

La dimensión educativa del desarrollo humano

Educational dimension of human development

Carmen Trueba

Resumen. En este trabajo se aborda la educación como dimensión del desarrollo humano, esto es, la educación implícita en el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, en el cual la educación se entiende como un derecho fundamental, recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). En este contexto, la educación es un fin en sí mismo, un elemento constitutivo y constructivo del desarrollo humano, concebido éste como proceso de ampliación de las capacidades humanas (Sen, 1999).

Palabras clave. Educación, desarrollo humano.

Abstract. This study focuses on education as dimension of human development, meaning education implied into the Amartya's Sen approach of capabilities, where education is understood as a fundamental right, recognized into the Universal Declaration of Human Rights (ONU, 1948). In this context, education is a goal itself, a constitutive and constructive human development, conceived as enhancing process of human capacities (Sen, 1999).

Key words. Education, human development.

Documentos de trabajo sobre cooperación y desarrollo 2012/01

—Febrero de 2012—

La dimensión educativa del desarrollo humano

Documentos de trabajo sobre cooperación y desarrollo 2012/01

Carmen Trueba

Departamento de Economía, Universidad de Cantabria

carmen.trueba@unican.es

Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica - Universidad de Cantabria

E.T.S. Caminos, Canales y Puertos

Centro de Desarrollo Tecnológico

Avenida de los Castros s/n

39005 Santander, SPAIN

Editores de la colección *Documentos de trabajo sobre cooperación y desarrollo*: Sergio Tezanos Vázquez y Rafael

Domínguez Martín

© Sergio Tezanos Vázquez y Rafael Domínguez Martín

ISBN: 978-84-695-2699-6

La Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica no comparte necesariamente las opiniones expresadas en este trabajo, que son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Índice

1. Introducción
2. Educación: Etimología del término
3. Los procesos de enseñanza-aprendizaje
4. Construcción del papel de la educación dentro del paradigma del desarrollo humano desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos
5. La educación para el desarrollo humano
 - 5.1 La elaboración de propuestas educativas
6. Conclusiones
7. Referencias

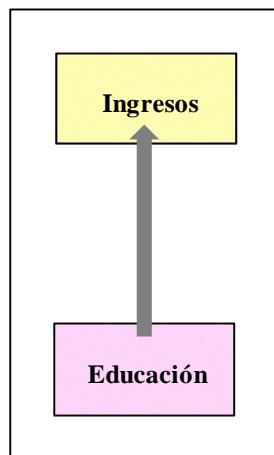
1. Introducción

El interés por el estudio de la educación como instrumento para el crecimiento de una nación se encuentra en el origen del nacimiento de una nueva área de investigación en la ciencia económica: la Economía de la Educación. Esta rama del conocimiento económico ha sido testigo de los numerosos trabajos realizados en torno a las teorías del crecimiento económico que concedían un papel fundamental a la educación como factor determinante del mismo. Tal es así que la manera de concebir la relación entre desigualdad y crecimiento ha cambiado como consecuencia de la creciente importancia del capital humano (Milanovic, 2011).

En paralelo a este enfoque utilitarista, que concibe la educación como un medio para el fin del desarrollo –como resultado del crecimiento económico–, se desarrolla una visión alternativa: el *enfoque de las capacidades*, en el que la educación se entiende como un derecho fundamental, recogido en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

Aunque en todos los momentos de la historia, la educación ha sido considerada como un elemento fundamental para la consecución del desarrollo, sin embargo, bajo el enfoque del desarrollo humano de Sen (1999)¹, pasa de ocupar un segundo plano como motor, insumo o instrumento que contribuye al crecimiento económico, y según se ilustra en la Figura 1, a adquirir un papel protagonista como elemento constitutivo e instrumental del desarrollo humano.

