

Título:

RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA COMBINACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE UNIVERSIDADES Y ONGS PARA LA CREACIÓN DE PROPUESTAS DE EDUCACIÓN SOSTENIBLE

Autor:

Anke Uhlenwinkel, profesora en la Universidad de Postdam. Antes de la realización de su doctorado y habilitación en la Universidad de Bremen, trabajó como profesora en un colegio en Dormagen (entre Colonia y Dusseldorf). Sus principales campos de investigación son: estrategias educativas, diferenciación, destrezas de argumentación, transformación de estructuras del conocimiento, conceptos geográficos y enfoques de educación en geografía en diversos países europeos. Ha sido participante en una asociación Comenius de Valores Europeos de Educación. En la región de Berlín/Potsdam ha colaborado con ONGs locales para fomentar la EDS en educación en geografía. Ha sido invitada como oradora en el Modelo de Ana Frank de las Naciones Unidas.

Contacto:

Universidad de Potsdam, Facultad de Geografía, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam, Alemania; e-mail: uhlenw@uni-potsdam.de

Texto:

Palabras clave:

Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), colaboración, ONG, enseñanza reglada, formación de profesorado, desarrollo de currículum

Resumen:

Aunque la Educación para el Desarrollo Sostenible suele tener buena promoción en Alemania, parece ocupar una posición secundaria en los programas escolares. Por otro lado, las ONGs que trabajan por la sostenibilidad no necesariamente tienen su nicho de trabajo en la educación. Esto condujo a la idea de unir esfuerzos y desarrollar material didáctico en colaboración con un curso de formación de profesorado y varias ONGs en los estados federales de Brandeburgo y Berlín. El presente artículo expone las inherentes diferencias entre los puntos de vista de ambos colaboradores como contextualización del proyecto y muestra como éstas influyeron en el trabajo realizado por los profesores que participaron en el curso. El autor espera que estas reflexiones sean útiles para futuras colaboraciones.

1. Introducción

En diciembre de 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas anunció la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. La agencia responsable de la coordinación del proyecto es la UNESCO y tiene por objeto integrar «los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje» (UNESCO 2005, 6). La década comenzó en 2005, por lo que ya ha pasado más de la mitad de ella.

En Alemania, los diseñadores de los programas, los colegios y las ONGs han respondido al anuncio de la década y han hecho algunos esfuerzos por integrar en sus agendas la Educación para el Desarrollo Sostenible. Dado que Alemania no tiene un currículo nacional único sino (casi) dieciséis distintos, (casi) uno en cada estado federal, solo aplicaré mi exposición a los estados federales de Brandeburgo y Berlín, ya que sus currículos son prácticamente iguales y que el siguiente ejemplo se da en dichos estados.

Independientemente de la asignatura en cuestión, todos los programas destinados a alumnos de entre 7º y 10º curso de Brandeburgo están precedidos de cuatro páginas de afirmaciones generales sobre la educación y sus objetivos en general. Este capítulo incluye un párrafo sobre comportamiento sostenible que exige que los profesores eduquen a los niños de forma que desarrollen un estilo de vida acorde con su responsabilidad con generaciones futuras. Esto, según el currículo, conlleva que los estudiantes sean capaces de analizar y evaluar el desarrollo no sostenible. Para alcanzar este objetivo, deben aprender sobre cuestiones medioambientales, económicas y sociales, con un interés especial en los transportes y la movilidad (MBS 2008). Además, la materia de geografía le dedica un tema titulado «El futuro del mundo y formas de implantar la sostenibilidad de forma global y local» a la sostenibilidad, y cubre aspectos como el cambio climático, la creciente escasez de recursos y la protección del medioambiente. El tema se enmarca en una de las diez áreas temáticas que cubren el periodo de cuatro años y se introduce al alumnado de 10º curso. Se incluyó en el currículo porque la asignatura de geografía hace especial hincapié en la preservación de la tierra a través del desarrollo sostenible.

Las ONGs de Brandeburgo también han aceptado el reto. Desde 2004, se organiza un evento en noviembre de cada año de dos semanas de duración llamado BREBIT (Brandenburger Entwicklungspolitische Bildungs- and Informationstage). Se ofrecen talleres, proyectos y debates especiales en todos los colegios del estado federal. Desde 2007, el tema de cada año se ha elegido de acuerdo con el promovido por el Comité Nacional de la Década para el Desarrollo Sostenible. Dichos temas han sido: diversidad cultural (2007), agua (2008), energía (2009), dinero (2010) y ciudades (2011). El tema para 2012 es nutrición y el de 2013 será movilidad. A pesar del enorme esfuerzo que se ha dedicado a estas actividades, las ONGs son a menudo pequeñas y poseen recursos limitados en cuanto a personal y financiación. Por otro lado, también aquellas que no se dedican a la educación como tal se centran con frecuencia en otros proyectos y sólo dedican una parte de su presupuesto a la promoción o a la educación. Más concretamente, sólo el 1 % se gasta en campañas y sólo el 0,5 % de los fondos proceden-

