

Education en valores y ciencias sociales

ANDRÉS PALMA VALENZUELA

Professore di Didattica delle Scienze Sociali - Università di Granada

Corresponding author: andrespalma@ugr.es

Abstract. In order to enrich the debate about teachers' formation, there is a need to improve the education in values (EiV) from the perspective of a Social Sciences' didactic (SSCI), exploring for this purpose its mutual implications. Being aware of the difficulties that may arise from the concept of value and its inclusion in the syllabus, we assume such challenge in order to achieve, as a response to these deficiencies, five goals: rediscovering the curricular contents in the process of teaching SSCI as an area of attitudinal learning that includes the EiV; valuing the difficulty of defining and pinpointing values in the syllabus; discovering the EiV as a requirement in this area; outlining proposals for attitudes and competencies in EiV that can be assumed in the didactic process and establishing a direct connection between contents and activities of EiV within the frame of SSCI.

Keywords. Values; Teaching; Social Sciences; Values Education; Education for citizenship

Introducción

Dado que la atención dedicada a la Educación en valores, EeV, en el área se ha centrado en ciertos enfoques que han relegado otros posibles (AAVV, 1998; Ávila, Borghi & Mattozzi, 2009; Pinzarrone, 2009; Pagés & Santisteban, 2011 y Valadez, 2013) y para mejorar la formación del profesorado, formulamos una propuesta conscientes de la falta de consenso sobre su naturaleza e incardinación curricular y la insuficiente valoración de sus virtualidades en ámbito educativo. Partimos para ello del interés que aún suscitan los valores, a pesar de los cambios sociales operados, y de su necesidad para regir las acciones individuales, explicar el sentido de la vida, guiar la realización personal, ordenar la convivencia y cimentar la Educación (Torralba, 2003; Augustin, 2012; López, 2013; Gervilla, 2014 y Hadjadj, 2014).

Ello admitido, y más allá del debate axiológico sobre si se crean o se descubren, la discusión se centra hoy en qué valores y porqué unos sí y otros no, en una disputa que se diluye al interpretar el «valor» como un poliedro cuyas caras ofrecen imágenes complementarias de una realidad y explicar éste como realidad personal necesaria.

Un examen de tan ficticia dualidad revela que, al no ser los valores de modo excluyente subjetivos u objetivos, caben ambas opciones si se concilian desde distinto signo; tal como sucede en la Acústica cuando, al definir las cualidades del sonido –como ondas sonoras causadas por un objeto al vibrar y transmitidas por el aire (objetivo) o percepciones del oído (subjetivo)- todo depende de la visión del objeto.

Al margen de la opción que se asuma, todo sujeto es portador de valores -creados o descubiertos-, como ser cuyo fin es humanizarse desplegando sus posibilidades pues,

como indicaron Zubiri o Manjón (Palma, 2016), por serlo, debe asumir la tarea de hacerse; consistiendo tal proceso, al que siempre ayudan las CCSS, en una labor de completar personas como quehacer donde nacen los valores como realidad dinámica integrada por elementos que emergen, permanecen y caducan.

Conocedores además de la existencia de diversas visiones del valor, y buscando superar la ilusoria pugna entre su aspecto subjetivo y objetivo, definimos éste como cualidad real o ideal, deseada y deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana y aporta una visión integradora que supera tal oposición, al afirmar su dimensión ideal y real junto a su nexos con la naturaleza humana, seguros de que ningún valor tiene sentido al margen de la persona (Gervilla, 1998)

Sobre la virtualidad curricular de los valores, resulta además evidente que el marco actitudinal es el lugar natural de la EeV, al implicar éstos un saber ser, sentir y actuar y ser las actitudes el correlato comportamental de valores y normas (Oller y Santisteban, 2011 y Gervilla, 2015). Sin embargo, y exceptuados algunos autores, el interés del área en ello ha sido escaso, llevándonos esto a asumir tres retos: abrir vías de investigación en la formación de docentes; reformular el modelo formativo; y mejorar el conocimiento de un alumnado desmotivado, sugiriendo para ello, más allá de t picos y prejuicios, ciertas líneas de acción para superar el desencanto (Torralba, 2015).

