

ESPACIO, TERRITORIO Y FRONTERA: RECONCEPTUALIZACIÓN PARA UN CURRÍCULUM INTEGRADO DE CIENCIAS SOCIALES DE CARA AL PRÓXIMO MILENIO

Consuelo Domínguez Domínguez
José M^a Cuenca López
Universidad de Huelva

Consideraciones preliminares

En el último Informe mundial sobre la educación (UNESCO, 1998), esta faceta de la humanidad aparece como una de las mayores preocupaciones que se plantea el mundo acerca de su propio futuro junto a otros problemas de gran magnitud, entre ellos, la erradicación de la pobreza, el alcance de una paz duradera y la consecución del desarrollo sostenible. Hablar de un currículum para el siglo XXI es evocar el presentismo que late en el eterno dilema entre qué aprender hoy y para el futuro que se avecina, es también un momento oportuno para revisar cuestiones que siguen afectando al cuando, cómo, dónde o para qué. Contar de referente con la macroestructura mundial de la educación nos ayuda a formular una propuesta explicativa y razonada desde la que cuestionar una reformulación de los contenidos y la manera de abordarlos a partir de las disciplinas sociales, siendo, como es evidente, un cometido relevante que originó recientemente un amplio debate en el terreno de las Humanidades y propició encuentros aislados o tripartitos entre historiadores, políticos y filósofos, en los que, por otra parte, quedó relegado el discurso de los especialistas en cuestiones consideradas, a veces espurias, para otros ámbitos científicos ajenos al de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Avocados, con no pocas dudas e incertidumbre, a transitar por un nuevo milenio, parece indicado traer a colación algunas de las ideas apuntadas por Power (1997), referidas al *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* y que pueden permitirnos esbozar unos puntos de reflexión previos al planteamiento de cualquier decisión de tipo curricular. *El Informe Delors*, como también se le conoce, basa su proyección finalista sobre cuatro principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Muestra pues que el único camino posible para el futuro de la humanidad es la convivencia de los seres humanos y en tal sentido la educación, aunque por sí sola no puede considerarse una palanca de cambio social (Grasa, 1998), aspira a ser el horizonte supremo de la enseñanza. Debe ser, por tanto, un proceso para aprender la democracia y para participar en la construcción de un nuevo orden que sea capaz de conciliar las tensiones entre lo mundial y lo local, entre lo individual y lo universal y entre el mantenimiento de la continuidad cultural y la apertura a modelos más abarcadores de la realidad y el progreso.

La diversidad y pluralidad de lenguas, razas y culturas son el elemento común de nuestras sociedades. La globalización creciente añade una mayor complejidad en las relaciones humanas y constituye un reto educativo de cara a la superación de tensio-

nes entre la preservación de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social y el fomento de la tolerancia. Por ello, abordar buena parte de la problemática derivada de tal condición significa ir más allá de la lógica disciplinar o interdisciplinar para construir el conocimiento escolar y prestar atención, según Apple (1996), a determinadas cuestiones relacionadas con la psicologización de la teoría y la práctica educativa. Esta teoría con bastante peso específico en los currícula, aún reconociendo su importante contribución para desvelar los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje, ha supuesto en un plano más profundo, la eliminación de consideraciones culturales, políticas y económicas críticas del plano de las decisiones, infravalorando el papel determinante de las estructuras sociales, de raza, género o credo religioso.

Un currículum adaptado a las demandas y problemas actuales no puede pasar por alto el problema de la violación de los derechos humanos, la fragilidad de nuestro ecosistema, cuya alteración conlleva la destrucción del medio ambiente, las precarias condiciones en las que viven millones de personas, la explotación de la infancia, la denigrante condición padecida por millares de mujeres en algunos países, las fronteras que separan la riqueza y la pobreza, la fragmentación de los estados-nación, la pérdida de identidad de millares de inmigrantes, la emergencia alarmante de la violencia juvenil o las desigualdades crecientes entre países de alta tecnología y aquellos no integrados en las redes de la comunicación. Estos ejemplos constituyen una muestra incompleta de la mundialización de los problemas que nos asolan día a día. Un currículum que no esté conectado con la comprensión profunda de esta realidad no podrá aspirar a formar ciudadanos libres para un mundo respetuoso con el entorno y la salvaguarda de la dignidad humana.

