

Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza

Francisco Rodríguez Lestegás
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

En este trabajo se aborda el conocimiento geográfico escolar desde la perspectiva del concepto de cultura escolar y del modelo disciplinar. Como disciplina escolar, la geografía siempre ha desempeñado una función ideológica, primero al servicio de la construcción de la idea de nación y de las identidades nacionales, y ahora asumiendo el compromiso de contribuir a forjar una identidad europea. Por encima de los estereotipos y los viejos antagonismos, es preciso potenciar el redescubrimiento de Europa por parte de los europeos. Un nuevo objeto de enseñanza cuya integración en la cultura escolar trata de abrirse paso entre las inercias del pasado y el resurgir de los nacionalismos estatistas.

Palabras clave: cultura escolar, ideología y geografía, identidad nacional, identidad europea.

Abstract: School culture, ideology and geography: from national identity to European identity, or the construction of a new object of education

This paper goes over the school geographical knowledge from the perspective of the concept of school culture and the disciplinary model. As a school subject, geography has always performed an ideological function, at first to construct the idea of nation and the national identities, and now taking on the engagement of contributing to forge an European identity. Getting over the stereotypes and the ancient antagonisms, it is necessary to develop the rediscovery of Europe by the European. A new object of education whose integration in the school culture tries to make its way through the past inertias and the resurgence of the state nationalisms.

Key words: school culture, ideology and geography, national identity, European identity.

INTRODUCCIÓN

La incuestionable importancia que las asignaturas han desempeñado siempre en el proceso de enseñanza-aprendizaje alentó, sobre todo desde los años setenta del pasado siglo, una todavía emergente línea de investigación que intenta relacionar dichas materias con las fuerzas sociales responsables de su introducción en el currículo. Este creciente interés por conocer mejor los orígenes de la escolarización, el desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos y la construcción social de las disciplinas escolares ha cristalizado sobre todo en los ámbitos escandinavo (Englund, 1991) y angloamericano (Franklin, 1991; Goodson, 1983, 1988, 1991, 1994, 1995; Goodson y Marsh, 1996; Kliebard, 1986; Kliebard y Franklin, 1983; Tanner y Tanner, 1990), configurando una de las tendencias más destacadas en la investigación educativa a lo largo de los últimos años.

En nuestro país, la utilidad de estos trabajos ya fue advertida hace años por Capel, cuando señaló su «gran interés para conocer el tipo de conocimientos impartidos, a la vez que para estudiar la persistencia de viejas ideas o la llegada de innovaciones» (Capel, 1989, p. 53). Asimismo, la *Revista de Educación* dedicó los volúmenes monográficos 295 y 296 (1991) a la «Historia del currículum» y la Sociedad Española de Historia de la Educación centró su IX Coloquio (Granada, 1996) en el tema «El currículum: historia de una mediación social y cultural». Si, dada su proximidad escolar a la geografía, tomamos el referente de la historia en su consideración disciplinar, debemos un tributo especial a los trabajos de Cuesta (1993-94, 1997, 1998). Se trata, en definitiva, de abordar el estudio histórico de los contenidos de la enseñanza o, lo que es lo mismo, de las materias escolares, explorando las conexiones entre el conocimiento escolar y el control social, lo que permitirá incrementar nuestros conocimientos sobre la historia social del currículum y de la escolarización.

El proceso de institucionalización y burocratización de la enseñanza, iniciado a finales del siglo XVIII con el reconocimiento del derecho a la educación, supuso el desarrollo de sistemas educativos en cada Estado y, con ello, la configuración de las materias escolares como el núcleo alrededor del cual comenzó a girar la escolarización de un creciente número de alumnos. De ahí que la historia de las disciplinas escolares no sea equivalente a la historia de las ciencias de referencia, dado que aquéllas son construcciones propias encargadas de vehicular una cultura particular, que Forquin (1989) denomina «cultura escolar», y que está constituida por un detallado conjunto de conocimientos, competencias, actitudes y valores que la escuela, a exigencia de la sociedad, se encarga de transmitir explícita o implícitamente a los estudiantes como bagaje cultural y patrimonio común para todos los ciudadanos. Con el objetivo de cumplir eficazmente esta tarea, la institución escolar crea sus propias estrategias de enseñanza y reintegra, finalmente, su producto cultural, es decir, las generaciones de egresados (Chervel, 1998).

Siendo, pues, el conocimiento escolar una creación cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad y con propósitos igualmente muy distintos, Chervel (1988) descarta la idea de hacer des-

cender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para responder así a las propias finalidades de la institución escolar. Por consiguiente, más que una simple suma de conocimientos pretendidamente científicos, las disciplinas escolares consisten en compartimentos de saberes que organizan la distribución del tiempo escolar y la relación de los alumnos con el conocimiento, asumiendo funciones de aculturación en el sentido de transmitir a las generaciones siguientes un cierto número de conocimientos, competencias y representaciones del mundo, lo que hace de la escuela uno de los principales vehículos de la transmisión intergeneracional (Audigier, 1997a).

En este contexto, la contribución asignada a la geografía reposa sobre la transmisión de una determinada interpretación del pasado y del presente que facilite la construcción y difusión de una representación común del territorio, de la forma en que ha sido ocupado y aprovechado, de los símbolos y creencias que sus habitantes comparten, con el fin de colaborar a la reproducción y construcción de una identidad colectiva, una «conciencia nacional» que coadyuve a la existencia de la propia nación (González Marzo, 2001; López Facal, 2001). Es importante no olvidar que tanto la Geografía como la Historia escolares nacieron en el momento de la afirmación de los estados-nación en su versión moderna y que son disciplinas al servicio de la legitimación, la homogeneización y la cultura común que requiere esta forma política (Audigier, 1997a).

Con el cumplimiento de esta misión están relacionadas las tres grandes categorías, contradictorias y solidarias a la vez, que Audigier (1997a, 1997b) propone para agrupar las finalidades de la Geografía escolar: cívicas, patrimoniales, culturales y políticas; intelectuales y críticas; prácticas y profesionales. Este trabajo se propone fijar la atención en la primera de las enumeraciones mencionadas, referida a la circunstancia de que la Geografía transmite un cierto número de conocimientos, de puntos de referencia, de formas de pensar y representar el mundo que son comunes al conjunto de los habitantes de cada país, y que al mismo tiempo contribuyen a construir una identidad colectiva y a hacer posible la comunicación. Estas finalidades funcionan bajo el registro de la adhesión, ya que se trata de lograr que los alumnos suscriban sin discusión alguna lo que se afirma del propio país y del mundo en general. De hecho, las finalidades patrimoniales, culturales y políticas colisionan con las de carácter intelectual y crítico. Por una parte, se busca la conformidad de los alumnos con un discurso constituido, con el que deben concordar y al que deben adoptar como propio, toda vez que goza de la consideración de verdadero y es constitutivo de su identidad. Pero por otro lado, y en simultáneo, los alumnos deben ser capaces de considerar este discurso como *uno* de los discursos posibles, y no como *el* discurso. Ésta es una de las mayores contradicciones en la que se ven sumidos los enseñantes, habida cuenta sobre todo de la diversidad de interpretaciones sobre las cuestiones comprendidas en el ámbito social.

