

VALORES Y EDUCACION PARA EL DESARROLLO

PEDRO ORTEGA RUIZ
RAMON MINGUEZ VALLEJOS

RESUMEN

La educación para el desarrollo constituye una exigencia de nuestro tiempo y una tarea de la que la institución escolar no puede prescindir. En este trabajo se hace un análisis conceptual de la educación para el desarrollo y se establecen los objetivos de la misma. Así mismo, se presenta la estructura y estrategias de un programa de educación para el desarrollo.

ABSTRACT

Development education can be viewed as a new demand in the last decade of the 21st century. The school not leave it out in its educational praxis. The purpose of the present paper is double to is intended: a) to clarify the terms/concepts development, sustainable development and development education as they are currently understood; b) to examine the appropriate objectives, contents and methods so conducive to the implementation of a development education syllabus in the class.

PALABRAS CLAVE

Valor, Desarrollo, Desarrollo humano, Educación para el desarrollo, Técnicas, Estrategias, Métodos, Programa.

KEYWORDS

Value, Development, Human development, Development education, Techniques, Methods, Program.

La preocupación por el desarrollo ha adoptado, en los últimos años, una perspectiva novedosa, hasta ahora poco habitual o al menos marginal. El *desarrollo humano* ocupa hoy buena parte del centro de atención de muchos políticos, intelectuales, economistas y personas dedicadas al desarrollo mundial. En un primer momento, los problemas del desarrollo/subdesarrollo habían estado muy ligados a cuestiones económicas y políticas (crecimiento, modernización, descolonización, libre mercado, etc.), sin embargo, en la actualidad, dicha problemática está más centrada en la educación para el desarrollo y los cambios del comportamiento humano hacia un mundo más justo y solidario.

Los problemas mundiales que el Club de Roma ya advirtió en el informe Meadows (1972) siguen manteniendo, en lo sustancial, la misma vigencia actual. El crecimiento sin límites, principalmente demográfico y económico, ha resultado un mito con el paso del tiempo: el crecimiento material no puede continuar indefinidamente. Buena prueba de ello es la extraordinaria y, a la vez, profunda contradicción existente en el sistema de relaciones internacionales entre países desarrollados y subdesarrollados que, bajo la expresión Norte-Sur, se refiere a las enormes desigualdades y distancia cada vez más lejana en todos los ámbitos de la vida. Mientras que los países del Norte (Estados Unidos, Canadá, Europa, Japón, Australia y Nueva Zelanda) acogen a un 23% de la población mundial, se aseguran

más del 80% de la producción bruta del planeta, por el contrario la población del Sur representa un 77% y participa en el producto bruto mundial con una cuota no superior al 20% (PNUD, 1994). La diferencia entre ambos "mundos" es tan profunda que, mientras para el Norte la problemática ambiental, por ejemplo, constituye una cuestión de calidad de vida, para el Sur, en cambio, la preocupación esencial es cómo utilizar los recursos naturales para acelerar el desarrollo y crecimiento económico, con el grave riesgo de agotarlos y dañar así el medio ambiente. Y no es sólo la carencia de bienestar la que divide a ambos mundos, sino, además, la incapacidad económica, científica y tecnológica para superar el subdesarrollo (Bifani, 1995).

De otra parte, cada vez son más las voces que denuncian las limitaciones inherentes al sistema capitalista y la necesidad de contemplar otros factores o vías que impulsen el progreso humano (Palazuelos y Albuquerque, 1990). Problemas como el paro y el desigual desarrollo económico, con la aparición de núcleos minoritarios de población rica y altos niveles de bienestar frente a una progresiva mayoría de población pobre y marginada, no puede llegar a solucionarse siguiendo las *estrictas leyes* del mercado capitalista. Si añadimos algunos hechos y matices que configuran la realidad actual, tales como la explosión demográfica del Sur, los efectos de la actividad humana en su medio ambiente, los cambios en el comportamiento humano hacia "fundamentalismos" de todo signo (religioso, político, cultural, etc.), o el fortalecimiento de una sociedad consumista que favorece un sistema de valores propios de un egocentrismo pragmático, utilitarista y nihilista, destructor del ser humano (Mardones, 1987), no resulta difícil afirmar que nos hallamos ante una crisis global y radical. Frente a esta situación se impone, entre otras, la necesidad de una educación superadora de principios y valores utilitaristas como el dinero, la rentabilidad o el individualismo. Una educación realmente *valiosa*, orientada hacia la solidaridad, la justicia y la primacía del ser humano como indicadores alternativos de calidad de vida constituye una demanda inaplazable.

1. PLANTEAMIENTO DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

En la actualidad, la Educación para el Desarrollo presenta tres rasgos que la diferencian de otras prácticas de sensibilización o información sobre los problemas del Tercer Mundo: la preocupación por la humanidad, el imperativo de vivir en un mundo interdependiente, y la cooperación en el desarrollo social (Moxon, 1991).

Uno de los principios más relevantes de la educación para el desarrollo es la convicción de la *dignidad humana* y el *valor de la vida*. Este referente aparece en esta práctica educativa como una realidad que debe afirmarse absolutamente, confiriéndole la categoría de *sujeto histórico* (Lara y Viñamata, 1986; Miller, 1988). En efecto, cualquier práctica de Educación para el Desarrollo actual antepone la primacía y respeto a la vida humana allí donde ésta esté seriamente amenazada. Las fronteras geográficas, económicas o culturales desaparecen frente a esta educación que se comprende a sí misma como una entrega a la *violencia* de la vida que lleva a la vida. En otros términos, la Educación para el Desarrollo busca al máximo el desarrollo de las capacidades personales, su desarrollo integral, para ponerlas al servicio del bien común. La calidad de esta acción, por tanto, radica en la afirmación absoluta de la vida, que exige, desde ella misma, su promoción en aquéllos a quienes se les niega. *Actúa de tal manera, escribe Kant, que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca únicamente como un medio* (Kant, 1989).

Desde estos supuestos, la educación para el desarrollo supone la concreción de un *compromiso de universalidad*. Es decir, la promoción del ser humano y de la vida en condiciones dignas es un argumento que supera cualquier intento de justificación moral al uso, sea ésta deontológica o teológica. Con bastante frecuencia se apela a la obligación de cumplir ciertos deberes morales en tanto que somos miembros de una sociedad, ligados por vínculos de cooperación mutua y de reciprocidad: son deberes que tenemos que cumplir en tanto que mantenemos relaciones *sociales* con los demás miembros de nuestra sociedad. Visto así, el "compromiso" de promover una vida digna queda restringido a los límites de nuestra sociedad (Gauthier, 1986). Sin embargo, desde la concepción moral de que la persona, en calidad de agente moral, puede afectar con sus elecciones el bienestar de otras (Graham y LaFollete, 1989; Cortina, 1995), resulta del todo irrelevante el que los "demás", a cuyo bienestar podamos afectar, sean o no miembros de la misma sociedad. Por ello es arbitrario limitar el alcance del bienestar sólo a los miembros de una sociedad, sino que, también, incluye a otros pueblos lejanos o, incluso, a las generaciones futuras, cuyo bienestar ambiental puede estar peligrosamente afectado por nuestras decisiones de hoy (Bifani, 1990).

