



Investigación & Desarrollo

Investigación y Desarrollo

Universidad del Norte
rinvydes@uninorte.edu.co
ISSN: 0121-3261
COLOMBIA

2002

Manuel Álvaro Dueñas / María Rodríguez Moneo

EDUCAR PARA LA PAZ ENSEÑANDO HISTORIA

Investigación y Desarrollo, mayo, año/vol. 10, número 001

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

pp. 40- 53

EDUCAR PARA LA PAZ ENSEÑANDO HISTORIA

Manuel Álvaro Dueñas
María Rodríguez Moneo

MANUEL ÁLVARO DUEÑAS

dr. en filosofía y letras (geografía e historia). secretario académico del instituto universitario de ciencias de la educación de la universidad autónoma de madrid.

(e-mail: manuel.alvaro@uam.es)

MARÍA RODRÍGUEZ MONEO

dra. en psicología. vicedirectora del instituto universitario de la educación y profesora de la facultad de psicología de la universidad

(e-mail: maria.rodriguez@uam.es)

RESUMEN

Este artículo se inicia con unas reflexiones acerca del significado de “paz” en diferentes contextos, para así, establecer el concepto que se adopta en la propuesta: la paz como un componente de la educación en valores. Así entendida la paz, es evidente el papel fundamental de la enseñanza de la Historia en este tipo de educación. Se entiende el potencial educativo de la Historia radicado en su método crítico de conocimiento de lo social y no en su capacidad para transmitir valores/ideologías mediante la fuerza evocadora del pasado.

PALABRAS CLAVE: Paz, enseñanza de la Historia, educación en valores, método crítico.

ABSTRACT

This article starts with some reflections about the meaning of “Peace” in different contexts in order to establish the one adopted in the proposal: Peace as an element of education in values. When peace is understood in such a way, it becomes evident the fundamental role of the teaching of History in this kind of education. The educational potential of History is understood as its critical method of social knowledge, and not as its capacity of transmitting values / ideologies by the evocating force of past.

KEY WORDS: *Peace, Teaching of History, education in values, critical method.*

No pecaremos precisamente de originalidad al afirmar que la «paz» es en nuestros días y en nuestro país, como en otros de lo que se da en llamar «nuestro entorno», no sólo un imperativo moral, sino que la «cultura de la paz», nuestra cultura y nuestra paz, constituyen una seña de identidad que como tal permite trazar una frontera imaginaria que delimita un mundo, el nuestro, de otro, el cual, por oposición, encontraría en la violencia y la guerra uno de sus rasgos definitorios. El uso de la fuerza en nuestras sociedades se legitima por la necesidad de preservarla de agresiones, internas-externas, que amenazan su armonía y se justifica mediante un discurso, continuamente actualizado, que hunde sus raíces en el momento mismo en el que se abandona la fundamentación teocrática del poder de la mano de las revoluciones liberales-burguesas.

Se dirá que los ejércitos han sido siempre pacificadores, el enemigo el agresor y nuestra guerra justa, pero en el momento actual se ha llegado al paroxismo de semejante paradoja belico-pacifista. Ahora más que nunca nuestros soldados son los «soldados de la paz», nuestros ejércitos, maquinarias al servicio de «misiones humanitarias» y nuestros valores, entre ellos nuestra paz, universales. Un historiador de la talla de Eric Hobsbawm (2000: 24) advierte que el conflicto de los Balcanes ha puesto de manifiesto que se está difuminando la línea divisoria entre guerra y paz, entre conflictos internos y conflictos internacionales, y lo ilustra gráficamente:

Parece imposible negar que bombardear otro estado no sea una acción de guerra; y, sin embargo, la guerra no fue declarada oficialmente, y por ello ha habido quien haya podido sostener la inexistencia de un estado de guerra. Esta es la preocupante novedad de la situación.

Uno de los rasgos definitorios de las sociedades que según el politólogo norteamericano Fukuyama (1990) habrían alcanzado ese estado superior, caracterizado como el final de la historia, lo constituiría, precisamente, el destierro de la violencia como mecanismo de resolución de los conflictos internos. La violencia interna a gran escala sería patrimonio de las sociedades «históricas», en su larga y penosa marcha que quizá algún día les lleve a alcanzar el modelo de sociedad al cual conduce, según su tesis, la historia. Si traemos a colación a Fukuyama

no es por la profundidad de su pensamiento, obviamente, sino como ejemplo de construcción ideológica que excluye la coerción física como mecanismo de resolución de los conflictos y la guerra, salvo como recurso defensivo frente a las agresiones externas, de entre los rasgos ideales de un modelo globalizado de sociedad.