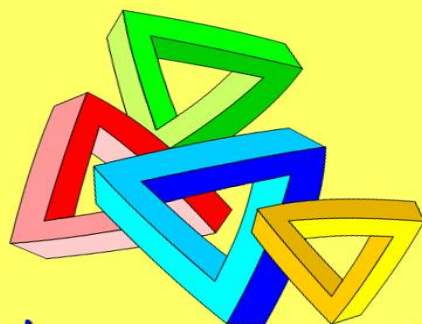
tes del ministerio alemán de Cooperación Económica y Desarrollo se gasta en educación (Reuter, 2008).

Esta situación implica que a pesar de los esfuerzos realizados por los distintos grupos y organizaciones, la educación para el desarrollo sostenible aún se encuentra en un plano secundario en ambos contextos. En la formación reglada, aparece un gran vacío en lo que respecta a la introducción de temas y cuestiones de desarrollo sostenible, y en el contexto de las ONGs se da más importancia al desarrollo sostenible como tal, siendo la educación un medio para conseguir un fin en el mejor de los casos. La idea del proyecto aquí descrito era fomentar la cooperación entre ambos sectores con el fin de aprender y sacar lo bueno de cada uno. Ello se conseguiría dedicando un curso de geografía al tema de la educación para el desarrollo sostenible y pidiendo a los alumnos que preparasen material didáctico en colaboración con algunas ONGs seleccionadas. Antes de pasar a la organización y resultados del proyecto, quisiera exponer las oportunidades que brinda y los retos que supone esta coordinación haciendo referencia al modelo de planificación curricular de Marsden (Marsden, 1997).

2. Diferencias y similitudes en las perspectivas de la formación reglada y la de las ONGs

Marsden utilizó su modelo de planificación curricular para exponer el papel del contenido en la clase de geografía. El modelo es francamente sencillo y que lo hace muy útil para comparar las perspectivas de la formación reglada y las ONGs cuando se trata de educación para el desarrollo sostenible. Marsden afirma que hay tres componentes básicos en la confección de un currículo: el contenido de la materia, el proceso pedagógico y los fines sociales perseguidos (fig. 1). El contenido de la materia no se define tanto por el número de datos que transmite como por sus «marcos conceptuales más modernos» (Marsden 1997, 242). Por lo tanto, el contenido de la asignatura debe remitirse a la disciplina académica e intentar hacer sus teorías comprensibles a los estudiantes y al público en general. El proceso pedagógico hace referencia a las necesidades de los alumnos y a su comprensión así como a las estrategias pedagógicas que capacitan su aprendizaje y la promoción de habilidades. Este componente se relaciona de forma fundamental pero no exclusiva con la formación que ofrecen las universidades. Los fines sociales se presentan como las «buenas causas» (ibíd.) que la gente apoya en una época y sociedad determinadas. Para los profesores de geografía, esto ha significado a menudo una conciencia de protección del medioambiente y de problemas globales como la pobreza y el hambre. Según Marsden, un buen currículo ha de ser capaz de encontrar un equilibrio entre estos tres factores.

**subject content
(conceptual frameworks)**



**educational
processes**

**social purpose
(„good cause“)**

Contenido de la materia (marcos conceptuales); Proceso pedagógico; fin social (buena causa)