ESPAÑA, ESA «MARAVILLOSA UNIDAD INDESTRUCTIBLE»

Es de dominio común que la Geografía como disciplina ha desempeñado desde siempre una función ideológica: reforzar el concepto de unidad territorial del Estado y contribuir a «despertar en los alumnos el sentido de pertenencia a una comunidad nacional ligada a un espacio-territorio muy concreto» (Luis, 2000, pp. 13-14). Los nacionalismos europeos en auge a lo largo del siglo XIX atribuyeron a la escuela la misión de desarrollar la conciencia nacional, es decir, crear un intenso sentimiento nacionalista cimentado sobre una cultura compartida, base de una identidad colectiva común y unitaria que era preciso desplegar entre los escolares, al tiempo que se les transmitían los valores apropiados para exaltar su espíritu patriótico e inculcarles el amor a la patria, madre común de todos los ciudadanos. La nueva mitología de la nación que la escuela se encargaba de propagar se apoyaba en recursos tales como la divulgación de una visión apologética de la propia historia, la imposición de la lengua del pueblo dominante, la difusión de tradiciones y leyendas adecuadamente seleccionadas, la descripción parcial y sesgada del territorio en cuestión, o la utilización de mapas que inducían a la construcción de una nueva imagen del suelo nacional.

Naturalmente, también en nuestro país resultó palpable esta contribución ideológica y patriótica de nuestra disciplina a las políticas de construcción nacional, de manera que los nacionalismos de diverso signo acudieron a la educación geográfica para vertebrar su propio discurso y para transmitir su ideario territorial (García y Marías, 2002). Por eso, junto al nacionalismo españolista, en las llamadas nacionalidades históricas¹ también coexistieron (y aún se mantienen) ciertos discursos tan criticables como los que a continuación exponremos referidos a la «maravillosa España». En efecto, los currículos y ciertos libros de texto de amplia difusión en algunas comunidades autónomas, de modo particular en Cataluña y en el País Vasco, ofrecen una abusiva y dogmática presencia de contenidos geográficos de tipo patriótico-nacionalista, desprovistos del rigor científico y conceptual inexcusable, lo que García y Marías (2001, p. 40) califican de «inconvenientes proyecciones ideológicas» en la enseñanza de nuestra disciplina. La reducción de la Geografía escolar al estudio de la propia comunidad ya fue cuestionada en el trabajo pionero de Luis y Urteaga (1982), de cuya crítica se hizo eco años más tarde Souto (1990), sobre todo en aquellos casos en que la enseñanza geográfica cargó con la servidumbre de propiciar la afirmación nacional en ámbitos subestatales una vez constitucionalizada la España de las autonomías (Souto y Ramiro, 2000). Afortunadamente, es posible alentar otras finalidades, didácticamente valiosas, para el estudio del entorno y la consideración de las geografías personales de los estudiantes (Capel, Luis y Urteaga, 1984).

⁽¹⁾ Los nacionalismos periféricos o etnonacionalismos, que toman como referencia un territorio percibido como propio y se construyen a partir de la existencia de identidades históricas y culturales básicamente compartidas (Arteta y otros, 2000), se presentan a veces como alternativa democratizadora frente a un nacionalismo español unitarista y excluyente (Martín, 2000).

Pero éste, con ser importante, no es el tema que ahora nos ocupa, por lo que debemos retomar la idea básica de este epígrafe: la representación geográfica de España como estado unitario y de lo español como categoría indiscutida. El término «espíritu nacional», reiteradamente utilizado en nuestro sistema educativo hasta 1976, abarcaba el conjunto de creencias, sentimientos, imágenes, símbolos, ideales y valores plenamente compartidos por todos los españoles y en el que tendría que apoyarse la ansiada reconstrucción de la unidad nacional, anteponiendo el «hecho diferencial español» al «hecho diferencial regional» (Pozo, 2000). Magnificando los elementos unitarios del Estado español y banalizando las peculiaridades regionales, tanto los libros de texto como los de lecturas geográficas (Albacete, 1996) abordaban el estudio de la geografía de España en la totalidad de su conjunto armónico, en su «maravillosa unidad indestructible» que constituye la base firme de la grandeza y de los destinos universales de España². Cualquier manifestación de diversidad cultural y lingüística se veía reducida a simple anécdota costumbrista (Hernández, 2000): los habitantes de las diferentes regiones se distinguen por sus modos de vida y sus costumbres tradicionales, por la diversidad de sus trajes, fiestas y bailes típicos, por sus refranes y decires, y por sus diferentes psicologías y lenguajes. Una vez estudiados los rasgos geográficos del conjunto del territorio español y de sus «regiones naturales», se procedía directamente a la descripción de sus provincias y comarcas, negando expresamente, hasta la configuración constitucional del Estado de las Autonomías, cualquier vigencia política o simplemente administrativa a las «regiones históricas», aunque se les reconociese una acusada personalidad en los aspectos humanos y folklóricos³.

La hegemonía del discurso conservador reforzaba la visión centrípeta del país e identificaba centralismo con modernidad y fortaleza. Por eso se destacaba que la Meseta forma el «corazón» de España y representa geográficamente la cohesión, en tanto que el resto de las tierras peninsulares no hacen sino mostrar ciertas diferencias periféricas que expresan la variedad dentro de la unidad superior, que es España. El objetivo final era la formación de una conciencia nacional española alrededor de la idea de que todos los españoles forman una sola nación y un único Estado. La Geografía y la Historia se daban, pues, la mano a la hora de justificar la formación de la unidad nacional y del Estado español: a la vez que la Meseta constituye el núcleo geológico de la Península, las tierras castellanas (o castellano-leonesas) desempeñan el papel de eje histórico en torno al cual se agruparon los diversos reinos peninsulares, hasta lograr la unidad nacional española (García y Marías, 2002). Haciendo equivaler «españolización» y «castellanización» (Arteta y otros, 2000) se contribuye a que en el subconsciente colectivo de muchos españoles

⁽²⁾ Aunque es evidente que este enfoque fue el dominante en los libros de texto de Geografía de España, es de justicia reconocer que, desde los años setenta del pasado siglo, hemos podido disponer de materiales innovadores que han permitido una renovación de las enseñanzas geográficas en las distintas etapas educativas.

⁽³⁾ Incluso cuando en 1957 se implantó un plan de estudios de Bachillerato que incluía una asignatura denominada «Geografía Regional y General de España», los aspectos regionales se estudiaban por provincias y comarcas, nunca por «regiones».

habe la afirmación de Américo Castro según la cual «España va bien cuando es fuerte su centro, y va mal cuando lo es su periferia».