Pero el mismo el autor (Bifani, 1995) tiene buen cuidado en alertarnos de la posible trampa que la solidaridad intergeneracional, esgrimida por los países ricos, puede suponer para los pueblos subdesarrollados. La solidaridad intergeneracional supone que generaciones presentes y futuras, en tiempos distintos, participan en el mismo mercado. Y no es así. Por otra parte, las generaciones futuras no heredan *sólo* contaminación, deforestación o menor cantidad de recursos naturales, sino también infraestructura, bienes culturales, conocimientos científicos y tecnológicos, bienes materiales, etc. Esta herencia, que se deja a las futuras generaciones, es un instrumento poderoso para su bienestar y debería ser también considerada en cualquier planteamiento intergeneracional, no sólo los efectos nocivos de un uso descontrolado y abusivo de los recursos naturales. Por ello, se hace difícil para muchos entender esta llamada a la solidaridad con las generaciones futuras, dirigida intencionadamente a los países pobres, desde una situación de ausencia casi absoluta de solidaridad con las generaciones presentes. El énfasis dado a la solidaridad con el futuro, con frecuencia, olvida el presente.

De otro lado, son válidas las diversas razones morales de ayuda o asistencia al más necesitado. Se puede compartir el principio moral de que tenemos el deber de ayudar al otro, de apelar a la justicia como meta para garantizar las necesidades básicas de todos los miembros del planeta, recurrir a la realización de los derechos o a un principio de *justicia social* que exija una distribución equitativa de los recursos mundiales (Rawls, 1979). Sea cual fuere el argumento moral elegido, las necesidades básicas más fundamentales del ser humano se convierten en un objetivo a cubrir de primera magnitud. Por eso, la educación para el desarrollo aborda, desde sus inicios, la situación de extrema pobreza en la que se hallan millones de personas y convierte a este hecho en una cuestión de *urgencia* o *gravedad moral*, sea las grandes *bolsas* de pobreza de los países ricos o la situación generalizada de los países pobres.

La educación para el desarrollo acentúa el carácter emancipatorio-liberador inherente a todo acto educativo, a nivel individual y colectivo. Aranguren (1979) dice que la vida es esencialmente un *proyecto*, algo abierto a diferentes, aunque limitadas, posibilidades de realización personal. No es algo determinado o fijado de antemano. La vida se nos presenta como un "quehacer", una construcción histórica; vamos "siendo", "haciendo" una forma de existencia personal. Pero todo proyecto, en su realización, se llena de contenidos, de decisiones u opciones por unos determinados cursos de acción. Nos vamos apropiando, en

nuestras decisiones, de unas posibilidades, dejando otras. Lo que nadie deja, mientras se siente vivo, es de hacer proyectos. Sería tanto como renunciar a la vida. Pero la idea de proyecto implica necesariamente la posibilidad de elegir, la libertad y la autonomía, como individuo y como comunidad o pueblo. Si ya todo está prefijado, el proyecto no es mío/nuestro, es de otro o de otros. Sus contenidos me/nos serán ajenos, extraños y, por tanto, negativos para mi/nuestra construcción como individuo y comunidad. Lo dicho aquí, Zubiri (1986) lo expresa con otras palabras:

"Al hacer su vida, el hombre entre las posibilidades que tiene elige unas y rechaza otras, de modo que la figura que el hombre determina en cada acto vital suyo pende en gran parte de decisiones suyas. La necesidad que el hombre tiene de *apropiarse* unas posibilidades en lugar de otras, hacen de él una realidad peculiar... Además de las propiedades formales que emergen *naturalmente* de las sustancias que la componen, la sustantividad humana tiene otras cuya raíz no es una *emergencia* sino una *apropiación*: la apropiación de posibilidades".

Implica, por otra parte, condiciones mínimas de vida que permitan una elección libre. Y no hay libertad cuando las necesidades materiales y culturales hacen imposible distinguir la vida humana de la que no merece ese nombre (Camps, 1994).

La educación para el desarrollo se ha nutrido, en buena parte de sus actividades, de proyectos-campañas de sensibilización e información sobre los problemas de los más necesitados y ha logrado, con el paso del tiempo, que a la gente "rica" le preocupe la desigualdad Norte-Sur o las "cuestiones globales". Sin embargo, la tendencia común de los últimos años en programas de educación para el desarrollo ha sido, sin abandonar su actividad más representativa, atender a las necesidades y problemas, ya sean interpersonales o entre Estados, que implica la interdependencia en un contexto de relaciones globales (Kirby, 1995). Los programas de educación para el desarrollo son ahora diseñados "desde la comunidad" y aplicados en la "propia comunidad". Esta nueva "filosofía" que identifica y define a los nuevos proyectos de educación para el desarrollo es portadora de una nueva conciencia de carácter planetario: muchos problemas actuales (medioambientales, de inmigración, de subdesarrollo, etc.) no pueden ser abordados, ni siquiera resueltos, por ningún país aisladamente; es preciso el esfuerzo de todos (King y Schneider, 1991). Con ello se pretende contribuir a erradicar la dependencia estructural de los países pobres del mundo, como una situación inevitable que cierra mecánicamente el progreso humano de los pueblos (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1994). La interdependencia de los problemas mundiales y de sus soluciones posibles conlleva un cambio profundo en los individuos y en las sociedades:

"...es imperativo lograr una verdadera transformación de las actitudes mentales y del comportamiento... esto significa que en los países industrializados habrá que modificar todo un estilo de vida y unas pautas de consumo, mientras que en los países en vías de desarrollo tendrá que producirse una mutación total para incluir un espíritu de iniciativa, de disciplina y grados de exigencia más altos en todos los niveles" (King y Schneider, 1991: 173).

Desde este nuevo enfoque, la educación para el desarrollo se preocupa por enseñar-aprender a pensar globalmente el mundo y actuar localmente (Mesa y Rey, 1991), a proporcionar un conocimiento global-local sobre las condiciones socio-económicas y políticas de todo el mundo, especialmente de aquellos que inciden en las causas del subdesarrollo; a reconocer la necesidad de corregir las injusticias presentes en la realidad global-local a través de un examen crítico de los valores que rigen nuestra vida, y alentar un compromiso personal y colectivo hacia conductas justas y solidarias.

Desde este planteamiento, la educación para el desarrollo busca como principal objetivo la comprensión, una *nueva conciencia*, y la participación activa en el desarrollo, el de nuestra comunidad, de nuestro país y del mundo. Pone especial énfasis en el cambio de mentalidad en relación al concepto de desarrollo humano, que va más allá de comportamientos asistenciales a los pobres de la tierra. Las características que identifican la educación para el desarrollo, en sus objetivos y contenidos, podrían describirse como:

- El *aprendizaje de la interdependencia*: la comprensión de las condiciones de vida de las naciones en desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde una perspectiva global, que las relaciona con la situación y el papel internacional de los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, y la valoración del *desarrollo apropiado* para cada contexto, con dimensiones, más allá de lo económico, humanas ambientales y culturales.
- La valoración del cambio social.
- El vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos (contenidos), el desarrollo de las aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el *enfoque socioafectivo*, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas. La importancia de la evaluación del proceso educativo (Grasa, 1990: 101).

2. LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

El concepto de desarrollo es, en su raíz, un asunto valorativo que afecta a nuestro sistema de valores; es un término con el que, en décadas anteriores, se ha concedido importancia-valor al *crecimiento material* principalmente de los pueblos más subdesarrollados, y que hoy, en cambio, se refiere al *bienestar humano*, medible con indicadores de calidad de vida: salud, alimentación, enseñanza, libertad, etc. (Sutcliffe, 1991; Dower, 1988).

Recientemente, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (1994), ha puesto de manifiesto que el solo crecimiento económico no mejora por sí mismo la vida de las personas.

"Hemos vivido, escribe M. Novo (1995), ...en una especie de espejismo en el que se piensa que *más, siempre es mejor*, cuando en la realidad no existe ninguna ley, ni en la naturaleza ni en el mundo social, que demuestre que el crecimiento sin límites de cualquier magnitud signifique una mejora de los sistemas. Por el contrario, hay en todo el funcionamiento de lo vivo, y también de lo social, unos umbrales a partir de los cuales *más* deja de ser *mejor*, porque se rompen los números mágicos en los que se mantenía el equilibrio óptimo de los sistemas".

La desigualdad económica entre países ricos y pobres no se resuelve confiando en las estrictas leyes del mercado, porque estas leyes se sustentan en relaciones de poder y, lógicamente, los países económicamente más fuertes no renuncian, de forma voluntaria, al dominio de las relaciones económicas mundiales (Albuquerque, 1995). Además, la dinámica capitalista, tomada como *motor social*, revela cada día un individualismo egocéntrico, que asegura la ley del más rico y potencia una ética del *self-interest*, poco propicia para el fomento de actitudes solidarias, justas y gratuitas (Lipovetsky, 1994). De este modo, el desarrollo, entendido en términos economicista-capitalista, sólo favorece a una parte minoritaria de la población mundial y en un solo aspecto: el bienestar material, no precisamente el más importante. Aparece, por tanto, la necesidad de un concepto de desarrollo que supere, pero que no olvide, el crecimiento económico como principal móvil del desarrollo. El *desarrollo humano*, en cambio, parte de un concepto de desarrollo como un proceso global que busca la promoción de la autonomía, la satisfacción de las necesidades básicas del hombre y garantizar un equilibrio medioambiental y humano.

Este nuevo enfoque del concepto de desarrollo se identifica actualmente con el término *desarrollo sostenible* o también *desarrollo humano sostenible*. El debate desencadenado tras la conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1987) y la conferencia de Río de Janeiro (1992) ha conducido a relacionar estas dos temáticas en una enriquecedora y reciente tendencia en educación para el desarrollo: la educación para el desarrollo sostenible (Kirby, 1995: 8). El informe Brundtland afirma que *el desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades* (1992: 67). El desarrollo es sostenible cuando éste satisface las necesidades básicas y aspiraciones humanas. Requiere la promoción de valores que animen un crecimiento económico y humano dentro de los límites de lo posible y lo razonable. Pero el desarrollo sostenible no es un modelo, sino más bien un proceso dinámico de construcción de un modelo.

"Ello significa que, en este momento... sabemos mucho más lo que no es sostenible que lo que es sostenible, y que podemos simplemente avanzar algunos criterios, identificar algunas características de la "sustentabilidad", proyectos y prácticas que se aproximan a ella, reconociendo que estamos en esa búsqueda, y aceptando que nunca llegaremos a saber de forma cerrada y acabada lo que es sostenible, porque una de las características de este tipo de desarrollo es que se concreta de maneras diferentes, supone trayectorias culturales y sociales bien diferenciadas según cada comunidad" (M. Novo, 1995).

En este sentido, la educación para el desarrollo sostenible se convierte en una tarea permanente de educar en valores, sobre todo aquellos que hagan posible la formación de individuos creativos, autónomos y solidarios, preocupados por la promoción humana de la comunidad, desde su especificidad económica, social y cultural. Así, esta educación es el *valor añadido* más importante que puede ser asumido por cada persona y, a la vez, el instrumento social fundamental que asegure un desarrollo coherente y armonioso a nivel mundial (Díez Hochleitner, 1995).

La educación para el desarrollo sostenible trata, además, de vincular las condiciones de desigualdad Norte-Sur con otros temas próximos y directamente implicados en dicha situación, como son: el medio ambiente, la inmigración, el racismo, el sexismo, la paz, los derechos humanos o el hecho multicultural. Estas temáticas dan lugar a *otras educaciones* (Greig, Pike y Selby, 1991; Visalberghi, 1991) que son el contenido apropiado de una educación para el desarrollo sostenible de actualidad. Así pues, la educación ambiental, para

la paz y los derechos humanos, la educación-promoción de los marginados, educación multicultural, etc. sin llegar a confundirse cada una de ellas, se convierten en prácticas educativas parciales o maneras concretas de abordar la problemática del desarrollo/subdesarrollo y/o las relaciones Norte-Sur. Todas apuntan hacia una misma dirección: hacer de la vida un valor más respetado en cualquier rincón del mundo (CRIE, 1986).

Integrar estas *otras educaciones* que le son afines en los programas de educación para el desarrollo sostenible, hasta ahora escasamente logrado, será una de las mejores maneras de contribuir, ante un escenario de globalización, interdependencia e integridad de los problemas del desarrollo, a formar personas capaces de analizar críticamente la realidad, de comprender y actuar frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente (Mesa, M. 1994: 36; Bolívar y del Río, 1995).

Este enfoque global de la educación para el desarrollo sostenible coincide, en lo sustantivo, con la recomendación de la Unesco (1974) sobre los objetivos, principios rectores y ámbitos de la educación para la comprensión y cooperación internacional. En dicha recomendación se insta a considerar la educación como un medio de afrontar y solucionar *los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad*. Es de advertir que ambas formulaciones de educación para la comprensión internacional o para el desarrollo sostenible coinciden bastante en sus planteamientos, objetivos y contenidos, como lo muestra la propuesta de criterios que orientan dicha práctica educativa:

- Una educación internacional y una perspectiva global de la educación.
- La comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como de otras naciones.
- El reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones.
- El conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con todos los demás.
- La disposición por parte de cada uno para participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo.
- El desarrollo del sentido de responsabilidad social, la solidaridad con los grupos menos afortunados y el principio de igualdad en la vida diaria.
- El fomento de la comprensión internacional, la paz y las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo, el rechazo a toda forma de guerra y represión.
- La capacidad para comunicarse con los demás y para el trabajo en grupo; la adquisición de la capacidad para una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; y atender y explicar los hechos y adoptar juicios de valor a partir de un análisis racional (Unesco, 1987).