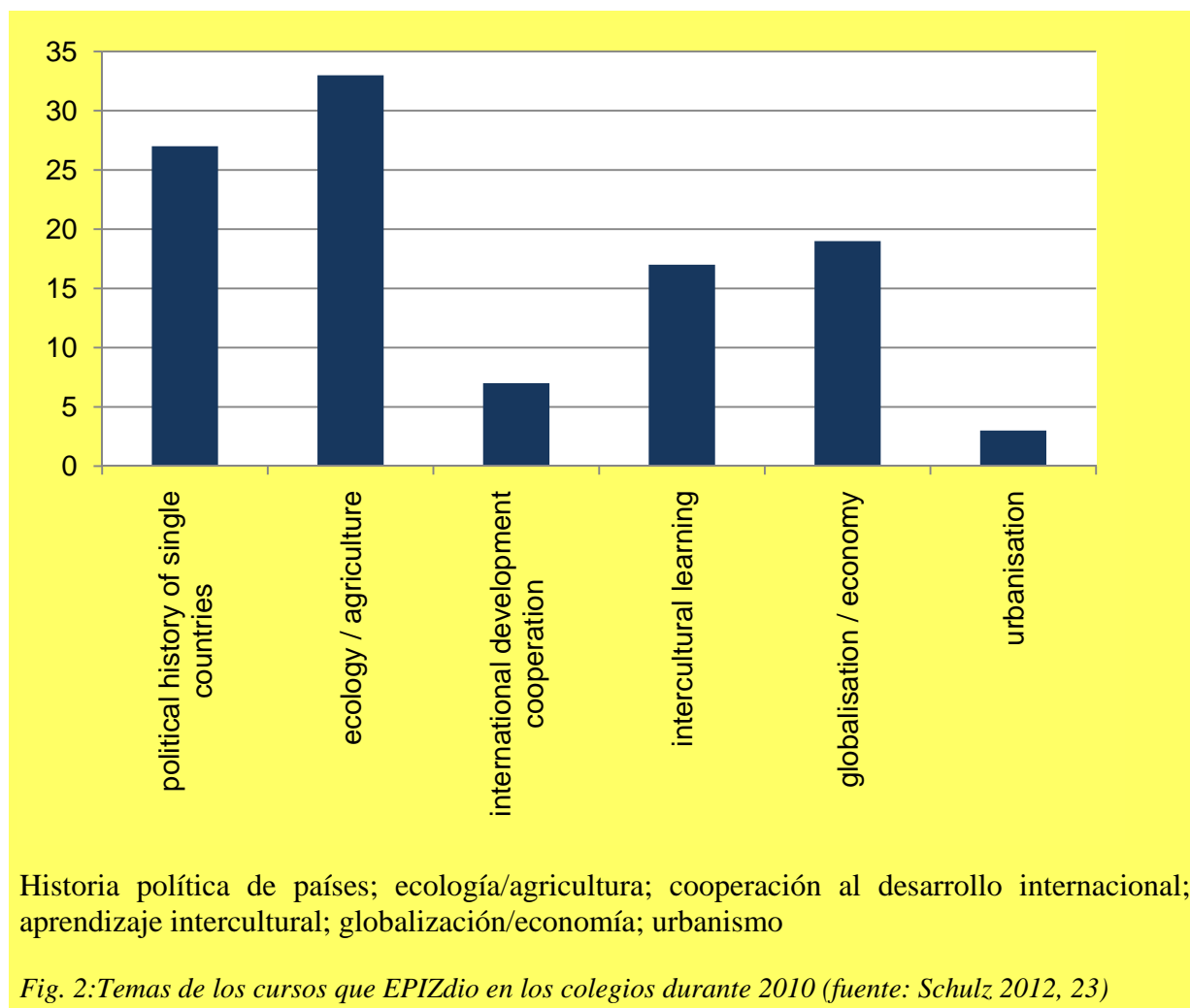
Fig. 1. Componentes básicos de la planificación curricular (Marsden 1997)

Antes de comparar las perspectivas de la formación reglada y las ONGs con respecto a estos tres componentes básicos, se debe definir lo que se entiende por ONG en este contexto. El término ONG implica organizaciones no gubernamentales del Estado, pero, normalmente, también se refiere a organizaciones sin ánimo de lucro (Reuter 2008). Esta definición deja al margen un gran número de organizaciones muy distintas, como sindicatos, asociaciones empresariales, iglesias y grupos privados de personas. Así pues, en adelante se entenderá por ONG aquella organización que sigue una senda específica movida por algunos valores compartidos (ibíd.) que no sólo tiene por objetivo beneficiar a sus miembros sino también, por ejemplo, a personas de otros países o a generaciones futuras.

Al comparar las ONGs y el sistema de formación reglada con respecto al contenido de la materia, se hace patente una gran diferencia. Mientras que el sistema de la formación reglada se organiza en asignaturas con una relación mayor o menor con una disciplina, las ONGs se centran con frecuencia en una causa específica, como la protección de la avutarda, la implantación de sistemas de irrigación o la integración de los refugiados. Estas perspectivas diferentes implican tipos de conocimiento diferentes. Por ejemplo, el profesor de geografía puede ser capaz de explicar un tema utilizando conceptos geográficos como lugar, espacio, escala, interacción, diversidad, percepción, representación o cambio (Taylor 2008, Uhlenwinkel, citado en a y b). En cambio, un activista de una ONG puede tener experiencia sobre las ciertas medidas implantadas en ciertos países así como un conocimiento más amplio y profundo de ciertas cuestiones al no restringir sus intereses a una materia escolar (Reuter, 2008). Esta panorámica puede traer consigo un intercambio francamente fructífero, pero también puede dificultar la cooperación, dependiendo de la predisposición de quienes en él participen (citado en Gathercole, Prinzler).

