los mapas de órdenes de magnitud mayor, como son Europa y, sobre todo, España y la península Ibérica. Este hecho está en contradicción con la reivindicación de la experiencia vivida, del contexto social en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, como piedra de toque para avanzar en el proceso educativo y realizar el tránsito del saber espontáneo y desorganizado al saber científico y jerárquico (Catling y Willy, 2018; Wiegand, 2006). Este principio es el que guía buena parte de la filosofía educativa en el sistema educativo español obligatorio y en las facultades de Educación, por supuesto.



**** Figura 2. Distribución según editorial de mapas y planos según orden de magnitud y lugar representado****

Los mapas de las islas o sobre una parte del archipiélago representan porcentajes de escaso calado (6%, 11% y 7% en Ed. Anaya, Ed. Santillana y Ed. Vicens Vives respectivamente),

muy alejados del peso dado a la comprensión de la geografía peninsular (42%, 48% y 40% en Ed. Anaya, Santillana y Vicens Vives respectivamente) y también de la Geografía de Europa, cuya presencia se justifica no solo por una cuestión de pertenencia geográfica sino también por la pretensión educativa de asentar las bases para el desarrollo de ciudadanos integrados en la Unión Europea. Incluso, el mapamundi aparece con una frecuencia mayor que las representaciones a nivel local (planos de la ciudad) y regional (9%, 18% y 12% en Ed. Anaya, Ed. Santillana y en Ed. Vicens Vives, respectivamente). Por otra parte, también es escaso el peso otorgado a planos de la propia ciudad o de la propia escuela, al material cartográfico a gran escala, en definitiva, tan necesario para la enseñanza de los rudimentos cartográficos y geográficos más elementales, como son orientación, escala, perspectiva y otras muchas habilidades y herramientas para el desarrollo del conocimiento geográfico. En resumen, los datos confirman la existencia de una inadecuación en el uso del lenguaje cartográfico, donde se huye del uso de la gran escala en los primeros cursos (planos de la ciudad o pueblo, o del mismo centro educativo), de acuerdo con el peso que en otros países se le da. Además, los mapas de la propia Comunidad Autónoma tienen un peso que está por debajo de la importancia que tiene en el currículum oficial de Educación Primaria.

4.4. Apuntes sobre la lógica del discurso

La comprensión de la pirámide de los lugares y, por tanto, de la jerarquía geográfica fue, en su momento, algo discutido entre quiénes se preocupaban por la enseñanza de la Geografía en los estudios elementales, desde el prisma de la Geografía Cognitiva (Daggs, 1986). Todavía a día de hoy esta cuestión genera el interés de los investigadores (Scoffham, 2019). Se critica el carácter rígido de las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, aunque se reconoce que puede haber escolares que habiendo finalizado su etapa de Primaria aún no tienen interiorizado la noción de jerarquías geográficas intercaladas e indagan en buscar factores sociales y culturales explicativos, más allá de las etapas de desarrollo cognitivo. Las enseñanzas de Piaget han cuajado en el modelo de enseñanza de la Geografía en España y, los volúmenes estudiados dan buen testimonio de ello. Ello ha dado lugar a críticas severas en los planteamientos discursivos de los manuales escolares, sometidos a un encorsetamiento piagetiano muy rígido (Souto, 2018). Desde estos planteamientos se reivindica una solución socio-constructivista que tenga más en cuenta los sentimientos, vivencias y experiencias de los escolares.

En general, los conocimientos geográficos se organizan de forma concéntrica, desde la gran escala (el hogar, la escuela) hacia escalas más pequeñas. El documento que regula el currículum de Educación Primaria en las islas Baleares apuesta de forma explícita por esa forma de organización:

“...Es muy importante en la educación primaria que el aprendizaje tenga siempre como punto de partida el entorno próximo de los alumnos y a partir de este punto puedan ir

asumiendo contenidos cada vez más lejanos, tanto en el espacio como en el tiempo...” (Govern de les Illes Balears [GIB], 2014, p. 4).