Si se pretende que este enfoque de la educación para el desarrollo esté *a la altura de los tiempos*, se hace del todo necesaria la adquisición de una serie de competencias que favorezcan conductas responsables y cualificadas. Y en primer lugar una competencia "personal". En efecto, esta práctica educativa requiere centrar su atención en la persona con su mundo vital propio. Esta atención queda patente cuando adopta un compromiso con la realidad individual y se adecúa a las necesidades o exigencias reales de las personas. Desde este criterio moral, la EDS trata de conjugar un proceso de maduración personal en el que, por una parte, la cooperación y ayuda se viva como un deber, como la necesidad de actuar gratuitamente en favor del otro por puro y simple deber; por otra, la convicción de que un desarrollo sostenible sólo es posible desde posiciones vitales de altruismo y solidaridad (Blanch, 1995).

Es en estas coordenadas donde creemos que se halla la práctica de la educación para el desarrollo sostenible. Se distingue de otras prácticas educativas porque ha de realizarse desde la solidaridad y gratuidad. Ello no debe ser resultado de la simple percepción de otras personas en situación de urgente necesidad. Es cierto, sin embargo, que acciones de sensibilización e información en los programas de educación para el desarrollo han desempeñado un importante papel de concienciación en favor de *acciones humanitarias*. Y se reconoce, además, que es una de las vías más frecuentes de conocimiento y motivación (Mesa, 1994). Sin embargo, su eficacia es bastante limitada. El "activismo", hasta ahora muy presente en los agentes de la educación para el desarrollo sostenible, ha dado paso a una mayor competencia personal. Y ésta conlleva necesariamente la apropiación de valores (equidad, justicia, solidaridad, tolerancia, etc.) que dan sentido e identidad a un desarrollo sostenible (Ofogo, 1994).

Por todo ello, creemos que la enseñanza-aprendizaje de valores constituye un eje central en la educación para el desarrollo sostenible. A lo dicho podrían añadirse otras razones:

1. No es "prudente" esperar un comportamiento altruista y solidario si al mismo tiempo no están presentes otros valores (justicia, respeto, valoración de la persona, etc.).

2. Es necesario enseñar-aprender a dar respuesta no sólo a los problemas actuales planteados por un desarrollo acelerado, sino también a los que surjan en el futuro. La respuesta inmediata, puntual o aislada, queda o puede quedar atrapada en el tiempo y a un contexto determinado. Se necesita más bien aprender actitudes y potenciar valores que impulsen la búsqueda de nuevas formas de dar respuestas a problemas inéditos.

3. Los valores ejercen una función dinamizadora y orientadora de nuestro comportamiento. Sin embargo, esta función sólo se ejerce cuando los valores son asumidos, cuando forman parte de la estructura profunda de nuestras creencias más vitales, de nuestra cultura como forma de vida. La solidaridad, la justicia o la gratuidad son algunos de los valores y de las tendencias más representativas de bastantes jóvenes y adultos, pero no son, precisamente, los valores e indicadores más vigentes en nuestra sociedad o en las relaciones interpersonales (De Miguel, 1995; CIS, 1995).

4. Los valores no "valen" si son sólo objeto de conocimiento. En otros términos, el conocimiento del valor "justicia" no me lleva necesariamente a ser justo, como el conocimiento del valor "solidaridad" no me conduce forzosamente a ser solidario. Una cosa es "saber" lo que significan unos valores y otra muy distinta comprometerse y actuar en

función de los valores asumidos, como valores vitales, integrantes de nuestra cultura como forma de vida.

5. Los valores no se enseñan sólo dándolos a conocer. Se hace necesaria la vivencia o experiencia personal del valor. Hay cosas que no se pueden enseñar-aprender si no es desde la experiencia personal. La solidaridad como valor no se aprende sólo porque la convirtamos en objeto de nuestro discurso o escribamos tratados sobre ella, sino porque también tengamos experiencia de ella, observemos personas solidarias en sus conductas.

Desde estas consideraciones, creemos que la enseñanza de valores, como formas de vida, implica una opción metodológica apropiada, que conecta con las exigencias de una educación para el desarrollo sostenible. Una enseñanza *intelectualista* de los valores de solidaridad, justicia y gratuidad, conduciría inevitablemente a *pensar o tener idea* de esos valores, pero no llevaría necesariamente a la apropiación de los mismos.

Uno de los modos más adecuados para el inicio de la enseñanza de los valores es el descubrimiento del valor en uno mismo. Si uno no se descubre como portador de valores, ni es consciente de cuáles son sus valores y hasta qué punto éstos orientan su vida, en alguna medida, le será difícil encontrar valores en los demás y ayudar a que los otros descubran sus propios valores. Significa aprender a *ver de otra manera*. Este aprendizaje se puede llevar a cabo a través de la clarificación de valores.

La clarificación de valores en la educación para el desarrollo sostenible, más que enseñar unos valores, tarea que rechazan los autores de esta estrategia (Raths y otros, 1967; Simon y otros, 1978), se centra en el *proceso de valoración*, en ayudar a que el individuo aprenda a estimar distintas opciones de valor, a elegir por él mismo entre distintas alternativas y a que su conducta sea más coherente con los valores libremente elegidos por él. La utilidad pedagógica de esta técnica estriba más en la enseñanza de destrezas de pensamiento (*thinking skills*) para el descubrimiento y apropiación de valores, que en la adquisición misma de unos valores determinados (Lickona, 1991; Vilar, 1991). Sin embargo, como ya hemos escrito en otros lugares (Ortega y Mínguez, 1992a y b), esta técnica puede desembocar en un relativismo-subjetivismo valoral y moral, y generar en el individuo un estado de confusión de valores que se convierta en causa de problemas personales no deseables. De ahí que se haga necesario el recurso a otras técnicas que ayuden a lograr una identidad moral propia. Entre ellas, destacaríamos la discusión de dilemas morales. Esta técnica es especialmente útil ya que ha demostrado ampliamente su bondad para el desarrollo del razonamiento moral. (Berkowitz & Gibbs, 1985), el aprendizaje de habilidades para el diálogo y discusión (Payá, 1991; Puig, 1993 y 1995), pensamiento crítico y toma de decisiones (Berkowitz, 1985; Lickona, 1991).

Un aspecto hasta ahora insuficientemente tratado en la educación para el desarrollo sostenible es la adquisición-aprendizaje de habilidades sociales. La capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía), de comprender distintos puntos de vista, de facilitar la comunicación a través de las habilidades de diálogo y de escucha activa, etc. constituye una base indispensable para el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias. Estas relaciones no son, en modo alguno, impersonales. Exigen ser relaciones de *rostro humano*, basadas en la comprensión, aceptación y defensa de la persona y cultura del otro. Por ello, la capacidad o competencia de comunicarse con los otros no puede ni debe relegarse a un segundo plano. Las tareas de promoción y emancipación personal, como la remoción de las causas que producen el subdesarrollo van a estar condicionadas, no pocas veces, por la

competencia en la comunicación. El desarrollo de las habilidades sociales encuentran un tratamiento adecuado en la utilización de técnicas que faciliten la comunicación y el diálogo (Becker y Heimberg, 1988; Caballo, 1993; Puig, 1993).