Una evaluación de los cursos de una de las ONGs que participaron en el proyecto muestra una panorámica ligeramente diferente, pero el mismo problema: la diferencia se debe al hecho de

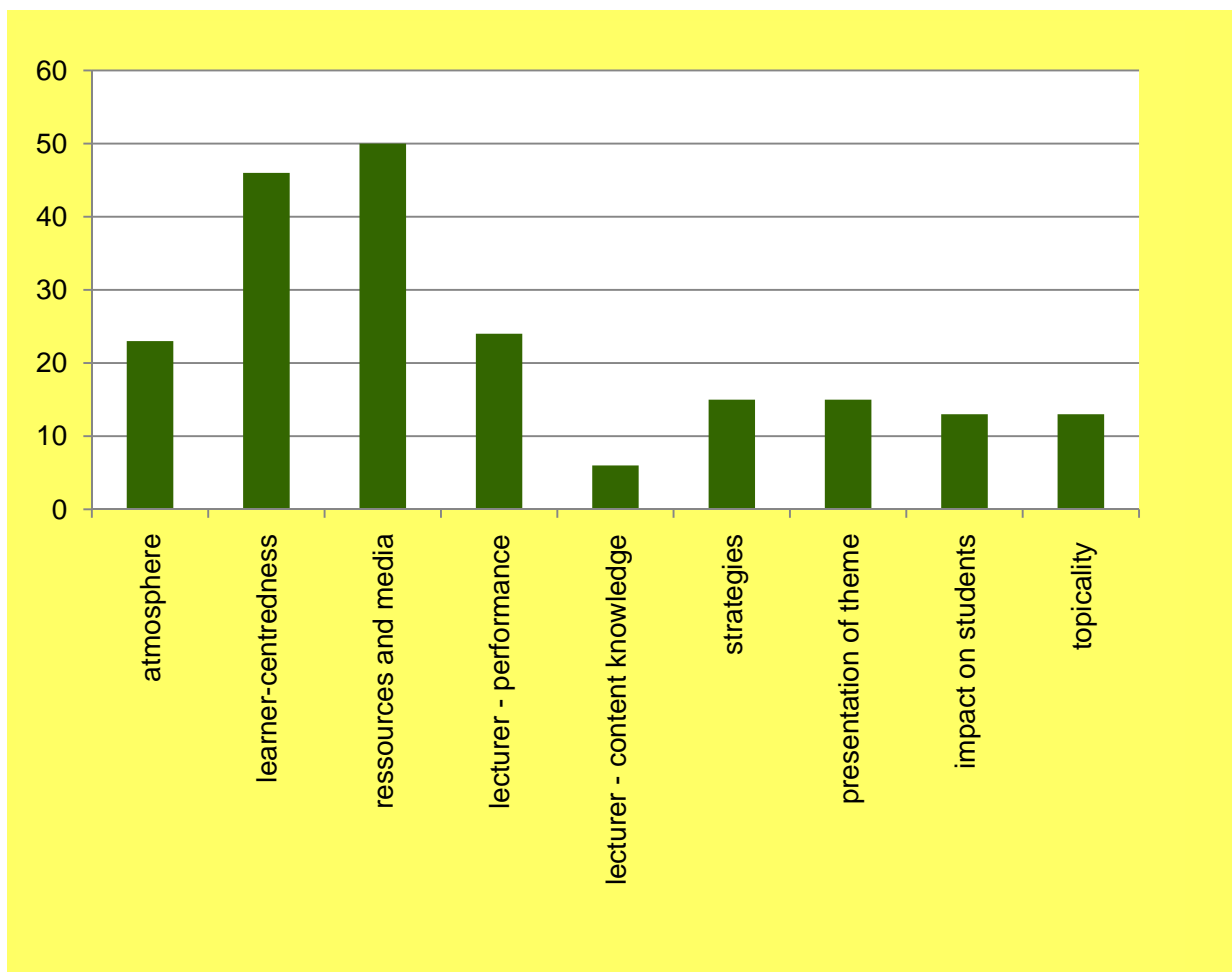
que los currículos de geografía de Brandeburgo son muy tradicionales y enfocan la geografía por regiones (Uhlenwinkel, citado en c). Esto implica que el profesorado debe enseñar los continentes y los países empezando por Asia, pasando después a África y las Américas para finalmente llegar a Australia (MBSJ, 2008). Así pues, no se mencionan en absoluto conceptos geográficos y, en consecuencia, no se enseñan (Schulz, 2011). El problema no cambia, ya que el conocimiento de campo no necesariamente implica temática importante en el campo de la educación para el desarrollo sostenible. Esta brecha se hace evidente si examinamos los temas de los cursos que eligieron los profesores. Los temas como agricultura (orgánica) o problemática de países específicos, que encajan bien en los currículos de geografía de los estados de Brandeburgo y Berlín, se pidieron mucho, mientras que los temas que pueden ser más característicos del desarrollo sostenible como la globalización, el aprendizaje intercultural o la cooperación al desarrollo internacional dominaban menos entre los cursos que se realizaron (Schulz, 2012; véase fig. 2). Por tanto, parece necesario intentar limar las diferencias entre las perspectivas de cada escuela en temas de sostenibilidad y lo que entienden las ONGs sobre temas relacionados.



