



# **Comunicaciones a la Tercera Ponencia**



# GEOGRAFÍA E INNOVACIONES CURRICULARES

*M<sup>a</sup> del Carmen Rosa Delgado Acosta*

Profesora Titular de E.U. del Departamento de Geografía  
Universidad de La Laguna

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) al incorporar de forma «transversal» y no obligatoria, un amplio abanico de contenidos educativos, abre para la Geografía un interesante y poco explotado campo de actuación.

Las demandas sociales se han concretado en temas abiertos y de gran interés, permitiendo a las distintas áreas curriculares la posibilidad de ampliar su presencia en los currículos de Educación Primaria y Secundaria con nuevos contenidos. En consecuencia, la Geografía debe hacer frente a los nuevos retos impuestos al sistema educativo incorporando en los planes de estudio de los futuros maestros los contenidos de actualidad social que más concuerden con su objeto principal de estudio, con la finalidad de proporcionarles la formación específica adecuada que les permita incorporar esos ejes transversales en su práctica docente.

La presente comunicación tiene como objetivo fundamental mostrar algunos temas de transversalidad a los que la Geografía no debe renunciar, justificando las razones para ello y la forma en que esa presencia se ha materializado en los planes de estudio de maestro especialista en Educación Primaria del Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna (CSE). Consta de dos partes: en la primera se exponen las razones por las que la Geografía debe responsabilizarse de los contenidos del eje transversal de Educación para el Desarrollo y Educación para la Paz y, en la segunda, se concreta la forma en que esta formación específica se ha introducido en los currículos de los futuros docentes de Enseñanza Primaria del CSE de La Laguna.

## 1. La Geografía y la transversalidad

Uno de los aspectos más novedosos del modelo curricular que se deriva de la LOGSE es, a nuestro juicio, la incorporación de los denominados *temas transversales*. Con esta expresión se alude a determinadas enseñanzas que están presentes en todas las áreas del currículum de las diferentes etapas educativas. Se trata de incluir en los Proyectos Educativos de Centro y los Proyectos Curriculares de Etapa y Área temas de transcendencia social que no deben aparecer asociados a ningún área de conocimiento y que posean una gran *carga de valores*.

Tales enseñanzas deben impregnar la acción educativa del medio escolar que las incorpore y constituir un eje de formación para el alumnado. Pero también con la inclusión de estos temas se persigue una finalidad muy concreta, *una enseñanza en valores*; el alumno no debe limitarse a analizar cuestiones y problemas de actualidad, sino también adquirir determinadas actitudes y desarrollar determinados comportamientos basados en valores libremente asumidos.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes relacionados con los temas transversales contribuyen de manera especial a la formación integral del alumno, educándolo como persona capaz de construir de forma racional y autónoma su propio sistema de valores, y de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla.

La propuesta de temas para la transversalidad que contiene el Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Canaria incluye «*contenidos relativos a la Educación Moral y Cívica, Educación Ambiental, Educación Vial, Educación para la Paz, para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, para la Salud ..., que se desarrollarán a través de proyectos más amplios y cuya concreción corresponde al colectivo de profesores y profesoras, a las familias y al propio alumnado*». Ese carácter abierto es otra de las características de la transversalidad que se entiende como un conjunto de enseñanzas diverso y cambiante. En tanto que señalan y recogen determinadas aspectos problemáticos y/o controvertidos de la realidad, pueden y deben ser enriquecidos con todas aquellas cuestiones que respondan a nuevas demandas de la sociedad. Es decir, nuevas preocupaciones o problemas colectivos que reclamen atención prioritaria en diferentes instancias sociales, incluido el medio escolar. Como ocurre en la actualidad con la violación sistemática de los derechos de las personas, con la pobreza y el hambre de unos frente a la opulencia y al despilfarro de otros, con la discriminación de colectivos marginados; con los brotes de xenofobia y racismo, con el consumo de sustancias nocivas para la salud y el equilibrio personal, y un largo etcétera ante el cual el sistema educativo no debe permanecer ajeno. Y es en este marco de preocupaciones globales, cuyos contenidos son muchos de ellos eminentemente geográficos, en el que surge la necesidad de que la Geografía reivindique su presencia en temas como *Educación para el Desarrollo* y la *Educación para la Paz*.