1. Nuestra propuesta. Sus objetivos

Si bien toda investigación experimental o semiexperimental aconseja plantear hipótesis o problemas de investigación, en determinados ámbitos, es mejor esbozar preguntas o interrogantes que orienten el proceso y acoten las posibles líneas investigación. Por ello, valorado el estado de la cuestión y a la búsqueda de nexos entre CCSS y valores, asume este trabajo como objetivo general desarrollar la EeV en la formación del profesorado y, como fines específicos: abordar la EeV como exigencia propia del ámbito actitudinal y competencial; redescubrir la EeV como clave de las CCSS y exigencia formativa; y diseñar propuestas metodológicas.

Para lograr tales metas dimos tres pasos: analizar la incardinación curricular de los valores; constatar cómo la EeV supone una exigencia para las CCSS; valorar el tratamiento genérico otorgado a la EeV en las CCSS; y examinar la atención específica dedicada a ello en Historia, Geografía y Patrimonio.

2. Valores, currículo y ciencias sociales

Al detallar la ubicación curricular de los valores y su presencia en las CCSS, surgen dos interrogantes:  debe educarse en valores en esta área?,  cu les son las mejores vías y estrategias para ello?

Al primero, respondemos positivamente seguros de que la EeV ocupa su espacio en la escuela al ser éstos la base de la educación como proceso o finalidad, conllevar ésta una relación explícita o implícita con el valor y ser imposible educar sin valores. No hay educación de calidad sin referencias al valor y a la persona como su sujeto, al carecer ésta de esencia por referirse al ser humano y ser innegable la base axiológica de todo acto

educativo. Por ello, resulta reiterativa la expresión «educar en valores», al no ser posible educar más que en valores por conformar éstos y la educación una unidad como raíz de la finalidad educadora (Gervilla, 2015).

La intencionalidad racional-valorativa halla su lugar en el currículo como concepto cuya amplitud le identifica con la educación, como proceso y resultado, al incluir todo lo que el alumno puede aprender sin que nada escape al valor pues, éste, siempre late en las entrañas de la carrera-educación. Así, el problema, más que en su base axiológica, radica en los valores elegidos, siendo ésta la causa por la cual en ciertos ámbitos pervive la idea de que insertar valores en la enseñanza entraña cierto riesgo de adoctrinamiento.

Probada la presencia de valores en el currículo oculto, es imposible hablar de neutralidad educativa al ser obvio que éste incluye una selección de patrimonio sociocultural ajustada a criterios previos. Es más, aunque pocos lo admiten, parte de los intereses presentes en su regulación dependen de la concepción de persona, la carga ideológica política y la idea de humanidad y civilización latentes en el currículo.

Se han ensayado muchas vías para iniciar al alumnado en ecología, derechos humanos, cooperación, solidaridad, paz, etc. Incluso, se intentó educar para la convivencia democrática desde una moral pública en entornos inestables. Pero, siempre, con pobres resultados; sobre todo, al buscar consensos y valores universales en marcos relativistas incapaces de consensuar valores por todos.

Al segundo interrogante respondemos afirmando que la inclusión curricular de los valores debe ser relacional como certeza confirmada tras ver cómo tal inserción crea relaciones interactivas entre sujeto y sujetos; personas y cosas; individualidad y entorno; pasado, presente y futuro; mundo subjetivo y objetivo; natural y cultural; actual y posible; e immanente y trascendente. No obstante, ello sólo podrá ser viable si tales nexos se aceptan de grado y como aportación de humanidad a las partes.

Incluir valores, actitudes y normas como contenidos prioritarios referidos al modo de ser del sujeto conecta con las competencias y contenidos actitudinales. Por ello, y vista la relación entre valores y educación, la conclusión fue clara: la incardinación curricular de la EeV en CCSS debe adoptar, como meta del proceso educativo, valores cuyo cultivo relacional asegure una educación integral, social y personal, susceptible de realizaciones diversas.