Con respecto a los procesos pedagógicos, los entendidos, siempre que se hable de aprendizaje cognitivo, son los profesores y las instituciones de formación del profesorado. Se reflejan en las competencias que se deben obtener y en las estrategias que ayudan al alumnado a obtener-

las. Hasta aquí, parece que son de gran ayuda para las ONGs si deciden utilizar sus conocimientos especializados para desarrollar estrategias para las necesidades de la educación para el desarrollo sostenible. Un buen ejemplo de este enfoque es el esquema de desarrollo de Tide~(Tide~, 2003). Varias ONGs alemanas que no se ocupan de la educación de forma específica rechazan, por desgracia, la idea de aprendizaje cognitivo y se centran, en lugar de ello, en el aprendizaje emocional. Intentan implicar a niños y jóvenes haciéndoles confeccionar cestas, plantar tomates, cuidar animales o disfrutar del bosque con los ojos cerrados. Con gran frecuencia, este enfoque conlleva un sentimiento positivo que quizá algunos profesores agradezcan, sobre todo, al final del trimestre; sin embargo, muchos de ellos no necesariamente dan como resultado un aprendizaje sostenible. Aunque aparece aquí una evidente brecha ideológica, ésta se podría superar con mentes creativas que transformasen el aprendizaje cognitivo en acciones significativas (Joppich, 2010).

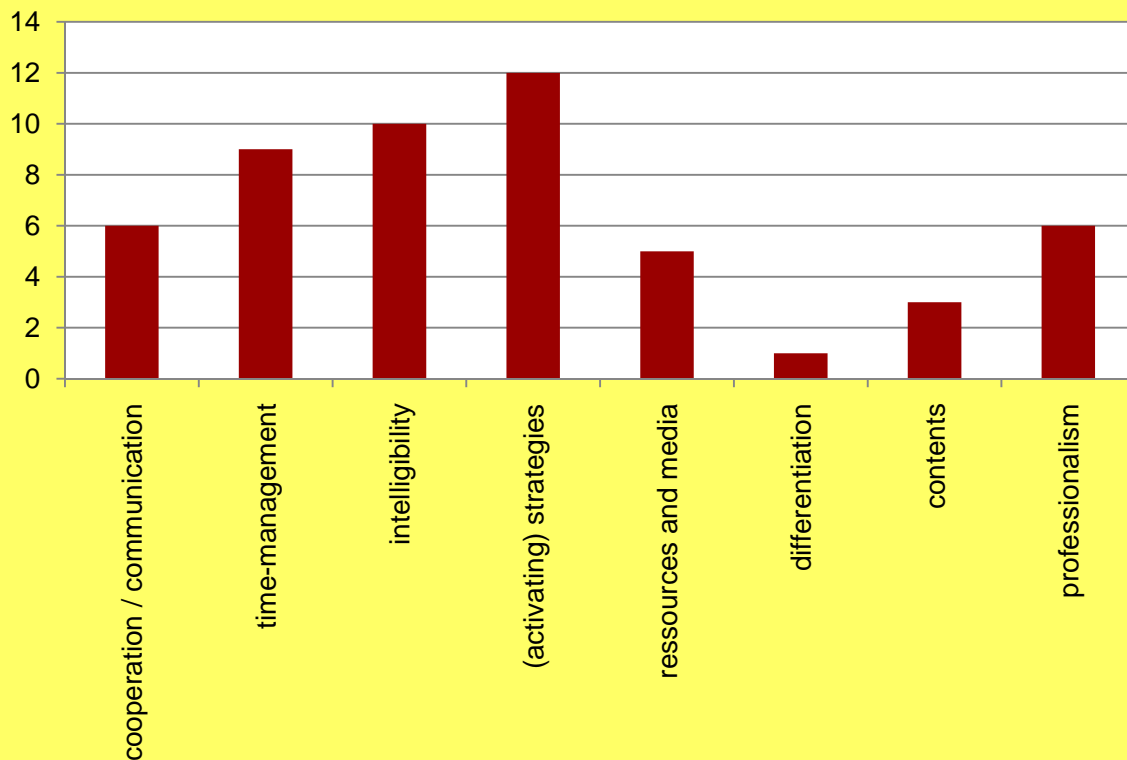
El estudio que se citó anteriormente (Schulz, 2012) apunta claramente que la brecha entre los conocimientos especializados del profesorado sobre el proceso pedagógico y las estrategias para el aprendizaje empleadas por las ONGs está muy presente en los educadores. Aunque su *feedback* global es, con mucho, más positivo que negativo, se debe notar que las estrategias pedagógicas están por debajo en los puntos positivos (fig. 3) y que la falta de puesta en marcha de estrategias para el aprendizaje se encuentra por encima en los puntos negativos (fig. 4).