Esta lógica piagetiana se rompe al recordar lo observado al estudiar los mapas. La mayor presencia de mapas sobre España, como forma de legitimar la identidad del territorio del Estado, por encima del orden global (Europa y el Mundo) y del orden local (mapas locales de enclaves isleños o de Baleares) lo ponen de manifiesto. Esta filosofía dificulta que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía sea un aprendizaje significativo, al no tener en cuenta el entorno con el que el escolar interactúa en su experiencia cotidiana. Es una apuesta alejada de lo que se denomina el aprendizaje realista. España y sus lugares, aún a pesar de ser el país de los escolares, es una realidad lejana, porque éstos desarrollan su vida cotidiana y académica en un archipiélago, distante de la península a nivel geográfico, cultural y puede que, incluso, emocional.

El análisis cuantitativo de los conceptos y lugares citados, así como también el estudio parcial de las características de los mapas representados, permiten evaluar la razón última de la secuencia de los manuales estudiados, bajo el prisma del enfoque con el que se aborda la cuestión de la jerarquía geográfica.

Por esta razón, se ha comparado cómo, a través de los seis libros que cubren la totalidad del ciclo escolar, van apareciendo, por una parte, conceptos ligados a la localidad (en este caso plano, calle, barrio, pueblo y localidad, son los que pertenecen al orden local de magnitud) frente a otro concepto, mapa, ligado, a órdenes de magnitud superior. También, se han cotejado lugares citados pertenecientes al orden regional-local (Islas Baleares y sus derivados, Mallorca, Menorca, Eivissa, Formentera y Cabrera) en relación al orden estatal (España y sus diferentes derivados).

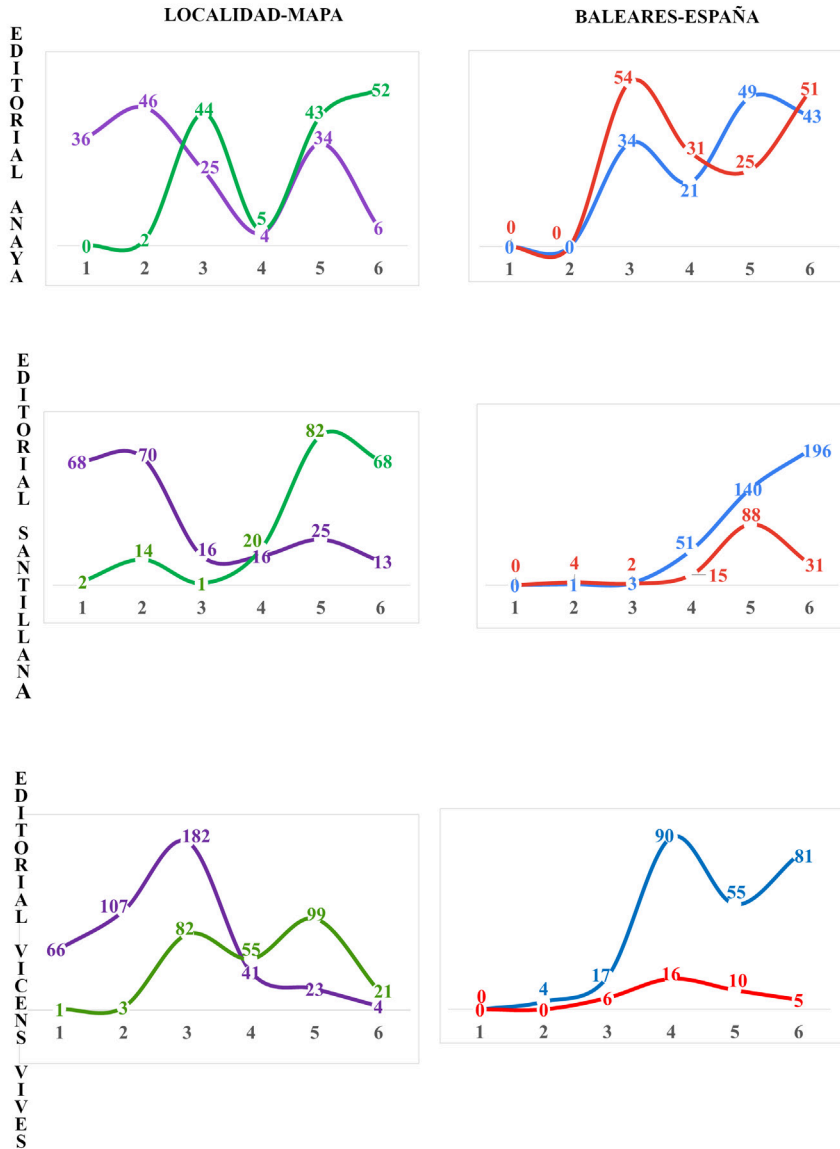


Figura 3. La lógica piagetiana orden local-orden superior en lugares y conceptos^{3.*****}