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. significa reflexionar sobre la forma en que se enseñan materias humanísticas como la historia, la geografía, las lenguas o la filosofía, revisar la significatividad de algunos contenidos y, sin renunciar a planteamientos contextuales localistas y próximos, abrirse a horizontes supranacionales, internacionales o multiculturales que tienen especial relevancia para un análisis comprensivo de los acontecimientos sociales. Pretendemos, pues, aportar algunos elementos que añadan nuevos significados a tradicionales conceptos como espacio, territorio o frontera, cuyos perfiles comienzan por estar tan poco definidos como los de su propia adscripción al campo conceptual de la geografía, la historia, la economía, la política o la antropología cultural y que precisan de la integración de estos y otros campos de conocimientos para una actividad comprensiva y una actitud comprometida con los problemas, dentro de los marcos mundiales en los que nos movemos.

Paul Kennedy (1994) afirmaba, al referirse a las demandas del nuevo siglo, que los cambios mundiales ponen en tela de juicio incluso la utilidad de la Nación-Estado, pues para algunos problemas este concepto es demasiado grande para actuar con efectividad, y para otros es demasiado pequeño, por lo que parece necesario un desplazamiento de la autoridad, tanto hacia arriba como hacia abajo, creando nuevas estructuras que respondan mejor a las necesidades futuras de los ciudadanos.

Espacios reales, espacios simbólicos y otros espacios

Abordar el tema del espacio es una cuestión bastante compleja que concierne a diferentes campos disciplinares, en función de los cuales varía su concepción epistemológi-

ca y su significado. Dominio matemático, astrofísico, constructo psicológico que junto con el concepto tiempo, nos permite ordenar la realidad percibida, es eminentemente, dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, un concepto geográfico. En sentido tradicional, el espacio considerado absoluto es el resultado de la combinación interrelacionada de diversos elementos de naturaleza física y como tal el soporte objetivable en el que se organiza la vida humana. Este carácter restrictivo de la concepción espacial se vió superado gracias a la inclusión de las nociones de relativismo espacial y de variables antropocéntricas que dieron lugar a conceptos como espacio simbólico, afectivo y vivido procedentes de las aportaciones de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento y de la Geografía Humanística (Boira, Reques y Souto, 1994). No vamos a detenernos en los procesos de conceptualización del espacio ni en las estrategias metodológicas para interiorizarlo, el propósito de este apartado es intentar dilatar el campo del significado intrínsecamente polisémico que encierra el término desde perspectivas etnográficas, sociológicas, y culturales.

La concurrencia de dos factores, uno de orden institucional y de política educativa como es la apuesta por un currículum flexible, otro motivado por la necesidad de abordar desde los dominios escolares, hechos, situaciones y acontecimientos que nos atañen y que escapan a los estrechos límites del contenido disciplinar, justifican, desde la necesaria toma de decisiones, la conveniencia de optar por un currículum integrado para una organización diferente del conocimiento escolar (Torres, 1994), que desplaza su radio de acción hacia núcleos que trascienden el campo y la lógica del conocimiento disciplinar y lo hagan girar en torno a temas, problemas, tópicos, estereotipos, momentos estelares de la humanidad o espacios históricos, geográficos y culturales.