Atmósfera; concentración en el aprendiente; recursos y nuevas tecnologías; presentaciones en público; preparación de clases (contenidos); estrategias; presentación de temas; impacto en los aprendientes; actualidad

Fig. 3: Puntos positivos de los cursos impartidos por EPIZ en 2010 (fuente: Schulz 2012, 39)

Se pueden observar diferencias similares con respecto a los fines sociales. Las ONGs que se centran en un proyecto o una causa en concreto persiguen, por supuesto, fines sociales. Es necesario que se impliquen profundamente en los procesos de fijación de agendas, prevención de riesgos y mantenimiento de alianzas estratégicas (Reuter, 2008). Dichas alianzas estratégicas incluyen, por ejemplo, cooperación con los colegios —ya que permite a las ONGs fomentar sus causas—. Por otro lado, los profesores tienen la obligación de ser políticamente neutrales en clase, obligación que se codificó en el Consenso de Beutelsbach de 1976. En él se formulan tres principios que el profesorado debe cumplir a la hora de tratar cuestiones políticas: a) no puede forzar a un alumno a que asuma sus opiniones, b) los temas que generen disparidad de opiniones en la sociedad se deben tratar en clase con disparidad de opiniones y c) se debe dar oportunidad al alumno para que saque sus propias conclusiones y exprese su opinión (véase: www.lpb-bw.de). Obviamente, esta obligación es potencialmente responsable de dificultar la cooperación entre los profesores y las ONGs que se centran en la promoción de sus causas. Por otro lado, las ONGs pueden usar su imagen para presentarse como instituciones en las que poder confiar (Reuter, 2008) como contraargumento, sobre todo, porque la educación para el desarrollo sostenible se promueve también a través de currículos que llevan a los profesores a encontrarse en una situación «de doble filo». Esta cuestión debe seguir teniéndose en cuenta cuando se intenten establecer proyectos de cooperación.



Cooperación/comunicación; gestión del tiempo; inteligibilidad; estrategias (de activación); recursos y nuevas tecnologías; diferenciación; contenidos; profesionalidad

Fig. 4: : Puntos negativos de los cursos impartidos por EPIZ en 2010(fuente: Schulz 2012, 44)

Evidentemente, existen diferencias fundamentales entre las perspectivas de las ONGs y del sistema de formación reglada en cuanto a los tres componentes. No obstante, existe una fuerte convergencia si se trata de acercar a la juventud ideas sobre el desarrollo sostenible. Para poder realizar esta tarea con éxito, ambas partes deben entender que la perspectiva del otro no es sólo diferente, sino que además puede enriquecer el propio trabajo.

3. Desarrollo de propuestas de clase en cooperación con las ONGs por parte de profesores en formación

Durante el tercer trimestre de 2010, se ofreció a futuros profesores de geografía de la Universidad de Potsdam un proyecto que, sin ninguna intención especial, se titulaba «Educación para el Desarrollo Sostenible». Se llevó a cabo en cooperación con tres ONGs, dos de las cuales tenían sede en Berlín. La otra tenía su sede en el mismo Potsdam. Las tres tenían prioridades e historias distintas. BUNDjugend es la organización juvenil de BUND, una ONG especializada en cuestiones relativas al medioambiente tales como los mares, la biodiversidad, energía nuclear y movilidad. Su organización juvenil da a los jóvenes la oportunidad de implicarse en el discurso y la actuación política, y, en ese contexto, también trata el tema de la educación. Esta ONG tiene agrupaciones locales por toda Alemania. EPIZ es el acrónimo de Entwicklungspo-

litisches Bildungs- und Informationszentrum, que quiere decir, nada más y nada menos que centro de información y formación en desarrollo (o Centro de Educación Integral). Tiene su sede en Berlín y está especializada en distintos campos de la formación, tales como talleres para el desarrollo profesional del profesorado o la producción de material didáctico. Tiene como prioridad cuestiones de desarrollo como los derechos humanos, comercio justo y comunicación intercultural. Missio es una organización misionera de la Iglesia Católica que apoya a las iglesias en África, Asia y Oceanía mediante la formación de profesionales. En Alemania, su actividad se centra en la formación para el diálogo interreligioso, los derechos humanos y el trabajo por la paz. Se les pidió a estas tres ONGs que propusieran temas en los que les gustaría que se implicasen los profesores en formación (tabla 1).