Figura 1. La educación como motor del crecimiento económico

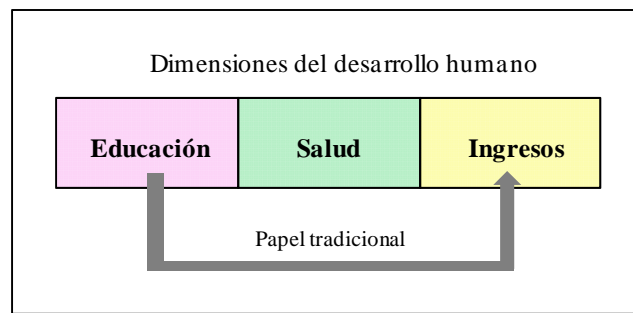


Fuente: elaboración propia.

La concepción del desarrollo como proceso de ampliación de las capacidades humanas ha reforzado el papel de la educación, situándola a igual nivel para la consecución del desarrollo humano que la acumulación de riqueza, según se ilustra en la Figura 2.

Bajo el enfoque del desarrollo humano la educación es, además, un objetivo en sí mismo –un fin– y así lo destaca el propio Sen (1999) al considerar la existencia de un contraste considerable con el enfoque tradicional, donde únicamente se evaluaba por su contribución al crecimiento económico, esto es, como un mero instrumento al servicio del mismo –un medio–.

¹ La concepción del desarrollo de un individuo como proceso de ampliación de sus capacidades (Sen, 1982, 1984, 1988, 1989 y 1999) está en el origen del nuevo paradigma del desarrollo humano (Fukuda-Parr, 2003), adoptado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en 1990 (UNDP, 1990).

Figura 2. La educación como elemento constitutivo del desarrollo humano

Fuente: elaboración propia.

El enfoque de las capacidades, a pesar de estar estrechamente relacionado con el enfoque del capital humano, permite dar un paso más desde el punto de vista de la dimensión educativa del desarrollo humano. Si la educación aumenta la eficiencia de una persona para la producción de un determinado bien, puede aumentar sus ingresos pero, a su vez, contribuye a aumentar el valor de la producción de la economía. Además, y aquí radica el valor añadido de la educación en esta concepción, aun manteniéndose los ingresos en el mismo nivel, esa persona ya ha obtenido un rendimiento de la educación –al ser capaz de leer, de comunicarse, de elegir o de ser tomada en serio– y, por lo tanto, los beneficios de la educación van más allá de su papel como instrumento para la producción de bienes (Sen, 1999).

El objetivo de la educación, como señala otro de los exponentes del *enfoque de las capacidades*, Nussbaum (1997), es “cultivar la humanidad”, lo que implica proporcionar al individuo las herramientas que le permitan elegir la vida que desea llevar.

No obstante, ambos enfoques coinciden en cierto modo, al señalar la importancia del ser humano en el desarrollo: el enfoque del crecimiento hacia el logro de una mayor formación que se traduzca en una mayor productividad, y el del desarrollo humano hacia el aprovechamiento de las oportunidades fundamentales. Lejos de ser concepciones opuestas, puede entenderse que el enfoque del desarrollo humano es, más bien, una ampliación del enfoque del crecimiento. Bajo esta consideración, la educación asumiría la función económica tradicional que se la ha asignado a lo largo del tiempo, contribuyendo al aumento de la producción económica, junto con otras de carácter no económico que favorecen la ampliación de las capacidades humanas (Sen, 2002).

En el enfoque del desarrollo humano, la persona es el activo fundamental para la consecución de un mayor desarrollo pero, al mismo tiempo, es el objetivo de dicho desarrollo. La persona es el porqué y el para qué del desarrollo, pues, ¿de qué sirve el aumento del PIB per cápita de una economía si ello no se traduce en la mejora de las condiciones de vida de las personas? (Moreno, 1999).

Por lo tanto, a la hora de analizar el desarrollo de una nación, parece condición necesaria la consideración de sus parámetros de crecimiento económico, pero dicha consideración difícilmente puede ser suficiente, pues resulta imprescindible estudiar otros aspectos importantes para la vida de las sociedades (Moreno, 1999).

Cuando de verdad se entiende que el fin último del crecimiento económico ha de ser enriquecer y facilitar la vida de las personas (UNDP, 1996) es cuando los indicadores macroeconómicos dejan de ser los más adecuados para medir el grado de desarrollo humano de un país. Es a partir de esta concepción cuando comienza la auténtica revolución del pensamiento en la forma de valorar el desarrollo humano, siendo la educación uno de los protagonistas de esta revolución.