La observación de los datos compilados, muestran que, los conceptos vinculados a la localidad se imponen en los dos/tres primeros cursos, desvaneciéndose, sin desaparecer, a partir de Tercero/Cuarto cuando el concepto mapa pasa a ser el mayoritario en el discurso. Este esquema se observa con claridad meridiana en los casos de las Ed. Santillana y Vicens Vives, con un dominio de los vocablos ligados al orden local hasta tercero (incluido),

3 Azul: España; Rojo: Baleares. Morado: localidad y derivados. Verde: mapa

mientras, en la Editorial Anaya, el dominio del orden local no es tan abrumador y no se prolonga más allá de Segundo Curso (Ver Figura 3).

Por otra parte, la comparación de los lugares citados del orden local-regional, con los del orden estatal, ponen de manifiesto resultados dispares. En las Editoriales Santillana y Vicens Vives el orden estatal se impone de forma clara al orden local, desde Cuarto curso en la Ed. Santillana y desde Segundo curso en la Ed. Vicens Vives, sin que aquel desaparezca del todo. Un modelo dispar se ha hallado en la Ed. Anaya, donde el orden local se impone a lo largo de los cursos, a excepción de Quinto donde emerge el dominio del orden Estatal.

A pesar de alguna solución heterodoxa (el caso del dominio de los lugares de orden de magnitud local en la Ed. Anaya, en casi todos los cursos), se observa un patrón orden local-orden superior en el caso de los conceptos comparados y de local-Estatal en el caso de los lugares confrontados (a excepción de la Ed Vicens Vives), que se adecúan al modelo piagetiano antes comentado.

5. Discusión

El estudio cuantitativo y pormenorizado (página a página) de los conceptos, lugares y mapas que aparecen en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria, en tres de sus editoriales de mayor difusión, ha permitido la constatación de buena parte de los planteamientos presentados como hipótesis de trabajo.

En primer lugar, los contenidos se adecúan con un cierto sesgo temático a la distribución establecida en el currículum de Ciencias Sociales (en su versión para la Comunidad Autónoma de las islas Baleares), currículum rígido y encorsetado al esquema clásico físico-humano-regional (De Miguel, 2018). Sobresalen las nociones de Geografía Física, seguidas por las propias de la Geografía Humana. Y, juegan un papel minoritario los conceptos ligados a las habilidades geográficas (básicamente Cartografía) y a los contenidos de Geografía del Medio Ambiente. Por tanto, no tienen un papel destacado las temáticas medioambientales que juegan en la actualidad un papel prioritario en nuestra sociedad. Los ODS están pobremente reflejados en los volúmenes estudiados y relegados a unas pocas nociones concentradas en los últimos cursos del ciclo escolar. Todo ello se deriva de aplicar a nuestra clasificación el esquema de compartimentación observado por Wiegand (2003, 3) y Catling (2010, 85).

En segundo lugar, los lugares citados sobredimensionan el apartado dedicado a enclaves del Estado-nación, lo que induce a pensar en su vocación de refuerzo para el afianzamiento de la identidad nacional de los escolares. Se han alzado voces cómplices con su reforzamiento, desde la responsabilidad (Marina, 2015), o como una herramienta muy válida para la cohesión de la sociedad (Forrest y Barrett, 2001). También fue Catling (2009) quien demostró su preocupación por el desarrollo de la identidad nacional en el

Reino Unido, desde un planteamiento cercano a las children's geographies y con clara vocación propositiva.

Luego se sitúan los lugares globales, ligados a emplazamientos y enclaves europeos o mundiales. Los lugares propios, locales y vividos, con los que el alumnado mantiene un vínculo emocional ocupan un lugar poco significativo, tanto en número como en frecuencia de su uso.