Semejante discurso parece avalado por la percepción social del riesgo de estallido de una nueva guerra mundial a corto plazo como una posibilidad remota, aunque no sea, precisamente, porque se haya impuesto el imperativo moral de la paz o el mundo haya resuelto sus contradicciones. Eric Hobsbawm (2000: 23) nos advierte de algo tan simple como el hecho de que no es posible una guerra entre las grandes potencias «mientras los Estados Unidos sigan siendo la única superpotencia». Sin embargo, no descarta la eventualidad de un conflicto nuclear, facilitado por los avances tecnológicos, ni, por supuesto, la pervivencia de guerras «al viejo estilo» entre estados.

En resumidas cuentas, el significado profundo de la paz está sometido a controversia ideológica, como el resto de los valores supuestamente universales, lo que no deja de tener repercusión directa a la hora de abordar en el marco escolar lo que ha tomado carta de naturaleza como «educar para la paz»(Hicks -comp.-, 1993). Así, quienes han trabajado sobre esta cuestión se han visto obligados a manejar conceptos como «paz positiva» (Lederach, 2000), por oposición a una paz entendida simplemente como la ausencia de guerra, o distinguir entre un «enfoque restringido» y un «enfoque ampliado», dando este último una dimensión a la paz más ecológica, estrechamente vinculada al desarrollo, los derechos humanos, la cooperación y la defensa del medio (Seminario de Educación para la Paz-APDH, 1996), recogiendo las recomendaciones de la *Declaración* y el *Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia* y del *Proyecto Transdisciplinar hacia una Cultura de la Paz* de la UNESCO (Monclús y Sabán, 1999). Enfoque, a nuestro juicio, epistemológicamente más crítico y, por tanto, más educativo. En última instancia, la educación para la paz no sería más que un componente de la educación en valores.¹

¹ Sobre aspectos especialmente vinculados a la educación para la paz, como los derechos humanos, la tolerancia o el racismo pueden consultarse, por ejemplo, McCarthy (1994), Ortega, Mínguez y Gil (1996), Andreopoulos y Claude (Eds.) (1997), García Moriyón (1998) y Gil, Jover y Reyero (2001).

Tanto la UNESCO como el sistema educativo español conciben la educación para la paz como un eje transversal (Monclús y Sabán, 1999), vinculado a la conformación de valores y actitudes que no sólo se deben abordar como contenidos educativos, sino que han de impregnar el conjunto del sistema y actuar como seña de identidad de las instituciones educativas. Por razones históricas, vinculadas a los fundamentos epistemológicos de la disciplina y a la función social tradicional de la enseñanza de lo social, la Historia se convierte en territorio particularmente propicio para abordar contenidos de semejante naturaleza, hasta el punto de que no pocas veces parece que su papel en el currículo escolar se justifica, precisamente, por su capacidad para conformar valores y actitudes: la paz, la tolerancia, la democracia o la identidad; aunque también, no lo olvidemos, la supremacía nacional o étnica, el culto a la guerra o el totalitarismo.

En este punto avanzamos que en nuestra reflexión nos situaremos en el polo opuesto a la concepción tradicional sobre la función de la educación histórica, eminentemente adoctrinadora: el potencial educativo de la Historia radica en su método crítico de conocimiento de lo social, no en su capacidad para transmitir valores/reproducir ideología mediante la fuerza evocadora del pasado. Así, en el problema que nos ocupa, la educación histórica contribuirá a conformar una sólida cultura de la paz no mediante la transmisión de unos contenidos de carácter histórico, pero seleccionados con criterios puramente ideológicos –aunque los pudiéramos compartir–, sino en la medida en que suministre a los ciudadanos y ciudadanas conocimientos y herramientas para la comprensión crítica del mundo y la sociedad en la que viven. El compromiso social del historiador, como científico social, y del profesor de Historia, como didacta, ha de ser, también, con las disciplinas que cultivan. Una Historia y una Didáctica de la Historia concebidas como instrumentos al servicio de los aparatos ideológicos, construidas a partir de cimientos puramente ideológicos, contribuirán al sostenimiento del orden social existente, pero difícilmente a su conocimiento crítico. Cualquier ciudadano puede hacer valoraciones políticas o morales sobre la realidad, pasada o presente, que le rodea; para eso no hace falta ser historiador. Sin embargo, el historiador dispone de herramientas metodológicas que le permiten establecer explicaciones sobre los hechos históricos, las cuales contribuyen a su comprensión más allá de los apriorismos ideológicos.