Hablar de espacios significa, desde una perspectiva etnográfica, considerar que hay espacios vinculados a roles sexuales como componentes de los rituales festivos y ciclos vitales y espacios diferenciados genéricamente en el mundo laboral. A lo largo de la historia hemos visto que determinados escenarios en los que se ha desarrollado la vida de los hombres y mujeres han sido diferentes y estos escenarios han generado comportamientos específicos. Desde las primeras civilizaciones, la caza necesitaba espacios abiertos y se reservaba a los hombres, la agricultura, el mantenimiento del fuego, la molienda o el cuidado de los hijos, eran espacios más reducidos y cerrados y, por consiguiente, destinados a las mujeres. Esta diferenciación temprana de roles y de ámbitos de exploración, que indudablemente tuvieron un papel decisivo para el avance de la Humanidad, se han ido perpetuando y creando espacios de poder desigual. Los espacios públicos difieren de los espacios privados, en un paralelismo similar al que experimentan los espacios rurales y los entornos urbanos.

Si queremos que los alumnos conozcan hoy la realidad histórica de forma diferente, tendremos que tener en cuenta categorías de análisis diferentes y complementarias a la visión unilateral que ha venido prevaleciendo y perpetuándose en el discurso docente y en los manuales escolares al uso; debemos priorizar el conocimiento de mentalidades, sensibilidades, ritos, costumbres, sentimientos, comportamientos colectivos, creencias, relaciones entre sexo o experiencias familiares que enriquecen una parcela hasta hace poco desconocida para la historiografía, la de la vida cotidiana. En esta dirección, creemos que tiene sentido hablar de espacios diferenciados por estratos sociales para la infancia, la juventud o la tercera edad, espacios relacionados con el ocio, diseñados para llevar a cabo actividades re-

creativas, culturales o deportivas. En esta pluralidad de espacios diferentes, ¿por qué no hablar de otros espacios normalmente silenciados? Aquellos en los que a menudo las condiciones de vida son precarias y sufren erosión las libertades individuales: cárceles, orfanatos, manicomios, campos de refugiados, etc.; o desvelar los componentes culturales y religiosos que prevalecen en concepciones relacionadas con la diferenciación o separación de espacios para la vida y espacios para la muerte.

Intentar descifrar los múltiples significados del carácter vivencial y simbólico del espacio es buscar una aproximación de campos entre la economía, la historia, la geografía y la sociología, es reconocer la dimensión espacial de la pobreza, recorrer la demarcación que separa la sociedad de la opulencia de las que se encuentran en la periferia del desarrollo. La pobreza tiene un carácter multidimensional que genera otros problemas colaterales. Violencia, oleadas de inmigrantes, desequilibrios demográficos, pérdida de raíces culturales, proliferación de mercados de narcotráfico, marginación, delincuencia, son algunos de ellos. La pobreza, fundamentada en una ética del utilitarismo de la persona, tiene una dimensión social e histórica, tiene un color y una causalidad económica determinante que demanda para resolverse competencias correspondientes a instancias políticas nacionales y supranacionales, pero necesita también de una actitud crítica y comprometida de los ciudadanos cuyo primer andamiaje se cimenta en la familia y durante la etapa escolar.

Despertar valores como la solidaridad, la justicia, la igualdad, están en la esfera de lo que denominamos Ciencias Sociales. Conocer esta realidad significa algo más que transmitir unos conocimientos asépticos y neutrales, la geografía como la historia son disciplinas comprometidas. La obtención de esas herramientas intelectuales

que son los conceptos no se dan en un ambiente esterilizado y libre de valores, pero cuestionémonos, al mismo tiempo, si es sólo la adquisición o no de conceptos geográficos lo que determina que un joven, ante una acción que amenaza la calidad del entorno, se sienta inclinado a la acción o mantenga una actitud de indiferencia ante tal hecho. O por el contrario, mantengamos la duda, como hace Graves (1985), respecto a si se adquieren estas actitudes en la clase de geografía, o si tienen éstas su raíz en la ética de la sociedad en la que vivimos.

