



BIBLIOTECA - LIBRARY

**GEOGRAFÍA Y DESARROLLO: EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO EN LAS ESCUELAS Y EL PAPEL DE LOS
PROFESORES DE GEOGRAFÍA**

**Centro de Investigación en Educación para el
Desarrollo**

Trabajo de investigación N°3

David Lambert y John Morgan

Traducido por Fernanda Raventós

LENGUA ORIGINAL/ORIGINAL LANGUAGE: ENGLISH/INGLÉS.

Traducción realizada para el proyecto  con fines educativos.
Translation made for the project for educational aims.

El original y su traducción tiene su propio registro de derechos de la propiedad intelectual.
The original text and its translation has its own intellectual property register.

Esta traducción tiene la siguiente licencia Creative Commons:
This translation has the following Creative Commons License:



[licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

Basada en una obra en www.educacionglobalresearch.net.

[Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

Based on a work at www.educacionglobalresearch.net.



leading education
and social research
Institute of Education
University of London

Development Education Research Centre

Informe de investigación nº3

**Geografía y Desarrollo:
Educación para el desarrollo
en las escuelas y el papel de
los profesores de geografía**



Geography and Development:
Development education in schools and
the part played by geography teachers

David Lambert and John Morgan



Development Education Research Centre
Informe de investigación nº3

Geografía y Desarrollo: Educación para el desarrollo en las escuelas y el papel de los profesores de geografía

David Lambert y John Morgan

Publicado por el Development Education Research Centre

Development Education Research Centre
Institute of Education
36 Gordon Square
London WC1H 0PD

Tel.: 020 3073 8309

Página web: www.ioe.ac.uk/derc

Con la colaboración de Geographical Association

Primera edición 2011

© Development Education Research Centre

978-0-9568674-4-5

Contenidos

	Prefacio	4
	Resumen	5
	Introducción- Leyendo el documento en contexto	6
2.	Enseñar geografía y el desarrollo	11
3	De la geografía para el desarrollo a las geografías del desarrollo	15
4	El lenguaje del desarrollo geografía escolar	20
5	Conclusión: ¿Llevar a cabo el «esfuerzo teórico»?	26
	Referencias	29

Prefacio

El presente informe de investigación es el tercero de una serie de artículos emprendidos por los colaboradores asociados al Development Education Research Centre, en el Institute of Education, University of London. Se presenta con la colaboración de Geographical Association (GA). Su objetivo es tratar el papel de la geografía escolar en la enseñanza de temas relacionados con el desarrollo. Plantea algunas cuestiones importantes sobre cómo se enseña el conocimiento del desarrollo global en las escuelas y propone un enfoque reflexivo más crítico acerca de la enseñanza de la geografía en las escuelas.

Este informe forma parte de las discusiones e investigación que se llevan a cabo en el Centro de Investigación sobre el aprendizaje y la comprensión del desarrollo en la educación. En nuestra opinión, no se ha discutido suficientemente el significado del desarrollo en los discursos sobre la educación del desarrollo y relacionados con la misma.

Douglas Bourn

Director, Development Education Research Centre

Resumen

Este informe se centra en el papel de la geografía escolar en la enseñanza de temas relacionados con el desarrollo. Considerando los recientes movimientos para recalcar la importancia de las asignaturas «tradicionales» en el currículum escolar, es oportuno reflexionar qué conocimiento del desarrollo se ofrece a los estudiantes a través de asignaturas curriculares como la geografía, que es una de las fuentes claves de conocimiento sobre los temas relacionados con el desarrollo. El documento, escrito por dos educadores de geografía, tiene un enfoque reflexivo y autocrítico. En particular, intenta tener en cuenta la crítica dirigida a los profesores de geografía de que la asignatura adopta una visión de desarrollo antieducativa y «escéptica del crecimiento». Después de deliberar inicialmente las posturas teóricas que se han tomado en los últimos años en el campo de la «geografía para el desarrollo», el documento analiza el conocimiento que se fomenta en las especificaciones de examen y libros de texto. Se argumenta que hay indicios de que geografía escolar sirve para promocionar un punto de vista ideológico sobre los temas relacionados con el desarrollo. Concretamente, insinúa que a los estudiantes se les niega el acceso a otros puntos de vista y perspectivas teóricas más variados, sólo se les proporciona un conocimiento no histórico y simplista del proceso de desarrollo y se les anima a aceptar ideas positivas sobre la «ayuda» y el «comercio justo» sin analizarlos de forma rigurosa y crítica. El documento indica que este enfoque ideológico, que se perpetúa mediante «el discurso no examinado», deja a los estudiantes con un conocimiento irreal sobre el desarrollo y pide a los profesores que «realicen un esfuerzo teórico» para reconfigurar la enseñanza de este tema.

La consecuencia es que los profesores de geografía, que tienen un papel muy importante en la ampliación de la educación para el desarrollo en las escuelas inglesas, necesitan apoyo, un estímulo y un espacio reflexivo para desarrollar y pulir su conocimiento de la asignatura en este campo.

Introducción: Leyendo el documento en contexto

Antes de embarcarse en los contenidos principales del documento, que es una discusión crítica sobre la geografía escolar y la educación para el desarrollo, hemos de tener en cuenta algunas definiciones y el amplio contexto político para orientar al lector hacia algunos de los retos que se tratan en el documento. El estatus de la educación para el desarrollo y cómo lo consideran las personas importantes de los círculos de política educativa y el Department for International Development (DFID) son temas de una importancia fundamental.

Hasta cierto punto, el territorio se ha convertido en el centro de atención a través de una crítica influyente de Civitas (Whelan 2007), elaborada posteriormente por Alex Standish (2009), que indica la falta de distinción entre la educación y la propaganda en un currículum escolar y la facilidad con la que se puede corromper o reducir por motivos políticos o de otro tipo. Decimos «influyente» porque lo más probable es que este sea el argumento que ha reforzado uno de los mensajes clave del Libro Blanco de la educación en 2010, para volver a introducir en el currículum escolar las asignaturas tradicionales y sus contenidos «esenciales». Mientras abrimos esta discusión en mayor o menor grado en el documento, vale la pena añadir que el DFID también reconoce la distinción entre la educación para el desarrollo y el apoyo al desarrollo, como buscan a menudo las ONG como Oxfam, ActionAid y War on Want en el sector del desarrollo. En 2010 el DFID asignó alrededor de £14m para «la concienciación del desarrollo», asignación que el nuevo gobierno comprometido a rentabilizar el dinero en un contexto de dificultad financiera extrema veía como un tema de mucha controversia. Posteriormente se cancelaron algunos proyectos y se examinó la necesidad de la educación para el desarrollo: el DFID acordó el caso del programa de la educación para el desarrollo en las escuelas a finales de 2011. Según el DFID la educación para el desarrollo consiste en «la actividad que tiene como objetivo informar a los particulares y mejorar la capacidad del público para juzgar de forma crítica la globalización y el desarrollo». (COI 2011 p.27). Este informe continua: «Presten atención al hecho de que esta [educación] no significa dar apoyo» (ibid p. 3). Concluye que aunque es imposible de demostrar, se puede decir de forma convincente que la sensibilización de los temas relacionados con el desarrollo (es decir, a través de la educación) han contribuido a reducir la pobreza en el extranjero. Esta es una conclusión muy importante para un gobierno bajo mucha presión para gastar un presupuesto protegido y amplio de forma prudente y de un modo adecuado para el objetivo (es decir, reducir la pobreza global). También es interesante en un contexto donde es necesario que el currículum nacional se centre en las asignaturas «tradicionales». Pensamos que es igualmente importante que aquellas personas que enseñen geografía se responsabilicen de su propio papel y sus objetivos, pero no menos en relación a la educación para el desarrollo. El objetivo de este documento es contribuir a este pensamiento.

Como demostraremos, el desarrollo económico puede entenderse como una idea establecida y muy arraigada en la geografía escolar. «El desarrollo» como tema se convirtió en la corriente principal de la geografía escolar de secundaria durante la década de los años 70 y 80 y se incluyó en las órdenes del estatuto National Curriculum para la geografía en 1991.

Tal y como indica John Hopkin en su perspectiva general histórica de la geografía y de la educación para el desarrollo (Hopkin 1994), con el currículum nacional se requería que todos los estudiantes estudiaran un «país económicamente en vías de desarrollo». El entonces Secretario de Estado de Educación describió la geografía como:

«La geografía es fundamental para los jóvenes, porque relata muchos aspectos de la vida y del entorno en el que están creciendo... se requiere un estudio a nivel regional, nacional, internacional y global... todo ello es vital para el conocimiento de los alumnos sobre la aldea interdependiente y cada vez más compleja en la que vivimos» (Ciarke 1992 p.28-30).

Este es un marco fuerte para la educación para el desarrollo en la geografía. No obstante, a pesar de esta aspiración, el First National Curriculum reconoció que se había constituido de un modo algo confidencial (Graves et al. 1991; Lambert 2004) y Hopkin opinó que cuanto más amplia fuera la visión del mundo de los alumnos en su grupo de edad desarrollada a través de las clases de geografía, esto sería «parcial en el mejor de los casos». (op cit p 70). Esto fue mayoritariamente porque el currículum hacía ciertas decisiones de selección por los profesores, en realidad se proporcionaba una «lista corta» a partir de la cual se seleccionaba un solo país como objeto de estudio de desventaja económica. No había ninguna base para la lista, a pesar de que en el Programme of Study, donde se establecía que debería enseñarse a los niños a «evaluar el alcance hasta el cual el país expone las características del desarrollo», la justificación implícita era clara: estos son países del sur con una renta per cápita baja. Pero quizá de forma significativa, los países más pobres no forman parte de la «lista corta».