Los textos escolares tampoco tenían el menor recato en simplificar y distorsionar la realidad con tal de proyectar una optimista imagen del país y despertar así la admiración y el orgullo del niño hacia su patria (García y Marías, 2002). Esta imagen laudatoria se configuraba alrededor de la idea de que los españoles disfrutaban de unas condiciones naturales realmente privilegiadas en su diversidad (bellísimos paisajes, clima benigno, suelos fértiles, ríos caudalosos, recursos minerales abundantes), acopio de dones que se justificaba acudiendo al «providencialismo» (gracia divina) en unos casos y al «autarquismo» (orgullo nacional) en otros (Capel y otros, 1983). Tan envidiables condiciones de nuestro medio físico, junto con otros muchos factores, han contribuido a forjar el hombre español, «sobria raza invencible, de acero, capaz de las más altas y difíciles empresas», a la vez que dotado de un profundo espíritu religioso y un admirable patriotismo⁴. Nada importaba nuestro visible atraso industrial y, en consecuencia, el hecho de tener una economía absolutamente dependiente del sector primario, porque España se sentía orgullosa del «sufrido y enérgico labrador español». Además, uno de los problemas crónicos de nuestra agricultura, la escasez de tierras cultivadas en régimen de regadío, se hallaba en vías de inminente solución y pronto dejaría de ser tema de preocupación, gracias a los magníficos ingenieros españoles, capaces de resolver problemas de técnica hidráulica «que en otros países adelantísimos se juzgaron de imposible solución».

Los «insignificantes» inconvenientes derivados de la situación periférica de España en el espacio europeo se soslayaban con idéntico optimismo, insistiendo una y otra vez en la posición excepcional de nuestro país en el mundo, ventajosa encrucijada geográfica que ya había advertido, «con clarividencia extraordinaria» nuestra gran reina Isabel la Católica, y que le permite servir de puente de unión entre Europa, África y América. Por eso, España fue capaz de descubrir, conquistar y civilizar, en todos los continentes, territorios inmensos, algunos de los cuales son hoy grandes naciones. El inigualable ejemplo español fue seguido después por otros países europeos, que también descubrieron tierras, aunque no en la medida tan grandiosa de «nuestra gloriosa patria». Tantos méritos geográficos e históricos justifican sobradamente que España sea con toda probabilidad el único, entre los países europeos de más gloriosa y vieja civilización, que, lejos de aparecer en decadencia, puede considerarse siempre como «nación nueva y joven, de maravillosas posibilidades geográficas y geopolíticas, que iluminará con su esplendor el futuro de Europa, como faro de unión espiritual de los tres mayores continentes mundiales».

⁽⁴⁾ Los manuales de Geografía prestan una considerable atención al «carácter de los naturales», decisivamente influido por las características físicas del territorio que habitan. La profusión de estas descripciones estereotipadas muestra claramente la identificación de la geografía con las ideas deterministas o ambientalistas dominantes en el panorama geográfico del siglo XIX (Capel y otros, 1983).

Pero el panorama se está viendo sometido a modificaciones de largo alcance. Los cambios que se han venido produciendo en el escenario internacional a lo largo de las últimas décadas (globalización, descentralización) han puesto en tela de juicio la utilidad del estado-nación «soberano» surgido de las revoluciones liberales decimonónicas, por tratarse de un modelo un tanto anacrónico que resulta demasiado grande para resolver ciertos problemas y excesivamente pequeño para abordar otros, disfuncionalidad de la que deriva la necesidad de crear nuevas estructuras políticas e institucionales que permitan operar con eficacia ante las necesidades de los ciudadanos. Por eso, en nuestro país, que no ha resultado ajeno a esas modificaciones, el antes hegemónico nacionalismo español se ve doblemente cuestionado: por abajo, a causa de la emergencia de nuevos referentes regionales/nacionales, y por arriba, en virtud del proceso de configuración de un espacio supranacional y de impulso de una identidad europea (Audigier, 1997c; López Facal, 2001; Marín, 2002; Valls, 2001; Valls y López, eds., 2002).

Y AHORA EUROPA, ¿UNA "IDENTIDAD EN LA NO-IDENTIDAD"?

Identidad, ciudadanía y nacionalidad son tres conceptos que hasta el presente han venido funcionando conjuntamente. La pertenencia a un Estado, circunscrito a un territorio nítidamente delimitado por unas fronteras, es lo que automáticamente genera una identificación como miembro de una comunidad política (Audigier, 1999). Así, territorio y cultura suelen estar presentes en la definición de identidad, que Prats (2001, p. 149) entiende como «la vinculación a unas determinadas formas culturales (historia, lengua, tradiciones, etc.) y referida a un determinado ámbito geográfico». Dicho esto, nos encontramos, sin embargo, con la habitual afirmación de que la identidad europea, la «europeidad», se sustenta más en un patrimonio cultural común y en ciertos valores compartidos que en la territorialidad. En efecto, los manuales clásicos de geografía descriptiva (Derruau, 1958; Terán, 1952) insistían en el hecho de que la pequeña Europa no constituye una demarcación geográfica bien definida, sino que en los mapas se nos aparece simplemente como una península occidental de Asia que, en apreciación de Morin (1987), sólo puede merecer el calificativo de «continente» por incontinencia del lenguaje. De ahí que el límite oriental europeo, que generalmente se hace coincidir, de norte a sur, con la cordillera de los Urales, el río Ural y el mar Caspio, no sea más que una frontera convencional que ignora tanto la expansión hacia Asia iniciada por los rusos ya a finales del siglo XVI –cuando los cosacos de Iván IV atravesaron los Urales en 1581– como la política más reciente de la desmantelada Unión Soviética.

Más importante ha sido el papel de la Historia y, junto a ella, de la Geografía Humana, es decir, la acción de los grupos humanos a lo largo de los siglos. En este sentido, a la hora de señalar los elementos caracterizadores de «lo europeo» suele destacarse, en primer lugar, la herencia de la cultura clásica grecolatina y la

impronta del cristianismo, pero también la influencia islámica⁵ y otras contribuciones más recientes, siempre dentro de unas estructuras culturales que poseen una considerable capacidad de asimilación e integración de los aportes externos, vertebando ordenadamente cada nuevo elemento incorporado (Fontana, 1994; Jáuregui, 2000). En suma, el extraordinario desarrollo de las civilizaciones aquí asentadas durante una larga historia común se ha visto plasmado en una intensa humanización del espacio y en formas peculiares de organización del mismo, de manera que son los factores históricos y culturales los que ejercieron un peso evidente en la justificación de ciertas realidades actuales.

Por consiguiente, la idea de Europa, tal como nos dicen Pou y Gual (1997, p. 11), «se basa en la conciencia de los europeos. La posible construcción de Europa se fundamenta en la historia y en una tradición espiritual común. Europa es una comunidad de civilización confrontada a una división política que trata de superar a lo largo del tiempo. Una civilización es aquello que tiene conciencia de existir como un todo distinto, y esta conciencia es una cultura. Europa es precisamente esto. Por encima de preocupaciones de unión económica o monetaria está la unidad de la cultura europea». Si algo caracteriza a Europa son sus límites territoriales imprecisos y sus fronteras históricas inestables; ni la Europa histórica se puede definir por su demarcación geográfica ni la Europa geográfica se ha mantenido dentro de unos confines históricos estables y cerrados, circunstancia que Morin (1987) sintetiza de manera bien expresiva asegurando que Europa es una noción geográfica sin fronteras con Asia y una noción histórica de fronteras cambiantes.