Las fases posibles de un programa para la educación para el desarrollo sostenible serían:

1. Cambio de mentalidad hacia el desarrollo humano. (Ver con sentido crítico)

Partiendo de la propia experiencia del grupo-clase, se pretende eliminar aquellas concepciones y percepciones negativas sobre el subdesarrollo, Tercer Mundo, etc. a través de una metodología participativa (Ortega, Mínguez y Gil, 1994). El estudio de imágenes que se reciben de lugares subdesarrollados, puede ser una estrategia pedagógica adecuada para el cambio de actitudes hacia las personas en dicha situación (Sáez, 1991). Para ello, es importante desarrollar la capacidad de análisis icónico, enseñar a leer imágenes y ser crítico con los medios de comunicación (Masterman, 1993).

2. Informar para juzgar "de otra manera"

Se trata de ofrecer una información que favorezca una comprensión de las cuestiones mundiales y analizar globalmente la realidad del planeta. El desarrollo humano concebido como calidad de vida para todos implica el respeto a la dignidad de las personas, al medio ambiente, al estilo de vida personal y comunitario, a la cultura en definitiva. Con estos contenidos, de lo que se trata es de construir una conciencia de que vivimos en un solo mundo, interdependiente en todos los órdenes (económico, cultural, político,...) y que es necesario buscar alternativas satisfactorias para el conjunto de la humanidad, no sólo para el 20% de la misma. En cuanto al modo de abordar un determinado contenido, es importante atender a estos aspectos:

- Causas que determinan la situación actual y no sólo sus manifestaciones.
- Factores históricos y procesos que ha configurado la situación actual.
- Ideas básicas que definen el problema.
- Relación con otros problemas o cuestiones.
- Posibles acciones.

3. Potenciación de habilidades y actitudes favorecedoras de la solidaridad y la justicia

Tan importantes son los contenidos conceptuales como las actitudes y las habilidades que se potencien. Entendemos que la adquisición de habilidades de comunicación, de trabajo en equipo, así como las actitudes de cooperación, respeto, tolerancia, etc. son indispensables para lograr un sujeto capacitado cuya acción sea de calidad y promueva el desarrollo humano.

4. Planificar la acción: ¿qué puedo hacer?

Realizar un esfuerzo por delimitar cómo se puede intervenir en la realidad de mi entorno, qué canales se pueden utilizar, etc. es un modo de traducir realmente la formación a la praxis.

3. EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y REFORMA EDUCATIVA

La apuesta por una enseñanza de valores y actitudes en el marco de la Reforma del Sistema Educativo es una realidad, al menos, constatada en las distintas propuestas curriculares oficiales (DCB, Decretos de enseñanzas mínimas, etc.). La consideración de los valores y actitudes como contenidos, al mismo nivel que los conceptos y procedimientos, supone establecer que dichos contenidos son objeto de enseñanza-aprendizaje. Es decir, que se pueden aprender y se deben enseñar. Además, la enseñanza de actitudes y valores en la escuela otorga mayor significación al acto educativo cuando aquéllos no sólo dan lugar a que los alumnos sean capaces de *valorar* algo, sino, también, que su comportamiento sea valioso. De este modo, las actitudes y los valores adquieren una especial relevancia en la formación de niños y jóvenes porque son los que permiten dar coherencia a lo que una persona es y hace (Escámez, 1994), y, por lo mismo, no tendría ningún sentido *educativo* emprender una tarea educativa que no esté dirigida sino a la consecución de valores y actitudes deseables.

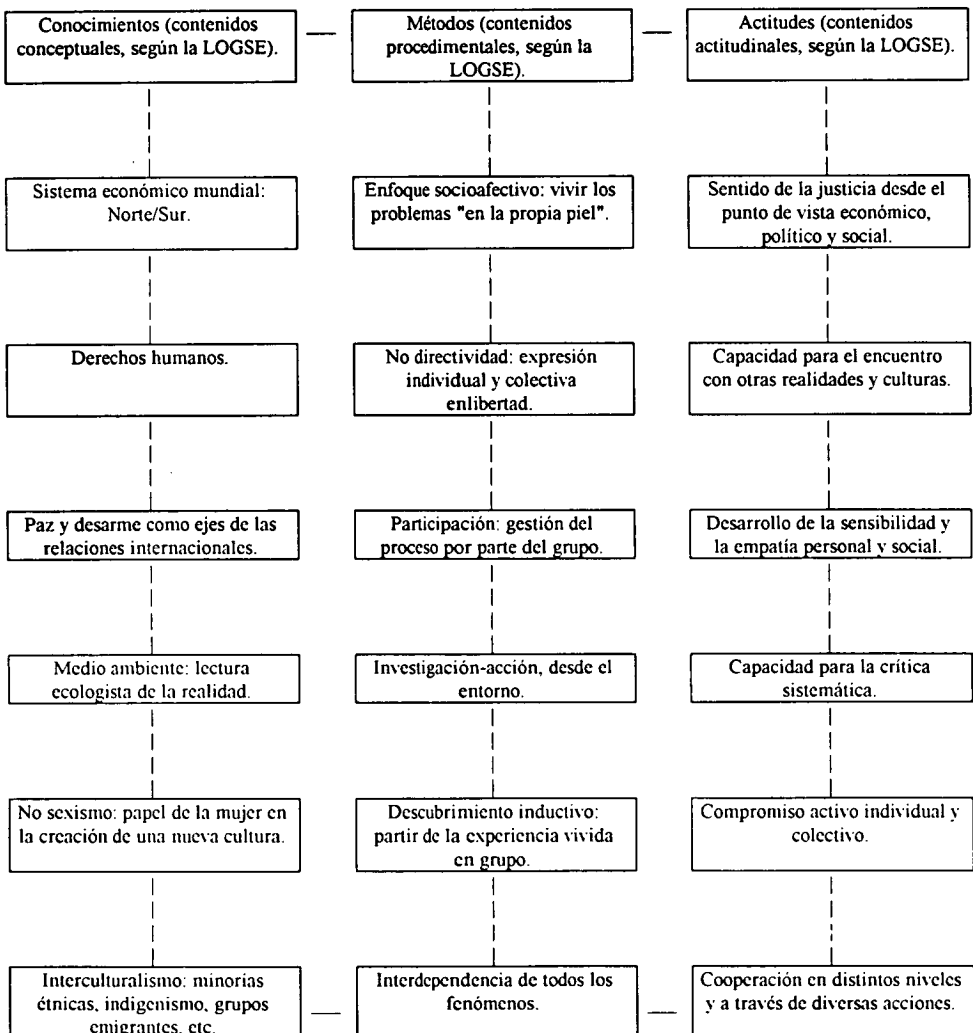
Un modo privilegiado de contribuir a la enseñanza de los valores, en el marco de la Reforma, es la organización de los contenidos educativos en torno a un tema transversal. Los *transversales*, formulación innovadora en la actual enseñanza escolar, son objeto de una fuerte demanda social, porque se refieren a realidades y problemas sociales, de alta significación actual, que demandan respuestas adecuadas y *anticipatorias* de los alumnos. Son considerados *ejes educativos* que recorren o están presentes en el currículo establecido en las distintas áreas de conocimiento, hasta el punto que carece de sentido que el profesorado se plantease si lo que hace en el aula es de un área determinada o de un tema transversal concreto. Son, por tanto, enseñanzas que están presentes en todas las áreas del currículo de las diferentes etapas educativas (MEC, 1993). Los temas transversales se entienden como contenidos a desarrollar *dentro* del currículo y que *afectan a todas* las áreas curriculares. Se aprenden a través de la praxis escolar y en situaciones-problema que están demandando la presencia de actitudes y valores concretos.