Este documento analiza algunos de los supuestos que apuntalan cómo se entiende el «desarrollo» en la geografía escolar y las consecuencias de enseñarlo con una visión tan implícita, a pesar de que aparentemente se centra en la visión «nuestra y suya» del mundo. Para recabar la enseñanza del desarrollo como un tema discutido desde el principio, aclara nuestro enfoque a la hora de escribir este documento y la actitud con la que esperamos que se lea. Nuestro reto es conceptualizar la práctica de la enseñanza de la geografía de un modo que haga justicia al potencial educacional de la asignatura, es decir, respetar de la forma en que se merece la aparición del «desarrollo» como un área de contenido que es todo menos sencilla.

Desde hace tiempo se ha visto que enseñar bien geografía para el desarrollo es todo un reto. Por ejemplo, el informe de John Bale para la *Geographical Association* (Bale 1983), escrito en un momento en que el puesto de la geografía parecía algo inseguro en las primeras etapas de la formación de un currículum nacional; fue encargado por la GA para clarificar y ayudar a los profesores con los significados, la selección de contenidos y la pedagogía (aunque no se llamaba así entonces). Se instruyó mediante el importante trabajo coetáneo de David Wright (1983) y David Hicks (1981), y pretendía estimular a los profesores. El trabajo de este periodo ha tenido un gran impacto: los libros de texto de geografía ya no son explícitamente «racistas» y la mayoría de los profesores de geografía están alerta de los peligros de simplemente estereotipar y hacer un mal uso de las imágenes. Pero a pesar de todo, es instructivo leer el título de la publicación de Bale: los profesores de geografía especializados están alerta de los supuestos no tan escondidos tras el término «Tercer Mundo» y se duda de que hoy en día los profesores de geografía usen este término sin reservas:

Nuestro objetivo es no mostrar un tipo de «lo políticamente correcto» por su propio bien, sino hacer hincapié en que en ningún momento los profesores de geografía pueden permitirse establecer un punto de vista o un modo de interpretar particular del mundo. Del mismo modo en que se discute el significado de desarrollo, también la geografía continúa haciéndose y rehaciéndose. La geografía trata sobre el mundo contemporáneo y cómo lo interpretamos o le damos un sentido. El mundo continúa cambiando y, por lo tanto, también nuestro juicio sobre él, cuando le damos nuevas perspectivas e interpretaciones mediante las cuales constituimos nuestra visión.

Nuestros conocimientos están en continuo desarrollo y esto no es tan evidente en ningún tema que no sea el campo del desarrollo. Los geógrafos han contribuido a la crítica de las doctrinas establecidas (tales como «el tercer mundo») y al diseño de nuevas estructuras y modos de interpretar «hechos» visibles como barrios de chabolas o agricultura de «subsistencia». Está claro que los geógrafos no trabajan aislados y gran parte de la crítica y el diseño es en parte producto del compromiso con ideas innovadoras procedentes de los ámbitos de otras disciplinas como la economía o las ciencias políticas:

Podemos citar el obvio impacto de la economía para el desarrollo de Amartya Sen, que ha cambiado el modo de entender la pobreza utilizando herramientas como el índice de desarrollo humano, y el *Orientalism* de Edward Said (1978), que recalcó la importancia de ver las cosas desde la perspectiva «de los demás» en un mundo poscolonial. Bill Marsden ha señalado con frecuencia que uno de los beneficios más grandes de tener asignaturas que constituyan el currículum escolar es que están conectadas a disciplinas académicas más amplias que, independientemente del gobierno y de las máquinas propagandísticas tales como las ONG o la prensa, desarrollan un gran conocimiento del mundo (véase por ejemplo, Marsden 1997). La tarea de los profesores de escuela es inducir a los niños y jóvenes en este espacio de razón (Backhurst 2011). Según la lógica, es vital para los profesores de geografía en las escuelas estar comprometidos de alguna forma con los avances disciplinarios más amplios en el campo: es inadecuado imaginar la geografía de la escuela moderna consistiendo sólo de un cuerpo de conocimiento fijo.

Nuestro objetivo, en este documento, es tratar los avances en nuestra forma de pensar sobre el desarrollo en la geografía escolar, prestando especial atención a la contribución de la geografía como disciplina y a los geógrafos. Somos críticos con las especificaciones de los planes de estudios y descripciones del desarrollo en los libros de texto escolares, lo que los conduce a lecturas estimulantes, animadas y esperamos que al fin y al cabo optimistas.

Cuando suena la campana tenemos que enseñar, preparados o no. Algunos podrán decir que los profesores han de preparar los temas para lo que se examinará, y eso ya es bastante difícil en sí sin preocuparse de la «teoría» o de adoptar un punto de vista crítico sobre lo que hay enseñar. Otros afirmarán incluso que los jóvenes no están preparados intelectualmente para tratar el cambio, el reto, y que la incertidumbre y las complejidades que revelamos en este documento distraen demasiado. En efecto, uno de los autores recuerda un «día de implementación» que dirige la geografía cuando se examinaban las «imágenes del mundo», para sacudir los conceptos de los alumnos sobre el «tercer mundo». Se le dijo, en términos claros, que antes de que los alumnos de su escuela pudieran discutir eso, debía enseñárseles «qué era el tercer mundo». No pretendía ser una ironía, pero el comentario muestra cuán problemático es para todos la noción de cómo enseñar de un modo que mantenga o promueva la mente abierta, o un punto de vista externo del mundo. En este documento pretendemos demostrar que este es un tema concreto para los profesores de geografía.

Puede ser de ayuda ahondar en estos debates para tener un concepto de la geografía no como un fin en sí, sino como un medio para el fin. De nuevo, es un punto ya establecido (véase por ejemplo la noción de Frances Slater sobre «el aprendizaje a través de la geografía» [Slater 1983] que lleva a formular la geografía como «un medio de educación»), pero que a veces es difícil sujetarse a él. Esta es la formulación que apuntala el «manifiesto» de la Geographical Association de 2009, conocido como A Different View [Una visión diferente] dando a entender que el punto de adquirir y desarrollar el conocimiento geográfico es para permitirnos ver el mundo de otra forma (GA 2009). Esto conduce a David Lambert a enmarcar la geografía escolar en términos de «capacidades» que desarrolla en los alumnos. Sólo como economía del desarrollo, donde, por ejemplo, la pobreza es vista como significativa en términos de cómo priva a los particulares de ciertas capacidades, se puede analizar la educación según la contribución a la habilidad de las personas para entender y funcionar de forma efectiva en el mundo. Aquí, la capacidad implica una mezcla de habilidades de conocimiento y comprensión y predisposición, y si la geografía puede contribuir a la capacidad, cualquier persona joven sin la geografía como parte de su educación general podría considerarse ineducada y, por consiguiente, no preparada para funcionar en una sociedad global. Les faltaría el conocimiento y la capacidad para dar sentido de forma geográfica; por su parte, esto deteriora su capacidad.¹

Por capacidad entendemos acción humana, que disminuye la adquisición de permitir al mundo el conocimiento y la capacidad de pensar de forma creativa y crítica sobre la sociedad y el entorno, y entrar en la conversación eterna sobre «sentirse en casa en el planeta tierra».

Visión general del documento

El capítulo siguiente contempla cómo la educación para el desarrollo ha evolucionado como un estudio «adjetival» distintivo y cómo esto está relacionado con el trabajo de los profesores de geografía en las escuelas. La educación para el desarrollo surgió como consecuencia del final del imperio colonial y de la inmigración de las personas desde las antiguas colonias británicas. La re-evaluación general de los proyectos coloniales llevó a cuestionarse los supuestos de la vida en el llamado «mundo en vías de desarrollo» contenido en el currículum escolar y los libros de texto. Los enfoques tradicionales sobre la historia y la geografía fueron criticados como un reflejo de las perspectivas imperiales y eurocéntricas. Con ello surgieron los estudios del mundo sobre la educación para el desarrollo, especializados en desarrollar métodos y pedagogías alternativas. Algunas de las novedades en la enseñanza de la geografía se pueden relacionar con estas líneas de trabajo.

El capítulo tres ofrece un resumen breve sobre el tratamiento que da la geografía al «desarrollo» como tema. Históricamente, la geografía implicaba claramente el estudio de regiones y países. No obstante, no fue hasta la década de los años 60 cuando se estableció un subcampo característico del estudio geográfico:

1 Este marco ha guiado la consulta sobre el currículum de geografía Geograph1c al Assooat1on's 2001 diseñado para influenciar al gobierno y a los profesores de la misma forma sobre el modo en que se articula la geografía en el currículum nacional www.jgeography.org.uk/get_involved/geographycurr tclumconsultatJon

la «geografía del desarrollo». Desde entonces, la geografía del desarrollo ha estado sujeta a la sucesión de «paradigmas» que han influenciado a toda la disciplina. La geografía del desarrollo ha aportado la importancia de una dimensión espacial a los procesos de desarrollo y modernización económica. Hubo una preocupación por medir y visualizar los niveles de desarrollo. Las primeras críticas sobre este enfoque se basaron en la aceptación de los modelos y teorías de los economistas neoclásicos por parte de la disciplina. Por el contrario, los geógrafos «radicales» dijeron que los niveles de desarrollo estaban estrechamente relacionados con los sucesos en la economía global como un todo y que las diferencias en los niveles de desarrollo deberían entenderse como una parte de un proceso activo de subdesarrollo. Se centraron en la importancia de la interdependencia. Los geógrafos feministas se inclinaron por los supuestos relativos al género que se constituyeron en los proyectos de desarrollo y que fueron movimientos para resaltar las perspectivas de los nativos. Es importante reconocer la tensión existente entre los estudios orientados a la política y las formas de trabajo geográfico más críticas que cuestionaron los supuestos del desarrollo. Con la intención de continuar y agravar las disparidades, se desafió el propio concepto de desarrollo, llevando a cabo el advenimiento de las geografías del posdesarrollo, que están relacionadas con las geografías del poscolonialismo, y el desarrollo sostenible.