Todo esto revela que la EeV supone una exigencia para las CCSS y que, más allá del medio físico-natural como ámbito donde la EeV asume tareas de educación ambiental y construcción de una ciudadanía ecológica, el medio social también afecta a la identidad personal y moldea su dimensión sociocultural como realidad cuyo alcance fue intuido en la Antigüedad (Aristóteles describe al hombre como *animal político*) y explicitado en la contemporaneidad (Heidegger, lo define como *ser con los otros*).

Así pues, y siendo la sociedad marco de la vida humana, todo individuo es, por naturaleza, ser social necesitado de los demás para crecer como persona llamada a vivir y convivir; y de ahí, la existencia de diversos espacios de socialización y variados niveles de implicación en ello de la inteligencia, la voluntad y la afectividad que posibilitan distinguir la vivencia de la convivencia.

La apertura a los demás es un punto clave de la identidad individual que sólo madura saliendo de sí al encuentro de la alteridad y en praxis comunicativas (Palma, 2016).

Aunque el nacimiento otorga el ser, debe construirse personalmente un nuevo modo de ser en contacto con los demás cuya presencia reclama crear lazos que activen la capa-

cidad para evaluar juicios prácticos; imaginar futuras alternativas sobre las que realizar elecciones; dominar los deseos y buscar el propio bien (Jiménez, 2014).

Ello debe aprenderse y supone un reto para las CCSS cuya presencia curricular se explica, entre otras causas, por su fuerza para apoyar a la persona desde el cultivo de los valores, en su autodescubrimiento como ser relacional; en la mejora de su habilidad para descifrar lo real cultivando capacidades y estimando la relación entre valor y cultura por basarse ésta en los valores y encarnarse aquellos en acciones culturales.

La dimensión sociocultural del ser humano evidencia que el origen de la cultura radica en el valor como noción que remite a la idea de realidad material o acción que éste cultiva con fines concretos en lo material, la salud, la sabiduría, la belleza y las relaciones interpersonales; y a todo aquello que es y sobre lo que puede dejar constancia en ámbito material y espiritual (Gervilla, 2015).

Educar en valores desde las CCSS será pues iniciar procesos de reflexión, gestación de criterios y motivación de habilidades para dialogar, debatir, comprender al otro y lograr estilos de vida coherentes; ayudar al escolar a ser persona cabal, integrada en su entorno, interesada en la búsqueda del sentido de la vida, y portador de visiones críticas y creativas de la sociedad que sinteticen valores, actitudes y normas.

La axiología vincula los valores a la Metafísica, por referirse al ser; a la Estética, por seguir los juicios de valor pautas de captación de la belleza; a la Antropología, por su relación con el legado cultural y a la Ética y la Moral, por tratar los valores humanos como humanos y ordenar la identidad moral desde la conciencia, el juicio moral, la empatía, la perspectiva social, el autoconocimiento, la autoestima y la autorregulación de sentimientos y emociones.

Las actitudes y normas atañen por su parte a la adaptación social por ser aquí donde la norma fija los valores que orientan la acción, regulan la actuación individual-colectiva y las actitudes crean tendencias hacia conductas asentadas en valores interiorizados (Gervilla, 2014). Por tanto, enseñar CCSS requiere aprender valores al ser innegable que estudiar formas de vida, vínculos sociales, económicos o culturales, personajes, conductas del pasado y expectativas de futuro incluye valores sociales (Oller et al., 2011; Mendioroz, 2013); aclarando todo ello porqué la EeV es necesaria para el conocimiento social y obligado referente para las CCSS insertas en el currículo.

