

Nuevos frentes de actuación en educación para el desarrollo humano

Mario López Gómez
Estudiante de doctorado en la
Universidad de Murcia

Este artículo obtuvo el Premio Manuel Castillo 2014 de Cooperación y Paz. Categoría:
Obra de investigación inédita.

Resum

És coneguda per tots la importància de brindar a tot l'alumnat una educació íntegra que vaja més enllà de la consecució d'una sèrie d'aprenentatges que es consideren instrumentals i imprescindibles, i que, per tant abastaria un desenvolupament no només cognitiu, sinó també motriu, afectiu, social i moral. L'objectiu ha estat realitzar una revisió bibliogràfica que inclogués tot el vessant històric subjacent a l'educació per al desenvolupament humà de cara a comprendre el perquè de la realitat actual, abordant dos camps diferencials que estan destinats a l'abordatge de temes que versen no només sobre la compensació de possibles desigualtats de partida que un gran nombre de persones sofreix en el nostre sistema educatiu, sinó també sobre la promoció d'una actitud de respecte a les persones independentment del seu sexe, ètnia o religió. Finalment s'adjunta la confecció d'un programa de capacitació docent amb l'objectiu de conscienciar i brindar d'eines al professorat en general en temes de coeducació i interculturalitat.

Paraules Clau: Cooperació, Educació per al Desenvolupament Humà, formació, interculturalitat i igualtat.

Abstract

It is generally known the importance of providing all students an integral education that goes beyond the achievement of a series of learnings that are considered instrumental and essential, and therefore, it would encompass not only a cognitive, but also a motor, social and ethic development. The aim of this research has been to do a literature review that includes the whole historical aspect underlying at the education for human development, in order to understand the reason of the current situation and approaching two different fields that are focused on the approaching of topics that are aimed not only to offset inequalities onsets that affect many people in our Educative System, but it is also focused on the promotion a respectful attitude regardless of gender, ethnicity or religion. Finally, it is attached a teacher training program that is aimed to promote awareness among teachers regarding coeducation and intercultural topics.

Keywords: Cooperation, Education for human development, training, intercultural and equality.

Resumen

Es conocida por todos la importancia de brindar a todo el alumnado una educación íntegra que vaya más allá de la consecución de una serie de aprendizajes que se consideran instrumentales e imprescindibles, y que, por tanto abarcaría un desarrollo no sólo cognitivo, sino también motriz, afectivo, social y moral. El objetivo ha sido realizar una revisión bibliográfica que incluyera toda la vertiente histórica subyacente a la educación para el desarrollo humano de cara a comprender el porqué de la realidad actual, abordando dos campos diferenciales que están destinados al abordaje de temas que versen no sólo sobre la compensación de posibles desigualdades de partida que un gran número de personas sufre en nuestro sistema educativo, sino también sobre la promoción de una actitud de respeto a las personas independientemente de su sexo, etnia o religión. Por último se adjunta la confección de un programa de capacitación docente con el objetivo de concienciar y brindar de herramientas al profesorado en general en temas de coeducación e interculturalidad.

Palabras Clave: Cooperación, Educación para el Desarrollo Humano, formación, interculturalidad e igualdad.

1. Introducción/Justificación

Es de sobra conocida la importancia de la educación en nuestra sociedad, a menudo escuchamos cuáles deben ser los pilares que han de sustentarla, como profesionales de la educación hemos de lidiar con el ingente número críticas que afloran de tan diversos sectores criticando el quehacer docente limitándose a “analizar” los datos que provienen de diversas pruebas estandarizadas y que se aplican a toda la Comunidad Europea.

En las instituciones de educación superior de EEUU, la inclusión de materias dedicadas a la formación del pensamiento humano, durante dos o tres semestres, es una práctica común, siguiendo la línea defendida por los defensores de la escuela Socrática en la Grecia Clásica. Siguiendo la línea aquí marcada, la misma filósofa destaca la relevancia que ha de adoptar el papel de las letras en la educación superior brindada a través de las universidades (Nussbaum, 2005: 36): “al igual que Sócrates, nuestras escuelas superiores y universidades están siendo acusadas de corromper a los jóvenes. Al ver que

Enviado: 02/05/2015
Aceptado: 20/09/2015

los jóvenes surgen de modernas “Academias del Pensamiento” cuestionando profusamente el pensamiento tradicional”.

Esto enlaza sin duda con una de las premisas fundamentales defendidas entonces por los estoicos y que siguen patentes en la actualidad:

La tarea central de la educación es enfrentar la pasividad del alumno, exigiendo que la mente se haga cargo de sus propios planteamientos. Muy a menudo, las decisiones y opiniones de la gente no son propias. Las palabras brotan de sus bocas y las acciones de sus cuerpos, pero lo que expresan esas palabras y acciones puede ser la voz de la tradición o convencionalismo, la voz de los padres, de los amigos o de la moda (Nussbaum, 2005: 50).

Aquí se vislumbra el gran problema, la falta de concordancia entre lo que debería ser y lo que realmente es, ya que las pruebas que se aplican para discernir el nivel de los alumnos a menudo están descontextualizadas y alejadas de la realidad.

En relación con esto, la educación española está inmersa, actualmente, en un continuo debate sobre si el sistema educativo es competente y eficaz dado que, si tenemos en cuenta el décimo Informe de seguimiento de la Educación para todos en el mundo de 2012 publicado por la Unesco cuyo título es “Los jóvenes y las competencias-Trabajar con la educación”, vemos que España ocupa la primera posición dentro de Europa en lo que respecta al abandono y desempleo juvenil y también, por otro lado, el estudio PISA de 2009 confirma que España sigue por debajo de la media de educación, situándose a una distancia entre 12 y 13 puntos por debajo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (PISA, 2009).

Si nos fijamos en este tipo de indicadores, comprobamos la visión que se sigue teniendo del sistema educativo como “propagador de contenidos”, pero no se habla de desarrollo íntegro del ser humano, no existen pruebas o acreditaciones que pongan de manifiesto el nivel real de inclusión de un centro, el tipo de política que toda la comunidad que lo rodea sigue y, en definitiva, los valores que se imparten en el mismo.

Pero este no es un problema de ahora, el fallo no está únicamente en la formación que imparten los docentes de nuestras instituciones públicas, la etiología de estos planteamientos subyacen a estadios ulteriores, radicando sobre todo, a nivel de formación del profesorado. De ahí que, amén de la revisión bibliográfica abordada en este estudio, se plantee un programa de formación del profesorado que intente satisfacer las demandas que aquí se plantean con el objetivo de plasmar estas orientaciones en la realidad de los centros.