Ahora bien, al hablar de cultura europea nos estamos refiriendo realmente a una enorme pluralidad de culturas, y por eso, cuando el artículo 151 del Tratado de Ámsterdam (1997) reconoce la necesidad de valorar lo que define como «patrimonio cultural común» de todos los europeos, se nos plantea un problema de partida: ¿qué debemos entender por «patrimonio cultural común» y cómo puede compatibilizarse este concepto con la reconocida e insoslayable existencia de «diversidades culturales a escala nacional y regional»? (Jáuregui, 2000). Cuestión sobre la que también nos había advertido el ya citado Morin (1987): Europa sólo tiene unidad en y por su multiplicidad, lo que equivale a tener que pensar la identidad europea en términos de no-identidad.

En efecto, la Unión Europea, que comparte algunos de los atributos propios de los estados-nación (bandera, himno, instituciones de gobierno, moneda, «día de Europa»), no es en absoluto un estado-nación y no consta que aspire a serlo algún día. En el espacio europeo las identidades nacionales están todavía profundamente arraigadas y sus ciudadanos valoran extraordinariamente las singularidades de

⁽⁵⁾ Aunque el prejuicio eurocentrista reduce la sabiduría islámica a una simple «traducción» de la vieja ciencia griega («Averroes tradujo y dio a conocer obras de los clásicos griegos, preservando así gran parte de la cultura de la Antigüedad clásica»), fueron muchas, sin embargo, las aportaciones que nos llegaron a través de los musulmanes, así como toda una serie de conocimientos técnicos y científicos.

cada pueblo. De ahí que un principio fundamental de nuestra convivencia sea el respeto a las diferencias nacionales y regionales, fruto de la historia o de la tradición y entendidas como un elemento de diversidad cultural sumamente enriquecedor. En este sentido, es preciso resaltar «la importancia que tiene el desarrollar unos modelos de identificación que sean válidos para todas las personas y que permitan compaginar la identidad nacional y cultural con una identidad supranacional, abierta, flexible y evolutiva» (Marín, 2002, p. 45). La historia nos enseña que sólo sobre la aceptación de la multiculturalidad, y nunca sobre el uniformismo impuesto unilateralmente de forma hegemónica, se podrá construir una Europa unida con vocación de permanencia.

LA GEOGRAFÍA REvisa SU COMETIDO: CONTRIBUIR A FORJAR UNA IDENTIDAD EUROPEA

A pesar de que el paso de los años hizo que la anteriormente comentada función ideologizadora de la geografía se revelase cada vez más anacrónica y, sobre todo, inútil, ya que los nuevos medios de comunicación de masas (en particular la televisión) se muestran mucho más eficaces para desarrollar esta labor (Chervel, 1998; Hernández, 2002), nuestra disciplina persiste en su contribución a la construcción de identidades apuntando esta vez hacia un nuevo objetivo: Europa. El Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht en 1992, había apostado por la institucionalización del estatuto de ciudadanía europea, concepto basado en la solidaridad y en la valoración de la diversidad cultural como riqueza y no como problema. Más tarde, el concepto de ciudadanía europea se vio desarrollado por el ya mencionado Tratado de Ámsterdam, en virtud de cuyo artículo 17 «se crea una ciudadanía de la Unión. Será ciudadano de la Unión toda persona que ostente la nacionalidad de un Estado miembro. La ciudadanía de la Unión será complementaria y no sustitutiva de la ciudadanía nacional».

En consecuencia, la ciudadanía europea se modula alrededor de un conjunto de derechos y deberes cívicos que emanan de la pertenencia a la Unión Europea y que se añaden a los propios derechos y deberes derivados de la calidad de ciudadano de un Estado miembro. A este respecto, no debe olvidarse que, al menos por el momento, el derecho nacional es preeminente en la relación ciudadanía nacional/ciudadanía europea, de manera que la primera es condición *sine qua non* de la segunda (Audigier, 1999). En todo caso, y aunque se argumente que la ciudadanía europea no anula sino que completa y enriquece la ciudadanía nacional, lo cierto es que esta nueva situación plantea no pocas discusiones acerca de la identidad y soberanía nacionales. Si, además, resulta que no es fácil renunciar a la identidad más próxima y que el sentimiento de identidad propia es todavía muy fuerte (Prats, 2001), ¿cuáles son entonces los valores y las ambiciones colectivas que están dispuestos a compartir los pueblos en una Unión Europea sometida a periódicas ampliaciones?

Nos hallamos ante un desafío inédito, toda vez que desde la firma del Tratado de Roma (1957) la cooperación en materia de educación entre los países signatarios había sido muy poco ambiciosa. Es preciso tener en cuenta que, durante las primeras fases del proceso de integración europea, la educación fue considerada como una cuestión exclusivamente vinculada a la soberanía de cada uno de los Estados nacionales. Por eso, apoyándose en una aplicación estricta del principio de subsidiaridad, los actos jurídicos comunitarios se veían frecuentemente invadidos por cláusulas cautelares con el fin de salvaguardar las identidades nacionales, reservando a las instituciones de cada uno de los Estados miembros todo el poder decisorio en materia educativa. Es significativo que la primera reunión de los ministros de Educación de los países comunitarios no haya tenido lugar hasta 1971, cuando la Comunidad Económica Europea llevaba ya catorce años de andadura, y que los participantes sólo hubiesen podido llegar al limitado y retórico compromiso de reconocer la necesidad de establecer mecanismos de cooperación en el campo educativo.

De todos modos, en el informe elaborado por un grupo de expertos constituido a raíz de esa reunión se recomendaba la introducción de la «dimensión europea» en la escuela como uno de los elementos básicos de la cooperación, el intercambio y la construcción europea. Poco después se publicaba una resolución de los ministros de Educación relativa a la «Cooperación en el sector educativo», en donde se abordaba, por vez primera de manera oficial, el espinoso problema de conjugar la soberanía nacional y el respeto a la especificidad de cada sistema educativo con la necesidad de promover acciones de colaboración (aunque sin llegar propiamente a una política común) también en este ámbito. Y aunque estas iniciativas tardaron algún tiempo en cristalizar, hoy disponemos de una serie de programas de cooperación educativa emanados de las instituciones supranacionales europeas que tratan de impulsar la formación de una conciencia común en torno al sentimiento de europeidad (Rodríguez, 1993; Rodríguez Lajo, 2002).

Sin embargo, este objetivo reclama también la contribución expresa de los sistemas educativos nacionales en todos los Estados de la Unión Europea, a quienes se demanda la europeización del currículum a través del fortalecimiento de la dimensión europea (Ryba, 1993). Nos lo dice López Torres (2002, p. 115): «La creciente necesidad de forjar identidades que consoliden los procesos políticos y, al mismo tiempo, de asumir unos valores que, de la mano de las instituciones europeas y de una densa legislación, se han convertido en los nuevos colores de Europa, exige un compromiso por parte del mundo de la enseñanza». Quiere esto decir que el desarrollo de una verdadera identidad supranacional entre los ciudadanos europeos pasa por la incorporación del conocimiento de Europa a la cultura escolar y, consecuentemente, a las disciplinas escolares, el mismo vehículo utilizado en anteriores ocasiones para crear una conciencia nacional.