¿De qué manera la educación histórica contribuye a la conformación de una cultura crítica de la paz? Nos referiremos a dos: propiciando la comprensión de la paz como concepto ideológico social e históricamente construido y explicando, en relación con otros hechos históricos, los conflictos, su génesis y su resolución, las relaciones sociales imperantes en las sociedades donde se producen y su repercusión en ellas.

La consideración educativa de la paz como concepto social e históricamente construido reviste una capital importancia asociada con otro valor educativo fundamental, la tolerancia. La violencia a gran escala, la guerra, se relaciona en sociedades como la nuestra con ámbitos socioeconómicos ajenos, geográficamente externos a «nuestro entorno» y considerados inferiores. Es más, la violencia que sufrimos en nuestra propia sociedad se achaca en buena medida a individuos u organizaciones procedentes del «exterior». De aquí a obviar las razones estructurales y coyunturales de naturaleza distinta que la generan y recurrir a argumentaciones de carácter étnico o racial hay un paso. Los medios de comunicación contribuyen eficazmente a generar la idea de que determinadas etnias, culturas o naciones presentan una naturaleza belicosa innata. Los informativos nos muestran imágenes de guerras y matanzas donde verdugos y víctimas hablan lenguas extrañas, son de distinto color o adoran a dioses diferentes, con frecuencia acompañadas de discursos que encierran una valoración moral del conflicto, pero que muy pocas veces abordan con rigor los problemas estructurales y coyunturales subyacentes. Por otro lado, productos televisivos de gran impacto, algunos específicamente dirigidos al público infantil, utilizan arquetipos de malvados de carácter étnico o racial: el mundo libre amenazado por terroristas árabes integristas movidos por razones tan oscuras que aparecen como una suerte de encarnación del Anticristo, del mal por el mal; latinos mafiosos, narcotraficantes y sin escrúpulos; negros crueles e ignorantes manipulados por oscuras fuerzas revolucionarias o criminales; asiáticos no menos crueles, pero refinadamente sádicos. En fin, toda una panoplia de conocidos estereotipos contra los que se lucha denodadamente desde diversos materiales didácticos, algunos muy bien concebidos, pero en evidente inferioridad de condiciones.²

² Por ejemplo, en España, la colección *Edupaz*, coordinada por el Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, publicada por la editorial Los Libros de la Catarata.

Por otro lado, el punto de vista que podríamos llamar «occidentalista» gira en torno a un concepto de paz construido a lo largo de los avatares históricos de un modelo de relaciones económicas, políticas y sociales, el cual ha ido transformándose e imponiéndose con el paso del tiempo hasta adquirir carta de naturaleza universal. Por supuesto que no pretendemos siquiera insinuar que los derechos humanos fundamentales no tengan valor universal, pero sí que se dotan de sentido a la luz de realidades socioculturales diversas. De la conciencia de que el concepto de paz se encuentra estrechamente vinculado a un determinado contexto sociohistórico debería desprenderse una valoración tolerante frente a las regiones del planeta que no disfrutaran de ella. En otras palabras, difícilmente el concepto de *paz* tendrá las mismas connotaciones para los ciudadanos israelíes y su gobierno que para los palestinos protagonistas de la *intifada*. Ni los unos ni los otros compartirán, probablemente, el nuestro. Simplemente el contexto histórico en el que se encuentran sumidos dota a la *paz* de connotaciones peculiares de distinta índole: política y social, pero también ideológica y moral. La *paz* se define por muchas más cosas que la ausencia de violencia física —por ejemplo, todo un proyecto de construcción nacional—, de lo que en ningún caso habrá de concluirse que se trata de pueblos predispuestos por su naturaleza hacia la violencia. Se hace necesario poner a nuestros alumnos y alumnas adolescentes frente a este tipo de análisis para facilitar la comprensión de lo social como diverso, aceptando que lo que es, o nos parece, bueno para nosotros no lo ha de ser necesariamente para los demás, y viceversa, fomentando actitudes críticas frente a nuestro propio modelo de sociedad y la ficción ideológica de que dicho modelo es el único capaz de garantizar el bienestar de la humanidad.