2. Recorrido histórico de la Educación para el desarrollo humano: génesis y evolución.

A continuación se van a exponer no sólo el surgimiento de la disciplina objeto de estudio, sino las etapas históricas por las que pasa.

En primer lugar, vamos a partir de un breve recorrido en torno a la evolución del concepto de educación para el desarrollo humano (Argibay y Cols. 1997). Para abordar tal objetivo, hemos de remontarnos al término de la segunda guerra mundial (1945), fecha en la que surgió la ONU con el objeto de regular los problemas de la posguerra y garantizar la paz mundial.

En décadas posteriores se produjo la emancipación de un buen número de pueblos colonizados de África y Asia, debido a que esta “herencia colonial” les relegó al mero papel de proveedores de materias primas situándoles en un segundo plano en el comercio internacional. La nueva realidad que se dibuja acentúa aún más las diferencias entre el Norte “desarrollado” e industrializado y el Sur, “subdesarrollado” y empobrecido, a raíz de lo cual surge el **Movimiento de Países No Alineados**, sugiriendo la creación de un Nuevo Orden Económico Internacional.

De forma simultánea surgieron los primeros movimientos de cooperación europea, protagonizados por personas y organizaciones humanitarias que tenían la obligación moral de informar acerca de la explotación a que eran sometidos los vecinos del Sur en favor de los del Norte. A partir de ahí, surgieron las organizaciones europeas como Oxfam o Cafod, entre otras, apareciendo, de igual modo, en el estado español (Cáritas, Manos Unidas, Intermón,...)

El concepto de educación para el desarrollo humano aparece ligado a finales de los años 60 al mundo de la cooperación, tal y como acabamos de ver. Los orígenes estaban destinados a informar, recaudar fondos y comenzar la formación de recursos humanos en el Sur para capacitar profesionales.

Una vez hecho un breve recorrido histórico hasta el surgimiento de la Educación para el Desarrollo, veamos la evolución que ha sufrido y las fases por las que ha pasado:

1. Asistencialismo (1945-1965), tal y como afirma Argibay (Argibay 2005, p.7), “en la década de los 50, el desarrollo equivalía a la idea decimonónica del “progreso indefinido” basado en la ciencia, la técnica y la razón”. De ahí surge la necesidad de crear y fortalecer lazos con los países del 3º Mundo, bajo un prisma neocolonizador de las potencias donantes de ayuda. Organismos como Naciones Unidas, el FMI o el Banco Mundial son los encargados de llevar a término tal cooperación. El objeto de esta cooperación no es otro que implantar la noción de Desarrollo que imperaba (e impera) bajo el denominado como “Paradigma de la Modernización”, bajo el cual desarrollo equivale a crecimiento económico, sometiendo a estas naciones a la adopción de un modelo industrial capitalista. En definitiva, la acción de las ONGDs se basa a la solicitud de “ayudas” económicas para mejorar la situación de los grupos más desfavorecidos sin cuestionar el modelo de desarrollo del Norte ni profundizar en las causas que expliquen la situación de subdesarrollo de las ¾ partes de la humanidad.

En definitiva, la EpD de esta generación se limitaba a promover campañas de recaudación de fondos ante situaciones de emergencia estableciéndose una relación de “benefactores” y “víctimas”.

1.1 Generación desarrollista: surge en la década de los 60 la tendencia se agudiza hacia un avance continuado de la ciencia, la técnica y la economía. Su referencia es el Desarrollismo que viene a fundamentarse en:

“un progreso indefinido basado en el avance continuado de la ciencia, la técnica y la economía, siendo el camino del desarrollo la industrialización. El tipo de cooperación del “Primer Mundo” y el “Tercer Mundo” consiste en exportar tecnología para crear industrias que llevarían al crecimiento económico y al bienestar de todos los países. Se viene a establecer una relación de “Salvadores” y “Salvados” (Aguado, Morillas, De Blas, Villanueva, Sánchez, San Millán, Navarro, y Palacios, 2010: 11).

2. Solidaridad (finales de 1960, década de los 70 y mediados de los 80): esta fase viene marcada por el primer informe del Club de Roma “Los límites del crecimiento” (Meadows, Meadows, Randers, & Behrens, 1972), en donde se pone en tela de juicio una serie de cuestiones como: el crecimiento demográfico, el agotamiento de los recursos naturales, la crisis ambiental y el fenómeno del hambre, sentando las bases de la confluencia entre Educación para el Desarrollo y Educación Ambiental. Las características principales de este periodo se resumen a la perfección en el documento de Argibay y Celorio (Argibay, Celorio, y Celorio, 1997), veámoslas:

Durante la década de los años 80, una serie de acontecimientos (caída del muro de Berlín, los informes Brandt en 1980 y Brundtland en 1987, entre otros) provoca que se hable de forma simultánea de algo como: interdependencia a la vez que se acentuaba la brecha Norte/Sur. La EDH habló entonces de “aldea global, interdependencias, de un único mundo y un único destino” (Argibay *et al.*, 1997: 19).

Así mismo, en el documento de Aguado (Aguado *et al.*, 2011), hace alusión a que la EpD de esta generación se caracteriza por que a la sensibilización se une la denuncia. A la pregunta sobre qué está pasando se une el por qué. Se resalta la idea de que quienes reciben la ayuda son sujetos y comunidades (“oprimidos”) que participan en los proyectos de su desarrollo, aunque de modo secundario porque aún se mantiene el protagonismo de Occidente (“opresores”) en la cooperación.

3. Globalización (década de los 90 hasta ahora): siguiendo con la tesis de Argibay y Celorio (1997), aquí viene a entrar en escena un nuevo agente: la sociedad del consumo. Los sistemas sociales dejan de ser homogéneos cuestionándose el modelo seguido hasta ahora. En el plano educativo, se van afianzando las condiciones para promover una educación que fomente la tolerancia, la convivencia y la comprensión internacional. A partir de aquí, la EDH se va a convertir en una plataforma de análisis para la búsqueda de alternativas en la transformación del modelo bajo el lema “pensar globalmente para actuar localmente” (Argibay *et al.*, 1997: 18). A partir del informe del Comité Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo introduce el concepto de “desarrollo sostenible”, entendiéndolo como “aquél que satisface las necesidades de la ge-

neración presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (poniendo su acento en el carácter autodestructivo de las actuales políticas) (Informe Brundtland, 1987).