La Geografía es, una vez más, uno de los instrumentos elegidos para generar un objeto de enseñanza capaz de construir un nuevo imaginario europeo por encima de los estereotipos, de los antagonismos, de la compartimentación política del

espacio y de los continuos enfrentamientos armados entre los diversos pueblos del continente que negaban la realidad europea y que la escuela se ha esforzado en destacar y propagar. Así, los tradicionales mapas políticos, en los que las fronteras que separan unos países de otros adquirirían un trazado preciso y servían para separar a los habitantes de territorios contiguos acostumbrados hasta entonces a convivir (Fontana, 1994), contribuyeron a formar las imágenes mentales de los escolares acerca del propio territorio nacional, claramente definido frente a sus vecinos, así como a modelar el concepto de ciudadanía, siempre asociado a un territorio con fronteras⁶. Por el contrario, al afrontar los retos propios de las sociedades plurales (Bartolomé, 2002; Cabrera, 2002), lo que se pretende ahora es que la presencia de Europa en las aulas sirva para conocer y reforzar lo que nos une, relegando a un segundo plano lo que nos ha dividido en el pasado (Domínguez y Cuenca, 1999).

LAS PRESCRIPCIONES CURRICULARES: ENSEÑAR EUROPA, SÍ, ¿PERO QUÉ EUROPA?

Como se ha apuntado, los acuerdos adoptados en Maastricht hicieron de la educación, por vez primera, un ámbito más de las políticas europeas comunes, valorando la relevancia de su aportación a la creación de una nueva ciudadanía. Con ello, el sistema educativo adquiere, de pronto, un papel determinante en la promoción de una ciudadanía activa y de una identidad europea, y la escuela tiene que contribuir a dotar a los estudiantes de los instrumentos necesarios para asumir y desarrollar adecuadamente esta dimensión, definida menos como un contenido académico que como un sistema de actitudes y valores basados en el pluralismo, la tolerancia y la apertura a los otros. No olvidemos que todo sentimiento de identidad (autoconocimiento y autoaceptación) lleva aparejado otro paralelo de «alteridad» (reconocimiento y aceptación de los demás), de modo que identidad y alteridad se definen mutuamente.

Enseñar Europa y explicarla como concepto cultural se ha convertido, pues, en un imperativo legal; las demandas políticas e institucionales en este sentido son apremiantes, de manera que «proporcionar a los adolescentes (futuros adultos) los medios para comprender Europa y actuar en consecuencia parece una prioridad» (Tutiaux-Guillon, 2000, p. 12). Los objetivos cívicos e identitarios asignados a la consideración escolar de la dimensión europea son los siguientes: reforzar en los jóvenes el sentimiento de la identidad europea y hacerles comprender el valor de una civilización asentada sobre la salvaguarda de los principios democráticos, la justicia social y el respeto a los derechos humanos; preparar a los jóvenes para par-

⁽⁶⁾ En este sentido, la frontera se nos aparece como un concepto polisémico, ambiguo y complejo: por ejemplo, los Pirineos, además de un obstáculo orográfico («verdadera muralla que dificulta en gran parte las comunicaciones entre España y Francia»), desempeñaron durante mucho tiempo el papel de barrera política que separaba nuestro país de los países democráticos europeos. En todo caso, los libros de texto solían detallar minuciosamente las fronteras de España, a la vez que aireaban las reivindicaciones territoriales pendientes (Gibraltar, «territorio nacional arrebatado»).

participar en el desarrollo económico y social de la Unión europea; hacer que sean conscientes de las ventajas que supone la pertenencia a la Unión europea, pero también de los desafíos que representa formar parte de un espacio económico y social cada vez más amplio; y mejorar su conocimiento de los aspectos históricos, culturales, económicos y sociales de la Unión europea y de sus estados miembros.

Todo ello tiene su reflejo en la normativa que rige la enseñanza. En nuestro país, el estudio de las diferentes sociedades dentro del área de «Ciencias, Geografía e Historia» ha de servir para que los alumnos de Educación Primaria se identifiquen con su propia sociedad, al tiempo que comprenden la existencia simultánea de otras sociedades diferentes a las que también pertenecen, en particular la Unión Europea, marco de referencia expresamente adoptado para el estudio de España desde los aspectos geográficos, históricos y de estructuración territorial. Los contenidos previstos para que los alumnos del Tercer Ciclo de esta etapa educativa logren los objetivos fijados en relación con su identidad europea se agrupan bajo el epígrafe «España en Europa. La Unión Europea»⁷.

Por su parte, las enseñanzas comunes correspondientes a la materia «Geografía e Historia» en la Educación Secundaria Obligatoria⁸ establecen la obligatoriedad de conocer los siguientes contenidos de carácter geográfico: los rasgos de los medios naturales europeos, la economía europea, las principales características de la sociedad europea, el mapa político de la Unión Europea, los caracteres geográficos de la Unión Europea y su diversidad, las repercusiones de la integración de España en la Unión Europea, los efectos medioambientales de las actividades humanas en Europa, así como la realización de estudios de grandes conjuntos regionales y de algunos Estados europeos.

Finalmente, por lo que se refiere a la contribución de la materia de Geografía en el Bachillerato⁹, el propósito declarado de atender a la dimensión europea de España refuerza considerablemente la presencia de Europa en el currículum, lo que se concreta en la propuesta de un bloque de contenidos titulado «España en Europa» e integrado por los siguientes epígrafes: «El camino hacia la integración europea: de las Comunidades Europeas a la Unión Europea; estructura territorial e institucional de la Unión Europea; perspectivas y retos de futuro. Naturaleza y medio ambiente en la Unión Europea: los contrastes físicos (relieve, clima e hidrografía); situación del medio ambiente y políticas comunitarias con incidencia ambiental. Territorio y sociedad de la Unión Europea: rasgos socioeconómicos generales de la Unión Europea y de los estados miembros; disparidades regionales; políticas regionales y cohesión territorial. La posición de España en la Unión

⁽⁷⁾ Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE del 2 de julio).

⁽⁸⁾ Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 3 de julio).

⁽⁹⁾ Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE del 4 de julio).

Europea: factores explicativos de la integración de España; consecuencias iniciales tras la integración; situación actual y perspectivas». Con estos ingredientes se pretende que los estudiantes de Bachillerato sean capaces de identificar los rasgos esenciales de la Unión Europea para comprender los factores que explican la situación de España en un área geoeconómica determinada y sus consecuencias espaciales.