La Geografía cuya integración real en el *Área del Conocimiento del Medio* es innegable no debe permanecer al margen de las nuevas demandas educativas, sino que debe buscar el lugar que le corresponde en los nuevos segmentos educativos que el sistema escolar ha ido integrando, intentando dar respuesta a numerosas exigencias sociales que el desarrollo va imponiendo. Si la Geografía pretende prestar un servicio a la educación ha de situar a los alumnos en un mundo en cambio; se ha de mostrar flexible para incorporar temas y problemas nuevos que se demuestran relevantes, ha de afianzar los contenidos instrumentales necesarios para cualquier proceso de aprendizaje y ha de proceder con el mayor rigor metodológico posible tanto en las tareas de comprensión e interpretación de la realidad como en las tareas de valoración y de opinión (BENEJAM, P., 1989: 3).

Por esa razón debe incorporar como suyas las innovaciones curriculares que analizan su propio objeto de estudio, el espacio y su organización por parte del hombre, tal y como sucede con la Educación para el Desarrollo y la Educación para la Paz. No debe olvidar su importante valor educativo y luchar por estar presente en la formación de los futuros maestros, reivindicando la posición que se merece en los temas de transversalidad. Además, por carácter social y su enfoque globalizador es la materia más idónea para proporcionar los conocimientos y las técnicas de trabajo que permitan el análisis de los principales factores

que rigen la organización mundial, en definitiva es la que debe proporcionar las herramientas para la comprensión del mundo actual.

## 2. La Geografía y la Educación para el Desarrollo

La aparición de los contenidos de la Educación para el Desarrollo —ED— en el currículum educativo es relativamente reciente. Si hacemos un poco de historia se puede decir que fue en la década de los sesenta y a raíz de la aparición de los programas de ayuda y cooperación con los países del Tercer Mundo, cuando surge la necesidad de advertir sobre los graves desequilibrios sociales, económicos y culturales existentes en el mundo actual. En un principio, la ED se enfocaba hacia la información y sensibilización del público de los países desarrollados sobre los problemas de desarrollo de los países del Sur. Pero no fue hasta la década de los setenta bajo el impulso de las numerosas Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGDs), cuando se consideró interesante la idea de incluir enseñanzas específicas de estos temas dentro del sistema educativo (BOLÍBAR, S., 1993).

La propia UNESCO en su Conferencia General de 1974 lanzaba una primera declaración de principios sobre la importancia de tales contenidos: *«recomendación sobre la educación por la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales»*.

A lo largo de la década de los ochenta, la Educación para el Desarrollo fue adquiriendo autonomía y especificidad propia, siendo incorporada de manera oficial al currículum de numerosos países (Suecia, Finlandia, Gran Bretaña, entre otros). Francia incluso la introduce como una prioridad: *«Es necesario intentar mostrar a los niños que la civilización occidental no es única, hacerles comprender que existen otras formas de civilización y de desarrollo y hacerles descubrir su riqueza; analizar las causas y las manifestaciones de los grandes desequilibrios económicos, sociales y culturales, así como las tensiones y crisis internacionales que pueden ocasionar; provocar la toma de conciencia de la interdependencia que nos vincula a los países del Tercer Mundo y de la necesidad de solidaridad con sus poblaciones»* (HAZARD, D., 1992).

La Conferencia de Ministros de Educación europeos en 1988 proclamó que es más necesario que nunca fortalecer la dimensión humanizadora e integradora de la educación, que aliente el diálogo en un mundo cada vez más interdependiente.

En el marco de la Reforma educativa española (LODE, art. 2.g. y LOGSE, art. 1.g) la ED se constituye como eje organizador que debe impregnar todo el currículum de las diferentes áreas y, al mismo tiempo, la práctica del profesorado con una finalidad globalizadora e interdisciplinar, es decir, aparece como un eje transversal más. Vista desde esta perspectiva, la ED se propone como un nuevo enfoque educativo que los equipos docentes deben incluir en el Proyecto Educativo de Centro, en el Proyecto Curricular de cada Etapa y en las programaciones que realiza cada profesor.