3. Caminos recorridos

El saber social sólo sirve a la escuela si, admitidos los valores, ayuda a captar el sentido de lo real, estimula las inquietudes sociales, apoya la convivencia y mejora la vida (Palma, 2016). Pero su concreción siempre es compleja pues, trascender la pugna entre los enfoques educativos subjetivistas y objetivistas exige superar ciertas diferencias cuya evolución percibimos al revisar el tratamiento genérico dado a la EeV en las CCSS y la atención dedicada a ello en determinadas materias.

Su trato genérico fue diverso en la enseñanza tradicional, la escuela activa o las posteriores corrientes críticas (Oler et al. 2011y Lara, 2014).

La primera usa métodos deductivos basados en lecciones magistrales, siendo habitual que el escolar memorice pasivamente contenidos que reflejan realidades estáticas e información acumulada que, como axiomas, se transmiten sin referencia a los valores,

atendiendo sus objetivos más al docente que al educando. Por ello enseñar CCSS de este modo suele reducirse a desarrollar procesos basados en la autoridad y enfoques éticos heterónomos apoyados en una visión de lo real y una jerarquía ideal de verdades.

La Escuela nueva postula acciones no limitadas a inculcar valores previos buscando situar al alumno en la vida y desarrollar líneas centradas en los intereses del estudiante sin métodos pasivos y autoritarios. Vincula el principio de actividad a procesos manipulativos y mentales como vía para crear nexos significativos entre los esquemas de conocimiento previos y los nuevos contenidos. Cree esencial el trabajo en grupo, el apoyo de las familias y agentes sociales y la formación social como ayuda al discente para desplegar su personalidad con la certeza de que no hay formas únicas de vivir. La elección de los valores depende de la persona y su contexto, asumiéndose éstos por el educando libremente tras conocer las posibles opciones. Por tanto, educar aquí en valores supone ofrecer claridad para su elección por el discente a quien, ella efectuada, se le exige compromiso y coherencia; mientras la función docente se limita a apoyar tal proceso de elección al margen de opiniones personales.

La escuela crítica ve la enseñanza de las CCSS como reconstrucción del saber por el alumnado para, desde ahí, abrir vías alternativas de aprendizaje.

Junto al conocimiento científico, prioriza la enseñanza del saber hacer, ser y aprender a estar. Evita reducir los valores a añadidos escolares por ser realidades que deben mostrarse y aprehenderse; define la ciencia como saber evolutivo desde un relativismo que lleva al aula el cambio social y cree que sólo se aprende reaccionando a los interrogantes y problemas y forjando actitudes de compromiso y responsabilidad orientadas a crear un mundo más justo (Oller et al., 2011). Sostiene en consecuencia que los valores no se imponen ni se descubren fuera por ser fruto de procesos de interacción y diálogo desde éticas autónomas.

Sobre el trato concreto dado a la EeV en Geografía e Historia, se constata que, desde enfoques clásicos, incluyen valores educativos que explican su presencia a partir del horizonte del Estado-Nación y su eficacia para preparar patriotas (Hernández, 2002); siendo éste un interés aún vivo entre quienes valoran su eficacia para formar ciudadanos juiciosos, activos y democráticos.

Tal visión, que desde la Ilustración diferencia entre Instrucción y Educación, reserva al Estado la primera y delega la segunda en otras instancias; a excepción de la Historia y la Geografía, donde el poder político asume la tarea de educar sobre su legitimidad, desde una coherencia geográfica, un destino histórico y praxis nacionalistas.

Hasta mediados del siglo XX se insistió en la fuerza educativa de estas materias desde el liberalismo, la Escuela nueva o activa, el entorno de la Institución Libre de Enseñanza e, incluso, desde filas conservadoras.

Actualmente, aún se defiende el valor educativo de tales disciplinas por su eficacia para formar ciudadanos críticos y democráticos; siendo una vía para ello, que todavía atrae a muchos, el estudio de ambas disciplinas desde el materialismo histórico que, como reacción a visiones anteriores de las CCSS, plantea una revisión del sistema para convertir al alumnado en masa crítica (Hernández, 2002, p. 55).