De todos modos, el currículo oficial –de fuerte orientación academicista y culturalista– deviene en currículo presentado a la comunidad educativa a través del libro de texto, instrumento esencial en la organización y funcionamiento del sistema escolar por cuanto constituye la guía básica del trabajo de profesores y alumnos (Apple, 1986, 1993; Escolano, 1993; Gimeno, 1987). Por todo ello, los libros de texto contribuyen a fijar la «vulgata», es decir, el conjunto de conocimientos o contenidos explícitos compartidos por el profesorado y considerados como característicos de la disciplina (Audigier, 1992, 1994, 1997a; Chervel, 1988). Ahora bien, en el caso del conocimiento escolar sobre Europa nos encontramos con una vulgata todavía bastante imprecisa y ambigua, dado que tanto los programas como los manuales remiten continuamente a Europas diferentes (Tutiaux-Guillon, 2000, 2001). Así, la revisión de los libros de texto de mayor presencia en las aulas (Prats, 2001; Valls, 1994) nos confirma que las características físicas y las divisiones regionales suelen estar referidas al «continente» europeo, aunque dejando patente la dificultad de definir sus límites orientales: «El continente europeo es una gran península de 10 millones y medio de km², que queda separada de Asia por los montes Urales, el río Ural y el mar Caspio»; «El continente europeo se localiza, casi en su totalidad, en la zona templada del hemisferio norte»; «El mar Mediterráneo baña la parte meridional del continente europeo»; «España posee la segunda altitud media más elevada del continente europeo»; «Francia es el segundo país del continente europeo por la extensión de su territorio».

Otros contenidos, sobre todo los de tipo histórico y los que atañen a las características culturales, se centran preferentemente en la Europa occidental, lo que redundaría en una marcada visión «occidentalista» dentro del ámbito europeo: «Desde el siglo X al XIV se desarrolla en Europa Occidental una sociedad dividida en estamentos»; «El comercio colonial con América, África y Asia durante los siglos XVI al XVIII fue una de las bases principales del crecimiento económico de la Europa Occidental».

El tratamiento de las cuestiones demográficas, económicas, políticas e institucionales privilegia, en cambio, el espacio de la Unión Europea: «España es el quinto país de la Unión Europea por el número de habitantes»; «España es uno de los países de la Unión Europea que tiene un sector primario más potente». En todo caso, es frecuente una apreciable identificación entre Europa occidental y Unión Europea, que suelen ser consideradas realidades prácticamente equivalentes: «Las multinacionales de Estados Unidos invierten, sobre todo, en el resto de América y en Europa occidental».

UNA EUROPA ESCOLAR QUE TRATA DE ABRIRSE PASO ENTRE LAS INERCIAS DEL PASADO Y EL RESURGIR DE LOS NACIONALISMOS ESTATALISTAS

La elasticidad con que aparece el concepto de Europa en el currículum no es el único obstáculo con el que la Geografía escolar se encuentra a la hora de afrontar este nuevo desafío. En la actualidad vivimos horas bajas en la conciencia europeísta de los ciudadanos. Los sondeos de opinión revelan un creciente y preocupante aumento del euroescepticismo, incluso en los países, como el nuestro, que hasta ahora se habían distinguido por un contundente apoyo al proyecto europeo. Al tiempo que se abren fracturas en el espacio europeo con mayor asiduidad de lo deseable, los detractores de Europa alcanzan cada día más pujanza; por un lado, algunos rancios nacionalismos de Estado resurgen con mensajes populistas en los que se reclama el cierre de fronteras y la salvaguarda de la identidad nacional, y, por otro, desde las filas de la ultraderecha más xenófoba y antieuropeísta se entiende Europa como «esa bella construcción intelectual que volará en pedazos».

Todo ayuda a que la prevalencia del estado-nación se resista a desaparecer de la vulgata geográfica: «uno de los criterios que diferencian unas naciones de otras es su distinto nivel de desarrollo», «las economías nacionales dependen cada vez más del mercado internacional». El término «nosotros» se refiere inequívocamente a los españoles y no a los europeos; la expresión «nuestro país» se encuentra en numerosas páginas de los manuales escolares y también se utiliza frecuentemente la expresión «nuestro planeta», pero nada semejante se dice respecto a Europa. Asimismo, y de manera semejante a lo que ocurre en los otros países de nuestro entorno, España sigue ocupando el lugar principal en el currículum: de momento, las páginas dedicadas a la Unión Europea en los libros de texto no abarcan más que una exigua proporción del volumen total. Está claro que «el territorio español se delimita respecto a los demás territorios extranjeros por sus fronteras exteriores» y puede afirmarse que «el nivel económico de los europeos es muy alto», sin que ello signifique, lamentablemente, que el «nuestro» lo sea también.

Sigue siendo evidente que «nacional» equivale a «español» y que todo lo demás es «extranjero». Así, el calificativo de nacional se aplica al territorio, al tráfico, a los aeropuertos, a las importaciones, al consumo, a los caladeros, a la industria, a la moneda reemplazada por el euro...; se individualiza el «turismo nacional» frente al «turismo extranjero», al tiempo que se lamenta el papel preponderante de los tour-operadores que siguen siendo «extranjeros» pese a su condición de europeos (británicos y alemanes, fundamentalmente).

Con todo, la Geografía, como esforzado conocimiento disciplinar que es, no descuida el cumplimiento de su nueva misión. De manera que ahora es Europa la que dispone de un medio físico privilegiado, reuniendo un compendio de características favorables: el relieve europeo es predominantemente llano, rasgo que, junto con la benignidad del clima, ha favorecido el asentamiento humano desde tiempos muy antiguos; la red hidrográfica es muy densa, lo que facilita la articulación del terri-

torio, las comunicaciones y el desarrollo de diversas actividades económicas. Los países europeos gozan, por lo general, de un buen desarrollo económico y cultural, de un alto grado de industrialización y urbanización, y de un considerable nivel de bienestar. La Unión Europea, en concreto, es una de las áreas de mayor actividad económica mundial y representa un ambicioso proyecto de unificación política y económica. Y para que no queden dudas, resulta que la larga y fecunda historia europea ha posibilitado la consolidación de una civilización que se extendió por el mundo entero.

Desde la perspectiva española, se subraya ahora que, «pese a su posición periférica», la península Ibérica siempre estuvo relacionada, en mayor o menor grado, con la evolución histórica de Europa y, desde luego, los Pirineos –aún constituyendo la más estable de las fronteras interiores europeas, vigente desde 1659– «nunca han sido obstáculo suficiente» en las relaciones con Europa. No es de extrañar, pues, que el hombre de Atapuerca haya sido «el habitante más antiguo de Europa». Y todo ello explica suficientemente que la integración en la Unión Europea hace que éste sea «el ámbito espacial con el que España mantiene relaciones más estrechas».

Es una pena, sin embargo, que la pertenencia a Europa sólo suscite un interés predominantemente económico, resaltando aquello que nos favorece y lamentando lo que nos perjudica. Así, resulta que España se beneficia de las medidas comunitarias orientadas a corregir los desequilibrios regionales y a promover un desarrollo integral del territorio, y también que es uno de los países más favorecidos por los Fondos Estructurales y por los Fondos de Cohesión, pero se culpabiliza a la Unión Europea de que en la España atlántica el sector ganadero, tradicionalmente muy fuerte, haya experimentado un grave retroceso, al tener que limitar la producción de leche por efecto de la política agrícola común. De igual modo, se insiste en que la entrada de España en las estructuras comunitarias tuvo efectos positivos y negativos en el sector pesquero, dado que las ayudas europeas permitieron la modernización de la flota a cambio de retirar los barcos más antiguos, lo que provocó el aumento del paro en el sector.