El capítulo cuatro se centra en los tipos de conocimiento sobre el desarrollo que los estudiantes requieren para examinarse de geografía en el General Certificate of Secondary Education (GCSE) y el Nivel AS y A a través de especificaciones, libros de texto y preguntas de examen. Basado en una selección de tales pruebas, argumenta en contra de la elección de casos prácticos y el uso que se les da, el lenguaje y las ideas no examinadas que enmarcan los temas y el razonamiento que se espera en las preguntas de examen disminuyen lo que nosotros consideramos como una respuesta «educada» a los temas relacionados con el desarrollo. Este es quizá el capítulo más complicado, ya que nos fuerza a enfrentarnos a la «realpolitik» de un aula. Pensamos que para los profesores (y alumnos) es muy importante resistir el pacto tentador de sólo enseñar para el examen. Para llevar esto a cabo, es necesario creer en la noción de que un conocimiento más profundo ayuda a los estudiantes a hacer mejor el examen (así como a convertirse en personas más capaces). Desde luego sería de cínicos creer algo diferente. Sin embargo, está bien comprobado (p.ej. Stobart 2008) que en los sistemas de evaluación de índices altos (y existen varios sistemas con índices más altos que el de Inglaterra) los profesores van con cuidado buscando un curso de especificaciones de poco riesgo, exámenes predecibles y preferentemente con un libro de texto escrito por el examinador.

El capítulo cinco adopta la forma de conclusión breve, recalcando la necesidad de educación geográfica para ofrecer una versión del «desarrollo» teóricamente informada y reforzada intelectualmente. Este es una petición que posiciona «la creación del currículum» como centro del trabajo de los profesores. Según Lambert y Morgan (2011:51), la creación del currículum es un término que reconoce la naturaleza intensamente práctica del trabajo de los profesores al mismo tiempo que reconoce la necesidad de los profesores de comprometerse de forma intelectual como trabajadores del conocimiento. Los recursos de la asignatura son una fuente de compromiso intelectual para los profesores de geografía que, si se usa de forma eficaz, puede enriquecer y profundizar la educación del desarrollo.

2

Enseñar geografía y desarrollo

En las escuelas de Inglaterra y Gales, la geografía es una de las fuentes más importantes a disposición de los alumnos para adquirir más conocimiento y comprender los temas relacionados con el desarrollo. Este papel se estableció desde las primeras etapas de la geografía escolar a principios del siglo XIX, cuando enseñar servía a aquellos sometidos bajo el imperio británico su «lugar» en el mundo. De forma inevitable, esto significa que el desarrollo de la geografía escolar ha estado relacionado con cambios más amplios en cómo se conceptualiza la relación de Gran Bretaña con el «resto del mundo».

Por ejemplo, no es necesario decir que la geografía tuvo un papel muy importante en el pasado del imperio británico. Un estudio sobre los primeros libros de texto escolares de geografía ha recalcado las representaciones despectivas de las «otras» personas. Uno de los «fundadores» de la geografía, Sir Halford Mackinder, pidió a los profesores que situaran Gran Bretaña en el centro de un mundo imperial: «Dejemos que nuestra enseñanza sea desde la perspectiva británica» y los logros tenían que celebrarse: «La adquisición de tal extensión de territorio por parte de Gran Bretaña es uno de los milagros más grandes de la historia» (citado en O Tuathail 1996). La moda de finales del siglo XIX fue el énfasis de las diferencias entre razas. Hubo una aceptación de los logros de otras civilizaciones en adaptar y conseguir vivir en climas «inclementes» (a pesar de que no fuese probable que se elogiara a la raza «negra»).

No obstante, el simple argumento de que la geografía como asignatura escolar sirvió para propagar y reproducir ideologías «imperialistas» es complicado por el reconocimiento de que al menos desde principios de la década de los años 20 existieron movimientos característicos aparte de los imaginarios raciales que habían impregnado el pensamiento geográfico en el siglo XIX, en la forma de determinismo medioambiental. Esto se consiguió mediante el interés en reconocer los lazos comunes y primeras formas de la «ciudadanía global» expresadas en la idea de «comprensión internacional». Los geógrafos que viajaron por las colonias y más allá regresaron con un respeto por cómo se vivía la vida en ambientes diferentes (a menudo inclementes); esto se vio reflejado en las lecturas para niños en la escuela.

Tras la Segunda Guerra Mundial el centro de atención fue el desarrollo y el medioambiente. Todo esto estaba enmarcado en un enfoque geográfico regional en el cual «se publicaron numerosas geografías voluminosas y regionales del mundo no occidental». Estaban relacionadas con las mismas historias de Gran Bretaña acerca de estas áreas y oportunidades de viajar. Cada expedición aportaba información sobre temas que no se habían documentado. Eran lo que Marcus Power (2000) ha llamado «Geografías coloniales del la modernidad».

Desde la década de los años 50, la geografía académica experimentó un «revés científico» basado en enfoques descriptivos «regionales» críticos. Las críticas al «método regional» giraron en torno al hecho de que no existía ninguna regla formal para reconocer, definir, delimitar o describir la región, y se consideraba que los enfoques regionales se centraban en lo excepcional sin identificar leyes más generales para gobernar el desarrollo en todas las regiones. La «geografía «nueva» que reemplazó el enfoque regional descriptivo se preocupó en producir modelos más generales de desarrollo apuntalados por las ideas de «modernización». En efecto, esto dividió el mundo en sociedades «modernas» y «tradicionales» y llevó el desarrollo a la modernización. Los geógrafos estaban interesados en los patrones espaciales del desarrollo que podían medirse a través de indicadores del desarrollo. Los ejemplos de este tipo de modernización incluyen el movimiento hacia los grandes núcleos urbanos, proyectos de modernización agrícola y sistemas de transporte. La aportación de los geógrafos a esto fue visualizar el proceso de modernización y desarrollar los aspectos espaciales de las teorías sobre la modernización. Los libros de texto escolares estaban llenos de ideas de escritores tales como Rostow, Myrdal y Friedman que escribían sobre cómo resolver el problema del desarrollo desigual de las economías capitalistas. No obstante, una parte de la historia familiar de la geografía escolar en el periodo de posguerra es su tendencia a centrarse en las pautas espaciales en lugar de explorar los procesos sociales que les dan forma. El efecto de priorizar este tipo de «teorías geográficas sobre el desarrollo» fue una tendencia a ignorar los circuitos económicos, sociales y políticos de los que forma parte del desarrollo.

Desde finales de la década de los años 50, el proceso de «descolonización» y la reevaluación extendida del pasado del Imperio Británico junto con una conciencia en aumento de las desigualdades económicas y los problemas medioambientales causó, en los años 70, un aumento del movimiento de los World Studies, que formaba parte de un conjunto más amplio de «estudios adjetivales» que buscaban cuestionar la coyuntura «nacionalista» encontrada en asignaturas escolares como la geografía, historia e inglés. Estas asignaturas nuevas eran consideradas como una base particularmente fértil para el trabajo de campaña de ONG como por ejemplo Oxfam, Action Aid, etc. las cuales estaban estrechamente relacionadas con las redes en aumento, desde mediados de los años 70, del Development Education Centres.

World Studies cuestionó en las escuelas los enfoques geográficos «tradicionales» sobre el desarrollo. Tendió a operar con un sentido más amplio de lo que significa desarrollo, fue infundido por el pensamiento de las ONG y los nuevos enfoques pedagógicos, y estaba más alineado políticamente, resultando y desarrollando la tradición de la educación de los valores. Había un interés explícito por «enseñar para un mundo mejor». En varios aspectos buscaron promocionar una concepción alternativa del desarrollo, una que reconociera las voces y experiencias de la gente en el «Tercer Mundo». Formaban parte de una crítica en contra del desarrollo que al final hizo aumentar las perspectivas globales en el currículum escolar.

Mientras que estos «estudios adjetivales» topaban con dificultades para ganar una posición en el currículum, durante la década de los años 90 con el advenimiento de un currículum nacional *restauracionista*, la elección de un gobierno laborista con la intención de establecer y apoyar una educación en ciudadanía dentro de las escuelas permitió el resurgimiento de preocupaciones por la ciudadanía global y la educación para un desarrollo sostenible.

Estos desarrollos significan, en la «década larga» del nuevo gobierno laborista, que enseñar geografía en las escuelas está muy relacionado con el estudio de temas globales, y la dimensión global en las escuelas es evidente. Sin embargo, es quizá irónico que esto no haya venido acompañado de una ampliación de los estudios de lugares. En una crítica reciente (y bien promocionada), Alex Standish afirma que esto es debido a que la enseñanza de temas globales en la geografía está más preocupada en promulgar valores concretos moralistas en lugar de aprender sobre la geografía. Afirma que los argumentos en contra del desarrollo de la década de los años 80 han querido centrarse en la enseñanza de la geografía como parte de una pérdida más grande de la fe en el proyecto de la modernidad occidental. Para Standish, la perspectiva «desarrollista» por la cual cada nación-estado busca la industrialización y la modernidad raramente se encuentra en la geografía escolar, donde se cuestiona con frecuencia la conveniencia de un desarrollo a gran escala:

«En vez de eso, la preocupación de occidente por los límites medioambientales y la inquietud sociopolítica, proyectada en el mundo desarrollado, se han convertido en el prisma central mediante el cual se ve el desarrollo» (p.137).

Esto hace que la atención se centre en el «desarrollo sostenible»; para Standish el problema con esto es que deja fuera de la agenda la industrialización y el desarrollo *real*. En vez de construir presas para proveer irrigación a gran escala para modernizar la agricultura, el desarrollo sostenible busca mantener la vida que llevan en lugar de transformarla. Para Standish, esto es una ambición limitable y limitada.