Estado, territorio y frontera

El presente año se abrió con un cambio sustancial para la política monetaria, los mercados bursátiles y las relaciones internacionales, propiciado por la implantación del euro como moneda única en los países integrantes de la Unión Europea. Esta nueva realidad no es más que el primer paso de un proyecto de mayor alcance y más largo plazo, hacer posible la vieja aspiración política de una Europa unida. Nuestra relación con el mundo ha cambiado, dilatándose desde posiciones locales a posiciones globales. La mundialización de la economía, la respuesta a una sociedad dominada por la tecnología de la comunicación y los avances científicos, provocan consecuencias sociales de orden muy diverso y demandan la adopción de enfoques sistémicos para abordar cualquier núcleo de problemas relacionados con los factores expuestos.

En el ámbito educativo, las grandes cuestiones comunes que afectan a todos los países se pueden agrupar en tres grandes categorías: a) definir modalidades más eficaces de articulación entre trabajo y educación, b) revisar los estilos de gestión incorporando mayores niveles de descentralización y sistemas de evaluación de resultados,

y c) modificar las pautas pedagógicas que regulan el proceso de aprendizaje en las aulas (Tedesco, 1997). Si hemos dilatado el espacio geográfico y político en el que empezamos a movernos, tenemos que incorporar al currículum una nueva manera de entender las relaciones internacionales, repasando conceptos tales como territorio, estado y frontera y descifrar los significados ocultos que se esconden tras los mismos. Conocer el pasado histórico de las nacionalidades, los conflictos por mantener la hegemonía y extender los límites de influencia, son instrumentos necesarios para una comprensión de los hechos del pasado, pero su valor estriba fundamentalmente en aportar claves para encarar la situación actual y la manera de afrontar el futuro.

Una de las primeras imágenes mentales que los escolares se forman de un territorio nacional procede de la visión de los mapas políticos, con los contornos, límites y fronteras que separan unos países de otros bien definidos. Esta imagen puede inducir al error de una falsa estabilidad. Todos pensábamos, hasta el desmantelamiento de la Unión Soviética y la desmembración de la Ex-Yugoslavia, que la estructuración del territorio político de Europa estaba absolutamente conformado. El mapa político mundial debe ser interpretado como una serie de configuraciones que han cambiado, por lo común, a causa de sucesivos conflictos bélicos en el pasado, y que seguirá cambiando, por estos y por otros motivos, en el futuro. Entender el por qué de la configuración actual es tanto una cuestión histórico-empírica como teórico-conceptual (Taylor, 1994).

Los conceptos de Estado, soberanía y territorio aparecen ineludiblemente asociados, ya que la organización territorial de un país es como una especie de tejido reticular sobre el que el Estado ejerce sus competencias y ejecuta sus decisiones políticas, eco-

nómicas, sociales y jurídicas. Los cambios tecnológicos iniciados en la década de los setenta, la desaparición de la "guerra fría", la expansión del capitalismo y el crecimiento de las multinacionales, que cruzan impunemente las fronteras, buscando mercados y mano de obra barata, han tenido sus consecuencias sobre los Estados nacionales, debilitados en su soberanía, y colateralmente sobre los ciudadanos. La confrontación en el pasado se ha sustituido por la búsqueda de un nuevo acomodo para los intereses de los países asociados y en una nueva manera de ejercer su influencia en el marco de las relaciones diplomáticas, en los acuerdos marco entre países y en las relaciones bilaterales. Bajo esta nueva situación no deja de vislumbrarse un cierto proteccionismo y el peligro de segregación de elementos extraños que se han alojado dentro o de los que quedan fuera de las fronteras de la Europa unida o de la Europa sin fronteras.