En el ámbito de la Comunidad Autónoma Canaria la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, organismo encargado de potenciar y desarrollar las acciones educativas orientadas a la innovación y, particularmente, en lo referente a la incorporación de contenidos de transversalidad, ha desarrollado un *Programa de Educación para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos* que aborda en su conjunto los temas de la Educación para el Desarrollo. Dicho programa está encargado de apoyar iniciativas, promover actividades, facilitar estrategias y materiales, y *animar a dinamizar todos aquellos aspectos que*

*contemplan a la ED como recurso educativo de primer orden dentro de la actividad docente.*

La ED trata de acercar al alumnado a la realidad de las relaciones asimétricas entre los países del mundo. Trata de construir un conocimiento escolar que haga comprensible las razones de la diversidad de los pueblos y su respeto, así como las causas de la creciente desigualdad e intolerancia, mediante el fomento de actitudes de solidaridad y respeto de los derechos humanos. Y es que la educación ha querido responder en cada época a los retos sociales, políticos y económicos que la sociedad lanza. Por ello, la visión global del desarrollo humano que muestra dramáticos desequilibrios, induce a la escuela a potenciar una pedagogía nueva basada en la cooperación, solidaridad y cultura globalizada e integrada. En un mundo cada vez más interdependiente, se hace necesario que la escuela proporcione un conocimiento global y una idea sobre la interacción entre los recursos naturales y humanos, y entre el desarrollo y el entorno.

De todos es sabido que la educación forma parte de un proceso de socialización de los individuos y es una palanca importante para transformar la sociedad, para lograr el cambio social. La práctica educativa puede constituir un obstáculo en el ejercicio de dicho empeño o, por el contrario, un estímulo, una condición necesaria para lograrlo. En ese marco de cosas, la forma en que se educa resulta fundamental, por ello la Educación para el Desarrollo constituye una práctica educativa importante en la consecución de ese objetivo. Es el correlato en el seno de la educación del conjunto de aspiraciones y prácticas de actores comprometidos con otro tipo de relaciones internacionales, otro tipo de relaciones entre los países ricos y los pobres y, por tanto, una apuesta por otras formas de desarrollo. Como dice el Comité de Enlace de las ONGDs europeas (1995) *«el objetivo de la educación para el desarrollo es educar a la gente en torno a las desigualdades entre el Norte y el Sur, y en torno a los sistemas y estructuras —fundamentalmente desarrolladas y controladas por el Norte, que perpetúan la desigualdad y, en el fondo, contribuyen a reforzarla—»*.

Por tanto la Educación para el Desarrollo —entendida como educación comprometida con la búsqueda del cambio social y la emancipación, y en alianza con otras educaciones con objetivos parcialmente coincidentes—, debe transmitir informaciones y procedimientos y fomentar valores que nos acerquen a esos objetivos. Parece esencial favorecer en los jóvenes la comprensión de los mecanismos político-económicos rectores de la realidad mundial, para ayudarlos a edificar resistencias al atropello que en muchos aspectos rigen las relaciones internacionales, a comprender que como ciudadanos del Norte rico no podemos limitarnos a otorgar de forma periódica pequeñas contribuciones generosas de ayuda, a adquirir conciencia de que por esa vía los pueblos más pobres no lograrán el bienestar que persiguen.

En definitiva la ED pretende que surjan personas despiertas y críticas que sean capaces de participar en los esfuerzos para alcanzar un desarrollo humano más justo y solidario. *«El objetivo de la ED es que nos permita comprender y participar en nuestro desarrollo, el de nuestra comunidad, el de nuestra nación y el de nuestro mundo. Dicha comprensión se alcanza a través de un proceso educacional que engendre entendimiento y empatía por otras culturas, valores y formas de vida de otra gente y que ofrece una visión de las estructuras de poder, las interdependencias y procesos que controlan el desarrollo»* (MOXON, D., 1991: 13).

Por todo ello es necesario incluir en los currículos de los futuros maestros las enseñanzas conducentes a despertar en ellos el interés por estos contenidos. Ellos son los verdade-

ros agentes del cambio educativo, sobre todo, en los procesos de innovación curricular, de ahí que sólo si previamente han sido formados y concienciados serán capaces de impulsar proyectos de ED en sus centros y aulas.

### 3. La geografía y la transversalidad en los planes de formación de maestros del CSE de La Laguna

Las nuevas titulaciones de maestros que, desde 1992, se implantan en el Centro Superior de la Universidad de La Laguna, ofertan a los docentes en formación un escaso número de créditos de formación geográfica. Tan sólo los estudiantes de las titulaciones de Infantil y Primaria tendrán obligatoriamente que cursar una asignatura de **Geografía de Canarias**, encaminada a dotar a los futuros maestros de unos conocimientos mínimos sobre el medio en el que desenvolverán su actividad docente. El resto de las titulaciones tendrán esta oferta con carácter optativo.