En la misma tesis de Argibay, se alude a que la EpD de esta generación va a unir el cuestionamiento a la sensibilización y la denuncia, del modelo industrial y sus consecuencias perversas. Incorpora nuevos temas: la diversidad cultural, la cuestión de género, la paz, los Derechos Humanos, las migraciones, el medioambiente, los conflictos armados, etc.

En definitiva se trata de cambiar el rumbo hacia un nuevo sistema de desarrollo donde la solidaridad tenga un carácter universal e intergeneracional.

3.1 Generación para la ciudadanía global: a raíz de esta última tendencia, surge a finales del s.XX y comienzos del XXI este nuevo enfoque, en el que La EpD de esta generación se transforma en:

una Educación para la Ciudadanía global o Universal, que desarrolla al mismo tiempo su dimensión individual y social, es decir, que se empeña en la búsqueda de una vida feliz para la persona y, a la vez, contribuye al fortalecimiento de un modo de vida social, justo, participativo y democrático (Aguado, 2010: 13).

El empeño es, tanto en el Norte como en el Sur, formar personas ciudadanas que luchen por los derechos de primera y segunda generación, y, al mismo tiempo, reconozcan la diferencia y luchen por ella como un factor de enriquecimiento mutuo y de progreso. Es la formación de una ciudadanía activa que sea capaz de responder a los retos que plantea la sociedad de la diferencia.

Tal y como dice Argibay, la “E.D. se compromete a impulsar la participación comunitaria y, ligado a ésta, a fortalecer el empoderamiento de las mujeres y de los colectivos vulnerables como motores del desarrollo humano sostenible” (Argibay, 1997: 19).

De aquí se deriva que, frente a la globalización económica que excluye (ricos vs pobres), la E.D. busca potenciar la globalización de la solidaridad.

3. Aproximación al concepto de Educación para el Desarrollo Humano

Una vez acometida esta breve reseña histórica, pasemos a definir más concretamente el concepto de Educación para el Desarrollo Humano defendido en el trabajo anterior (Argibay, 1997):

“Enfoque que considera a la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa, orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas, consecuencias, y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas”.

A continuación se muestran cuáles son las características de la Educación para el Desarrollo (Celorio, 1995), articuladas en torno a 4 dimensiones:

- 1.- Educación global: La época de la solidaridad, la época de la globalización, la época de la ayuda.
- 2.- Educación en valores: Valores como sistemas comprensión crítica, valores y prácticas, contradicción y conflicto en los valores, inevitabilidad, visiones valorativas.
- 3.- Educación emancipadora: una educación comprometida una epistemología crítica, una visión de la problemática planetaria constructivismo en el aprendizaje individual y social teoría crítica del currículum.
- 4.- Educación formal, no formal e informal.

Con objeto de no quedarnos únicamente con la aproximación lanzada a partir del anterior estudio, vamos a analizar la conceptualización que nos viene de la mano de Ortega:

Proceso educativo constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como la promoción del desarrollo humano y sostenible. (Ortega, 2007: 23).

Este principio se sostiene, para su aplicación efectiva, en “una metodología holística de aprendizaje que facilita el aprendizaje de las interconexiones entre las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo”.

A partir de esta definición, las ONGs deciden complementarla definiéndola como:

Proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida esta: como responsabilidad (en el desarrollo estamos todos embarcados, ya no hay fronteras ni distancias geográficas) y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales (Aguado et al., 2010: 9).

Una vez que hemos acometido un breve repaso a la conceptualización referida a Educación para el Desarrollo, pasamos a desarrollar las capacidades que, a partir de las directrices de esta disciplina, se estiman imprescindibles para el desarrollo íntegro del individuo. Estas capacidades se han analizado a partir de las evocadas en la tesis de Marta Nussbaum “Crear Capacidades (Nussbaum, 2012), debido a la relevancia del trabajo en este ámbito.

Aquí, el “enfoque de las capacidades” o “Enfoque del desarrollo humano” puede definirse como una aproximación a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica, siendo la pregunta clave ¿Qué es capaz de hacer y de ser cada persona?

A partir de aquí, es necesario aproximar el concepto de capacidad por Amartya Sen: “la capacidad de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamiento que le resulta factible alcanzar” (Nussbaum

2012: 37). Se la denomina "*Libertades sustanciales*", aunque Nussbaum prefiere el término "*capacidades combinadas*". Las características de una persona, sus estados los denomina Nussbaum como "*capacidades internas*" y se caracterizan por ser fluidas y dinámicas.

Algo especialmente relevante es un dato que nos brinda la misma autora y que versa sobre el hecho de que "la actitud hacia las capacidades básicas de las personas no es meritocrática, sino que es al contrario, se trata de brindar unas mayores ayudas a aquellos que más la necesiten" (Nussbaum, 2012: 38).

De aquí, también se desprende que existen "principios indisociables" que no permiten elección, como es el hecho de que se preserve la dignidad de todos los seres humanos ya que nadie, ni ningún organismo podría tener la potestad de poder elegir entre humillar o no a un determinado individuo, colectivo o institución.

En relación con lo que acabamos de comentar, un aspecto que cobra especial relevancia es el de la dignidad humana. En este sentido, lo mínimo que se exige para que una vida sea digna es que supere un umbral de **10 "capacidades centrales"** y que, por tanto, todo gobierno que se precie debería garantizar (Nussbaum, 2012):

- 1.- Vida: derecho a poder tener un promedio de vida normal, no falleciendo de forma prematura.
- 2.- Salud física: se incluye también la salud reproductiva.
- 3.- Integridad física: alude a la autonomía de movimiento o la protección ante abusos entre otras cosas.
- 4.- Sentidos, imaginación y pensamiento: utilizar estas capacidades de un modo "verdaderamente humano".
- 5.- Emociones: no se debe malograr nuestro desarrollo emocional por medio del miedo o la ansiedad.
- 6.- Razón práctica: capacidad de reflexión crítica (escuela Socrática).
- 7.- Afiliación: poder vivir en armonía con los demás. Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos.
- 8.- Otras especies: poder vivir en respeto con el resto de seres vivos.
- 9.- Juego: poder reír, jugar y disfrutar.
- 10.- Control sobre el propio entorno: aquí se habla de dos tipos, por un lado el político en cuanto a que se debe participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; y por otro lado, el material, entendido este como el derecho a poseer propiedades y bienes materiales.