La educación favorece el desarrollo humano al proporcionar las bases para que los individuos puedan desenvolverse con autonomía. Para ser “agentes” de su propio desarrollo las personas necesitan una formación en valores propios, pero también del aprendizaje de las habilidades que contribuyan a ampliar sus opciones en la vida. La educación supone el comienzo de un “proceso de estructuración del pensamiento y de la imaginación creadora” (PNUD, 2008b).

El objetivo que se plantea en este trabajo es el análisis de la educación en el contexto de la teoría de las capacidades de Amartya Sen. Para ello, se aborda el estudio de la educación en el marco del paradigma del desarrollo humano –concebido como proceso de ampliación de las capacidades humanas–, tanto a nivel micro como macro. En este sentido se analiza la etimología del concepto *educación* y los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, se considera uno de los principales hitos dentro de esta concepción, el *Informe Delors*, como punto de referencia para el fomento de la educación para el desarrollo.

2. Educación: etimología del término

El diccionario de la Real Academia Española de la lengua (RAE, 2001) define la educación como “acción y efecto de educar”. Para delimitar y comprender mejor el significado de este concepto, resulta fundamental realizar una aproximación a la procedencia etimológica² del verbo educar:

“Para intentar el acotamiento y aprehensión de lo que constituye la esencia de la tarea educativa, no hay vía más directa y adecuada que dejar a las raíces mismas de la lengua –donde se recoge y atesora el más hondo y prístino sentido que poseían originariamente los fenómenos– que nos devuelvan y desvelen lo que primordial y elementalmente expresaba el término educar” (Mayz, 1984).

El verbo educar procede del latín *ēdūcāre*, cuyo significado es “criar”, “nutrir”, “alimentar”. Este verbo latino deriva, a su vez, de otro más antiguo, *ēdūcēre* que significa “sacar afuera”, quizás más correctamente “conducir afuera”³.

El término *ēdūcāre* hace referencia, por tanto, a la educación entendida como actividad que consiste en guiar o proporcionar al individuo todo lo que necesita, es decir, se trata de un proceso que va desde fuera hacia dentro, en definitiva, de construir⁴. *Ēdūcēre*, por el contrario, consistiría en extraer algo que el individuo posee desde su nacimiento, es decir, trataría de encauzar las potencialidades ya existentes en el sujeto educando⁵.

Esta doble concepción del término educar ha provocado una lucha en la historia de la pedagogía (Mantovani, 1933). Ambos significados ponen en contraposición a la escuela tradicional, de corte intelectualista –que acentúa la función del educador y del “alimento” que se le proporciona al sujeto–, frente a otro enfoque más reciente, basado en el protagonismo del alumno, en su espontaneidad y en sus posibilidades de desarrollo individual (Nassif, 1975 y García, 1989) –que valora más la actividad del educando, en detrimento de la actividad del educador–.

² La etimología de una palabra consiste en la explicación de los elementos con los que se ha formado, ya sea en castellano o en otra lengua, y cómo ha llegado a adquirir la forma y el significado que tiene en la actualidad (Corominas, 1976).

³ *Ēdūcēre* es la contracción de *ex* –que expresa hacia afuera– y *ducere* –que equivale a conducir o llevar– (Mantovani, 1933). El vocablo *ducere* forma parte de otros términos de la lengua castellana, como inducción, conducción o producción. El diccionario de Valbuena (1894) recoge las siguientes acepciones para el término *ēdūcēre*: echar afuera, arrojar, [...], llevar, conducir, [...], educar, criar, engendrar, producir. Para *educare*, en cambio, establece las siguientes: criar un niño, cuidar, enseñar, instruir, formar, dar educación. Estas dos palabras latinas evocan dos aspectos diferentes de la educación, la crianza y la instrucción. Para más detalle sobre la etimología del verbo educar, véanse las obras de Blanco (1932), Mantovani (1933), Nassif (1975) y García (1989).