« ...con frecuencia, los temas globales vienen totalmente separados del contexto geográfico y político en el que surgieron. En vez de intentar entender los problemas a los que se enfrentan estas personas en sus entornos físicos y humanos, se reinterpretan como problemas que deberían interesar a Occidente. En lugar de intentar comprender las vidas de las personas in situ y los retos a los que se enfrentan, los problemas se estudian desde una perspectiva occidental. En las aulas, se anima a los estudiantes a relacionar estos temas y valorar los valores personales y el comportamiento según la ética occidental de la protección del medioambiente, la tolerancia cultural, la justicia social, la empatía y los derechos humanos en vez de los derechos políticos. Pero es importante reconocer que esto no es geografía. La única idea que da es sobre la naturaleza misantrópica de la sociedad occidental contemporánea y sobre cómo se exportan sus valores por todo el mundo» (Standish 2009: 153).

Mientras que los educadores en geografía han sido rápidos en cuestionar los argumentos de Standish, vale la pena tener en cuenta que su razonamiento sobre cómo se enseña el desarrollo en las escuelas es la parte más importante de su análisis. Tal como trataremos después en este documento, existe una tendencia a promocionar valores concretos en la geografía escolar que favorecen los proyectos de desarrollo «local», a centrarse en el «turismo sostenible» o a persuadir a los alumnos de que el Comercio Justo es la solución a la pobreza. Pensamos que es posible mostrar que muchas lecciones de geografía están apuntaladas en una visión del mundo basada en lo que Daniel Ben-Ami llama «Escepticismo de crecimiento»:

«Escepticismo de crecimiento». *Tendencia a ver el crecimiento económico y la prosperidad popular como problemático. Normalmente incluye un ataque indirecto a los beneficios del crecimiento o de la prosperidad. Por ejemplo: el crecimiento puede ser contemplado como perjudicial para el medioambiente, causando desigualdades o infelicidad. Por regla general, los escépticos del crecimiento sugieren que hay varios límites —naturales, sociales y morales— para el crecimiento económico. Alternativamente, abogan por un objetivo de bienestar que incluye la búsqueda de varias «capacidades», que entienden como la libertad para conseguir diversos estilos de vida. Este tipo de enfoque terapéutico incluye una bajada sustancial de categoría de la importancia unida al crecimiento económico» (Ben-Ami 2010:11).*

Esta es la posición a la que hoy se enfrenta la geografía escolar. Hay grandes discusiones de que ésta tiende a apoyar posiciones a favor del desarrollo «moderado» o del escepticismo de crecimiento y de que el currículum está sujeto a la promoción de lo que Marsden llama «buenas causas» (véase Morgan 2011 cap. 1 para un estudio más amplio). Algunos movimientos recientes (por ejemplo en el Libro Blanco *The Importance of Teaching* [*La importancia de la enseñanza*] de 2010) que tratan el conocimiento esencial o «fundamental» son en parte una reacción a esta tendencia. Esto plantea la cuestión de qué conocimiento y comprensión sobre el «desarrollo» debería enseñarse a los niños en la geografía escolar.

3

De la geografía para el desarrollo a las geografías del desarrollo

«Un término descriptivo para el proceso o transformación a través de la cual los países más pobres del mundo logran los niveles de vida que hay en los así llamados países de Occidente» (Jones 2006:62)

En el capítulo anterior se trató la existencia de una tradición establecida de la enseñanza de la geografía escolar. No obstante, cuando consideramos el modo en que los geógrafos piensan, estudian y escriben sobre el desarrollo, surge un cuadro bastante complicado. Esto está estrechamente relacionado con los importantes cambios en los marcos teóricos o los paradigmas que influyen a la geografía como un área de estudio.

La definición que ofrece el geógrafo Andrew Jones en su *Dictionary of Globalization* [Diccionario sobre la globalización] es una que muchos profesores de geografía aceptarán en términos generales. Al mismo tiempo, la definición tiene algunas «señales de aviso». La más clara es «los llamados países desarrollados», porque muestra que hay algunas dudas de si los «niveles de vida» conducen realmente al desarrollo conveniente. Hay quienes querrían reemplazar el término derivado de la economía, «niveles de vida», por una noción más amplia, «calidad de vida». Esta cuestión sobre la base económica del desarrollo hace surgir entonces problemas por el uso del término «países más pobres». La definición de Jones constituye un buen punto de partida, pero está escrito de un modo que deja abierta la posibilidad de otras interpretaciones.

De cualquier modo, este es un ejemplo de la amplia trayectoria de los debates geográficos sobre el desarrollo. Como trató Harold Brookfield (1975) trató en su obra *Interdependent Development* [Desarrollo interdependiente], el campo del desarrollo se basó en modelos económicos del progreso. Los geógrafos buscaron identificar los indicadores de la modernización o del desarrollo y después registrar y visualizar la propagación de estas características. El enfoque general se basaba en la idea de teoría de la modernización por la cual se asumía que cada nación-estado particular estaba en vías de desarrollo. La típica declaración sobre esta posición, comúnmente enseñada en las lecciones de geografía, era el modelo de crecimiento económico de Rostow. Los geógrafos reconocieron que el ritmo de desarrollo difería según las naciones-estado (de aquí las ideas sobre países más y menos desarrollados) y dentro de los estados (noción de regiones de crecimiento y de atraso).

Esta clase de teoría de la modernización aún influye. No obstante, desde la década de los años 70 los geógrafos fueron influenciados por la crítica a este enfoque. Estas críticas incluyeron el determinismo que parecía insinuar que, a través del espacio económico, el desarrollo simplemente revelaba la tendencia a ignorar las diferencias históricas y geográficas de las sociedades del Tercer Mundo, y el sentido de que estos modelos económicos de modernización eran una celebración no crítica de los logros norteamericanos y europeos.

Los geógrafos estaban ocupados con discusiones sobre la producción de la sociedad y el espacio relacionado con las explicaciones radicales o estructurales. Aquí son importantes los trabajos de los académicos basados en América Latina que adoptó un punto de vista distinto sobre el proyecto de desarrollo. La teoría de dependencia surgió como una serie de reflexiones críticas sobre la experiencia histórica de las personas periféricas del mundo. Buscaba explicar el retraso económico continuado en Latinoamérica. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) se estableció en 1948 y a lo largo de la década de los años 50 desarrolló una explicación distintiva sobre el desarrollo bajo el director Raul Prebisch. El argumento era que aunque la teoría de la ventaja comparativa sugería que debería haber ventajas para todos los países en la especialización, esto no sucedió porque el monopolio de las condiciones era de los países avanzados. Los términos de comercio se fijaron en contra de esos países involucrados en la extracción de productos primarios. La teoría de la dependencia tomó este análisis y afirmó que el subdesarrollo no era una condición inicial que había que superarse mediante una mayor integración de la economía mundial, sino como un proceso provocado por la integración. Para los lectores ingleses la declaración clásica la ofreció Andre Gunder Frank que dijo que el desarrollo en América Latina es entorpecido por la expansión del desarrollo capitalista y esta expansión es la causa del subdesarrollo, o como dijo él «el desarrollo del subdesarrollo». Declaró que el desarrollo y el subdesarrollo son caras opuestas de la misma moneda y que las dos son el resultado necesario y la manifestación de las contradicciones del sistema capitalista de desarrollo. La condición de los países en vías de desarrollo no es una consecuencia de la inercia, la desgracia, el azar, el cambio climático, etc. sino un reflejo de cómo se incorporan en el sistema capitalista global. Los teóricos de la dependencia afirman que las fuerzas capitalistas dominantes estimularon la transformación de las estructuras políticas y económicas para servir sus intereses. Los territorios coloniales fueron organizados para producir productos primarios al coste mínimo y simultáneamente convertirse en un mercado para productos industriales. Se trasladó el valor excedente de las regiones pobres a las ricas y del mundo en vías de desarrollo al mundo desarrollado.

En una declaración importante, Corbridge (1986) proporcionó una crítica a lo que consideró como el «callejón sin salida de la geografía del desarrollo radical», a la que criticó desde los ámbitos del opositorismo, determinismo, de la sobre-agregación y confrontación epistemológica:

- La geografía del desarrollo radical tiende a ver las cosas en «blanco o negro»: el capitalismo promueve el desarrollo por definición o el subdesarrollo por definición. Casi no hay lugar para un término medio.

- Aunque rechaza la idea del determinismo medioambiental, la geografía del desarrollo radical tiende a sugerir que lo que pasa en un lugar es el resultado de su localización dentro de las estructuras de un fuerte sistema global.
- El mundo tiende a dividirse en bloques distintos, ya sean el «norte» y el «sur» o el «centro» y la «periferia». De nuevo reiteramos que hay poco reconocimiento de la diversidad de lugares.
- La geografía del desarrollo radical se ha caracterizado por una arrogancia y desprecio hacia otras teorías sobre el desarrollo. Tiende simplemente a sustituir una perspectiva del mundo por otra.

Estas explicaciones estructurales sobre el subdesarrollo fueron cuestionadas en la década de los años 80 por la aparición de un interés hacia los «modelos alternativos del desarrollo» promovidos por las ONG y grupos de presión. Estos enfoques recalcan las cosas que se pueden llevar a cabo para lograr formas de desarrollo susceptible localmente, endógenas y ecológicamente sostenibles. Concretamente, en la geografía humana hubo una tendencia a centrarse en estudios de casos a pequeña escala, una preocupación por la función de los nativos en el proceso de desarrollo y el reconocimiento de los aspectos de género sobre el desarrollo.

La década de los años 90 y los primeros años de 2000 estuvieron marcados por la aparición en la geografía humana de una preocupación por cuestiones sobre la representación y el discurso. El desarrollo es quizá el proyecto arquetipo moderno, uno que intenta ofrecer una plantilla sobre cómo deberían organizarse las sociedades. Este tipo de «relatos grandes» se consideran insensibles a la diferencia. Y por consiguiente, los geógrafos influenciados por el posmodernismo y el cambio cultural argumentarían que el desarrollo es un discurso que necesita ser «deconstruido».