Detrás del concepto de frontera se esconden muchos significados. La frontera, en sentido lato, es un concepto espacial asociado a la apropiación de un territorio, que tiene a su vez una proyección temporal. Una zona fronteriza es el área entre dos sistemas o entidades sociales. La frontera es, ante todo, un concepto polisémico que encierra una diversidad de significados en función de la representación que los hombres atribuyen a los términos utilizados para calificarla. Comúnmente representa límite, barrera, obstáculo, cierre, hostilidad, amenaza, peligro, fragmentación, diferencia, divisoria entre lo que está dentro y lo que permanece fuera, lo permitido y lo prohibido, lo que da derecho y lo que excluye. Por el contrario, frontera puede tener otros significados como unión, permisión, atracción, tránsito, orilla, refugio, admisión, identidad o semejanza (Masson, 1996). Los Pirineos además de una barrera natural han sido durante mucho tiempo, en España, también la

barrera política que nos separaba de los países democráticos, y el Estrecho de Gibraltar es, además de un lugar donde confluyen las aguas del Mediterráneo y el Atlántico, la frontera que separa la pobreza padecida por millares de africanos de la opulencia de sus vecinos. La pluralidad de lecturas muestra la ambigüedad y complejidad del concepto. En el discurso leído por Sampedro en su ingreso en la Real Academia Española (1991), decía:

“Curiosamente, la primera frontera que recuerdo surgió allí donde no parecía tener razón de ser. Aquel Tánger de los años veinte, donde transcurrió mi infancia, era ciudad internacional, con la que convivían en igualdad todos los países. Los chicos llegábamos al colegio con diversas lenguas maternas, comprábamos golosinas con monedas diferentes, celebrábamos varias fiestas nacionales e incluso nuestro descanso semanal se repartía entre los días sagrados de tres religiones. Ahora bien, en medio de aquella cosmópolis se alzaba una isla rodeada de muro y puertas: el recinto donde los moros del campo vendían hortalizas [...] Así en el corazón de la ciudad moderna e internacional se pasaba de pronto a la Edad Media y a lo que luego aprendí a llamar el Tercer Mundo”.

Esas barreras invisibles se pueden observar hoy en cualquier ciudad europea o del resto del mundo y debemos hacer que los alumnos no sólo conozcan esa realidad sino despertar en ellos una conciencia crítica y los valores más solidarios para comprender y actuar sobre la diversidad de mundos y fronteras que separan a unos pueblos de otros, incluso cuando entre los mismos sólo median algunas manzanas de viviendas.

El concepto de ciudadanía transmitido por la historia y la geografía acorde con lo que se ha venido entendiendo como Estado-Nación, ha quedado pues obsoleto. Hoy día los cambios antes enumerados han provocado auténticas oleadas de despla-

mientos demográficos; la movilización de personas de unos a otros países, de unos continentes a otros, es generalizada y provoca un mestizaje y un cruce de mentalidades y culturas que constituye las notas características de nuestras sociedades, la interculturalidad. Las fronteras cambian y la noción de ciudadano sufre igualmente un desplazamiento de su significado, ligado no tanto al nacimiento sino a la residencia, pero ante todo ciudadano y ciudadanía adquieren una dimensión significativa mucho mayor que lleva implícita la idea de libertad y de conciencia crítica (Gómez, 1998). A la par que se produce la integración de colectivos étnica y culturalmente diferentes, asistimos a oleadas de violencia generalizada, especialmente entre los jóvenes, al mismo tiempo que a una emergencia de las especificidades regionales, fundamentadas en las particularidades históricas de los pueblos. Intentar conciliar las posturas de integración y al mismo tiempo de respeto a las manifestaciones y a las singularidades de los colectivos humanos es un reto educativo que podemos traducir en aprender a vivir juntos bajo el paraguas de la democracia.