En tercer lugar, esa misma característica es la que preside el análisis de la documentación cartográfica que ilustra esos manuales. Los mapas sobre España o sobre enclaves, áreas o regiones españolas son las más representadas, seguidas por las imágenes más globales de Europa o del mundo. Otra vez, los mapas sobre Baleares o enclaves del archipiélago juegan un papel menor. No obstante, muchos de los documentos cartográficos representados son imágenes con una función ilustrativa-decorativa (Bel y Colomer, 2018), cuando sus potencialidades como recurso didáctico deberían de ser otras.

El libro de texto ha recibido, desde siempre, la atención de los didactas de la Geografía. Desde 2010 se han contabilizado 9 títulos en la revista *International Research in Geographical and Environmental Education* sobre esa temática. En estos se tratan temas tan diversos como la evaluación de contenidos y actividades tras una reforma del currículum oficial (Yang, 2011), la complejidad de las cuestiones que se plantean (Mishra, 2015), los factores que influyen en la mirada y quehacer de los autores (Lee y Catling, 2016), la reivindicación de los animales como seres con derechos frente a la visión utilitarista dominante reflejada en los textos (Cho, Kim y Stoltman, 2020), su capacidad para generar reflexión (power knowledge) (Krause, Béneker y van Tartwijk, 2021), la presencia de conceptos y principios de alfabetización oceanográfica (Mogias, Boubonari y Kevrekidis, 2021) o el peso del antropocentrismo sobre la visión de la Naturaleza (Gugssa, Aasetre y Debele, 2021). Estos últimos años han sido también prolíficos en la manualística geográfica entre los investigadores de nuestro país. Sobresale la labor de Morote (2019, 2020a, 2021) y de Morote y Olcina (2020, 2021) sobre el tratamiento del clima, del riesgo de sequía, los riesgos atmosféricos y el cambio climático. En general, se critica la falta de rigurosidad de la información aportada por los textos y la presencia de estereotipos que recrean una visión catastrofista de los problemas derivados de la emergencia climática. La mayoría de los trabajos analizados focalizan su atención en aspectos temáticos, pedagógicos o de percepción concretos y muy dispares. Frente a esas perspectivas, monográficas y generalmente cualitativas, este trabajo ofrece una visión integradora y cuantitativa de los contenidos geográficos del ciclo completo de Educación Primaria. En el trabajo se deconstruye y analiza el conjunto de la obra, su adecuación al currículum oficial y el equilibrio de sus partes, siendo ésta su aportación más diferencial.

La deconstrucción realizada ha permitido encontrar el mensaje implícito que preside el discurso de estos volúmenes. Desde la comparación de las nociones referidas a ámbitos vinculados a la localidad (plano, calle, pueblo, barrio, localidad) frente al concepto mapa (los mapas son instrumentos para representar órdenes de magnitud mayor), se ha demostrado

que la primera se impone en los 2/3 primeros años de Educación Primaria y el concepto mapa es dominante en los cursos superiores (Cuarto Quinto y Sexto). Este mismo patrón se observa al indagar entre los lugares, comparando el comportamiento del eje local-regional (Baleares e islas) frente al estatal (España y derivados). En las editoriales Santillana lo local domina durante los primeros años del período escolar y lo estatal en los últimos cursos. La Ed. Anaya, aunque sigue el mismo patrón, presenta algunos matices que la alejan de su versión más ortodoxa (el dominio estatal solamente se produce en Quinto). Por último, en la Ed. Vicens Vives la lógica estatal se impone a lo largo de casi todo el ciclo escolar, alejándose, por tanto, del patrón presupuesto. En definitiva, la lógica piagetiana de la jerarquía geográfica, a modo de muñecas rusas, está impregnada en el discurso de los volúmenes estudiados. Pero esto se detecta más en los conceptos que en los lugares, donde lo estatal casi siempre se impone a lo local (a excepción de la Ed. Anaya). Dicha lógica ha sido sometida a críticas severas (Souto, 2018, 6) por la rigidez en su aplicación y por responder más a un argumento a posteriori que a una orientación intelectual.

6. Conclusiones

Se debe de tomar buena nota de los hallazgos realizados.