Entonces, ¿en qué nos deja esto? Es importante notar que la geografía contemporánea humana reconoce que el significado del término «desarrollo» no puede definirse sólo de una vez por todas. En lugar de eso, siguiendo el argumento de Raymond William en *Palabras Clave* (1976), es importante reconocer la naturaleza cambiante y discutida del término. Tal y como sugerirá el razonamiento en la siguiente sección del documento, este tipo de sensibilidad hacia el lenguaje y el significado generalmente no es una característica de la enseñanza geográfica en las escuelas sobre el desarrollo. La siguiente tabla ofrece definiciones del desarrollo extraídas de varios textos recientes sobre la geografía del desarrollo y proporciona comentarios interpretativos breves, que dan un idea de los modos matizados en los que la geografía como asignatura discute el «desarrollo».

<p><i>« Desarrollo» en sí es un término complejo, contradictorio y fuerte que adopta significados concretos en el contexto de momentos intelectuales, institucionales y políticos específicos. Se ha recurrido a determinadas definiciones para justificar y diseñar el material y las intervenciones políticas que han transformado medios de subsistencia, relocalizado el curso de ríos, vuelto a trazar límites nacionales, rehecho el gobierno a lo largo de una variedad de escalas e incluso han cambiado la percepción de las personas sobre sí mismas. En este libro no buscaremos la definición “correcta” de desarrollo, sino que estudiaremos qué significan estas ideas sobre el desarrollo. Para obtener un significado concreto de desarrollo preguntaremos, ¿a quién pertenece esta versión del desarrollo? ¿Qué obra política está llevando a cabo? Y a quién incluye o deja fuera este proyecto sobre el desarrollo»(Neumann 2008,p. 1)</i></p>	<p>Esta declaración muestra algo de los modos en los que los geógrafos trataban el desarrollo. Nos recuerda que no hay una única definición para el término y que tenemos que prestar atención a los contextos concretos en los cuales se emplea el desarrollo. Al mismo tiempo aclara que esto no es simplemente un «juego de palabras» ingenioso: el desarrollo afecta al mundo material y a la vida de las personas. Cuando se reclama el desarrollo hay políticos trabajando y el papel del geógrafo adaptado a las críticas es preguntar sobre las formas concretas en se usa el desarrollo. ¿Quién emplea este término y con qué objetivo? ¿De quién son las perspectivas que se excluyen o se omiten?</p>
<p>«Existe poco consenso en torno al significado de este término ampliamente discutido pero que la mayoría por no decir todos los líderes de las naciones, estados y organizaciones internacionales del mundo afirman que persiguen de algún modo este objetivo. Este libro intenta mostrar que, por contraste, la fuerza del término proviene directamente de su poder para seducir, satisfacer, fascinar, para hacer soñar, pero también de su poder para engañar y alejarse de la verdad. El desarrollo se considera casi siempre como algo posible si las personas o los países siguen a través de una serie de etapas las instrucciones prescritas». (Power 2000, p.1)</p>	<p>Una vez más, esta declaración atrae nuestra atención sobre la discutida naturaleza del término desarrollo, pero también sugiere que es «lo resbaladizo» lo que le da el poder al concepto. Es un término que puede hacer que la gente imagine nuevas formas de vida, puede reclutarlos a proyectos para traer el desarrollo. Esto significa que hemos de vigilar los «discursos» y «visiones del mundo» que apuntalan las discusiones del desarrollo. En la práctica, la declaración sugiere aparentemente que el desarrollo es casi siempre un conjunto de pasos o «anteproyectos» que lo más seguro es que se desentrañen cuando se enfrenten al suelo firme de las vidas vividas de la gente.</p>

«La globalización y la regionalización están invadiendo la unidad estándar de desarrollo, la nación o sociedad. El agente convencional de desarrollo, el estado, está siendo invadido por el papel de las instituciones internacionales y las fuerzas de mercado. El objetivo típico de la modernización del desarrollo o de alcanzar a los países avanzados está en cuestión, porque la modernización ya no es una ambición obvia. La modernidad ya no parece tan atractiva en vista de los problemas ecológicos, las consecuencias del cambio tecnológico y otros muchos problemas. La occidentalización ya no parece atractiva

Esta declaración trata de que todo el proyecto de estudiar la «geografía del desarrollo» puede estar fuera de lugar en un mundo donde hay cambios escalares complejos en torno a la globalización y la regionalización. En resumen, el foco tradicional de la geografía del desarrollo, ya no es útil en un mundo donde las decisiones se toman en otro lugar. Además, la declaración parece sugerir que el enfoque «modernista» de la geografía del desarrollo basada en las nociones de

continuación de la tabla de la p.18

<p><i>en un tiempo de cultura local y diversidad cultural. Varias décadas de desarrollo no han estado a la altura de las expectativas, especialmente en África, algunas partes de América Latina y el sur de Asia. La base de los estudios de desarrollo —que los países desarrollados son un caso especial— ha sido socavada por las políticas de ajustamiento estructural y las afirmaciones de los economistas neoclásicos». (Pieterse 2010 p.1)</i></p>	<p>progreso y mejora ha sido socavada por la comprensión de la degradación medioambiental y el imperialismo cultural. Resumiendo, la declaración sugiere que el desarrollo —y por extensión la geografía del desarrollo— está en crisis.</p>
<p><i>«...El foco de atención [de este libro] no son las meta-geografías de la globalización, urbanización, industrialización, democratización, etc. El libro analiza los detalles y las minucias de las vidas locales y medios de subsistencia y las estructuras locales y procesos que crean estas vidas diarias y que, sucesivamente, son creadas por ellas. Con esto, no hay que pasar por alto el importante papel de los agentes nacionales e internacionales, las estructuras y los procesos. La intención es más bien empezar con lo local y el día a día y, de este modo, evitar la tendencia de ver y explicar las consecuencias locales como resultado de meta-procesos que lo abarcan todo. Al teorizar de este modo, la esperanza es reorganizar la balanza de la comprensión y evitar retratar a las personas como “víctimas” y la localidad como un mero estado en el que se llevan a cabo meta-procesos de globalización». (Rigg, 2007 p.7)</i></p>	<p>Siguiendo el argumento de que el proyecto modernista de geografía del desarrollo ya no es adecuado, esta declaración intenta variar la escala de estudio a lo local o a la escala del «día a día». Los conceptos importantes que terminan en «-zación» no capturan el color y el sentir de las vidas en la ciudad, fábricas y comunidades; es trabajo del geógrafo centrarse en estas realidades del día a día para entender las perspectivas de la gente en los lugares y después relacionarlos con contextos más amplios que permiten y constriñen sus vidas.</p>

«Aunque muchos geógrafos han vuelto a recalcar la importancia del lugar en la dimensión de la globalización, T.G.McGee afirmaría que la mayoría de geógrafos continúan “interrogando el proyecto del desarrollo desde dentro del proyecto modernista con la creencia de que un buen estudio puede ofrecer soluciones viables”. Lo que constituye el núcleo de este enfoque es que la investigación geográfica está arraigada a un empirismo centrado en la interacción de la sociedad y del medioambiente, en las redes y flujos de personas y bienes, en la desigualdad de desarrollo y, lo más importante, en la naturaleza de los lugares locales. Según McGee todos estos factores sitúan de forma firme la geografía del desarrollo dentro de la “tradición humanista”. Potter et al. (1999 p.24)

En contra de los enfoques «posmodernos» que cuestionan la noción de desarrollo que contempla el desarrollo como un concepto comprometido, y que argumentan que el desarrollo es una construcción retórica utilizada por los fuertes para ordenar y acorralar las vidas de las personas corrientes, esta declaración intenta agarrarse a la amplia tradición humanista de la geografía del desarrollo que emprende un estudio empírico de la gente y de los lugares y que mantiene la idea de que el conocimiento geográfico puede utilizarse para «resolver problemas», para ser una «fuerza para el bien».

4

El lenguaje del desarrollo en la geografía escolar

En un informe del influyente *Geography Project 16-19* en la década de los años 80, Andrew Sayer (1986) comentó que la inspección de los planes de estudio o especificaciones son generalmente una lectura «frustrante». Esto es porque tienen que ofrecer pautas para la enseñanza que no sean demasiado restrictivas. En la práctica, esto tiende a hacer declaraciones más bien insulsas y anodinas. Sin embargo, Sayer sugirió que bajo estas afirmaciones era posible distinguir «un enfoque distintivo hacia la geografía». Esta sección se preocupa por leer las secciones sobre el «desarrollo» de varias especificaciones de examen actuales considerando los debates de las dos secciones anteriores. Aunque no está pensado para ser la última palabra sobre este asunto, esperamos que el enfoque que hemos adoptado sea indicador de los tipos de la «crítica ideológica» necesaria para comprender qué está en juego en estas representaciones. Un buen punto de partida es el artículo de Richard Henley (1989) «The ideology of geographical language» [La ideología del lenguaje geográfico]. Henley marca una serie de puntos:

- Toma como punto de partida la idea de que el lenguaje que utilizamos no es un reflejo transparente del mundo o un «espejo de la realidad». En vez de eso, afirma que el lenguaje que usamos es un producto de nuestra sociedad. Recurre a las ideas de Raymond Williams que demostró cómo las ideas (como se reflejan en el lenguaje literario y en el arte) no pueden ser separadas de la sociedad que las originó.
- Henley utiliza esta idea para considerar cómo «la naturaleza del lenguaje empleado por los geógrafos... refleja el clima más amplio social y económico y las formaciones ideológicas dominantes». Utiliza el ejemplo del libro de Bradford y Kent (1977) *Human Geography* [Geografía humana]: las teorías y aplicaciones para mostrar cómo el lenguaje de la «ciencia» domina la geografía escolar. Por ejemplo: el cambio en las ciudades se explica mediante metáforas de las ciencias biológicas, mientras que los procesos económicos se discuten términos que provienen de las ciencias naturales, como por ejemplo caída, depresión o competencia. Sugiere que este lenguaje, a pesar de parecer neutral, está «plagado de ideología».