ONG	Temas ofertados	Número de profesores en formación
BUNDjugend	Cultura y consumo	1
	Energía y recursos	0
	Alimentación y agricultura	1
	Agua	0
EPIZ	Trabajo de oficina o comercial	1
	Petróleo	2
missio	Jóvenes y violencia (Sudáfrica)	1
	Migración y pluralismo en Nigeria	1
	Producción de soja en Brasil	1

Tabla 1. Temas que ofreció cada ONG y número de profesores en formación que los trabajaron

El número de participantes en el curso se restringió a 10, pero de todos modos hubo muchas más solicitudes. Para ser admitido en el curso, el profesor solicitante debía haber aprobado antes otros dos cursos, uno sobre estrategias innovadoras para el aprendizaje y otro sobre nuevas tecnologías aplicadas a la clase de geografía. Uno de los alumnos admitidos dejó el curso tras la primera clase y dijo que no quería invertir el tiempo que se necesitaba para obtener resultados. Unas pocas clases después, otro alumno abandonó porque no podía contactar con la ONG. Con ello, quedaron en el curso ocho profesores en formación que entregaron material didáctico, inclusive un dossier en el que se explicaba el progreso de su trabajo. Dos de los profesores en formación trabajaron en un grupo. En los párrafos siguientes, trataré a todos de forma genérica para proteger la identidad de los profesores en formación así como a las ONGs.

Algunos temas se modificaron ligeramente durante la cooperación. «Migración y pluralismo en Nigeria» se amplió a toda África y «Jóvenes y violencia» se convirtió en «SIDA en Áfri-

ca». El profesor en formación que tuvo que elegir entre «Trabajo de oficina» o «Trabajo comercial», prefirió quedarse con el sector comercial.

Tres de los trabajos entregados por los profesores en formación destacaban en términos cualitativos y cuantitativos. Por desgracia, uno estaba suspenso. Los otros tres tenían notas que iban de suficiente a bien. Por supuesto, cabe preguntarse si los resultados no se vieron influenciados por las ONGs con las que los alumnos trabajaron. O, dicho de otro modo, ¿tienen los profesores en formación desventaja si la cooperación resulta insatisfactoria? Tomando como referencia las impresiones de los dossiers, no hay datos que apoyen esa conjetura. En general, todos los profesores en formación estaban muy contentos con la cooperación. Sólo uno dijo que, aunque la experiencia le había merecido la pena, estaba disconforme con el *feedback* que había recibido de su ONG. El alumno que suspendió el curso dejó unas impresiones más bien positivas y admitió sus problemas a la hora de hacer el trabajo. Curiosamente, cooperó con la misma ONG que uno de los profesores en formación con mejores resultados. No obstante, aunque una cooperación insatisfactoria no llevaba necesariamente al fracaso, en este grupo parece que los mejores profesores en formación aprovecharon más su cooperación con la ONG que el resto, ya que supieron aprovechar las oportunidades que se les habían ofrecido.

Al evaluar el *feedback* de los profesores en formación en relación con el modelo de planificación curricular, emergen algunas de las diferencias mencionadas y otras menos problemáticas. Uno de los problemas que no surgió fue la diferencia entre el contenido de la materia que entiende la geografía como una asignatura escolar y lo que entienden por contenido las ONGs. Ello puede deberse a que los participantes en el curso no vinculasen el trabajo académico con sus currículos, sino con su experiencia de lo que es esa asignatura en la universidad, que es mucho más amplia que la geografía escolar. El alumno sólo decía que se sentía incapaz de cumplir las expectativas de la ONG en el momento en el que ésta quería tratar el tema desde diferentes ángulos (música, química, etc.) y sólo se sentía cómodo con la geografía y su segunda materia. En cuanto a los conocimientos especializados de las ONGs, tres de los profesores en formación afirmaron que se les había dado información exhaustiva que estimuló su mente. En dos casos, la información se veía demasiado especializada como para que los profesores en formación pudieran utilizarla en su totalidad. Ambos alumnos destacaron que era importante si la consideramos como una puesta en contexto que les ayudó a saber qué incluir o que ejemplos poner. A parte de estos tres alumnos, el resto buscó la información que necesitaba por su cuenta o, en dos casos, usaron información irrelevante o no la usaron.

Con respecto al proceso pedagógico, los tres alumnos a los que les pareció que les habían dado mucha información también se pusieron a prueba como expertos en estrategias para el aprendizaje. Dos de ellos emplearon un amplio número de estrategias que se enseñaron en el curso sobre estrategias innovadoras para el aprendizaje como los juegos con tarjetas, el juego del semáforo, el esquema de Tide~y el método de las cuatro esquinas, mientras que el otro trabajó sólo con el método del *role play*. Ello no quiere decir que el resto de profesores en formación no haya usado estrategias, pero parece ser que no las identifican con los conocimientos especializados que aportaron a la cooperación. A veces, parecía ser al revés. Al menos con respecto a la cuestión de principios formativos, algunas de las ONGs tenían expectativas preconcebidas como por ejemplo que las propuestas debían capacitarles para realizar

talleres utilizando estrategias de aprendizaje activo o que preferían un sistema por módulos flexible, para utilizarlo entre 7º y 10º curso.