Continuando con el ejemplo anterior, el estudio con criterios historiográficos de cómo se ha gestado y desarrollado el conflicto árabe-israelí, facilitará la comprensión de las razones que dificultan la consecución de una paz duradera en la zona, alejando el fantasma de pseudo-explicaciones de carácter voluntarista, en el mejor de los casos, y etnocentristas en el peor. Ante la fotografía de un niño palestino aterrorizado flanqueado por dos soldados que lo arrastran de los brazos, publicada recientemente en la prensa, personas que se declaran igualmente partidarias de la causa palestina realizan lecturas diferentes de la imagen. Unas ven a «dos soldados israelíes» y otras a «dos soldados judíos». Aunque

la diferencia pudiera parecer sutil, en el primer caso se apela a la condición de servidores de un determinado Estado de los soldados en cuestión, algo irrefutable, y en la otra se invoca su condición étnica, algo ciertamente discutible porque, si bien mayoritario, el judío no es el único grupo étnico al que pertenecen todos los ciudadanos del Estado de Israel obligados a realizar el servicio militar, ni todos los judíos del mundo son ciudadanos de dicho Estado. La peor de las explicaciones es aquella que se construye a partir de apriorismos ideológicos, como la perversidad intrínseca de los árabes o de los judíos, sobre todo porque de hecho cierra el paso a la aceptación de cualquier posible resolución del conflicto que no acabe con el exterminio de aquellos a quienes irracionalmente se convierte en origen del mal.

Por otro lado, la condena moral y genérica de los conflictos violentos, aun necesaria, puede inducir, si no la acompañamos de otro tipo de análisis, a concepciones voluntaristas que hagan imposible su comprensión. ¿Cómo hacer inteligibles la Guerra Civil Española, el conflicto de los Balcanes o el genocidio de Ruanda recurriendo al expediente de culpar a un grupo más o menos numeroso de individuos por hacer caso omiso del imperativo moral de la especie de no matar? ¿Acaso una mayor convicción pacifista de españoles, yugoslavos o ruandeses hubiera bastado para evitar la matanza? Es obvio que no. Existen causas que el historiador debe establecer para explicar los conflictos citados, del mismo modo que acerca de cualquier otro problema histórico. Para ello dispone de las herramientas propias de la ciencia social que cultiva.

Lo expuesto hasta aquí suscita cuestiones epistemológicas, psicopedagógicas y socioeducativas de hondo calado que no podemos abordar en profundidad, aunque sí quisiéramos apuntar al menos alguna. Por otro lado, afecta a los programas de formación del profesorado, en tanto terreno propicio para el encuentro de dos reflexiones que con demasiada frecuencia se presentan por separado: la función social del conocimiento histórico y su repercusión en el currículo escolar y las metodologías educativas empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Arroyo y Álvaro, 1995).

No se podrá enseñar de la misma manera si se considera la Historia como una construcción ideológica, con tantos objetos de estudio como sujetos se enfrenten a ella y, por tanto, sin método de conocimiento, que si se concibe como una ciencia social, con un método y un objeto definido

externo y anterior a quienes lo estudian. En el primero de los casos, la educación histórica se construirá necesariamente a partir de contenidos seleccionados con criterios ideológicos, en función de los valores que se pretendan inculcar: bastará, por ejemplo, con seleccionar aquellos que mejor se ajusten a nuestro concepto de paz. En el segundo, los apriorismos ideológicos se verán constreñidos por el rigor científico impuesto por el método histórico, esencialmente crítico. Una Historia concebida como ciencia social no destierra de su seno los análisis divergentes, e incluso contrapuestos, pero la controversia se centrará en aspectos teóricos y metodológicos, superando la mera confrontación ideológica. Una ventaja educativa de la aproximación crítica al pasado radica en la dificultad de rebatir las conclusiones así establecidas, mientras que los apriorismos ideológicos se demontan con otro apriorismo ideológico. En definitiva, una educación histórica crítica contribuirá eficazmente a la conformación de una cultura de la paz que tenga en cuenta la complejidad de las interacciones sociales y la diversidad cultural, mientras que una educación histórica concebida a partir de valores difícilmente podrá ir más allá de la conformación de actitudes morales de carácter personal.