⁴ En este caso, el significado del término educar estaría más cercano a una visión biológica. En las primeras etapas de la vida de los niños, esta actividad la realizarían los padres y las madres en el seno del hogar de forma natural, sin necesidad de una gran formación, por un simple “instinto de conservación de la especie” (Núñez y Romero, 2003).

⁵ A diferencia del primer significado, la acción requiere de una mayor formación por parte del sujeto educador (Núñez y Romero, 2003).

Otra manera de diferenciar ambos conceptos se basa en la distinción entre hacer “cabezas bien llenas” frente a la creación de “cabezas bien hechas”. En otras palabras, “instruir con el máximo posible de contenidos”, con independencia de la importancia de los mismos para la vida del individuo, en contraposición con “instruir educando para la vida”, enseñando a los jóvenes a pensar para que puedan afrontar problemas de la vida real; en definitiva, proporcionar una educación para conseguir seres autónomos procurando “convertir las aptitudes en capacidades” (Núñez y Romero, 2003).

En este sentido, Rogers (1980) plantea la distinción entre ambos tipos de aprendizaje con dos ejemplos muy sencillas. Por un lado, considera el “aprendizaje de sílabas sin significado”, donde los individuos memorizan material que carece de significado y, por tanto, resulta más difícil de aprender. Esta clase de aprendizaje es sencillamente “un ejercicio mental”, en el cual los alumnos participan únicamente “con la cabeza”.

Para referirse al otro tipo de aprendizaje, Rogers explica el caso de un niño que aprende a caminar y se acerca a tocar una estufa encendida; este niño aprende por sí solo el significado de la palabra “caliente” y a tener cuidado para no quemarse. En relación a este aprendizaje, este autor considera que

“posee una cualidad de compromiso personal; en el acto del aprendizaje la persona pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos. Se auto inicia. Aunque el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de captación y comprensión se originan en su interior. Es penetrante, diferente de la conducta, las actitudes y quizá también de la personalidad del que aprende. El mismo alumno lo evalúa. Sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que quiere saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia” (Rogers, 1980).

Así, en este tipo de aprendizaje “el elemento de significado se construye dentro de la experiencia global del alumno”.

En general, el término *ēdūcāre* confluiría en la vertiente instructiva de la educación. *Ēdūcēre*, por su parte, convergería en la vertiente evolutiva o del desarrollo humano del fenómeno educativo (Miras *et al.*, 2003). La Figura 3 ilustra las principales diferencias entre ambas concepciones.