- Lo mismo pasa con el lenguaje «humanístico» empleado cuando se pide por ejemplo a los estudiantes que escriban sobre sus sentimientos y empaticen con los demás. Para Henley, existe el riesgo de que este tipo de lenguaje sustituya al lenguaje que explica el porqué de las cosas.
- Henley afirma que los profesores de geografía necesitan prestar especial atención al lenguaje que emplean en las clases y que reproducen en los libros de texto, para revelar significados más profundos y las imágenes que el lenguaje da de la sociedad.

Con las ideas de Henley en mente, consideremos algunos de los ejemplos de cómo se trata el «desarrollo» en algunos «textos» de la geografía escolar.

El OCR GCSE Geography A

(http://www.ocr.org.uk/qualifications/type/gcse/hss/geog_a/index.html) contiene una sección dedicada a «Comercio, Ayuda y Superpotencias». Afirma que:

«Los candidatos deberían ser capaces de explicar por qué algunos países están más desarrollados que otros y por qué hay una distancia tan grande entre los más y los menos desarrollados. Deberían saber que hay un desequilibrio en el comercio en el globo y ser capaces de describir algunas razones para esto. Los candidatos deberían saber que hay distintas clases de ventajas y desventajas y que el comercio más justo y efectivo puede ayudar al desarrollo de los países. Deberían comprender el papel/implicación de las superpotencias».

A primera vista, parece perfectamente razonable esperar esto de cualquier estudiante que haya estudiado geografía hasta los 16 años. No obstante, el enfoque de Henley nos insta a considerar seriamente el lenguaje utilizado en esta declaración. Aquí, «desarrollo» es un término indiscutible. Se asume que puede haber un acuerdo sobre qué es el desarrollo y que es mejor tener más desarrollo que menos. Teniendo presente este acuerdo, el objetivo está en salvar esta distancia, ajustando el desequilibrio y «ayudando» a los países a desarrollarse. La consecuencia es redefinir el asunto del desarrollo como una solución más que como un problema y las soluciones que han de considerarse están todas interesadas en modificar o reformar el sistema (global) existente más que en presentar la cuestión de si el sistema puede generar en sí «la diferencia de desarrollo». Por consiguiente, las soluciones tienen que estar relacionadas con la «ayuda» y el «comercio justo». Claramente, todo el problema del desarrollo es contemplado como el resultado de «un desequilibrio de comercio a lo largo del globo».

El impacto de este «cierre» del tema del desarrollo es prevenir una respuesta académica que entienda que hay distintas perspectivas sobre el significado de desarrollo. Enmarcar el problema en términos del sistema global de comercio tiene como resultado la sugerencia de cierta eternidad que no puede reconocer la construcción histórica de la «diferencia de desarrollo». El enfoque de «hacer un problema» puede examinar la llamada «diferencia de desarrollo» a través del tiempo, ya que esto requeriría un intento de explicación. Sin embargo, esto no es un requerimiento establecido y el efecto más probable es que los estudiantes se lleven la impresión de que la gran diferencia entre los países más y menos desarrollados es fija e inamovible. No hay ninguna indicación en las especificaciones sobre la extensión de las explicaciones que pueden esperarse que los estudiantes consideren, aunque la especificación sí que ofrece una pista importante de que la explicación está relacionada con el comercio injusto. La respuesta a esta mezcla de comercio justo y ayuda juiciosa es el mecanismo para el desarrollo efectivo. De este modo, la especificación está fija en un modelo de una economía global «desequilibrada» y que requiere una intervención en la parte de los países más desarrollados.

La especificación EdExcel's GCSE 8

(<http://www.edexcel.com/quals/gcse/gcse09/geography/b/Pages/default.aspx>) está organizada en torno a la pregunta clave, ¿qué se entiende por «desarrollo»? y a la idea clave de que «en el desarrollo hay algo más que riqueza».

Para responder a esta cuestión y analizar esta idea se espera que los candidatos midan el bienestar económico y la calidad de vida, identificar y explicar por qué los países se encuentran en distintas etapas del desarrollo, y considerar cómo la ayuda puede afectar al desarrollo y aprender que alguna ayuda es más sostenible que otra. Se requiere que los candidatos investiguen cómo se mide el bienestar económico y la calidad de vida, que consideren las ventajas y desventajas que se obtienen al usar los indicadores económicos y sociales, cómo se ha descrito y visualizado el desarrollo en el pasado y valorar su validez. Además, los candidatos tienen que considerar la «sostenibilidad» de la ayuda en términos de costes económicos, impacto en el medioambiente y los efectos en la población, y emprender un estudio práctico sobre un proyecto de ayuda en un país menos desarrollado (en inglés LEDC).

De nuevo, al leer esta especificación es sorprendente ver de qué ayuda fueron las representaciones del desarrollo encontradas en las especificaciones de examen de geografía para producir versiones parciales e ideológicas sobre el tema. La versión de EdExcel está apuntalada en la ideología general del bienestar global que refleja la corriente principal sobre el punto de vista de que existen diferencias que son inaceptables entre las naciones estado y que conviene disminuir esta diferencia. Además, la especificación refleja una forma de «escepticismo de crecimiento» que lleva a los candidatos a cuestionar la definición exacta de economía de desarrollo para interesarse en la calidad de vida. Se anima a los estudiantes a ver el desarrollo en términos más amplios. Sin embargo, existe un movimiento rápido para hacer participar a los estudiantes a medir y visualizar «los niveles de desarrollo». Desde hace mucho tiempo hay una preocupación por la enseñanza de la geografía en las escuelas de forma empírica y positivista. Una vez más, el fallo de no analizar de forma crítica las noción de «desarrollo», sino simplemente medirlo, resulta en la cuantificación de los niveles de desarrollo y la búsqueda de soluciones en términos de «ayuda» procedente de los países más desarrollados a los países menos desarrollados.

Teniendo en cuenta todas estas especificaciones, pensamos que esto tiene cuatro efectos distintos en la comprensión de los alumnos sobre el desarrollo:

- No ser capaces de relacionar las partes a un todo: una visión fragmentada el mundo
- Una falta de marcos teóricos o perspectivas para reflexionar sobre el desarrollo
- Una idea irreal sobre el agente político en los temas del desarrollo
- La promulgación de un conjunto de ideologías sobre el sistema económico debido a la falta de una forma disciplinada de entender el mundo

Para continuar esta discusión, puede ser útil investigar cómo se trata el tema del desarrollo en los libros de texto de la geografía escolar. El libro Horizons [Horizontes] (primera edición en 2006) es una buena fuente porque rebate la típica afirmación de que el conocimiento y la comprensión de la geografía están limitados a «la extensión de dos páginas». En el caso de Horizons, se dedican no menos de diez páginas de dos caras al tema 80:20. Esta proporción recalca como el 20% de la población mundial tiene acceso al 80% de las Fuentes del mundo (y viceversa). Los títulos de las secciones que forman esta unidad son:

- ¿Qué es el desarrollo?
- ¿Dónde en el mundo?
- ¿Cómo medimos el desarrollo?
- ¿Cómo utilizamos las TIC para la cuestión del desarrollo?
- ¿Cuáles son las causas de la pobreza?
- 80:20, ¿qué puede hacerse?
- 80:20, ¿qué puedo hacer?
- ¿El comercio justo?
- ¿Qué es el desarrollo sostenible?
- 80:20, ¿en qué etapa nos encontramos ahora?

El libro de texto ofrece la siguiente definición de «desarrollo»:

«El desarrollo es un término complejo. Simplemente, porque desarrollo significa que toda la gente alcanza un nivel estándar aceptable de vida y tiene lo básico para vivir. El desarrollo es un proceso que no tiene fin: las personas siempre se esforzarán para mejorar la calidad de sus vidas y las de sus hijos». (Gardner, D., Knill, R. y Smith, J., 2006,p.24)

Es muy importante ofrecer las definiciones de los términos importantes. Sin embargo, en el texto, no hay ningún intento de exponer los parámetros de las condiciones que limitan la definición. El resultado es que la definición hace caer en una trampa típica de la ideología: el desarrollo, que es claramente una construcción producida a lo largo de la historia, se equipara con el deseo natural de mejorar la calidad de nuestras vidas y las de nuestros hijos. Esto sitúa el desarrollo dentro de una especie de reino socio-biológico. Es cierto que hay una preocupación por ofrecer una definición más amplia sobre el desarrollo que de riqueza económica; esto se ve reflejado en el uso del índice de desarrollo humano.

No obstante, podríamos cuestionar el interés por visualizar los niveles de estos índices y preguntarnos si esto no es otro ejemplo de naturaleza empirista y positivista de la geografía escolar. La consecuencia de esta visualización es presentar el desarrollo —un proceso complejo y sentido de forma personal— como una representación más bien estática. Esto está compuesto por la destilación de las «causas de pobreza» en una lista de factores, algunos de los cuales pueden ser perfectamente efectos o consecuencias en lugar de causas. Está claro que hay poco en el modo en que pueden ayudar las teorías explicativas a los estudiantes a poner estas figuras en perspectiva y casi no se intenta desarrollar en los estudiantes un reconocimiento de que las explicaciones geográficas son cautelosas, provisionales y discutibles (después de todo, las «causas de la pobreza» son un tema muy discutido).

Leyendo Horizons, centrado en «visualizar y medir» el desarrollo, nos acordamos del argumento de Yapa (1999) sobre los efectos en la visión del desarrollo de los alumnos. Refuerza la idea de que «ahí fuera» hay una realidad «objetiva» y que el papel de los geógrafos es simplemente observar y visualizar esa realidad. Se asume que los mapas y versiones de los geógrafos reflejan el mundo como un espejo. Tomemos por ejemplo el mapamundi del PNB per cápita.