De entre las capacidades aquí enumeradas, hemos de destacar dos por su valor "arquitectónico" diferenciado, ya que organizan y tienen una presencia dominante sobre las demás: *afiliación* y *razón práctica*. De todas formas, garantizar o proporcionar esas 10 capacidades a todos los ciudadanos es una condición necesaria de la justicia social.

Un concepto introducido a partir de la obra *Disadvantage* (Wolff & De-Shalit 2007) es el de “seguridad de capacidad”, entendiéndose como tal que las políticas públicas no solo deben proporcionar una capacidad a las personas, sino que deben facilitársela a lo largo del tiempo, de cara al futuro.

4. Legislación Nacional e Internacional

A continuación, nos dedicaremos a hacer un breve repaso de la legislación internacional que ha venido y viene regulando un correcto quehacer en cuanto a la temática de estudio de este trabajo se refiere (Díez del Corral Pérez-Soba, 2005):

En 1948 la humanidad aprueba a través de la Asamblea general de Naciones Unidas, la Declaración de los Derechos Humanos. En el artículo 26 de la misma se establece que “Toda persona tiene derecho a la educación”. A partir de este acuerdo internacional, de trascendental importancia histórica pero sin fuerza legal, continúa imparable el esfuerzo de los distintos grupos de la sociedad civil por lograr que los estados transformen esta declaración de principios, en disposiciones y tratados que establezcan obligaciones legales para su cumplimiento. Poco a poco se van consiguiendo logros y se suceden los Pactos Internacionales que obligan a los estados a cumplir con la obligatoriedad de la educación. Los tratados principales son:

- El Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (1966), ratificado por 139 Estados. En sus artículos 13 y 14 recoge la obligatoriedad de los Estados a garantizar la enseñanza primaria, secundaria, fomentar el acceso a la enseñanza superior y en general: “proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema de becas y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente”.
- La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960).
- El Protocolo para instituir una Comisión de Conciliación y Buenos Oficios facultada para resolver las controversias a que pueda dar lugar la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. (1962).
- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por todos los países excepto Estados Unidos y Somalia.
- La Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989).

En relación con esto, es preciso mencionar que el derecho a la educación se encuentra en todas las Constituciones y sólo 23 países carecen de legislación que haga obligatoria la educación. Por último, haremos alusión a algunas leyes que, en la esfera nacional contemplan los postulados enmarcados en el presente estudio:

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, que tiene por objeto, no sólo prevenir y sancionar las conductas discriminatorias hacia las mujeres, sino que pretende llegar y sensibilizar al conjunto de la población.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las actuaciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.
- Instrumento de Ratificación del Convenio-marco de, 20 de julio de 1995, para la protección de las Minorías Nacionales.
- Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

El segundo y el cuarto de estos documentos versan sobre medidas de compensación de las desigualdades en educación, regulando las actuaciones dirigidas en centros docentes sostenidos con fondos públicos, mientras que el tercero está destinado a los hijos de los trabajadores migrantes, y a la protección de las Minorías Nacionales. El resto de normativa es de disposición autonómica. Sin más dilación pasamos a comentar el siguiente apartado.

5. Ámbitos de estudio emergentes en Educación para el Desarrollo Humano

A continuación se pasa a acometer un análisis de los principales campos que se han de estudiar bajo el prisma de esta disciplina, con el objeto de dilucidar aún más cuál es la problemática que subyace a la falta de claridad y, sobre todo, de aplicabilidad de esta disciplina en la práctica educativa real.

5.1. Estudio de las culturas no occidentales

Comenzamos este apartado con una cita célebre que nos ayudará a comprender la orientación que ha de seguir la perspectiva aquí adoptada, según el filósofo griego Diógenes, a la pregunta acerca de la procedencia del pensador, él respondió “Soy un ciudadano del mundo” (*Diógenes, 412 a.C.*)¹..(De este modo se negó a definirse por sus orígenes o su pertenencia a un determinado grupo). A partir de esta afirmación, ilustres personajes como Séneca resumieron la visión de los estoicos haciendo referencia a la pertenencia de cada individuo a dos comunidades: por un lado, una que es verdaderamente grande y común, en la que no existen diferencias por grupos ni sectores; y otra que depende del lugar de nuestro nacimiento (Nussbaum, 2005).

Hemos de remontarnos hasta mediados del siglo IV a.C. para encontrar una obra que aluda a la importancia de una educación multicultural como punto de partida de la construcción de una sociedad ideal, así Platón en su majestuosa obra “La República”, se alude a las prácticas espartanas, en las que el diseño de una ciudad ideal precisará del influjo, la reflexión y la aportación. Además,

1. Diógenes Laertius, “las vidas de filósofos eminentes”, capítulo VI, línea 63

en el Libro V se relata el primer ejemplo de coeducación que se recuerda, pues Sócrates (personaje de Platón), elabora el primer argumento en favor de la educación de las féminas, en post de desarrollar sus capacidades intelectuales y físicas (Nussbaum, 2005).

Partiendo desde una perspectiva estoica, el odio y la ira son emociones aprendidas, no son innatas; por lo que en la educación del individuo se deberían seleccionar programas de estudio que fomenten el respeto y la solidaridad mutua, rectificando la ignorancia en que a menudo se apoya el odio. Este esfuerzo es compatible con el mantenimiento de la libertad de expresión y con la imparcialidad de una cultura verdaderamente crítica y deliberante.

Junto con esta tesis se enlaza una citación de la propia filósofa en la que afirma que “los estudiantes estadounidenses deberían aprender a reconocer sus obligaciones morales para con el resto del mundo, partiendo del reconocimiento del derecho a ser libres de otros seres humanos” (Nussbaum, 1996: 13).

Así mismo, se debe acometer la ampliación curricular de modo que se satisfaga adecuadamente las necesidades de los actuales ciudadanos.

De la tesis de Marta Nussbaum (Nussbaum, 2012), se desprende que, en relación a la enseñanza de las culturas no occidentales, muchos maestros están poniendo el énfasis en el hecho de que las verdaderas culturas son plurales, no únicas, que argumentan, resisten y contestan las normas, las realmente sólidas, lo que la mayoría de las personas piensa probablemente difiere de lo que piensa la mayoría de los artistas e intelectuales más famosos (sería raro contemplar a James Joyce como integrante de los valores irlandeses o a Platón como representante de los griegos antiguos), las verdaderas culturas tienen diversos campos de pensamiento y actividad y tienen un pasado, pero sobre todo, un presente.