Asimismo, el área de conocimiento de Geografía Humana basándose en las reflexiones que hemos venido haciendo sobre la necesidad de estar presente en temas de innovación curricular, reivindicó la inclusión, en la optatividad del currículum del maestro de Educación Primaria en el Plan de estudios de 1992, de una asignatura que englobara la multiplicidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que la Educación para el Desarrollo posee.

La idea inicial fue incluir una asignatura que entroncara con los temas relacionados con la desigualdad de desarrollo de las sociedades, ante la necesidad de proporcionar al futuro maestro los conocimientos y técnicas de trabajo que le permitieran entender la organización del mundo actual. Desde un principio se concibió como una asignatura formativa de carácter general pero con enormes posibilidades de aplicación en la práctica docente de los futuros maestros.

En el Plan de 1992 aparece en la optatividad del plan de estudios de Maestro de Educación Primaria bajo la denominación de **Grandes Espacios e Intervención Humana** con una dotación de 4,5 créditos. Con la reforma que afectó al plan en 1999 se pasa a denominar **Espacios y Sociedades** sin que varíe su condición de optativa ni el número de créditos.

Los objetivos de la asignatura se reducen a un denominador común: la comprensión del mundo en que vivimos, la interdependencia entre los países y, lo que es, y debería ser el desarrollo humano global y sostenible. Pretendemos hacer, en definitiva, una **geografía del mundo actual**.

De manera más explícita los objetivos se concretan en dos tipos: conceptuales y procedimentales.

Los objetivos conceptuales son los que enfatizan los aspectos cognoscitivos y pueden ordenarse en dos categorías:

**Objetivos de información**, serían los encargados de proveer el conocimiento sobre la realidad de las desigualdades mundiales. Este tipo de objetivos es importante pues permite la toma de conciencia de la existencia de un mundo desigual. Se pueden agrupar en dos:

- Constatar mediante la interpretación de los indicadores económicos y sociales las diferencias que se pueden establecer en los distintos espacios que conforman el mundo actual.
- Conocer los aspectos más relevantes de las estructuras económicas, sociales y políticas que caracterizan a los países desarrollados y subdesarrollados.

**Objetivos de comprensión**, se encargarían de analizar las causas y las consecuencias de las situaciones de desigualdad. No basta con informar sobre los desequilibrios, es necesario proporcionar también un conocimiento de carácter explicativo y comprensivo de las razones que conducen a él. Este tipo de objetivos que se analizarán con detalle en todas las unidades, pueden quedar englobarse en dos de carácter general:

- Interrelacionar todas las variables que intervienen en la determinación de las desigualdades existentes en el mundo actual.
- Desarrollar la comprensión de la interdependencia y el concepto de globalidad.

**Objetivos procedimentales**, son los que conducen el aprendizaje. Todo proceso de enseñanza requiere la formulación previa de una serie de técnicas de trabajo que permitan la transmisión del conocimiento, de modo que todas las unidades temáticas cuentan con sus propias prácticas. De todas formas los procedimientos, aunque diversos en función de las características del contenido concreto, pueden quedar resumidos en dos:

- Familiarizar a los alumnos con algunos aspectos instrumentales de la Geografía Humana, fundamentalmente el de tratar la información básica y detallada mediante las representaciones cartográficas, las representaciones gráficas, los procedimientos estadísticos, etc.
- Desarrollar en los alumnos capacidades de identificación de los elementos y factores que permitan estrategias de actuación; es decir, hacerles reconocer las posibilidades de actuar en su ámbito profesional.

Pero, una asignatura como ésta encierra una importante *carga de valores*, de modo que podría tener también *objetivos actitudinales* que quedarían englobados en el fomento de actitudes que condujeran al cambio social. No obstante, consideramos que tales objetivos no son propios de una enseñanza universitaria destinada a adultos y, en consecuencia, no deben ser programados de manera explícita; sin embargo, entendemos que sin llegar a formular la manera concreta de conseguirlo, el programa de *Espacios y Sociedades* conlleva una clara finalidad educativa encaminada a conseguir alumnos críticos, en los que se fomente las actitudes solidarias y de respeto a los derechos humanos y que sean capaces de comprender que se puede edificar un nuevo orden mundial.