Más allá de tal debate, que creemos superado, consideramos que la EeV demanda hoy a las CCSS formar en el respeto a la vida humana y natural y en la asunción de la responsabilidad personal y social (Oller et al., 2011); debiendo ello plasmarse en proce-

so donde los valores emerjan de experiencias personales derivadas de la propia realidad como vía para hacer significativa la contribución de la EeV al saber social.

Tales procesos exigen a su vez comunicarse, decidir y actuar (Audigier et. al., 2004) pues convivir es entender conductas, descifrar los valores que rigen los hechos y reconocer las intenciones; por lo cual, educar en valores sería enseñar a vivir de forma coherente, respetuosa y democrática como meta cuyo logro reclama conocer el pasado y el presente para construir el futuro.

4. Nuevo modelo de concreción

El siguiente paso, aún en curso¹, fue fijar líneas de conexión entre dos niveles concretos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de varias materias que impartimos en la Universidad de Granada: la EeV general y la asunción individual por el estudiante de ciertos valores desde la  tica personal y profesional.

Creamos para ello un método que articula valores y virtudes; entendiendo por valores las cualidades deseables por su bondad, que la inteligencia acepta como necesarias para vivir, dirigidas al crecimiento personal y basadas en certezas teóricas y deseos afectivos; y, por virtudes, las prácticas que llevan a hacer el bien y las disposiciones que, como praxis de los valores, impulsan a hacer lo que se debe hacer (Alarcos, 2016); persuadidos siempre de que vivir los valores genera en el individuo «hábitos» que aseguran una ejecución fácil y natural de tales acciones y crean una segunda naturaleza, pues, como indicó Aristóteles (1978. p 78), «se hace uno justo practicando la justicia; sabio, cultivando la sabiduría; valiente, ejercitando el valor». Sin embargo, cuando el hábito genera similares cualidades a las acciones malas, se habla de vicio.

Formar personas integras requiere a nuestro juicio no sólo cultivar valores en abstracto sino, también, su interiorización por el alumno hasta convertirse en virtudes reguladoras de la vida personal y antidoto contra los vicios. El cuadro de correspondencias establecido para su desarrollo en los seminarios de prácticas fue el siguiente:

| DE LOS VALORES A LAS VIRTUDES | | |
|----------------------------------|---|------------------|
| VALORES | | VIRTUDES |
| Igualdad | ↔ | Justicia |
| Respeto | ↔ | Prudencia |
| Resiliencia/Esfuerzo | ↔ | Fortaleza |
| Diálogo | ↔ | Templanza |
| Tolerancia/Paz | ↔ | Memoranza |
| Solidaridad | ↔ | Voluntariado/ApS |

¹ Su confirmación definitiva depende de tres líneas de acción que actualmente desarrollamos en las universidades de Granada, Co mbra y Florencia: Proyecto de Innovación La novela histórica como recurso para las CCSS, Políticas, CEIS XX y PACSDIUM.

Expuestas las correspondencias efectuadas entre valores y virtudes, y siendo imposible describir en detalle las dinámicas y actividades de aprendizaje implementadas (Ed. para la paz, enseñanza del tiempo histórico y el espacio geográfico con el uso de la novela histórica y del patrimonio musical como espacio de EeV), señalaremos algunas cuestiones concretas en el marco de los procesos de enseñanza desarrollados.

5. Valores y virtudes

Integran los valores y las virtudes un entramado de convergencias y divergencias simultáneas que adquiere perfil propio en el mundo educativo. Partiendo de los vínculos y diferencias existentes entre ambas realidades, hemos confirmado en nuestra investigación cuatro intuiciones ya enunciadas por Alarcos (2016, p. 16-20): los valores se unen al proceso educativo por estimación y las virtudes por reiteración; ambas realidades ofrecen un cariz práctico que, en los valores, incluye un inacabamiento que desaparece en la virtud si se cultiva; la afirmación de un valor, no supone su logro inmediato por ser una realidad perfectible; frente al carácter inconcluso del valor, las virtudes se logran tras procesos que pueden llevar, incluso, a la excelencia, siendo este el motivo por el cual, obtenida la virtud, se impone su conservación y la razón explicativa de por qué las virtudes actuaron con más frecuencia que los valores como instrumento para desarrollar las éticas profesionales.