En relación con esto, se adjuntan los vicios normativos que se exponen en la tesis de Nussbaum, de los cuales es imprescindible abstraerse de cara a evaluar de forma fiable una cultura (Nussbaum 2012):

- Chovinismo normativo: el evaluador cree que su propia cultura es la mejor, considerando las diferencias con otras como negativas (prejuicios).
- Arcadianismo normativo: tendencia a imaginar a los países no occidentales como paraísos ajenos a la corrupción y el materialismo que impregna los valores de la sociedad occidental. Se tiende a asociar a los países orientales como espirituales, fértiles, culturales y eróticos.
- Escepticismo normativo: tendencia del investigador a relatar los hechos tal cual sin criticar o hacer uso de afirmaciones subjetivadas. Esto puede incurrir en una “falsa tolerancia” hacia determinadas conductas del todo inapropiadas, que suelen estar justificadas a partir de creencias religiosas (fanatismos,...).

A partir de aquí se deriva que la mejor forma de evitar estos escollos es enseñar a pensar en los problemas humanos comunes que nos afectan obviando las peculiaridades inherentes a cada cultura.

Desde la educación para el desarrollo humano se ha de focalizar la atención de igual modo en dos afirmaciones bastante arraigadas:

- a) Noción de que Occidente valora la libertad en detrimento de Oriente que apuesta por el orden.
- b) Noción de que Occidente puja por la individualidad en oposición de Oriente que aboga por la idea de comunidad.

Ambas son dos falacias ampliamente extendidas cuya base se sustenta en el estudio de los valores que impregnan el pasado de cada cultura, rechazando que éstas tengan un presente. Siguiendo esto, presentamos la citación de Amartya Sen: “En la medida en que se ha hecho alguna verificación de la proposición según la cual los pobres asiáticos no se preocupan de los derechos civiles y políticos, la evidencia apunta completamente en contra de esa afirmación” (Nussbaum, 2012: 43).

Autores como Schlesinger, abogan por que no sólo hemos de encasillar a una cultura por su tradición histórica, sino que debemos sancionar a aquéllas que se apropian o se han valido de rasgos de otras. Este aspecto dejaría muy mermada, por ejemplo, el bagaje cultural de Estados Unidos

Por último, y para cerrar este periplo en torno al conocimiento de las culturas no occidentales, se propone la inclusión, en los currículos universitarios, de un compendio de cursos que se enfoquen desde diversas perspectivas y que puedan satisfacer las demandas de los estudiantes, pues si hay una premisa básica en la educación es la de que todos sus miembros son heterogéneos y por ende no disponen de los mismos conocimientos en materia de educación multicultural.

5.2. Estudios de la mujer

No es novedoso el papel diferencial con que se juzga la labor de mujeres y hombres, así como el compendio de valores que se etiqueta con respecto a unos u otros. Esto es tal que, incluso desde que nacemos se asignan etiquetas tan banales y carentes de sentido como que “el llanto de un niño es fruto de la rabia, mientras que el de una niña se produce por miedo”. Esta circunstancia va más allá, por ejemplo la relegación de la mujer a ejercer como ama de casa se asume como una obligación no teniéndose en cuenta como trabajo productivo² negando su contribución a la economía de un país y, por ende, obviándose de índices como el Producto Nacional Bruto.

Mill predijo que esta situación no cambiaría hasta que la mujer no se abocase a la investigación y narrara su propia historia (Stuart, 2005)

Veamos algunas diferencias subrayables en, por ejemplo, cuestiones de género. En este sentido, Argibay alude en su obra a una serie de indica-

2. Véase Naciones Unidas, *Informe sobre desarrollo humano*, Programa de Desarrollo, 1994, que estima que, si se contabilizaran las labores domésticas como producción en os informes de ingresos nacionales, la producción global aumentaría de 20 a 30.

dores que ponen de manifiesto estas discrepancias por género (Argibay y Celorio, 2005):

- Pobreza: De los 1.300 millones de personas pobres que hay en el mundo el 70% son mujeres, hablaríamos así de «feminización de la pobreza» para referirnos al creciente impacto que ésta tiene sobre las mujeres, un sector más vulnerable porque la persistencia de prácticas discriminatorias les afecta de forma directa.
- Educación: Unos 100 millones de infantes, de los que por lo menos 60 millones son niñas, carecen aún de acceso a la enseñanza primaria y más de las dos terceras partes de los 960 millones de personas analfabetas adultas del mundo son mujeres.
- Economía y trabajo: Las mujeres participan en la economía a través del trabajo reproductivo y productivo y trabajan más horas que los hombres en casi todas las sociedades. Las encuestas recientes sobre el uso del tiempo indican que al menos la mitad del tiempo total de trabajo de la mujer se dedica a tareas no remuneradas.
- Salud: derechos sexuales y reproductivos. Cada año 585.000 mujeres mueren por causas relacionadas con el embarazo; 70.000 pierden la vida como consecuencia de abortos realizados en malas condiciones. No existen cifras sobre los casos de violencia sexual y el maltrato, pero se considera que van en aumento. Para más inri, en España se quiere atentar contra la libertad de la mujer con la promulgación inminente de la nueva ley del aborto. En relación con este aspecto, me dispongo a citar los principales derechos promulgados en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (Naciones Unidas, 1994):
 - Derecho a la salud sexual y de la reproducción.
 - Derecho a adoptar decisiones con respecto a la procreación.
 - Derecho a condiciones de igualdad y equidad de hombres y mujeres.
 - Derecho a la seguridad sexual y de la reproducción.

En conclusión a esta temática, hemos de decir que vivimos en una cultura dividida entre dos concepciones de educación liberal. Una basada en la antigüedad, en la que la educación estaba supeditada a los ciudadanos libres (“señores” con dinero); y otra más actual, auspiciada por Séneca en la que se toma en consideración a la educación como un motor que permita convertir a las personas en ciudadanos libres, no por su riqueza o su condición social, sino por saberse dueño de su mente y su pensamiento.

En definitiva, no estamos respetando la humanidad de nuestros conciudadanos si no queremos aprender sobre ellos, la falsa tolerancia argumentada anteriormente no es sino el reflejo de la no comprensión y el rechazo de una cultura, debido a que no se hacen esfuerzos por comprenderla o, incluso, criticarla cuando exceda de lo moral. Por lo tanto, debemos construir una educa-

ción liberal que no solo sea socrática, insistiendo para ello en el pensamiento crítico y el argumento respetuoso, sino también pluralista.