La educación para el desarrollo es considerada como un ámbito particular o componente específico de un tema transversal: educación para la paz (MEC, 1992). Tomada ésta como una forma de educación en valores, supone la enseñanza-aprendizaje de valores tales como la justicia, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad. Por ello, se entiende que, bajo el tema transversal *educación para la paz*, se incluya no sólo las cuestiones del desarrollo/subdesarrollo, sino también otras cuestiones relativas a los derechos humanos, la comprensión internacional, el respeto y afirmación de la diferencia étnica y cultural, y el estudio del desarme y militarismo. En dicho documento, la educación para el desarrollo es concebida como *el cultivo de la "ternura de los pueblos", la solidaridad a través del estudio y valoración de los desequilibrios culturales y económicos dentro y entre estados, haciendo especial hincapié en la situación del denominado Tercer Mundo* (MEC, 1992). Sin embargo, las tendencias más actuales en la concepción de la educación para el desarrollo, como expusimos en páginas anteriores, apuntan básicamente hacia una educación centrada en problemas humanos mundiales o, también denominada, la pobreza planetaria (Romero, Pérez Esparcia y García Roca, 1992). Hay todo un "background" común a todas esas *otras educaciones*, consideradas de manera amplia (Bolívar, 1993; Bolívar y del Río, 1995). *Todos estos tipos de educación están absolutamente interconectados y componen un conjunto integrado que se deriva de la necesidad de adecuar la cultura, por consiguiente, también gran parte de las actitudes sociales, a la dimensión inequívocamente planetaria de nuestra vida* (Perosanz, 1990). Por todo ello, creemos que la educación para el desarrollo puede y debe ser tomada también como un tema transversal, que busca principalmente que el alumno adopte una conciencia planetaria y manifieste unas actitudes y valores favorables a un desarrollo humano, coherente y equilibrado, en el que todos estamos implicados. Así pues, la

educación para el desarrollo, como escribe C. Llopis (1995), *no sería sólo una educación para la paz o para la defensa de los derechos humanos, aunque las suponga; ni siquiera un cambio de método o una suma de contenidos nuevos, sino un proceso en el que se adquieren nuevas claves de lectura del mundo y se comprende y vive el valor de la interdependencia y la conciencia planetaria buscando un desarrollo integral que abarque todas las esferas de la vida humana.*

En orden a ofrecer una orientación metodológica que permita llevar la temática de la educación para el desarrollo al aula, creemos oportuno presentar una definición descriptiva, elaborada por P. Sáez (1993), en la que sitúa dicha temática en sus respectivos contenidos curriculares de conceptos, procedimientos y actitudes. En esta definición predomina más la viabilidad operativa del concepto en el modo de organizar los contenidos según la Reforma.

CUADRO 1



De lo expuesto, resulta evidente que la educación para el desarrollo constituye un eje clave que está presente, prácticamente, en la totalidad de las áreas curriculares. Así, los problemas del colonialismo/descolonización, la explosión demográfica, el conocimiento de otras culturas, los problemas medioambientales y los derechos humanos, entre otros, pueden ser abordados conjuntamente desde la historia, geografía, filosofía, lengua y literatura, ciencias naturales, matemáticas, etc. y conducir al fomento de actitudes de respeto, altruismo, solidaridad, etc. entre los alumnos. Todas las áreas curriculares, desde la peculiaridad temática que les compete, tienen recursos de enseñanza-aprendizaje, más que suficientes, para plasmar la educación para el desarrollo en la praxis cotidiana del aula. (Alvarez, Arrieta y Fernández de Castro, 1995). De ahí que la interdisciplinariedad sea uno de los criterios metodológicos que mejor identifica la práctica de la educación para el desarrollo en el seno de la escuela.

Atender a todos y cada uno de estos contenidos, al mismo tiempo, sería convertir la tarea educadora en una actividad totalmente contradictoria, en un "sin sentido". Se hace necesario, por tanto, reconsiderar qué actitudes y valores de la educación para el desarrollo son básicos y prioritarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje a implantar en el aula. En otros términos, habrá que enseñar, en primer lugar, aquellas actitudes y valores que constituyan el *común denominador* de otras más específicas. A su vez, debe facilitarse el aprendizaje de valores y actitudes propios y peculiares que estén vigentes en la sociedad (Ortega, Mínguez y Gil, 1994). Pero lo dicho no debe ser interpretado como un modo de disminuir o eliminar el derecho a elegir de padres y profesores qué valores deben ser transmitidos en la escuela. Dado que no contamos con un modelo ideal de persona para un desarrollo sostenible, válido para los ciudadanos del Norte y del Sur, ni tampoco con un modelo perfecto de sociedad o de escuela, tenemos que recurrir necesariamente a un conjunto de valores y actitudes, por todos consensuado, que sirva de marco y de criterio para regular nuestro comportamiento individual y colectivo (Camps, 1994). De ahí que sea necesario determinar, desde y para nuestra realidad social actual y futura, qué actitudes y valores son mínimos y comunes a otros más específicos, aún antes de aquellos que provengan de cada individuo, grupo social particular o de otra sociedad diferente a la nuestra.

Un proyecto de educación para el desarrollo en el aula cuyo objetivo sea la comprensión y la participación en el desarrollo local, nacional y mundial, deberá poner especial énfasis en la apropiación de actitudes y valores en relación al desarrollo humano (Guerrero, 1991). Particularmente de aquellos que le permitan al alumno descubrir y respetar culturas, a nivel local y mundial, la promoción de las necesidades humanas básicas, reconocidas en los derechos humanos, e incluso la revisión de las formas de vida de su entorno más próximo y lejano. Quizás, más que explicitar los valores que deben orientar cualquier práctica de educación para el desarrollo en el aula, creemos que éstos deben ser hallados tras un esfuerzo de aproximación hacia los valores mínimos que unen a todos los hombres (Cortina, 1993). En este sentido, es posible que podamos encontrar y llenar de contenido valores como la justicia, la solidaridad, la libertad, la tolerancia y la igualdad, porque se percibe, con creciente intensidad, la necesidad de un sistema de valores mínimos compartidos que proporcione una base estable a la vida de los individuos y de la sociedad y que ofrezca la posibilidad de conducir al mundo, de modo equilibrado, hacia un futuro más humano.