Para el logro de esos objetivos es necesario contar con un temario estructurado que proporcione los conocimientos propios de la materia. Es decir, un marco teórico integrado en el que los diversos temas tengan un sentido coherente, en el que se sistematice la amplitud de posibles problemáticas que tienen cabida en un asignatura que posee un título tan genérico como el de *Espacios y Sociedades*.

El programa de contenidos que proponemos tiene como hilo conductor la existencia del binomio desarrollo-subdesarrollo analizado desde el prisma de la globalización como paradigma para la comprensión e interpretación de la realidad contemporánea. Esta clasificación en dos grandes conjuntos contrapuestos puede ser considerada, a primera vista, demasiado reduccionista e, incluso, desfasada ante la nueva organización territorial que se deriva de la mundialización. Somos conscientes de que la realidad es mucho más compleja; los espacios desarrollados y subdesarrollados no forman bloques homogéneos; en ambos existen países que no responden a la totalidad de las estructuras que los definen y la pobreza está presente también en el llamado mundo desarrollado. Además los cambios



socioeconómicos derivados de la economía-mundo conllevan una nueva lógica espacial formada por estructuras territoriales regidas por ámbitos dominantes (ciudades globales como New York, Tokio y Londres) y espacios que quedan desconectados. En esta nueva organización territorial el modelo centro-periferia, es decir espacio dominante-espacio dominado, pierde validez y es sustituido por otro binomio espacio central-espacio excluido (VELTZ, P. 1996; CARAVACA, I., 1997).

A escala internacional, la separación Norte-Sur, por tanto, es cada vez menos clara pues en la actualidad aparecen núcleos intensos de desarrollo en los países subdesarrollados, a la vez que la miseria y la exclusión reaparecen en el seno de las zonas más avanzadas del mundo desarrollado. Pero, aún siendo cierto que la organización del mundo actual y las relaciones entre países han cambiado, sería absurdo no reconocer la existencia de un mundo desigual en el que se puede seguir distinguiendo un Norte mayoritariamente rico, aunque con espacios empobrecidos, frente a un Sur pobre, aunque con espacios enriquecidos. De ahí que sigamos manteniendo la dicotomía desarrollo-subdesarrollo en la organización de los conceptos, pero dejando claro las profundas transformaciones espaciales que se derivan de la fase actual del capitalismo.

La selección de contenidos ha dado como resultado el diseño de once unidades temáticas en el se que recogen los aspectos, a nuestro juicio, más interesantes de la problemática del desarrollo desigual que caracteriza al mundo actual. Esa heterogeneidad socioeconómica se traduce en niveles de vida muy dispares y en una organización espacial muy contrastada con diversidad de espacios humanizados que son los que vamos a analizar.

Los contenidos del programa han sido estructurados siguiendo las directrices didácticas más actuales, es decir, en unidades y bloques temáticos. Las primeras son los niveles básicos de referencia que contienen el conjunto de conocimientos, destrezas, y técnicas de trabajo que los alumnos deberán conseguir. Esas unidades se han agrupado en bloques temáticos, concebidos como conjuntos que agrupan varios temas que tienen relación entre sí, para dar una visión global y sistematizada de los contenidos.

Los once temas del programa están organizados en tres bloques temáticos de diferente amplitud. El primero de ellos se dedica a la organización del espacio mundial concebido como resultado de las actividades económicas y de las relaciones de poder; el segundo se preocupa por mostrar las particularidades de las estructuras económicas, sociales, demográficas y espaciales que caracterizan a los países desarrollados, y el tercero está referido al mundo subdesarrollado y su dura problemática.

El bloque temático uno consta, a su vez de tres unidades encargada la primera de ellas de proporcionar los fundamentos conceptuales para el análisis de las desigualdades espaciales; la segunda profundiza en la evolución del sistema capitalista como organizador de la economía contemporánea y hace hincapié en el proceso de globalización actual, y la tercera se encarga de la organización geopolítica mundial y de los conflictos bélicos como una manifestación más de la desigualdad y la pobreza.

El bloque temático dos engloba tres temas. En los dos primeros se abordan los principales rasgos económicos, demográficos y espaciales que caracterizan a los países desarrollados, y se termina analizando la aparición de espacios de pobreza dentro de la opulencia y las estrategias de lucha en el marco de un Estado del Bienestar en crisis.