Esto se toma por un «hecho» no problemático del mundo, una representación del mundo. No obstante, el mapa del PNB per cápita es una construcción, un modo concreto de elección para representar las naciones del mundo dentro de cierta lógica discursiva del «desarrollo». Al interpretar el mapa en un libro de texto de geografía o verlo expuesto en la pared de un aula, se invita al lector a «aceptar», o pensar en términos de, el discurso de desarrollo.

Yapa propone que los estudiantes en las escuelas no pierdan esta «lección». Saben que los bangladeshíes o los africanos viven en países «subdesarrollados». Están seguros, en un sentido propio, de que están en una posición más alta que millones de esas «otras» personas en los países subdesarrollados. Afirma que después de socializar la mente joven en la lógica jerárquica de sí mismo y el otro que se han incorporado en el mapa de la PNB per cápita, es difícil imaginar otros puntos de vista alternativos posibles o resultados que prevalezcan. Lo que quiere decir Yapa es que los estudiantes en las escuelas no están aprendiendo simplemente sobre el mundo de «ahí fuera» como «hechos bien conocidos» proverbiales, sino más bien que su subjetividad se está construyendo literalmente mediante el mismo discurso. Éste es un argumento importante que debería llamarnos la atención.

Una vez construido «el problema del subdesarrollo», el Horizons continua ofreciendo algunas soluciones. Relata a los lectores que:

«Mucha gente de todo el mundo es consciente de la pobreza. Los líderes mundiales son cada vez más presionados para que alivien el sufrimiento y cambien la balanza de 80:20 que existe entre los ricos y los pobres». (Gardner, D., Knill, R. and Smith, J., 2006, p.34)

Los líderes mundiales respondieron de un modo «muy positivo» poniéndose de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo del Milenio. A pesar de estas promesas, «en 2005 estaba muy claro que no se iban a cumplir estos objetivos». La sección finaliza con una descripción (más que una explicación o evaluación) de la campaña de 2005 Make Poverty History [Hacer de la pobreza historia].

Lo más sorprendente de esta sección es la falta de comentarios críticos sobre estos desarrollos, el fracaso a la hora de discutir los asuntos políticos de poder entorno a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el fracaso a la hora de ofrecer algún comentario evaluador o crítico que limite el potencial educativo de este texto. El geógrafo Richard Peet (2009:183) explica el contexto más amplio para estos movimientos filantrópicos:

«En la tradición occidental calvinista, la filantropía es el modo que tienen las personas ricas de tranquilizar sus conciencias. En el capitalismo financiero global se añade un barniz emotivo, idealista, moralista... Los países capitalistas homogéneos, las instituciones financieras internacionales, los principales miembros de la élite financiera e industrial del mundo, académicos famosos, una variedad deslumbrante de estrellas del pop... todos las partes culpables quieren «acabar ahora con la pobreza del mundo»

Peet se pregunta, ¿podemos «aceptar estos actos reconocidos de benevolencia altruista solo en sus términos optimistas propios o “acabar con la pobreza ahora el mundo no puede esperar” es un resumen de la civilización sobre la persecución de un interés propio más brutal y especulativo?»

Fíjense que no estamos afirmando que la perspectiva de un «geógrafo radical» como Peet debería enseñarse en la geografía escolar como un «discurso no evaluador». Estamos sugiriendo que las lecciones de la geografía escolar sobre el desarrollo deberían permitir a los estudiantes ganar acceso a un conjunto más amplio de perspectivas y puntos de vista y que el profesor de geografía hábil será capaz de exponerlos en sus contextos disciplinarios e intelectuales.

El mismo problema de «parcialidad» es evidente en el final de dos capítulos del libro de texto Horizons que se centran en el comercio justo y el desarrollo sostenible. La extensión del comercio justo adopta una visión no crítica del comercio justo. Sugiere que el comercio puede beneficiar todo, pero que los «términos de comercio» (no utiliza esta palabra) están «predispuestos a favor de los ricos»:

¿Pero qué podemos hacer? ¿De verdad está fuera de nuestro alcance? No. Podemos comprar productos del comercio justo. (Gardner, D., Knill, R. and Smith, J., 2006 p.38)

Las actividades no permiten a los estudiantes explorar los problemas en torno al comercio justo, sino que están pensadas para explicar por qué el comercio justo es una «cosa buena». Claro que una de las actividades sugiere que «la clase podría ayudar a los países menos desarrollados de muchas maneras:

- Asegúrate de que tu familia compra productos del comercio justo
- Montar un puesto de golosinas procedentes del comercio justo
- Visitar la página web de Comercio Justo y descargarse las fuentes para crear una exposición de comercio justo como parte de una campaña para concienciar a la gente de tu escuela» (Gardner, D. , Knill, R. and Smith, J.,2006, p.39)

En esta actividad, la educación geográfica, basada en una comprensión profunda del contexto y de los problemas entorno al desarrollo, se ha reemplazado por un enfoque no crítico de la ciudadanía global. No hay forma de evitarlo: es un enfoque para enseñar la asignatura cargado de ideología...».

5

Conclusión: ¿Llevar a cabo el «esfuerzo teórico»?

Al escribir este documento de reflexión, no hemos huido de intentar plantear cuestiones difíciles a los educadores de geografía. El contexto en el que escribimos es importante; estamos dedicados al proyecto de la educación de la geografía, ya que pensamos que es uno de los lugares que quedan en nuestra sociedad y que se pide explícitamente a los jóvenes que aprendan y reflexionen su relación social e histórica con personas de otros lugares. El «manifiesto» de la Geographical Association, *A Different View [Una visión diferente]*: se expresa de la siguiente forma:

«La geografía sirve a algunos objetivos educacionales vitales; pensar y decidir con la geografía nos ayuda a vivir la vida como ciudadanos con conocimientos, conscientes de las comunidades locales en el marco global». (GA 2009, p.5)

Pero no estamos satisfechos. Estamos muy preocupados de que críticos de los enfoques actuales sobre la geografía escolar como Alex Standish y otros son capaces de hacer afirmaciones sobre la naturaleza ideológica de la geografía escolar y, particularmente, el argumento de que la geografía escolar sirve a la agenda «liberal de izquierda» sobre el «escepticismo del crecimiento». Desde nuestro punto de vista, es muy preocupante el hecho de que las lecciones de geografía no analicen con cuidado la política del Comercio Justo, reciten de manera poco crítica las mantras del Desarrollo Sostenible o involucren a los estudiantes en las actividades de ciudadanía que no están fundadas en el estudio de principios y disciplinado de los problemas. Esta es la razón por la que hemos utilizado semejante espacio en este documento para explorar la naturaleza del conocimiento geográfico sobre el desarrollo. Nuestra conclusión —y el punto sobre el que esperamos que se reflexione— es que gran parte de la enseñanza del desarrollo es ideológica.

Claro que la ideología es un término complejo, pero nuestro punto de partida es que la ideología es un *discurso no revisado* que tiende a reflejar las visiones sobre el mundo de los fuertes. Hace casi tres décadas, Derek Gregory (1983) recalcó tres modos en los que el conocimiento geográfico tendía a reproducir ideológicamente. Muchos profesores de geografía estarán familiarizados con la obra de Gregory y reconocerán que nuestra discusión sobre la enseñanza del desarrollo en la geografía es apropiada. Entenderán el significado de estos puntos y estos profesores intentarán enseñar de un modo que se adecúe a esto.

- La geografía se abstrae de forma rutinaria de la sociedad y no proporciona una visión rigurosa de la formación de la estructura de las relaciones sociales. El resultado es aplastar la complejidad de las sociedades. En términos de la enseñanza, la geografía escolar tiende aún a definir términos como «desarrollo» y después a «visualizar» las pautas, en lugar de reflexionar la cuestión de cómo se ha construido el «desarrollo». Esto nos hace fracasar a la hora de reconocer las formaciones complejas sociales que existen en el espacio. Por ejemplo: hablar sobre países enteros como «menos desarrollados» cuando hay divisiones importantes dentro de las sociedades basadas en la clase, género o localidad

La enseñanza de la geografía tiende a buscar modelos generales o «casos», en lugar de analizar los conflictos y contradicciones que existen en las sociedades. Esto se expresa a menudo en la búsqueda de «soluciones», enmarcadas con frecuencia en políticas consensuadas, en las que todo el mundo gana, en vez de centrarse en los casos «complicados» que incluyen ganadores y perdedores.

- La falta de atención sobre la construcción histórica de estas geografías tiende a presentar la idea de que el conjunto actual de condiciones es «natural» y «inevitable». Probablemente esto es el resultado inevitable de la dependencia de metodologías empíricas y positivistas dentro de la asignatura y la marginalización de otros enfoques más críticos que se preocupan por el análisis histórico-geográfico de la sociedad. El peligro es que se deja a los estudiantes de las escuelas solo con un conocimiento superficial de los contextos en los que hay supuestamente desarrollo. Por ejemplo, sería llevar a conclusiones erróneas sobre la respuesta de Haití al terremoto devastador sin tener ningún conocimiento del contexto histórico-geográfico de ese país.

Gregory afirmó que para superar los problemas de ideología se necesitaría un «esfuerzo teórico» por parte de los profesores de geografía; el «mundo en el que vivimos es opaco». El análisis que hemos ofrecido en este documento de reflexión nos conduce a una conclusión similar. Pero no es teoría por dar teoría, si el mundo es opaco significa que no se puede comprender sin una reflexión disciplinada. Tal y como concluyó Gregory:

«El objetivo es iluminar el mundo en el que vivimos junto con los estudiantes y mostrar que nos preocupamos de él no como una colección de muestras al azar, estudios de casos, ideas ilustradas, sino como un todo conectado. Si alguna vez perdemos el interés tradicional, arriesgamos aún más la integridad de una disciplina». (1983:42).