La utilización de materiales de educación para el desarrollo en el aula constituyen un recurso básico y necesario que llena de contenido a las técnicas de formación de actitudes y valores. Estos materiales, algunos de ellos elaborados de forma muy acabada¹, tienen que partir de la realidad concreta en la que más se manifieste las situaciones de injusticia, insolidaridad, desigualdad, etc., si se quiere proporcionar un conocimiento ajustado a la

realidad y sirva de motivación para una toma de conciencia clara. Ajustarse a lo "real" entendemos que es un criterio metodológico, ampliamente apoyado en la teoría educativa (Dilthey, Spranger, Freire, Illich, etc.), válido para la selección de material de educación para el desarrollo. Por el contrario, la presentación de realidades "lejanas" puede desembocar en actitudes de indiferencia o escaso compromiso personal. Propiciar una visión global de los diferentes aspectos de la realidad local es uno de los criterios metodológicos más definitorios de la educación para el desarrollo (*pensar globalmente, actuar localmente*. Mesa y Rey, 1991; Mesa, 1994; Kirby, 1995). Además, abundar en la transmisión de información no garantiza por sí sola el aprendizaje de actitudes y valores. Un material adecuado de educación en valores para el desarrollo humano debe tender más hacia la formación que la información. Siendo ésta necesaria, los valores y actitudes no se aprenden sólo porque nos den razones que nos inviten hacia un comportamiento más valioso y humano. Como decíamos en páginas anteriores, el solo conocimiento de los valores no conduce necesariamente a un comportamiento valioso; se hace del todo imprescindible la experiencia del valor. Así, el esquema *conocer para actuar* resulta del todo insuficiente en la enseñanza de valores. De este modo, el esquema de enseñanza-aprendizaje sería más válido desde la siguiente secuencia lógica: *conocer-valorar-actuar*. Esta secuencia podría materializarse en los siguientes pasos estratégicos:

1. *Conocimiento de la realidad:*

- Información y comprensión de la realidad local desde una perspectiva global.
- Determinación de los problemas más importantes.
- Identificación y análisis del problema susceptible de solución.

2. *Valoración:*

- Soluciones más viables.
- Consecuencias sociales.
- Implicaciones personales.

3. *Actuación:*

- Compromiso/acción personal.
- Acción comunitaria.

Uno de los principales problemas que tiene planteado la educación para el desarrollo en la praxis escolar actual es su deficiente sistematización y definición de objetivos específicos relacionados con el grupo-clase y con la realidad social más inmediata de los alumnos. Con frecuencia se incluye la referencia a los principales valores más reclamados, junto a un número considerable de conocimientos, habilidades, capacidades, etc. que convierten, en algunos casos, los programas de educación para el desarrollo en un *conglomerado* de asuntos relacionados con el Tercer Mundo, las relaciones Norte-Sur, o cuestiones económico-político-culturales de una determinada población o país. Estos programas, junto a los materiales pedagógicos elaborados, son un referente necesario para la puesta en práctica de la educación para el desarrollo en el aula; pero resultan insuficientes, la mayoría de ellos, en tanto que son tomados como algo general y lejano a la realidad del alumno. Estas deficiencias se ponen aún más de manifiesto en la dificultad de evaluar los resultados alcanzados en la aplicación de estos programas (Mesa, 1994; Kirby, 1995). Para paliar algunas de estas deficiencias, creemos que un programa de educación para el desarrollo debería estar centrado en la potenciación de un solo valor a través de la formación y cambio de las actitudes implicadas en el mismo. Este podría ser un criterio eficaz que ayudaría a

clarificar y hacer más viable la práctica escolar en esta temática. Del mismo modo, la evaluación de programas de educación para el desarrollo debería estar centrada en el cambio operado de las actitudes implicadas hacia dicho valor. Si la educación para el desarrollo es una modalidad de educación en valores, la formación y cambio de actitudes positivas hacia un determinado valor se convierte en una de las opciones metodológicas que, en el contexto del aula, ha mostrado su bondad pedagógica y no puede dejar de ser una referencia obligada.

NOTAS

1 La mayoría de estos materiales proviene de ONGD's. Sin llegar a ofrecer una lista completa de los mismos, consideramos de especial relevancia: ARBIGAY, M., CELORIO, G. y CELORIO, J. J. (1992): *Guías didácticas de la educación para el desarrollo*. Hegoa, Vitoria-Gasteiz. SAEZ, P. (1993): *El conflicto Norte-Sur. Recursos y estrategias metodológicas para Enseñanzas Medias*. CIP, Madrid. INTERMON (1995): *Semana de la solidaridad con el Tercer Mundo*. Eds. Octaedro, Barcelona. EQUIPO DE COMUNICACION EDUCATIVA (1994): *Metodología de la Educación Popular*. ECOE, Madrid.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBURQUERQUE, F. (1995): "La gran brecha". En: SENILLOSA, I. (dir.), *Hacer futuro en las aulas*. Eds. Octaedro, Barcelona.
- ALVAREZ, J.; ARRIETA, J. y FERNANDEZ DE CASTRO, J. I. (1995): "La educación para el desarrollo en la LOGSE". En: *Congreso sobre: Experiencias de educación para el desarrollo en el trabajo con jóvenes*, Madrid, 7 al 10 de Septiembre, ACSUR-Las Segovias.
- ARANGUREN, J. L. (1979): *Ética*. Alianza Universidad, Madrid.
- BECKER, R. E. y HEIMBERG, R. G. (1988): "Assessment of social skills". En: BELLACK, A. S. y HERSEN, M., *Behavioral assessment: a practical handbook*, Pergamon Press, New York.
- BERKOWITZ, M. W. & GIBBS, J. C. (1985): "The process of moral conflict resolution and moral development". En: M. W. BERKOWITZ (edt.), *New directions for children development: Peer conflict and psychological growth*, Jossey-Bass, S. Francisco, 71-84.
- BERKOWITZ, M. W. (1985): "The role of discussion in moral education". En: M. W. BERKOWITZ & F. OSER (eds.), *Moral education: theory and application*, L.E.A., London, 197-218.
- BIFANI, P. (1990): "El desafío ambiental como reto a los valores de la sociedad contemporánea". En: UNED, *Master en Educación Ambiental. Programa de postgrado*, Fundación Universidad-Empresa, Madrid.
- BIFANI, P. (1995): "Medio Ambiente y relaciones Norte-Sur". En: ORTEGA, P. y LOPEZ BERMUDEZ, F. (coord.), *Educación ambiental: cuestiones y propuestas*, Obra Cultural de Cajamurcia, Murcia.
- BLANCH, A. (1995): "La escisión en la cultura". En: SENILLOSA, I. (dir.), *Hacer futuro en las aulas*, Eds. Octaedro, Barcelona.
- BOLIVAR, S. y DEL RIO, O. (1995): "Una asignatura pendiente". En: SENILLOSA, I. (dir.), *Hacer futuro en las aulas*, Eds. Octaedro, Barcelona.
- BOLIVAR, S. y OTROS (1993): "Educación para el desarrollo". *Cuadernos de Pedagogía*, 213, junio.
- CABALLO, E. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI, Madrid.
- CAMPS, (1990): *Virtudes públicas*. Espasa-Calpe, Madrid.
- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Alauda/Anaya, Madrid.
- CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1994): *Norte/Sur: La fábrica de la pobreza*. Popular, Madrid.
- CIS (1995): *Dinámica intergeneracional en los sistemas de valores de los españoles*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- COMISION MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1992): *Nuestro futuro común*. Alianza edit, Madrid, (2ª. reimp.).
- CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Edt. Tecnos, Madrid.
- CORTINA, A. (1995): "Educación del hombre y del ciudadano". *Jornades d'Educació en valors i desenvolupament moral*, Universidad de Barcelona/ICE.
- CRIE, Comité Directeur (1986): *L'éducation au développement*. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, París.
- DE MIGUEL, A. (1995): *La sociedad española, 1994-95*. Edt. Complutense, Madrid.
- DIEZ HOCHLEITNER, R. (1995): *Educación y desarrollo ante el siglo XXI*. Publicado en el diario El País, 9-10 (14-10-95).
- DOWER, N. (1988): *What is Development?. A Philosopher's Answer*. University Centre for Development Studies, Occasional Paper Series, nº. 3, Glasgow.