6. Propuesta de un programa de formación del profesorado en materia de Educación para el Desarrollo Humano.

Tal y como hemos visto a lo largo del documento, varios son los frentes que hemos de abordar, y qué mejor forma de hacerlo que mediante un programa de capacitación del profesorado en la materia objeto de estudio de este trabajo que venga a cubrir las necesidades más básicas de formación de este colectivo.

Los ejes sobre los que va a girar todo nuestro planteamiento son los ya comentados antes: la educación intercultural y la coeducación. Una vez planteados los ejes, pasamos a desarrollar al completo el programa

1.- Título: “La Educación para el Desarrollo Humano: frentes abiertos”.

2.- Justificación

Uno de los objetivos prioritarios que se han de perseguir en Educación es eliminar las desigualdades como requisito imprescindible para conseguir la calidad.

Sabemos que las diferencias enriquecen, pero que las desigualdades marginan y segregan. Por eso, en nuestros Centros Educativos se debe prevenir y/o compensar las dificultades que se originan como consecuencia de determinadas situaciones sociales y culturales. Por ello, es en los Centros Educativos, donde debe potenciarse la convivencia de los distintos grupos desarrollando valores como la equidad, el respeto, la solidaridad, la tolerancia... de forma que estos valores impregnen y se extiendan al resto de la sociedad.

A pesar de esto, existen investigaciones que dejan en entredicho estas afirmaciones, puesto que no se contempla esta concienciación. Para que sirva de ejemplo, un estudio desarrollado en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Leiva 2010), se constató que la formación en materia de interculturalidad del profesorado de educación primaria era muy escasa, vislumbrando diferencias en función del porcentaje de alumnado inmigrante de un centro (a mayor % mayor entrenamiento). En base a estos datos, lo que si podemos afirmar es que no podemos dejar esta formación en manos, únicamente, de los profesionales que vayan a tratar en sus día a día con altas tasas de heterogeneidad en cuanto a la procedencia del alumnado, puesto que así no estaremos sino reproduciendo los modelos tan marcadamente discriminatorios que se han venido dando durante tantos años (si no llegamos a aquellas poblaciones donde la interculturalidad no es una realidad de sus clases, nunca llegarán a comprenderla, respetarla o aceptarla).

De aquí también se atisba otro de los grandes problemas, la falta de generalización a otras instituciones. Por ello, se deriva la importancia de plantear programas de formación del profesorado que no sólo conciencien de la

imperiosa necesidad de llevar a cabo buenas prácticas, sino con el objetivo de dotar de herramientas de diagnóstico e intervención en situaciones en las que se violen los derechos de un ciudadano, a través de un comportamiento sexista, racista u homófobo, entre otros.

6.1. Objetivos

- Sensibilizar a la comunidad docente de la importancia de educar de forma íntegra al individuo.
- Brindar de herramientas al profesorado que le permitan analizar e intervenir conductas de un marcado contenido discriminatorio.
- Inculcar en los centros aquellas prácticas que potencien un ambiente tolerante, integrador e inclusivo.
- Ser conscientes de la relación entre libertad e igualdad en un mundo formado por hombres y mujeres

6.2. Metodología

Antes de abordar los principios metodológicos que habremos de tener en cuenta, veremos algunas implicaciones pedagógicas a tener en cuenta (Argibay, M., 1999) en torno al bloque de formación para la coeducación:

- Aspectos a evitar: presentar a las mujeres como víctimas pasivas, que no se visibilice el papel de las mujeres en los contenidos que se trabajen, que se brinden visiones deterministas o catastrofistas de la realidad, presentar los problemas del desarrollo que afecten a colectivos específicos como alejados de nuestra sociedad, utilizar de forma predominante un lenguaje que nombra en masculino y, obviamente, mantener estereotipos sexistas o utilizar materiales o recursos que discriminen por sexo.
- Aspectos a potenciar: aludir al papel de la mujer dentro de cada problemática a abordar, resaltar los aspectos positivos de las organización de las mujeres y los pueblos del Sur, presentar las causas que explican la pobreza y la desigualdad, favorecer las visiones globales, favorecer el uso crítico y no sexista del lenguaje, presentar experiencias y protagonistas que cuestionen estereotipos y prejuicios y utilizar materiales planteados desde una perspectiva crítica y no discrimine por sexo.

6.3. Principios metodológicos

De entre los principios que regirán nuestro programa, seguiremos algunas de las directrices enmarcadas en el trabajo de Aguado (Aguado Odina, Gil Jaurena, y Mata Benito, 2008), además del emitido por la Consejería de Educación de Extremadura Marín Chacón, Prieto Cano, Olmo Frías, Borrero López, y Alcántara Fernández, 2005):

- Partir de las ideas previas del grupo con que se trabaja.

- Las acciones previstas en los planes deben acometerse desde todas las áreas de actuación.
- Normalización, fomentando un ambiente de respeto, integrador e inclusivo, propiciando la atención a estos colectivos dentro de los servicios existentes, no creando otros de forma paralela.
- Coordinación, estableciendo cauces para la relación y complementariedad de las actuaciones que realizan los distintos agentes, aumentando así la eficacia de la intervención.
- Abogar por perspectivas de interculturalidad real.
- Propiciar líneas de investigación y actividades que les permita profundizar el conocimiento sobre un tema mediante propuestas de trabajo individual y de grupo.
- Favorecer la reflexión sobre las implicaciones del sistema sexo-género y las consecuencias que se derivan para las personas.
- La metodología de trabajo conviene que sea activa y participativa debiendo intervenir todos los agentes.
- Autonomía real de los centros, que se alzan como los mejores conocedores de su realidad educativa, por ello es imprescindible partir de Proyectos que los Equipos Docentes elaboren.
- Utilizar el relativismo cultural como vía de análisis de la diversidad.
- Recurrir a procedimientos que faciliten la investigación, la autonomía, la interpretación, el análisis, la comunicación... para potenciar un aprendizaje más estimulante.
- Facilitar el aprendizaje del grupo, aportando información, ofreciendo claves que permitan comprender y estructurar los temas que se trabajen.
- La evaluación debe atender al conjunto de aspectos que intervienen en la formación: organización y estructura del curso, contenidos, metodología, papel de las y los docentes y coordinadores/as, papel de los y las participantes.