CONCLUSIÓN

Como toda disciplina académica, la Geografía escolar se ajusta a lo que Audigier (1993, 1996) denomina «sistema de las cuatro R». En primer lugar, lo que se enseña son *resultados*, puesto que se transmite lo que se ha investigado, lo que se conoce con seguridad, manteniendo al margen aquello sobre lo que la ciencia duda o todavía mantiene bajo interrogantes; enseñar los resultados obtenidos por los especialistas equivale a enseñar la verdad. En segundo término, es preciso diluir los debates y las divergencias de opinión en la Geografía escolar, con el fin de construir un *referente consensuado* que conduzca a una concepción del mundo plenamente compartida. Además, para que los saberes escolares no resulten sospechosos de politización, es preciso buscar su justificación en los saberes científicos homónimos,

como si éstos fuesen los únicos inspiradores de aquellos; este *rechazo de lo político* supone ignorar los posicionamientos éticos e ideológicos, a pesar de que son tan constitutivos de estos saberes como sus dimensiones estrictamente científicas. Por último, la geografía escolar destaca por su *realismo*, puesto que sus enunciados se presentan ante los estudiantes como una reproducción simple y objetiva de la realidad del mundo, al tiempo que su propósito es proporcionar una representación verdadera, fidedigna e indiscutible de la superficie terrestre; se da por supuesto que esa realidad es directamente aprehensible y comprensible con tal de disponer de una adecuada metodología de trabajo y de un vocabulario específico mínimo, obviando los lenguajes, los puntos de vista y las condiciones de construcción del discurso geográfico.

Sin embargo, enseñar Europa puede plantear ciertos recelos en el ámbito educativo porque cuestiona los principios en los que se apoya este sistema. Como ya se ha destacado, la conceptualización de Europa descansa más sobre la heterogeneidad de su territorio y de sus gentes que sobre su unidad, lo que plantea un interrogante de difícil respuesta: ¿es que la especificidad de Europa procede precisamente de su diversidad? Y aún más: ¿cómo se puede proponer una representación del espacio europeo a partir de una imagen tan confusa? No olvidemos que las concepciones de los estudiantes sobre Europa proceden de fuentes muy diversas, de las cuales los conocimientos académicos sólo representan una de ellas. De ahí que los estudiantes observen aturridos cómo ciertos países no incluidos en la Europa escolar (Turquía, Israel) participan, sin embargo, con plenitud de derechos en competiciones deportivas y en certámenes musicales europeos. En el caso concreto de Turquía, no suele ser considerada como país europeo a pesar de su precandidatura al ingreso en la Unión Europea. Esta desconcertante imprecisión es poco compatible con el referente consensuado al que la Geografía escolar se aferra, en su afán por presentar conocimientos sobre el mundo que sean unánimemente aceptados, al margen de polémicas sociales y de opciones políticas, incluso aunque la construcción de esos mismos saberes no esté libre de debate en el seno de la comunidad científica.

Así mismo, la presencia de Europa en las aulas también hace que se tambalee el principio señalado como rechazo de lo político, que conlleva una palpable dificultad para situar a los escolares ante situaciones sociales conflictivas. Y dado que la Unión Europea es, ante todo, un proyecto de construcción política, ¿cómo enseñar algo que existe más como proyecto ideológico y político o como problema que como realidad? En este sentido, no sólo los contenidos escolares pueden remitir a diferentes Europas desde el punto de vista espacial, sino que una misma lección puede ilustrarse con documentos que conduzcan a diferentes concepciones de Europa. Es inevitable que Europa sea objeto de debates sociales y de enconadas controversias ideológicas, singularmente en su versión de «proyecto unificador», de manera que si aspiramos a que los estudiantes sean educados para participar activa y críticamente en la sociedad a la que pertenecen, no queda otro remedio que

hacer brotar la polémica política para ayudarles a adoptar su propio posicionamiento al respecto (Tutiaux-Guillon, 2000).

Nos hallamos, pues, ante un nuevo objeto de enseñanza que cuestiona los principios del modelo disciplinar. Sin embargo, y aun a riesgo de tener que afrontar nuevos interrogantes en relación con la identidad personal y colectiva (Audigier, 1997c), al sistema educativo se le exige el esfuerzo de lograr que los españoles nos sintamos partícipes del proceso de integración comunitaria, lo que exige reforzar y potenciar la identidad europea. Lograr una adecuada articulación entre la formación de la identidad/ciudadanía nacional, que se mantiene contra viento y marea, y la identidad/ciudadanía europea, ahora jurídicamente definida, constituye todo un desafío. El sentimiento de pertenencia a una misma colectividad, de compartir el mismo destino, no puede crearse espontáneamente, sino que tiene que desarrollarse a través, entre otros medios, de la educación. Es preciso potenciar el redescubrimiento de Europa por parte de los europeos, repensando los contenidos escolares en clave europea y recuperando ese sentimiento de unidad europea que, por otra parte, nunca ha dejado de existir aunque no se haya manifestado explícitamente en la escena política (Hernández, 2000).

Pero, como cabía esperar, la integración de este nuevo objeto de enseñanza en la cultura escolar no está libre de obstáculos difícilmente salvables. Primero, por la propia ambigüedad que rodea el concepto de Europa, imprecisión que tiene su correlato en la vulgata que recoge el correspondiente saber geográfico. Segundo, porque este conocimiento escolar cuestiona seriamente los principios en los que se sustenta la Geografía en cuanto disciplina escolar. Y, tercero, porque a la dificultad para establecer una identidad europea se añade la permanencia de unas identidades nacionales todavía fuertemente arraigadas y a las que el resurgir de ciertos nacionalismos de Estado dota de nueva pujanza. Por todo ello, es cada día más encomiable la apuesta a favor de una Geografía escolar que, partiendo de una problematización de los contenidos y orientada a «educar geográficamente a las personas», permita realizar una lectura crítica de la identidad territorial (Souto, 1998; Souto y Ramírez, 1996; Souto y Ramiro, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBACETE, C. (1996): «La enseñanza de la geografía escolar a través de los libros de lecturas geográficas. Primer tercio del siglo XX», en *El currículum: historia de una mediación social y cultural (Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación, vol. 2)*. Granada, Universidad de Granada, pp. 231-239.
- APPLE, M. W. (1989): *Teachers and texts. A political economy of class and gender relations in education*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986. Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós/MEC.
- APPLE, M. W. (1996): *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. Nueva York y Londres, Routledge, 1993. Trad. cast.: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- ARTETA, A. y otros (2000): «Conversaciones sobre nacionalismos y enseñanza de las Ciencias Sociales», en *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales*, 4, pp. 13-47.
- AUDIGIER, F. (1992): «Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica», en *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, pp. 15-33.
- (1993): *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. París, Université de Paris VII (Thèse pour le Doctorat nouveau régime).
- (1994): «La didactique de la Géographie», en P. DESPLANQUES (coord.): *La Géographie en collège et en lycée*. París, Hachette, pp. 102-127.
- (1996): *Recherches de Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, de l'Éducation Civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche. Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches*. París, Université de Paris VII, (Documento inédito).
- (1997a): «Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle», en *Recherche et formation*, 25, pp. 9-21.
- (1997b): «La Géographie scolaire: un modèle disciplinaire puissant», en R. KNAFOU (Dir.): *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. París, Belin, pp. 75-79.
- (1997c): «Histoire, géographie et éducation civique à l'école: identité collective et pluralisme», en *Actes du Colloque «Défendre et transformer l'école pour tous»*. Marsella, IUFM de Aix-Marsella, (Cd-rom).
- (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. París, INRP.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2002): «Educar para una ciudadanía intercultural», en M. BARTOLOMÉ PINA (Coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, pp. 131-161.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. A. (2002): «Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural», en M. BARTOLOMÉ PINA (coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, pp. 79-104.