No hay ninguna manera más poderosa para mostrar la importancia de profesores especializados en la asignatura que mostrar tal dedicación a este ideal. Si el mundo no fuera opaco —lo que vemos es, de hecho, lo que conseguimos— entonces ciertamente *cualquiera* puede enseñar geografía. Está claro que en muchas escuelas de secundaria la geografía es enseñada por especialistas en otra asignatura y, como dijo Osfed (2011) varias veces, generalmente esto no es bueno para asegurar una calidad alta de experiencia geográfica para los estudiantes. En el contexto particular de este documento, si la geografía escolar declara el desarrollo como un tema que puede abordar de forma efectiva, entonces se necesita robustecer la base teórica. Esto incluye un conocimiento práctico y un reflejo disciplinado de cómo han evolucionado el concepto y la asignatura y cómo se puede enseñar el tema más o menos cuidadosamente.

Tal y como mencionamos anteriormente en este documento, durante largo tiempo se asoció la geografía en la escuela con educación para el desarrollo. En este documento, nuestro énfasis ha sido la antigua geografía académica y todo lo que contiene. Esto ha contribuido en el campo de los estudios de desarrollo de manera conceptual y pensamos que tiene que continuar influenciando la geografía escolar. No obstante, también es cierto que la educación para el desarrollo es un campo de estudio y práctica por derecho propio y esto ha tenido un impacto en la geografía y su práctica en muchas escuelas. Según Bourn (2008), la educación para el desarrollo ha tenido una «historia difícil», pero gradualmente se ha forjado una posición que exige que la pedagogía es dialógica de un modo que permite que una «voz» para las perspectivas del sur. Esto importa valores en las transacciones educacionales que retan supuestos como «occidente es mejor». O como dice Kumar (2008), «uno de los objetivos principales de la educación para el desarrollo es garantizar que el desarrollo no es pro-rico, no se monopoliza y se manipula». (p 44).

Los valores dialógicos y las prácticas de la educación para el desarrollo ofrecen muchos retos para los profesores de geografía. Quizás el problema fundamental es la cuestión de mezclar las pedagogías de la educación para el desarrollo con los contenidos de conocimiento de la geografía. El manifiesto de la GA, que recalca el valor puesto sobre la comprensión de las perspectivas, muestra que esto se puede conseguir: lo que se ve y se entiende depende al menos en parte de la persona que observa y lo que se pone a la vista.

Esperamos que este documento haya contribuido al proceso de reconciliar la geografía con la educación para el desarrollo.

Referencias

Backhurst, D. (2011) *The Formation of Reason* [La formación de la razón], Chichester: Wiley-Blackwell

Bale, J. (ed) (1983) *The Third World: issues and approaches* [El Tercer Mundo: problemas y enfoques]. Sheffield: Geographical Association

Ben-Ami, D. (2010) *Ferraris for all: in defence of economic progress* [Ferraris para todo: en defensa del progreso económico] (Política de prensa).

Bourn, D. (2008): *Development Education. Towards a reconceptualisation* [Educación para el desarrollo. Hacia la reconceptualización], *International Journal of Development Education and Global Learning*. 1:1 págs. 5-22

Brookfield, H. (1975) *Interdependent Development* [Desarrollo Interdependiente]. Londres: Methuen.

Clarke, K. (1992) *Geography in the National Curriculum* [Geografía en el Currículo nacional], discurso pronunciado en la Royal Geographical Society el 24 de septiembre 1991, publicado en *Teaching Geography*, 17, 1, págs. 28-30

Corbridge, S. (1986) *Capitalist World Development* [Desarrollo del mundo capitalista]. Basingstoke: Macmillan

COI (2011) *Review of using aid funds in the UK to promote awareness of global poverty* [Informe del uso de los fondos de ayuda en GB para promover la concienciación de la pobreza global], Informe elaborado para el DFID por el COI Defence and International Theme Team, Mayo de 2011

Geographical Association (GA) (2009) *A Different View* [Una visión diferente], Sheffield: Geographical Association. www.geography.org.uk/ladifferentview

Graves, N., Kent, A., Lambert, D., Naish, M. and Slater, F. (1990) *Evaluating the Final report, Teaching Geography* [Evaluando el informe final. Enseñar geografía], 15, 4, págs. 147-151

Gregory, D. (1983) 'Ideology and Human Geography' [Ideología y Geografía humana] en D Gill (ed) *Racist Society: Geography Curriculum*. Londres: ACDG, págs. 38-42

Henley, R. (1989) 'The ideology of geographical language' [La ideología del lenguaje geográfico] en F. Slater (ed.)

Hicks, D. (1981) The Contribution of geography to multicultural misunderstanding, *Teaching Geography* [La contribución de la geografía a la desavenencia multicultural, enseñar geografía], 17, 2, págs.. 64-7

Hopkin, J. (1994) Geography and Development Education, en Osier, A. (ed) *Development Education: global perspectives in the curriculum* [Educación para el desarrollo: perspectivas globales en el curriculum], Londres, Cassell (en el Cassell Council de Europe Series).

Jones, A. (2006) *Dictionary of Globalization* [Diccionario sobre la globalización]. Cambridge: Política de prensa.

Kumar, A. (2008) Development Education and Dialogical Learning in the 21st Century [Educación para el desarrollo y aprendizaje dialógico en el siglo XXI]. *International Journal of Development Education and Global Learning*, IJDEGL, 1,1. Págs. 37-48

Marsden, B. (1997) On taking geography out of geographical education: some historical pointers, *Geography* [Sacando la geografía de la educación geográfica: algunos puntos históricos, *Geografía*], 82, 3, págs. 241-252

Lambert, D. (2004) Geography, in White, J. (ed) 2004 *Rethinking the National Curriculum* [Reconsiderando el Currículum nacional], Londres: Routledge

Lambert, D. (2011) Reframing school geography, en Butt, G. (2011) *Geography, Education and the Future* [Geografía, educación y el futuro], Continuum Press.

Morgan, J. *Teaching Secondary Geography as if the planet matters* [Enseñar geografía en Secundaria como si el planeta importara], Londres: Routledge.

Neumann, R. (2008) *Making Political Ecology* [Llevar a cabo ecología política]. Oxford: Oxford University Press.

Ofsted (2011) *Geography: learning to make a world of difference* [Geografía: aprendiendo a crear un mundo de diferencia], Ofsted No.090224, www.ofsted.gov.uk/resources/geography-learning-make-world-of-difference

Peet, R. (2009) *Unholy Trinity: The IMF, World Bank y WTO*. 2ª edición. Londres: Zed Books

Pieterse, Nederveen J. (2010) *Development Thoery [Teoría del desarrollo]*. 2ª Edición. Londres: Sage

Potter, R., Binns, T.Elliott, J.and Smith, D. (1999) *Geographies of Development [Geografías del desarrollo]*. Harlow: Longman

Power, M. (2000) *Rethinking Development Geographies [Reconsiderando las geografías del desarrollo]*. Londres: Routledge.

Rigg, J. (2007) *An everyday geography of the global south [Una geografía diaria del sur global]*. Londres: Routledge

Sayer, A. (1986) 'Systematic Mystification: the 16-19 Geography Project' [Perplejidad sistemática: el Geography Project 12-19]. *Contemporary Issues in Geography and Education* 2(2)págs. 86-93

Said, E. (1978). *Orientalism [Orientalismo]*, Harmondsworth: Penguin.

Standish. A. (2009) *Global Perspectives in the Geography Curriculum: reviewing the moral case for geography*, London: Routledge

Stobart,G. (2008) *Testing Times: the uses and abuses of assessment [Poniendo a prueba los tiempos: los usos y abusos de la valoración]*, Londres: Routledge,

Whelan, R. (2007) *The Corruption of the Curriculum [La corrupción del curriculum]*, Londres: Civitas

Williams, R. (1976) *Keywords [Palabras clave]*. Harmondsworth: Penguin

Wright, D. (1983) 'They have no need of transport' [No necesitan transporte...] Un estudio de las actitudes hacia las personas de color en tres libros de texto de geografía, *Contemporary Issues in Geography and Education*, 1, 1, págs.. 11-15

Yapa. L. (1999) 'Rediscovering Geography: on speaking truth to power ' [Redescubriendo la geografía: decir la verdad al poder], *Anales de Association of American Geographers* 89(1) págs.. 151-55.

Development Education Research Centre

Autores:

David Lambert

David se unió al Institute of Education (IoE) en 1987 y se convirtió en Profesor Adjunto de Educación en 1999. En 2002 pasó a ser el Director Ejecutivo de la Geographical Association y dirigió su evolución hasta que se convirtió en un proveedor importante de PDC y en un líder de los currículos actividades de desarrollo subvencionados. Desde septiembre de 2007, combina esta función con su retorno como Profesor de Educación de Geografía. Sus escritos y su investigación se centran principalmente en el desarrollo curricular y la geografía; su objetivo principal, y que abarca todo, es mejorar la comprensión de la función de la geografía en las escuelas en relación a los objetivos de la educación.

John Morgan

Actualmente John es Profesor Adjunto de Educación (Geografía) en el Institute of Education. Es miembro de la Editorial Colectiva para la Geography: una revista especializada internacional, y su libro más reciente es *Teaching Secondary Geography as if the Planet Matters [Enseñar Geografía en Secundaria como si el planeta importara]* (Routledge 2011)

El Institute of Education es el centro de estudios más importante de Gran Bretaña en educación y las disciplinas relacionadas. Nuestro personal de académicos preeminentes y estudiantes talentosos constituyen comunidades de aprendizaje intelectualmente ricas. Miembro del grupo de 1994 de las 19 universidades de investigación intensiva más importantes de Gran Bretaña, somos la única facultad de la Universidad de Londres dedicada solamente a la educación y a las áreas relacionadas con las Ciencias Sociales.

Development Education Research Centre
Institute of Education,
University of London
36 Gordon Square
London WC1H 0PD