Puesto que comenzamos a movernos en una dimensión mayor que la del Estado-Nación, la primera pregunta que los historiadores se formulan es qué entendemos por Europa, una entidad que Fontana (1994) sitúa ante nueve espejos. El décimo lo reserva a describir las particularidades y problemas que aquejan a los que miran fuera de la galería de los espejos. Y es que definir la Europa actual significa revisar el peso de su pasado bárbaro, cristiano, feudal, del progreso y de otros momentos a los que se puede etiquetar con diversa nomenclatura. Más que intentar enumerar lo que algunos expertos en la materia han definido como una historia plural o historia de los pueblos, lo que a nosotros nos interesa es analizar qué visión se transmite a los alum-

nos sobre Europa y qué hemos de hacer para fomentar los valores democráticos de tolerancia y respeto cultural ante esa Europa plural, qué valores cívicos poner en juego para la convivencia entre iguales.

Una de las formas de aproximarnos al conocimiento de las imágenes, estereotipos o valores que interiorizan nuestros alumnos sobre Europa es acudiendo al análisis de los manuales escolares. Según el estudio emprendido por Valls (1994), entre las primeras cuestiones que afloran en los libros de texto, encontramos una constante, la gran complejidad de su definición. Pese a ello, se observan dos invariantes en la conceptualización de Europa, la entidad fisiográfica y la dimensión cultural; el asimétrico peso específico concedido a los países del área occidental y nórdico, respecto a los de la zona oriental, un cierto eurocentrismo y a la ausencia, dice el autor, de capítulos dedicados a la formación histórica de Europa o a la actual construcción del nuevo panorama europeo.

En una encuesta pasada a los adolescentes de distintos países sobre la identidad, los valores y la conciencia histórica (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998), para los jóvenes franceses la noción de Europa no se limita a una expresión geográfica sin más, por el contrario es la de una conciencia de identidad que para un cincuenta por ciento de ellos está unida a una imagen de progreso. En uno de los ítem que aludían a las repercusiones de la integración europea, un porcentaje similar al anterior manifestaba que dicha integración permitiría la paz entre las naciones y aportaría una solución a las crisis. Entre los más proclives a ese deseo no dejaba de aflorar una cierta conciencia crítica al ver a Europa como un grupo de naciones blancas, ricas, culpables de la explotación económica y de los desastres ecológicos en otras partes del mundo. Pero tal vez lo más sorprende del estudio es que la democracia, no constituye un valor importan-

te para la mayoría de los alumnos encuestados, salvo para los pertenecientes a clases media-alta. ¿Qué hacer pues para fomentar este valor como fundamento de una sociedad igualitaria?

Ese es el gran reto al que nos enfrentamos en nuestra condición de formador de futuros docentes que, con independencia de la aplicación de los programas normativos implantados por los poderes centrales y por cada autonomía, tendrán que tomar decisiones sobre la manera de abordar qué enseñar y para qué a unos jóvenes que como señala Dyson (1998), con no poco pesimismo, se enfrentan a una sociedad sin justicia y con una ideología de libre mercado en la que las armas, avaricia y presiones están destinadas a ganar.

Consideraciones finales

La superación de los conflictos que asolan nuestro mundo, como hemos venido diciendo, necesitan de la concurrencia de muchos factores y de la aplicación de programas conjuntos en ese marco de relaciones internacionales en el que nos movemos. Nuestra modesta contribución, desde el ámbito que nos compete, consiste en señalar algunas reflexiones tendentes a modificar la práctica educativa, que se sustentan en la necesidad de abrir el currículum y orientarlo a dimensiones más abarcadoras de la realidad, entendiendo al mismo tiempo que ello es inseparable de un plan de formación inicial del profesorado en la dirección apuntada por Pagés (1997) y en la línea que sugerimos en otra comunicación presentada a este Simposium (Estepa y Domínguez).