El bloque temático tres es el más amplio y consta de cinco unidades. En las dos primeras se estudian las estructuras económicas, sociales, demográficas y espaciales que definen las áreas subdesarrolladas. A continuación se analizan las manifestaciones espaciales de la pobreza, mediante el estudio contrastado de lo que ocurre en los espacios rurales y urba-

nos. Luego se muestran los cambios experimentados en las políticas de desarrollo y su papel en el mantenimiento de las desigualdades y de la pobreza, y se finaliza con un análisis de la deuda externa como consecuencia de las ayudas al desarrollo.

En resumen, la Geografía, como ciencia social comprometida con la educación, puede y debe jugar un papel de mayor relevancia. Sin menospreciar su tradicional valor formativo, la Geografía, en el campo de la educación, tiene que modificar su posición y abordar, con decisión, aquellos nuevos retos educativos que la renovación curricular ha ido diseñando.

No sólo debe reivindicar una mayor y mejor presencia en los fines educativos de los currículos obligatorios, sino que debe luchar por abrirse camino en los nuevos contenidos y objetivos que constituyen la transversalidad, puesto que por sus propias características se configura como una materia idónea para proporcionar conocimientos, herramientas de análisis y transmitir valores que sirvan para mejorar el mundo en que vivimos. Su carácter social y su enfoque globalizador permiten el análisis de los grandes problemas del mundo actual: la desigualdad cultural, social y económica, y posibilitan la educación en valores esenciales como la solidaridad, la cooperación y la paz.

De ahí que pensemos que la Universidad debe responder a estos nuevos retos educativos e incluir, en los planes de estudio de las distintas especialidades de maestro y en el específico de la licenciatura de Geografía, contenidos relativos a la problemática del mundo actual, ofreciendo a los futuros docentes una formación básica que les permitirá, posteriormente, en su práctica profesional, hacer frente a los contenidos de transversalidad propios de la Educación para el Desarrollo, para la Paz y los Derechos Humanos, tan necesarios para la educación integral de los ciudadanos.

## Bibliografía

- ALBURQUERQUE, F. y otros (1995): *Hacer futuro en las aulas: educación, solidaridad y desarrollo*. Intermón, Barcelona.
- BENEGAM, P. (1989): «Geografía y Educación», en *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 8, pp. 1-9.
- BENKO, G. y LIPIETZ, A. (editors.) (1994): *Las regiones que ganan. Distritos y redes. Los nuevos paradigmas de la geografía económica*. Institución Alfonso el Magnánimo, Valencia.
- CARAVACA, I. (1997): «Los ejes de crecimiento espacial», ponencia presentada al XV Congreso de Geógrafos Españoles. *Actas del XV Congreso*, Santiago de Compostela.
- CUESTA, B. (Coord.) (1992): *Tercer Mundo: reto a la educación*. V Curso para educadores.
- BOLÍBAR, S. (1993): «¿Qué es la Educación para el Desarrollo?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 215, pp. 8-12.
- CRESPO REDONDO y FERNÁNDEZ DE DIEGO, E. (1992): «La Geografía en la Educación Primaria y Secundaria» en Real Sociedad Geográfica y AGE (1992): *La Geografía en España (1970-1990). Aportación española al XXVII Congreso de la UGI*. BBV, Madrid.
- HAZARD, D. (1992): «Dis, c'est quoi la développement?», *Magazine Faim et Développement*, 83, París.
- HERNÁNDO RICA, A. (1989): «Los geógrafos académicos ante los retos educativos», en *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 8, pp. 48-57.

- MESA, M. (Edit.) (1994): *Educación para el desarrollo y la paz: experiencias y propuestas en Europa*. Popular, Madrid.
- MOXON, D. (1991): «Conceptos, enfoques e historia de la ED», en *I Congreso de ED*, Vitoria.
- TOURINÁN, J. y SANTOS, M. (1999): *Interculturalidad y educación para el desarrollo: estrategias sociales para la comprensión internacional*. Xunta de Galicia.
- SANTOS, M. (1998): «Más allá de las metáforas... Una geografía de la globalización», en *Estudios Geográficos*, 230, pp. 99-112.
- VELTZ, P. (1996): *Mondialisation villes et Territoires. L'Economie d'archipel*. PUF, Paris. Traducido en 1999: *Mundialización, ciudades y territorios*. Ariel Geografía, Barcelona.