Ya hemos señalado que la «educación para la paz», contemplada como una forma particular de la educación en valores, constituye en nuestro país una materia transversal que debe ser abordada desde distintas asignaturas del currículo escolar. Detengámonos ahora brevemente en algunas consideraciones psicodidácticas referidas a cómo abordar la cultura de la paz en el contexto escolar y, más específicamente, cómo educar para la paz enseñando Historia.

La enseñanza de la Historia ha estado tradicionalmente vinculada y, a menudo, determinada por una serie de valores, de forma que ha venido desempeñando una labor «ideologizante», aunque su función actual en el currículo escolar responde a una pluralidad de objetivos (Benejam, 1997; Cuesta Fernández, 1997 y Pagés, 1998). *Grosso modo*, podemos diferenciar dos enfoques en cuanto a la función social de la enseñanza de la Historia, no necesariamente antagónicas. El primero, más conformista con la función tradicional, aunque revisada, y quizá más realista, pasa por asumir este papel, insistiendo en que lo que ha de hacerse es enseñar Historia con el fin de que los alumnos «construyan» los valores adecuados para desenvolverse en la sociedad, tal y como se indica en un reciente Simposium de la Asociación Universitaria del

Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (Pagés, 1998, pp. 17 y 18). El segundo, más radical y quizá más idealista, considera que el objetivo de la enseñanza de la Historia no está tan vinculado con la axiología como con el rigor científico en la descripción y explicación de los fenómenos históricos, a partir de cuyo estudio los alumnos podrán reflexionar sobre la realidad en la que viven e interpretarla críticamente. Los valores, en este caso, no son el propósito, sino la consecuencia de otro propósito diferente: el conocimiento de la historia.

La educación para la paz requiere no sólo reflexionar en torno a la disciplina desde la que se aborda, sino también reflexionar en torno al contenido educativo desde el que se contempla: las actitudes y valores. En nuestro sistema educativo, las actitudes y los valores reciben una atención explícita. Con anterioridad a la reforma de 1990 este tipo de contenido se incorporaba dentro de lo que se ha dado en llamar «el currículo oculto», el cual, como es bien sabido, incorporaba todos aquellos contenidos que no estaban explícitamente formulados en los currículos. Sin embargo, en la actualidad las actitudes y valores deben enseñarse y aprenderse como cualquier otro tipo de contenido (conceptos, hechos, principios y procedimientos) y se formulan en todas las áreas curriculares en los llamados «contenidos actitudinales». También son tratados en las materias transversales, entre las que se encuentra la «educación para la paz».

De la misma manera que podemos definir las características de los otros contenidos que se enseñan, debemos también caracterizar las actitudes y los valores. A menudo se ha indicado la dificultad que entraña la definición de lo que es un valor, contemplándose su naturaleza a lo largo del tiempo y en disciplinas como la filosofía, la sociología y la psicología desde distintas perspectivas (Bria, 1998). Reed, Turiel y Brown (1996) señalan el acuerdo que todo el mundo manifiesta ante los grandes (universales) valores como «tolerancia» o «paz», sin embargo señalan el desacuerdo que se produce cuando ha de aplicarse ese valor (relativo) a un contexto como, por ejemplo, a sectas religiosas, homosexuales, sujetos enfermos que cometen agresiones, etcétera. Este tipo de controversias se detectaron en Estado Unidos cuando se hizo el intento de incorporar la enseñanza de tales valores al currículum de las ciencias sociales.

Desde un punto de vista psicológico, podría indicarse que un valor incorpora un componente afectivo y otro cognitivo. En realidad, están constituidos por un conjunto de conocimientos y creencias (cognitivo) que nos ayudan a dilucidar qué elemento, situación o conducta es más deseada social o individualmente (afectivo). A menudo se añade al valor el componente conductual o de la acción (conativo) que se desarrolla en función de los componentes anteriores. En otros casos, lo conativo se identifica más con las actitudes, definidas como una tendencia a actuar en una dirección que se fundamenta sobre una norma o un valor. Así pues, las actitudes, en tanto que se incorporan a los valores, también contarían con los tres componentes que se han mencionado: cognitivo, afectivo y conativo.