La mayoría de profesores en formación no veía el componente del fin social como un problema. Esto puede explicarse por la buena reputación de las ONGs, como se ha apuntado anteriormente, o por el hecho de que las tres ONGs estaban más especializadas en educación que otras; sin embargo, también puede deberse a la limitada experiencia de los profesores en formación con la realidad escolar. Curiosamente, dos de los profesores en formación se quejaron abiertamente de que se pudiera esperar de ellos que trataran su tema desde una perspectiva más religiosa, pero estos miedos no se materializaron; más bien al contrario: les pareció que habían recibido mucho apoyo y que, al mismo tiempo, se les había dado mucha libertad.

En general, los profesores en formación dijeron que, aunque el proyecto les quitó tiempo, fue también muy fructífero y les ofreció nuevas experiencias que no se querían perder. A uno de ellos le encantaron las largas y animadas charlas que tuvo con su colaborador. Sin embargo, a varios les pareció que la cooperación entre las universidades y las ONGs debería intensificarse del siguiente modo: los miembros de las ONGs deberían participar en una de las primeras y una de las últimas clases del curso, primero para presentar su trabajo al grupo y luego para poner en común los resultados de todos los profesores en formación.

4. Conclusión

Se necesita un enfoque abierto de ambas partes para lograr el éxito en la cooperación entre las instituciones de formación del profesorado o colegios y las ONGs. Ambas partes poseen puntos fuertes que pueden combinarse para alcanzar un objetivo común: acercar a los jóvenes cuestiones relativas al desarrollo sostenible. Los puntos fuertes —pero también los débiles— que ambas partes aportaron a la cooperación fueron claramente señalados por los alumnos que más reflexionaron. Estos alumnos más críticos son aquellos que necesitan con apremio poder educar a ciudadanos capaces de analizar y juzgar cuestiones polémicas. Por tanto, no parece aconsejable negar las distintas perspectivas del sistema de formación reglada y de las ONGs. Para utilizar estas diferencias de forma eficiente, ambas partes necesitan ser capaces de entender las necesidades de la otra, algo que implica asimismo entrar en un proceso de comunicación intensiva. Por desgracia, esto se percibe muchas veces como algo que quita mucho tiempo, sobre todo si se tienen en cuenta los recursos limitados de los que disponen ambas partes. No obstante, ese tiempo se percibe como bien invertido, ya que el *feedback* de los profesores en formación indica que lo que más se valoró fue la posibilidad de conocer otras perspectivas, que les ayudaron a formar sus propias ideas.

Referencias

GATHERCOLE, C., PRINZLER, M. (citado): „NGOs als Unterstützung für den Geographieunterricht“. En: Rolfes, M., Uhlenwinkel, A. (ed.): *Metzler Handbuch für der Geographieunterricht. Neuauflage*. Braunschweig

JOPPICH, A. (2010): *Think Global! Projekte zum Globalen Lernen in Schule und Jugendarbeit*. Mülheim an der Ruhr

MARSDEN, B. (1997): "On Taking the Geography Out of Geographical Education". En: *Geography* 82, 241-252

MBJS (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG) (2008): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Geografie*. Potsdam

REUTER, H. (2008): *Politische Kommunikation von NGOs. Strategien gemeinnütziger Interessenvertretung*. Saarbrücken: VDM-Verlag

SCHULZ, B. (2011): *Basis- und Fachkonzepte im Geographieunterricht. Eine empirische Untersuchung*. Potsdam (libro de texto no publicado de la Universidad de Potsdam).

SCHULZ, B. (2012): *Globales Lernen. Evaluation der EPIZ-Seminare*. Potsdam (trabajo de fin de Carrera de la Universidad de Potsdam no publicado)

TAYLOR, L. (2008): "Key concepts and medium term planning". En: *Teaching Geography* 2, 50-54

TIDE~ (2003): *What is Development? Teaching about Development Issues at Key Stage 3*. Birmingham

UHLENWINKEL, A. (citado en a): „Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz“. En: *Geographie und ihre Didaktik / Journal of Geography Education*

UHLENWINKEL, A. (citado en b): „Geographisch Denken mit Hilfe von geographischen Konzepten“. In: *Praxis Geographie*

UHLENWINKEL, A. (citado en c): „Lernen im Geographieunterricht: Trends und Kontroversen“. In: KANWISCHER, D. (ed.): *Geographiedidaktik – ein Lern- und Arbeitsbuch für Studium und Praxis*

UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION) (2005): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. París

Recursos electrónicos

<http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html> (consultado: 7 de agosto de 2012)