- ESCAMEZ, J. (1994): "El profesor y los valores". *Vela Mayor. Revista Anaya de Educación*. Año I, nº. 2.
- ESCAMEZ, J., ORTEGA, P. y SAURA, P. (1987): "Educar en la solidaridad: programa pedagógico". *Revista Española de Pedagogía*, XLV, 178, 499-528.
- GAUTHIER, D. (1986): *Morals by Agreement*. Oxford University Press, Oxford.
- GRAHAM, G. y LaFOLLETE, H. (1989): *Person to person*. Temple University Press, Filadelfia.
- GRASA, R. (1990): "Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo". En: SANAHUJA, J. A. (coord.), *Juventud, desarrollo y cooperación*. Cruz Roja Española, Madrid.
- GREIG, S.; PIKE, G. y SELBY, D. (1991): *Los derechos de la tierra*. Popular, Madrid.
- KANT, I. (1989): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Edt. Tecnos, Madrid.
- KING, A. y SCHNEIDER, A. (1991): *La primera revolución mundial. Informe del Consejo al Club de Roma*. Plaza & Janés, Barcelona.
- KIRBY, B. (1995): *Educación para el cambio*. Coordinadora de ONGD's, Madrid.
- LARA C. y VINAMATA, A. (1986): *Hagamos un solo mundo: manual de educación para el desarrollo*. Coordinadora de ONG's, Madrid.
- LICKONA., T. (1991): *Educating for character*. Bantam Books, New York.
- LIPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber*. Anagrama, Barcelona.
- LLOPIS, C. (1995): "Lecciones para el próximo milenio". En: SENILLOSA, I. (dir.), *Hacer futuro en las aulas*. Eds Octaedro, Barcelona.
- MARDONES, J. M. (1987): "Claves para interpretar la sociedad de consumo y el tipo de hombre que produce". *Sal Terrae*. 76, 251-263.
- MASTERMANN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- MAX-NEEF, M. A. (1994): *Desarrollo a escala humana: conceptos, reflexiones y aplicaciones*. Icaria/Nordman-Comunidad, Barcelona/Monteideo.
- MEADOWS, (1972): *Los límites del crecimiento. Informe del Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. FCE, México.
- MEC (1992): *Educación para la paz*. (Cajas rojas). MEC, Madrid.
- MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. MEC, Madrid.
- MESA, M. - SODEPAZ (1994): *Educación para el desarrollo y la paz*. Popular, Madrid.
- MESA, M. REY, F. (1991): "La formación en la educación para el desarrollo: pensar globalmente, actuar localmente". *I congreso de educación para el desarrollo*, Hegoa, Vitoria-Gasteiz.
- MOXON, D. (1991): "Conceptos, enfoques e historia de la educación para el desarrollo". *I congreso de educación para el desarrollo*, Hegoa, Vitoria-Gasteiz.
- NOVO, M. (1995): "Educación ambiental y desarrollo sostenible". En: ORTEGA, P. y LOPEZ BERMUDEZ, F. (coord.), *Educación ambiental: cuestiones y propuestas*. Obra Cultural de Cajamurcia, Murcia.
- OFOGO, B. (1994): "La educación para el desarrollo en 1993". En: SERRANO, M. (dir.) *Directorio ONGD 1994*. Coordinadora de ONGD's, Madrid.
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R. y GIL, R. (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Nau llibres, Valencia.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (1992a): "La educación moral en la infancia y adolescencia". *Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación*, vol. IV, 151-163.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (1992b): "La educación moral: una propuesta alternativa". *Revista de Ciencias de la Educación*, 149, Enero-Marzo, 69-77.
- PALAZUELOS, E. y ALBURQUERQUE, F. (1990): *Estructura económica capitalista internacional. El modelo de acumulación de postguerra*. Akal Universitaria, Madrid.
- PAYA, M. (1991): "Discusión de dilemas". En: MARTINEZ, M. y PUIG, J. M., *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, ICE-Graó, Barcelona.
- PEROSANZ, C. (1990): *Proyecto: educación para el desarrollo*. IEPS, Madrid.
- PNUD (1994): *Informe sobre desarrollo humano*. FCE, Madrid.
- PUIG, J. M. (1993): *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Aprendizaje, Madrid.
- PUIG, J. M. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. ICE/Horsori, Barcelona.
- RATHS, L. y OTROS (1967): *El sentido de los valores en la enseñanza*. Uteha, México.
- RAWLS, J. (1979): *Teoría de la justicia*. F.C.E, México.
- ROMERO, J.; PEREZ, J. y GARCIA ROCA, J. (1992): *Desigualdades y nueva pobreza en el mundo desarrollado*. Síntesis, Madrid.
- SAEZ, P. (1991): "Las funciones de la imagen en la educación para el desarrollo". *I congreso de educación para el desarrollo*. Hegoa, Vitoria-Gasteiz.
- SAEZ, P. (1993): *El conflicto Norte-Sur. Recursos y estrategias metodológicas para Enseñanzas Medias*. CIP, Madrid.
- SIMON, S. y OTROS (1978): *Values clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students*. Values Associates, Hadley, M.A.
- SUTCLIFFE, B. (1991): "Evolución de la teoría del desarrollo/subdesarrollo". *I congreso de educación para el desarrollo*. Hegoa, Vitoria-Gasteiz.
- UNESCO (1987): *Didáctica sobre las cuestiones universales de hoy*. Teide/Unesco, Teide/Unesco.
- VILAR, J. (1991): "Clarificación de valores". En: MARTINEZ, M. y PUIG, J. M., *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, ICE-Graó, Barcelona.
- VISALBERGHI, A. (1991): "La educación para el desarrollo y otras corrientes educativas". *I congreso de educación para el desarrollo*. Hegoa, Vitoria-Gasteiz.
- ZUBIRI, X. (1986): *Sobre el hombre*. Alianza ed, Madrid.