En primer lugar, se ha constatado el buen hacer de la herramienta metodológica diseñada para el estudio de los manuales escolares. La deconstrucción a la que han sido sometidos, cuantificando y midiendo conceptos, lugares y mapas, ha permitido bucear en sus profundidades y observar su adecuación al currículum oficial. Es una metodología cuantitativa del análisis del discurso, distinta a otras formas de valoración, más cualitativas y centradas en aspectos concretos de la temática o de la semiótica de los textos. Por otra parte, las bases de datos elaboradas podrán ser la piedra de toque de nuevas aportaciones, sobre aspectos concretos de los contenidos de los ejemplares estudiados.

En segundo lugar, la adecuación de los ejemplares analizados al currículum oficial ofrece un claro sesgo, basculando temáticamente a favor de los conceptos de la Geografía Física, por encima de la Geografía Humana y también de la reivindicada Geografía del Medio Ambiente y de la Cartografía. Existe, por tanto, un encorsetamiento temático ligado a una visión clásica y tradicional de la Geografía.

En tercer lugar, los enclaves que aparecen pertenecen, sobre todo, al orden de magnitud Estatal, en detrimento de los lugares propios de la Geografía local, cuya baja presencia se contradice con su peso en el currículum oficial. Estos últimos se hallan, también, por debajo del peso de los hitos que encajan en el orden europeo o incluso mundial (a excepción de una sola editorial).

No obstante, en una perspectiva de largo alcance (el compendio de todo el ciclo escolar) se observa una pauta general en el modelo del discurso, caracterizado por hallarse impregnado de la lógica piagetiana de la jerarquía geográfica, a modo de muñecas rusas.

Finalmente, y a modo de reflexión, sin someter la enseñanza de la Geografía en Educación Primaria al dictado del medio local, debería de recuperarse el estudio de la localidad, ligando el aprendizaje de los procesos geográficos a las vivencias, experiencias, emociones e intereses del alumnado (tomando como ejemplo la labor desarrollada en Gran Bretaña por la Geographical Association). El momento actual, de cambio legislativo (la Ley Celáa fue aprobada el 29 de diciembre de 2020) en España, y también en Baleares, debería de aprovecharse para debatir qué Geografía enseñar (currículo) y cómo abordar dicha enseñanza, pregunta ésta que requeriría la discusión sobre el papel que han de jugar los libros de texto.

Referencias

Bel, J. C., y Colomer, J. C. (2018). *“Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales”*. Revista Brasileira de Educação, 23.

Bel, J. C., Colomer, J. C., y Valls, R. (2019). *“Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares”*. Educación XX1, 22(1): 353-374.

Binimelis, J.; Ordinas, A. (2018). *“Alfabetización en Geografía y mapas mentales Cuadernos Geográficos”* 57(1), 330-351. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v57i1.5528>

Binimelis J., Ordinas A. y Ruiz M. (2021). *“Assessing geography knowledge in primary education with mental map analysis: a Balearic Islands case study”*. Educational Studies. DOI: 10.1080/03055698.2021.1922877

Catling, S. (2009). *“Thinking of Britain’ in children’s geographies”*. Primary Geography. 69: 16-19.

Catling, S. (2010). *“Understanding and developing primary geography”*. In Scoffham, S.(ed.): Primary Geography (pp. 75-91). Sheffield: Geographical Association.

Catling, S., y Willy, T. (2018). Teaching primary geography. Learning Matters.

Cho, Ch., Kim, B.Y. y Stoltman, J.P. (2020). *“Animal identity and space as represented in South Korean geography textbooks”*. International Research in Geographical and Environmental Education. DOI:10.1080/10382046.2020.1852787

Climent, E., García, E. y Ruiz, E. (2000). *“La imagen de Aragón en los libros de texto de educación primaria”*. Geographica, 38: 113-132.

Daggs, D. G. (1986). Pyramid of places: Children’s understanding of geographic hierarchy (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University).

De Miguel, R. (2013). *“Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora”*. Didáctica geográfica, 14: 17-36.

De Miguel, R. (2018). “*Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global*”. REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 2: 36-54. DOI:<https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>

Fernández, M.P. y Caballero, P.A. (2017). “*El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades*”. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1): 201-217. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>

Forrest, L., y Barrett, M. (2001). “*English adolescents’ sense of national identity, identity motivations and national historical icons*”. Unpublished paper, Department of Psychology, University of Surrey.