Del mismo modo, constatamos que la reflexión sobre las virtudes fue previa a la de los valores siendo Aristóteles el primero en enumerar las virtudes y confirmar que la moral y la ética, sólo se realizan en la vida cotidiana.

Etimológicamente «virtud» equivale a «fuerza»; entendiéndose por virtud moral aquella cualidad mental buena y recta, de índole operativa, que mejora la naturaleza del obrar humano. Y ello explica que las virtudes hayan sido definidas como hábitos asumidos libremente por cada individuo para desarrollar sus posibilidades personales, profesionales y sociales; identificándose éstas además con las metas de la vida moral y las personas rectas con quienes hicieron de la virtud su forma de vida.

Ofrece la virtud particular relación, más que con la capacidad de actuar, con el ejercicio habitual y estable del bien obrar pues «la experiencia [...] enseña que la repetición de actos buenos engendra una cierta facilidad para proseguir con el esfuerzo de perfeccionamiento de lo humano, y es a esta nueva capacidad de acción perfectiva a lo que llamamos virtud» (Ibíd., 18); al igual que se denomina vicio a la facilidad para persistir en el mal, adquirida mediante la repetición de actos dañinos.

En lugar de definición abstracta de principios morales, constituyen las virtudes acciones realizables en la vida, ejercicios para lograr una vida digna y actitudes concretas nacidas en el marco específico de buenas actuaciones (Ibíd., 19).

Asimismo, y por ser capacidades logradas con el ejercicio y el aprendizaje, otros las interpretan como cualidades de la voluntad que buscan el bien, para sí y para los demás, y metas a la que se tiende como horizonte utópico.

Así concebidas, invitan a un correcto estilo de vida como realidad que supera la buena voluntad, los sentimientos y las intenciones; y razón que nos llevó a elegir para nuestra propuesta, junto a otras, la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza².

² Se denominan cardinales por girar sobre ellas, como gozne (cardo = quicio), la dinámica activa del hombre

Bien aplicadas, crean pautas para desarrollar en la acción docente eficaces procesos didácticos que articulan la vida del educando de forma heterónoma. A la par, y como valor añadido, aportan una vía inclusiva para creyentes y no creyentes en el marco de una sociedad entre cuyas demandas se encuentra hoy la creación de puntos de encuentro y la supresión de fronteras.

Sostenía Aristóteles la convicción de que había tres cosas que hacen virtuosas a las personas: la naturaleza, el hábito y la razón (Ibíd. 20); siendo esta idea la que nos lleva a creer que ser virtuoso supone vivir de forma responsable y consecuente, además de adquirir la necesaria capacidad para fomentar el autodesarrollo y un ejercicio capaz de garantizar una personalidad moralmente formada.

Resulta obvio pues que las virtudes operan como estructuras de actuación, disposiciones básicas para la excelencia (moral-profesional), cualidades inherentes a la persona que las vive y metas de la EeV sin las cuales, se corre el riesgo de continuar coreando discursos vacíos e inoperantes que sólo generan desencanto y frustración.

Establecida la diferencia entre valor y virtud, intentamos finalmente identificar los vínculos existentes entre ambas realidades. Confirmamos para ello en primer lugar que, si valores y virtudes se suman a la experiencia real del educando, mejoran su maduración moral al requerir la estimación de las propiedades valiosas de lo real un cierto nivel de entrenamiento; siendo éste el mejor aporte de la ética de las virtudes a la de los valores (Alarcos, 2016. p. 20).

En segundo término, ratificamos que supone un gran hallazgo ver cómo los valores enriquecen las virtudes al no situarse éstas sólo al final del camino de la superación; al tiempo que probamos cómo, en tal camino, pueden anticiparse los valores a modo de experiencias reales y fuente de motivación para recorrer el proceso de superación.