El currículum se justifica a partir de dos dimensiones, la ontológica, que tiene como meta la dotación de una escala axiológica para el individuo, la que le va a permitir el

desarrollo de la propia identidad y el encuentro interpersonal con sus semejantes; y la instrumental, que sirve para dotarle de los recursos necesarios con los que manejarse en un contexto determinado (Rúe, 1993). Un currículum que aborde algunas de las muchas consideraciones que hemos planteado es dependiente de un enfoque renovado de la historia y la geografía como campos de conocimiento que vertebran la vida y acciones de los hombres, pero es deudora de otros referentes disciplinares que, si bien definidos en un marco teórico, acaban siendo escasamente relevantes para el profesorado como organizadores del conocimiento escolar. Estamos refiriéndonos a la Sociología, la Antropología, la Ética, la Filosofía o los componentes del Patrimonio cultural de la Humanidad, tan importantes para favorecer la cohesión e identidad de los pueblos. La introducción de nuevos elementos conceptuales significativos solo se puede hacer desde un currículum integrado y democrático. Es un currículum que permite el uso de la reflexión crítica y el análisis de la práctica educativa, que valora las ideas, comportamientos, actitudes y problemas, en la línea desarrollada por el Proyecto Curricular IRES, Grupo de Investigación en la Escuela (1991) y que conduce a una acción comprometida con la realidad de nuestro mundo y resulta emancipatoria para el alumno.

Si la democracia entendida, más que como un constructo, es un valor y el marco que garantiza la salvaguarda de otros valores, el currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales tiene que contribuir a poner en juego los instrumentos válidos y necesarios para una práctica democrática (Apple y Beane, 1997). La democracia, de esa manera, se convierte en el principio que rige la acción y da coherencia a la propuesta didáctica. Así es como la entendía Dewey (1946) :

"[La democracia] es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad"

BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, M. W.; BEANE, J. A. (Comps.) (1997): *Escuelas democráticas*. Morata. Madrid.
- APPLE, M. W. (1996): *Política cultural y educación*. Morata, Madrid.
- BOIRA, J. V.; REQUES, P.; SOUTO, X. M. (1994): *Espacio subjetivo y Geografía*. Nau llibres, Valencia.
- DEWEY, J. (1946): *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires.
- ESTEPA, J. ; DOMÍNGUEZ, C. "Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado". *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Logroño.
- FONTANA, J. (1994): *Europa ante el espejo*. Col. "La construcción de Europa" (dir. J. Le Goff). Crítica. Barcelona.
- GÓMEZ, E. (1998): "La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos". *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Actas IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat de Lleida, Lleida.37-55.
- GRASA, R. (1998): "Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio?". *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat de Lleida, Lleida.23-35.
- GRAVE, N. J. (1985): *La enseñanza de la Geografía*. Visor. Madrid

- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular IRES*. Doc. Y, II. II. y IV. Díada. Sevilla.
- KENNEDY, P. (1994): *Preparing for the twenty-first*. Fontana Press. Londres.
- MASSON, M. (1996): *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée?*. Armand Colin. Paris.
- PAGÉS, J. (1997): " La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales". *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada, Sevilla. 49-86.
- POWER, C.N. (1997): " Aprender: ¿medio o fin? Una ojeada al Informe de Delors y a sus consecuencias para la reforma educativa". *Perspectivas. Revista de Educación Comparada*, XXVII. 4. 203-215.
- RUE, J. (1993): "El reto educativo y político". *Cuadernos de Pedagogía*. 212. 8-10.
- SAMPEDRO, J. L. (1995): *Fronteras*. Col. Crisol. Aguilar. Madrid.
- TAYLOR, P. J. (1994): *Geografía política. Economía-mundo, estado-nación y localidad*. Trama editorial, Madrid.
- TEDESCO, J. C. (1997): "El cambio educativo desde la perspectiva de las decisiones" *Perspectivas. Revista de Educación Comparada*, XXVII. 4. 577-585.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el CURRÍCULUM integrado*. Morata, Madrid.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M. J. ((1998): *Les jeunes et l'histoire. Identites, valeurs, conscience historique*, INRP. Paris.
- VALLS, R. (1994): "La imagen de Europa en los actuales manuales escolares de Ciencias Sociales" *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*. Universitat de Valencia, Valencia.8.
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Santillana/ediciones UNESCO, Madrid.