García-Monteagudo, D. G. (2017). “*Investigación e innovación educativa del medio rural: una aproximación desde la Geografía escolar*”. Cuadernos de geografía, 99: 53-77.

Govern de les Illes Balears (GIB) (2014). Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el cual se establece el currículo de Educación Primaria en las Islas Baleares. En: http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/decrets/decret_primaria_32-2014.pdf octubre de 2014

Gugssa, M.A., Aasetre, J. y Debele, M.L. (2021). “*Views of “nature”, the “environment” and the “human-nature” relationships in Ethiopian primary school textbooks*”. International Research in Geographical and Environmental Education. 30(2): 148-163. DOI:10.1080/14616688.2020.1763564

Lee, J. y Catling, S. (2016). “*Some perceptions of English geography textbook authors on writing textbooks*”. International Research in Geographical and Environmental Education, 25(1): 50-67, DOI: 10.1080/10382046.2015.1106204

Krause, U., Béneker, T. y van Tartwijk, J. (2021). “*Geography textbook tasks fostering thinking skills for the acquisition of powerful knowledge*”. International Research in Geographical and Environmental Education. DOI:10.1080/10382046.2021.1885248

Marina, J.A. (15 de septiembre de 2015). “¿Debe la escuela pública ayudar a reforzar la identidad nacional?” El Confidencial. <https://www.joseantoniomarina.net/articulos-ent-prensa/debe-la-escuela-publica-ayudar-a-reforzar-la-identidad-nacional/>.

Martínez, R., y López, J.A. (2016). La enseñanza de la climatología en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En R. Sebastiá y E. Tonda (Eds.), La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía (pp. 245-258). Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, España.

Mishra, R.K. (2015). “*Mapping the knowledge topography: a critical appraisal of geography textbook questions*”. International Research in Geographical and Environmental Education, 24(2): 118-130. DOI: 10.1080/10382046.2014.993170

Mogias, A., Boubonari, T. y Kevrekidis, T. (2021). "Examining the presence of ocean literacy principles in Greek primary school textbooks". *International Research in Geographical and Environmental Education*. 30(4): 314-331. DOI:10.1080/10382046.2021.1877953

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.

Morote, A. F. (2020a). "¿Cómo se trata el tiempo atmosférico y el clima en la Educación Primaria? Una exploración a partir de los recursos y actividades de los recursos y actividades de los manuales escolares de Ciencias Sociales". *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, 13: 247-272.

Morote, A.F. (2020b): "La investigación sobre manuales escolares de Geografía españoles: Análisis bibliométrico (1980-2019)". *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 40(2): 467-497.

Morote, A. F. (2021). "La explicación del riesgo de sequía en la Geografía escolar: una exploración desde los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria)". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 88. <https://doi.org/10.21138/bage.3047>

Morote, A.F., y Olcina, J. (2020). "El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana". *Cuadernos Geográficos*, 59(3): 158-177. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792>

Morote, A.F., y Olcina, J. (2021). "Riesgos atmosféricos y cambio climático: propuestas didácticas para la región mediterránea en la enseñanza secundaria". *Investigaciones Geográficas*, 76: 195-220. <https://doi.org/10.14198/INGEO.18510>

Raja, M. J., y Miralles, P. (2014). "La enseñanza de la Geografía Física en los libros de texto de educación secundaria: de la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Educación". *Didáctica geográfica*, 15: 109-128.

Rodríguez Domenech, M. Á. (2015). "La geografía en la LOMCE ¿una ocasión perdida?". *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, 67. <https://doi.org/10.21138/bage.1831>

Scoffham S. (2019). "The world in their heads: children's ideas about other nations, peoples and cultures". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2): 89-102, DOI: 10.1080/10382046.2019.1529712

Souto, X. M. (2018). "La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula". *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, 79. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>

Wiegand, P. (1993). *Children and primary geography*. A&C Black.

Wiegand, P. (2006). *Learning and teaching with maps*. London: Routledge.

Yang, D. (2011). "A comparison of content in syllabus-based senior geography textbooks and standards-based senior geography textbooks in mainland China". *International Research in Geographical and Environmental Education*. 20(2):121-138. DOI:10.1080/10382046.2011.564786