Finalmente resultó gratificante verificar que tales percepciones pueden ayudar a muchos a superar el desencanto que les condujo a desistir de todo esfuerzo por un mañana inalcanzable tras descubrir que los valores deseados ya son parte del presente y que todo esfuerzo cobra sentido ante la seguridad de que lo vivido y saboreado, aunque sea en primicia, llegará un día a su plenitud.

Referencias

- Augustin: *Wertewandel mitgestalten Gut handeln in Gesellschaft und Wirtschaft*. Freiburg: Herder, 2012.
- AAVV: Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. En *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Lérida: Universitat de Lleida, 1998.
- F. Alarcos, y J. Béjar: *De los valores a las virtudes*. Madrid: CCS, 2016.
- Aristóteles: *Moral a Nicómaco*. Madrid: Espasa, 1978.
- F. Audugier y N. Tutiaux-Guillon: *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris: INRP, 2004.
- R. Ávila. M., Borghi, B. Mattozzi, I. (a cura di): *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Pàtron Editore, 2009.

orientando sus facultades básicas: entendimiento, voluntad, apetito de bienes arduos y apetito de bienes placenteros (Alarcos y Béjar, 2016, p 19).

- S. Guetta (a cura di), *La voce della pace viene dal mare. Esperienze di cooperazione e ricerca internazionali per a convivenza tra le cultura, i dirritti e lo sviluppo umano*. Roma: Aracne, 2002.
- E. Gervilla: Educación en valores. En AAVV, *Fª de la Educación*. Madrid: Dykinson, pp. 399-426, 1998.
- *Valores para la convivencia*. Madrid: CCS, 2014
- *Educación en valores: fundamentos teóricos*. Máster en Educación Social UGR, 2015
- F. Hadjadj: *Puisque tout est en voi de destruction (Réflexions sur la fin de la cultura de la modernité)*. Paris: Le Passeur Éditeur, 2014.
- F. X. Hernández: *Didáctica de las CCSS, Geografía e Hª*. Barcelona: Graó, 2002.
- F. J. Jiménez: Necesidad de la educación en los seres humanos. En P. Casares y A. Soriano (a cura di), *Teoría de la Educación. Ed. Infantil*. Madrid: Pirámide, pp. 37-56, 2014
- T. Lara: La escuela Nueva: Montessori, Decroly y Freinet. En P. Casares y A. Soriano (a cura di), *Teoría de la Educación. Ed. Infantil*. Madrid: Pirámide, pp. 117-134, 2014.
- A. López: *El libro de los grandes valores*. Madrid, BAC, 2013.
- A. Mendioroz: *Didáctica de las CCSS*. Pamplona: Universidad, 2013.
- M. Oller y A. Santisteban: Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. En A. Santisteban y J. Pagès (a cura di), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Ed. Primaria*. Madrid: Síntesis, pp. 315-340, 2011.
- A. Palma: Educar en valores desde las Ciencias Sociales. En A. Licerias y G. Romero (a cura di): *Didáctica de las CCSS*. Madrid: Pirámide, pp. 211-234, 2016.
- J. Pagès y A. Santisteban: *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de Publicacions UAB, 2011.
- L. Pinzarrone: *La didactica della storia nella formazione del cittanido europeo storia e strumenti didactici*. En R. Ávila. M., Borghi, B. Mattozzi, I. (a cura di): *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*, pp. 317-326. Bologna: Pàtron Editore, 2009.
- F. Torralba: *Cien valores para una vida plena. La persona y su acción en el mundo* Barcelona: Milenio, 2003
- *Pasión por educar*. Zaragoza: Khaf, 2015.
- Mª E. Valadez: Historia de la presencia de los valores en la educación básica entre 1993-2013. En J. Pagès y A. Santisteban (a cura di), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, pp.651-658. Barcelona UAB & AUPDCS, 2013.