6.4. Valores

A partir del documento publicado por la Consejería de Educación de Extremadura (Marín Chacón , 2005), se han proponen los siguientes valores a trabajar de cara a conseguir inculcar el principio de interculturalidad en los centros:

- **Reconocimiento y respeto** de la diversidad cultural como un bien moral.
- **Diálogo intercultural**, entre personas de culturas distintas.
- **Igualdad**, porque la incorporación de estos colectivos a la sociedad debe realizarse en condiciones de equiparación de derechos, obligaciones y oportunidades, compartiendo de esta forma una ciudadanía común.
- **Individualización**, porque hay que ajustar las actuaciones a las peculiaridades y necesidades específicas de cada zona o comunidad escolar concreta.

6.5. Bloques de contenidos

Tal y como hemos hablado anteriormente, los contenidos a impartir en el curso versarán en torno a dos bloques: coeducación e interculturalidad.

Bloque I: Coeducación. Aquí se trabajarán los siguientes contenidos:

- Sexo y género: diferenciación conceptual; rasgos sexistas atribuidos.
- Lenguaje a emplear: tanto entre el profesorado, como entre el alumnado, propiciando la eliminación de palabras que denoten menosprecio por uno u otro sexo.
- Aproximación sociocultural: roles que la sociedad atribuye a la mujer.
- Papel de la mujer en la educación: análisis de trayectorias (Del Amo 2009).
- Reseña histórica: feminismo, ilustres impulsoras del movimiento (Clara Campoamor, Cascales Campuzano...). Legislación.
- Comunicación y trabajo: la mujer en los Mass Media; perspectivas laborales: tipos de trabajo; análisis de rasgos sexistas en series de televisión actuales (The Simpson, Family Guy,...).
- Organismos o instituciones: de ámbito Estatal (Mujeres Juristas Themis, Federación de Mujeres Progresistas, Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales,...) y de ámbito Autonómico (Punto de Coordinación de las Órdenes de Protección para Mujeres Víctimas de Violencia de Género, Servicio de Interpretación Telefónica de Idiomas para Mujeres Víctimas de Violencia de Género, Servicio de Atención Psicológica para Hijos e Hijas de Mujeres Víctimas de Violencia de Género,...).

Bloque II: Educación Intercultural

- Concepto de mediación social: papel de la mediación como puente entre diversas culturas.
- Conocimiento de los grupos culturales.
- Religión como ente cultural no como doctrina.
- Comunicación intercultural.
- Técnicas de Resolución de conflictos: Estudio de casos.
- La literatura como nexo de unión entre personas y comunidades diversas.
- Estrategias de comunicación intercultural a partir de textos literarios.
- Educación literaria intercultural dentro y fuera de la escuela.

6.6. Actividades

En cuanto al tipo de actividades a trabajar, comenzaremos en primer lugar con el bloque de coeducación:

- 1.- Análisis de la legislación imperante en España desde finales del s.XIX hasta la época franquista. (Anexo I).
- 2.- Análisis del texto "La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad (Del Amo, 2009).
- 3.- Estudio de las impulsoras del movimiento feminista en España.

- 4.- Análisis del impacto del papel otorgado a la mujer en la serie “Los Simpson” (Snow & Snow, 2009). (Anexo II).
- 5.- Lectura y análisis de un capítulo del libro: “La mujer en los discursos de género. Textos y contextos en el s.XIX”. (Jagoe, Blanco, y Enríquez de Salamanca, 1998).
- 6.- Visionado de imágenes y vídeos que han diezmado el papel de la mujer durante el s.XX.
- 7.- Role-Playing: simulación y resolución de conflictos de índole sexista.
- 8.- Manual de buenas prácticas: confección de un decálogo con las principales directrices a implementar en los centros para evitar actitudes sexistas. A continuación se citan algunos de los más claros:
 - *Los niños son buenos en ciencias y las niñas son buenas en letras*. Esto es una falacia muy arraigada en los centros y que acaba por asumirse actuando de modo muy similar al conocido como efecto Pigmalión. Esta afirmación contrasta con otras fuentes de información corroboradas científicamente, en las que se afirma que el riesgo de padecer “discalculia” es 8:10 en detrimento del sexo masculino (Geary, 2004), lo que supone que 8 de cada 10 alumnos que padecen este trastorno son varones. Como discalculia entendemos un trastorno cuya afectación provoca un rendimiento anormal en tareas de índole matemático en comparación con otro tipo de tareas y cuyo desfase no puede ser explicado por trastorno mental u otro tipo de discapacidad (sensorial,...) ni por historia escolar (American Psychiatric Association, 2013)³
 - *El sexo en el deporte*: es preciso erradicar los estereotipos que ligan el papel de la mujer a actividades deportivas en las que la capacidad física básica que prima es la flexibilidad (gimnasia rítmica, por ejemplo), que no hace sino potenciar la visión que se tiene de la misma como un ser delicado, asignando al varón el papel de “macho dominante” a través de la práctica de deportes donde predominan el resto de cualidades (resistencia, fuerza y velocidad).
 - Un largo etcétera que se deberá evaluar dentro del programa.

En cuanto al el bloque de interculturalidad propondremos la puesta en marcha de actividades como las que se comentan a continuación, siguiendo las directrices marcadas en el trabajo de Álvarez y Batanaz (Álvarez y Batanaz 2007), el cual apuesta por poner en práctica estrategias formativas que sean útiles para la formación docente en materia de interculturalidad desde una perspectiva integradora. Citamos las siguientes:

- 1.- El estudio de biografías personales que proporcionen informaciones y criterios enriquecedores sobre los procesos y fenómenos implicados en la interculturalidad.

3. Ubicado dentro del trastorno específico del aprendizaje, incluido en la categoría de “trastornos del neurodesarrollo”

- 2.- El estudio de casos, como procedimiento recreador de reflexiones compartidas y de contraste crítico de puntos de vista.
- 3.- Creación de una red social interna en el centro, de cara a fomentar una auténtica red de aprendizaje en un entorno que fomente la inclusión real.
- 4.- La simulación de situaciones en las que aparezcan los conflictos interculturales.
- 5.- Seminarios de educación intercultural: se trata de abrir espacios de reflexión pedagógica sobre la interculturalidad.
- 6.- La convivencia con profesores de otros países y procedencias culturales (aplicación directa en el Centro).
- 7.- Estudio textos literarios secuenciados por niveles donde los alumnos puedan comprobar la importancia del respeto, la tolerancia y la no discriminación por raza o condición social.