En cualquier caso, desde un punto de vista psicodidáctico, la clave radica en si deben enseñarse los valores, y, en caso afirmativo, en cómo ha de abordarse la enseñanza de este tipo de contenido. Nuestra perspectiva se encuentra próxima a lo que Reimer (1997) ha dado en llamar enfoque evolutivo, aquel que persigue el objetivo de promover en los estudiantes actitudes y valores en áreas de funcionamiento cognitivo, social y emocional, respetando su proceso evolutivo, teniendo en cuenta que lo evolutivo lo consideramos como un desarrollo intelectual basado en el proceso de adquisición del conocimiento de los alumnos, esto es, centrado en la evolución que se produce desde el novato al experto.

Los valores, con componentes cognitivos, afectivos y conativos, no pueden entenderse al margen del conocimiento de los alumnos. Creemos que los estudiantes desarrollarán un tipo de valores y actitudes dependiendo del nivel de conocimiento que posean acerca del área en la que se ubican las actitudes. Lo cognitivo es esencial en los contenidos actitudinales y, sin embargo, en la práctica educativa de nuestro país se está olvidando este componente, considerando de hecho las actitudes y valores únicamente desde el punto de vista activo o conativo y enseñando, así, meras pautas comportamentales que se conciben como muy deseables pero que no se basan en un cuerpo de conocimiento profundo sobre el tema. Esto no es riguroso con este contenido curricular. Al igual que los planteamientos que hacíamos cuando hablábamos de la enseñanza de la Historia y la enseñanza de los valores, en términos generales creemos, también, que las actitudes y valores son un producto

del conocimiento de los alumnos. Nuestra tarea, entonces, radica en hacer sujetos más expertos que interpreten mejor la realidad y adopten valores en función del conocimiento que poseen de las disciplinas de conocimiento.

Por último, las implicaciones socioeducativas de nuestra propuesta son evidentes. El desarrollo de una sólida cultura crítica de la paz adquiere sentido en el marco de una teoría crítica del currículo (Apple, 1986; Grundy, 1991), que conciba la educación como herramienta de cambio social, no sólo como reproductora del modelo de sociedad en el que opera. En este sentido, las actuaciones que desde la escuela se puedan emprender al respecto serán eficaces en la medida en que respondan a un contexto social favorable. Promover en los alumnos y alumnas una reflexión transversal sobre la paz siempre estará bien, pero de poco servirá si no tiene continuidad fuera de la escuela, si no se prolonga en su entorno familiar y social. Soltar palomas en el aniversario de la muerte de Gandhi es un hermoso acto simbólico que pierde inmediatamente su significado educativo cuando encienden en su casa la televisión y contemplan con toda naturalidad acciones que en cualquier cultura constituyen flagrantes violaciones de los derechos humanos.

REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ANDREOPOULUS, G.J. & CLAUDE, R.P. (Eds.) (1997), *Human Rights Education for the Twenty-First Century*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ARROYO, F. & ÁLVARO, M. (1995). Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas en la selección de contenidos. En F. Arroyo, C. Sáenz & M. Álvaro (Comps.) (1995), *Contenidos y métodos en la Enseñanza. Elementos para una polémica*. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10 (monográfico).
- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam & J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori-I.C.E. de la Universitat de Barcelona.
- BRIA, LL. (1998). ¿Qué son los valores?. En J. Muñoz Redón (coord.), *La bolsa de los valores*. Barcelona: Ariel.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- FUKUYAMA, F. (1990). ¿El fin de la historia? *Claves*, 1, 85-96.
- GIL, F.; JOVER, G. & REYERO, D. (2001). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (1998). *Derechos Humanos y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

- HICKS, D. (comp.) (1993). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata.
- HOBBSAWM, E. (2000). *Entrevista sobre el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.
- LEDERACH, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- McCARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- MONCLÚS, A. & SABÁN, C. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Síntesis Educación.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. & GIL, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- PAGÉS, J. (1998). Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. Actas del *IX Simposium de Didáctica de las ciencias Sociales*. Universitat de Lleida, abril de 1998.
- REED, E.S., TURIEL, E. & BROWN, T. (1996). Preface. En E. S. Reed, E. Turiel & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge*. New Jersey: LEA.
- REIMER, J. (1997). De la discusión moral al gobierno democrático. En L. Kohlberg, F.C. Power & A. Higgings (Eds.), *La educación moral*. Barcelona: Gedisa.
- Seminario de Educación para la Paz-APDH (1996). *Educación en y para los Derechos Humanos. Dinámicas y Actividades*. Madrid: Los Libros de la Catarata-Amnistía Internacional .