- CAPEL, H. (1989): «Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía», en *Geo-Crítica*, 84, pp. 7-67.
- CAPEL, H.; LUIS, A. ; URTEAGA, L. (1984): «La Geografía ante la reforma educativa», en *Geo-Crítica*, 53, pp. 3-76.
- CAPEL, H. y otros (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- CHERVEL, A. (1988): «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche», en *Histoire de l'Éducation*, 38, pp. 59-119. Trad. cast.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», en *Revista de Educación*, 295 (1991), pp. 59-111.
- (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. París, Belin.
- CUESTA, R.(1993-94): «La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 12-13, pp. 449-468.
- (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- (1998): *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal.
- DERRUAU, M. (1965, 1972, 1976): *L'Europe*. París, Hachette, 1958. Trad. cast.: *Europa*. Barcelona, Labor.
- DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M^a (1999): «Espacio, territorio y frontera: reconceptualización para un currículum integrado de ciencias sociales de cara al próximo milenio», en AA. VV.: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo xxi: qué contenidos y para qué*. Sevilla, Díada, pp. 163-171.
- ENGLUND, T. (1991): «Replanteamiento de la historia del currículum: hacia una nueva orientación teórica», en *Revista de Educación*, 295, pp. 113-132.
- ESCOLANO, A.(1993): «La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire», en *Histoire de l'Éducation (Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles)*, 58, pp. 27-45.
- FONTANA, J. (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona, Crítica.
- FORQUIN, J. C. (1989): *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruselas, De Boeck-Wesmael.
- FRANKLIN, B. M. (1991): «La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación», en *Revista de Educación*, 295, pp. 39-57.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J.; MARÍAS MARTÍNEZ, D. (2001): «La Geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria», en AA. VV.: *Geografía 21*. Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 37-85.
- (2002): *Nacionalismo y educación geográfica en la España del siglo xx. Una aproximación a través de los manuales de Bachillerato*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987): «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores», en *Revista de Educación*, 284, pp. 245-270.
- GONZÁLEZ MARZO, F. (2001): «El planteamiento didáctico de las Ciencias Sociales en la construcción de las identidades: exigencia científica y compromiso ético-social», en J. ESTEPA, F. FRIERA y R. PIÑEIRO (des.): *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/KRK, pp. 171-178.
- GOODSON, I. F. (1983): *School Subjects and Curriculum Change*. Londres, Sydney y Dover (NH), Croom Helm (3ª ed.: Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press, 1993).
- (1988): *The Making of Curriculum. Collected Essays*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press.
- (1991): «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», en *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37.
- (1994): *Studying Curriculum. Cases and Methods*. Buckingham, Open University Press. Trad. cast.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- GOODSON, I. F.; MARSH, C. (1996): *Studying School Subjects*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2000): «La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo», en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, pp. 7-16.
- (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Graó.
- JÁUREGUI, J. A. (2000): *Europa. Tema y variaciones. La identidad y variedad cultural europea*. Madrid, Maeva.
- KLIEBARD, H. M. (1986): *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Boston y Londres, Routledge and Kegan Paul.
- KLIEBARD, H. M. y FRANKLIN, B. M. (1983): «The course of the course of study: History of Curriculum», en J. H. BEST (ed.): *Historical Inquiry in Education. A Research Agenda*. Washington, American Educational Research Association, pp. 138-157.
- LÓPEZ FACAL, R. (2001): «Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional», en J. ESTEPA, F. FRIERA y R. PIÑEIRO (eds.): *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/KRK, pp. 145-169.
- LÓPEZ TORRES, E. (2002): «Unión Europea y Ciencias Sociales. Un reto formativo ante los nuevos planteamientos educativos», en J. ESTEPA; M. DE LA CALLE y M. SÁNCHEZ (eds.): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/ESLA, pp. 115-124.
- LUIS, A. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla, Díada.

- LUIS, A.; URTEAGA, L. (1982): «Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar», en *Geo-Crítica*, 38, pp. 5-48.
- MARÍN GRACIA, M^a A. (2002): «La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos», en M. BARTOLOMÉ PINA (coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, pp. 27-49.
- MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (2000): «La subversión del imaginario nacionalista: necesidad democrática y posibilidad educativa», en *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales*, 4, pp. 70-90.
- MORIN, E. (1987): *Penser l'Europe*. París, Gallimard. Trad. cast.: *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*. Barcelona, Gedisa, 1988, 1994.
- POU, V.; GUAL, J. (1997): *Unión Europea. Procesos de integración: Europa hasta Maastricht. Políticas monetarias*. Barcelona, Folio.
- POZO ANDRÉS, M^a M. DEL (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- PRATS, J. (dir.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- RYBA, R. (1993): «La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar», en *Revista de Educación*, 301, pp. 47-60.
- RODRÍGUEZ, V. M. (1993): «De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación», en *Revista de Educación*, 301, pp. 7-24.
- RODRÍGUEZ LAJO, M. (2002): «Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea», en M. BARTOLOMÉ PINA (coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, pp. 51-78.
- SOUTO, X. M. (1990): «Proyectos curriculares y didáctica de Geografía», en *Geo-Crítica*, 85, pp. 5-47.
- (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Serbal.
- SOUTO, X. M.; RAMÍREZ, S. (1996): «Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas», en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, pp. 15-26.
- SOUTO, X. M. y RAMIRO, E. (2000): «Geografía y nacionalismo», en *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales*, 4, pp. 167-177.
- TANNER, D.; TANNER, L. (1990): *History of the School Curriculum*. Nueva York, MacMillan Publishing Co.
- TERÁN, M. DE (1952): *Imago Mundi. Geografía Universal. Vol. I: Europa, Asia e Insulindia*. Madrid, Atlas.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2000): «Europe», vous avez dit «Europe»?», en N. TUTIAUX-GUILLON (dir.): *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et lycée*. París, INRP, pp. II-19.
- (2001): «Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses», en J. ESTEPA, F. FRIERA y R.

PIÑEIRO (eds.): *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/KRK, pp. 261-277.

VALLS, R. (1994): «La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales», en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, pp. 3-26.

— (2001): «La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las ciencias sociales», en J. ESTEPA, F. FRIERA y R. PIÑEIRO (eds.): *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/KRK, pp. 485-494.

VALLS, R.; LÓPEZ, A. (eds.) (2002): *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.