7. Evaluación

De cara a la evaluación se concederá un peso equitativo a cada bloque, otorgándose un total de 4 puntos a cada bloque, 1 por la asistencia completa al curso y otro más por la entrega de un informe sobre cómo aplicar un Plan de Convivencia Integral en el Centro que verse sobre estos temas. Para la superación del curso se ha de obtener un mínimo de 2 puntos por bloque, 0.5 puntos por asistencia (al menos se debe asistir al 50% de las clases) y se ha de entregar obligatoriamente el informe del Plan de Convivencia. Por último, veamos el desglose de los 4 puntos de cada bloque:

- 3 puntos por la entrega de la memoria que recoge el conjunto de actividades planteadas por cada bloque.
- 1 punto por la confección de una redacción en la que se plasme la valoración y sensibilización del profesorado en torno a ese tema.

8. Conclusión y propuestas

En cuanto a las conclusiones que se pueden extraer de un estudio de esta naturaleza, se ha de partir de los principales problemas hallados en la elaboración este documento.

La problemática principal ha girado en torno a la búsqueda de programas formativos que abordaran la temática estudiada en este trabajo; la búsqueda llegó al extremo de tener que ceñirse al abordaje de, por un lado un programa que, aunque abordaba eficazmente uno de los ejes a estudiar, no era de capacitación docente, sino que el público al que se dirigía era de 2ª Ciclo de Educación Secundaria; por otro lado, el segundo programa abordado, no sólo no era de formación del profesorado, sino que es un conjunto de las actuaciones compensatorias que se ponen en marcha en los centros docentes de una Comunidad Autónoma que, eso sí, es pionera en el campo.

Sin duda alguna de este problema encontrado se puede sacar un ente en claro y es la necesidad apremiante no sólo de desarrollar programas de capacitación docente, sino de hacerlo y poder ofrecerlo de manera abierta y gratuita, porque el conocimiento debería estar al alcance de todos los demandantes, más aun tratándose de este campo.

Para dar por finalizada la conclusión, es necesario incluir una serie de propuestas como son: la necesidad de implicación de las autoridades políticas, tal y como defiende Nussbaum en su tesis "Crear Capacidades" (Nussbaum 2012); así mismo, se antoja apremiante una formación permanente por parte del profesorado en esta línea, no limitándose a la cobertura de determinados cursos de capacitación (aspecto que no por ello es menos importante), sino tratando de indagar en la práctica docente con el objetivo de comprobar en qué medida las directrices que emanan de estas jornadas de capacitación se plasman en la realidad educativa. Un medio para llevar a cabo esto, podría ser la puesta en marcha de un estudio empírico que tratase de comprobar el impacto real que tiene en las aulas la formación del profesorado en esta temática en detrimento de otros centros cuyos profesionales no han sido instruidos en este tema por medio de algún cuestionario a rellenar de manera anónima por todos los agentes.

9. Bibliografía de consulta

- AGUADO O., TERESA., G., JAURENA, I. y MATA BENITO, P. (2008). "El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas." *Revista complutense de Educación*, 19 (2) 275-292.
- AGUADO, G., MORILLAS, M.D., DE BLAS, A., VILLANUEVA, E., SÁNCHEZ, J., SAN MILLÁN, T., NAVARRO, J. y PALACIOS, M. (2010) "Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Guía para su integración en centros educativos". Intercambio y Solidaridad, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 1-40.
- ÁLVAREZ, J.L. y BATANAZ, L. (2007) *Educación Intercultural e Inmigración, De la teoría a la práctica*. Madrid: Bibliotheca Nueva.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013) *DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, Fifth Edition*. Washington DC, USA: Arlington VA.
- ARGIBAY, M. Y CELORIO, G. (2005) *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gastelz: Eusko Jaurlaritzar en Argital pen Zerbitzu Nagusia.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G. Y CELORIO, J.J. (1997) *Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación*. Bilbao: Lankopi.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G. Y CELORIO, J.J. (1998) *Vidas paralelas de las mujeres de Sur a Norte: Guía didáctica de educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- CELORIO, Juan José (1995) *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz.
- DEL AMO DEL AMO, Mª Cruz. (2009) "La Educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad". *CEE Participación Educativa*, 8-22.
- DÍEZ DEL CORRAL PÉREZ-SOBA, Pilar (2005) *Una nueva mirada a la Educación Artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- GEARY, David C. (2004) "Mathematics and Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 37 (1).

- GHAY, Yash. (2006) La asamblea constituyente en la elaboración de la constitución política. Suecia: IDEA.
- Instrumento de Ratificación del Convenio-marco, de 20 de julio de 1995, para la protección de las Minorías Nacionales (BOE nº20, de 23 de enero de 1998).
- JAGOE, C., BLANCO, A. Y ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, C. (1998). La mujer en los discursos de género. Textos y contextos en el siglo XIX. Barcelona: Icaria- Antrazyt.
- LEIVA, Juan José. (2010). "La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo". *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE núm. 71, 23 de marzo de 2007).
- MARÍN CHACÓN, C., PRIETO CANO, M., OLMO FRÍAS, J., BORRERO LÓPEZ, R., Y ALCÁNTARA FERNÁNDEZ, A. (2005). "La Educación Intercultural en Extremadura. Planes y Programas". Consejería de Educación, Dirección General de Calidad y Equidad Educativa: Extremadura.
- MEADOWS, D.H., MEADOWS, D.L., RANDERS, J. & BEHRENS, W. (1972). "Los límites del crecimiento humano: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad". Reseña por Maite Zapiain Auizpuru.
- Naciones Unidas (1994). Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo.
- NUSSBAUM, Martha Craven (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, Martha Craven (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, Martha Craven (1996). "Patriotism and cosmopolitanism". Nussbaum, M.C. & Cohen, J. (eds.) *For love of country: Debating the limits of patriotism*. Boston: Beacon Press, 2-20.
- Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE, nº 179, de 28 de julio de 1999)
- ORTEGA, María Luz (2007) Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- PISA (2009) Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE: Informe español. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de:
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las actuaciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE, nº 62, de 12 de marzo).
- SNOW, D.E. & SNOW, J.J. (2009) "Los Simpson y la política del sexo". Irwin, W., Conard, M.T. y Soble, A.J. (2009) *Los Simpson y la filosofía*. Barcelona: BlackieBooks.
- STUART MILL, John (2005) El sometimiento de las mujeres. Madrid: EDAF.
- WOLFF, J. & DE-SHALIT, A. (2007) *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.