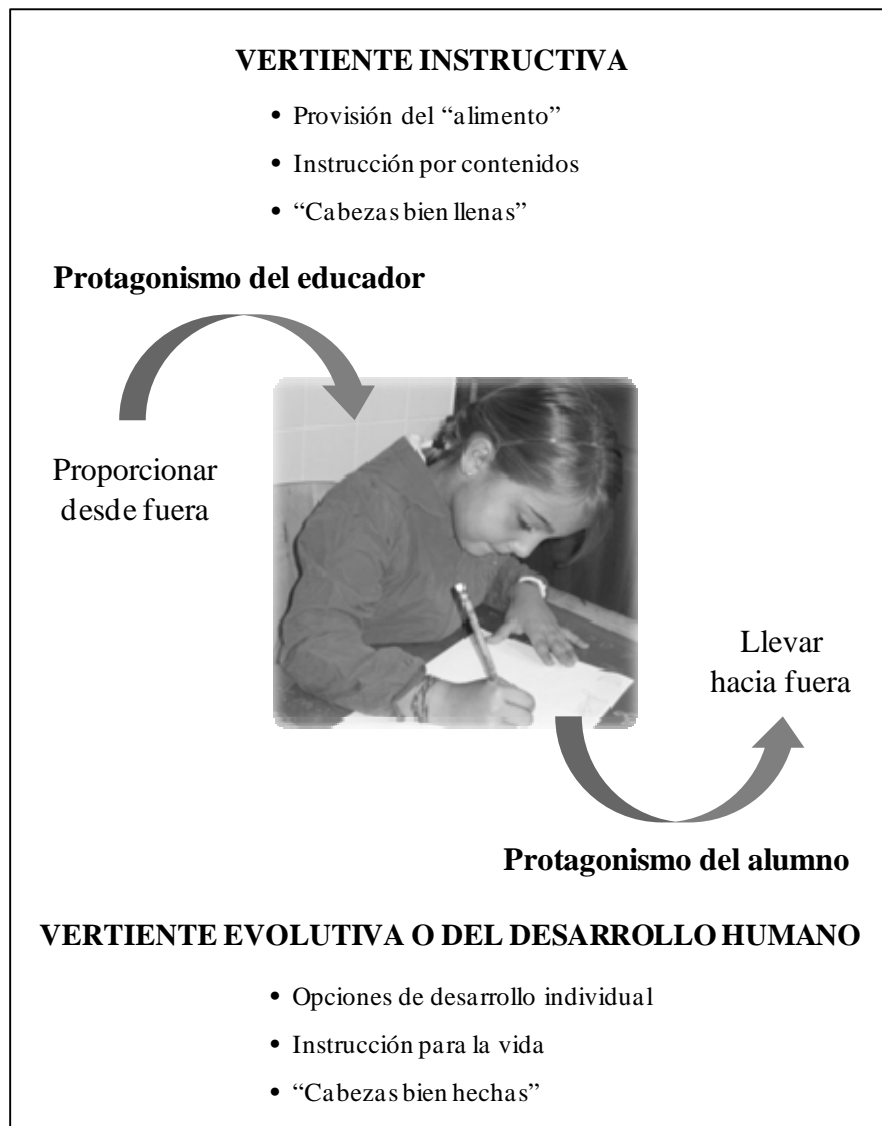
A pesar de los enfrentamientos entre ambas concepciones del término educar, parece que son más los que se inclinan por el nuevo enfoque (García, 1989), entendiendo la educación como proceso que consiste en extraer lo que el individuo tiene dentro, “un estímulo para el proceso de desarrollo de lo que duerme latente en el ser” (Mantovani, 1933).

En este trabajo se asume la complementariedad entre las dos acepciones del término⁶, pero haciendo hincapié en la educación como proceso de desarrollo de las capacidades innatas de las personas (*ēdūcēre*). Como señala García (1989), la ayuda que llega desde fuera y el desarrollo de las capacidades inherentes de los individuos no son excluyentes, sino que son necesarias en el proceso de la educación.

Ya en el siglo XVIII, Dupont de Nemours señaló que “la educación tiene por objeto no sólo suministrar conocimientos positivos a los niños, sino hacerlos trabajar y pensar por sí mismos, sin dejar un punto de razonar y de aprender”. Mientras que nuestro Macías Picavea (1882), por su parte, considera que educar significa “sacar de dentro, revelar, dar a luz y realizar todo aquello que sólo en germen y por medio natural existe”⁷.

⁶ Mantovani (1933) presenta una interesante evolución de los diferentes conceptos que han surgido en torno al término de educación, a partir de estas dos acepciones: la educación como preparación, como desarrollo, como desenvolvimiento, como disciplina formal, como construcción, como formación y como función esencial de la comunidad.

⁷ Estas y otras definiciones pueden encontrarse en la amplia colección de definiciones presentadas por Blanco (1932). Asimismo, García (1989) presenta una colección de definiciones diferente, basándose, entre otras, en la obra de Blanco (1932).

Figura 3. Enfoques de la educación

Fuente: elaboración propia.

3. Los procesos de enseñanza-aprendizaje

En la línea de la concepción de la educación desde la perspectiva del *ēdūcēre*, Rogers (1980) considera la educación como un proceso dinámico:

“Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático” (Rogers, 1980).

De esta manera, Rogers (1980) estima necesario “liberar” al sujeto educando de imposiciones y de estrictos programas para que por sí mismo pueda encontrar en su interior aquellas potencialidades que lo lleven a conseguir los conocimientos que considere necesarios para “lograr su plenitud como persona”.

Por su parte, Levin (1997) habla de los “*discovery centers*” o “centros de descubrimiento” en los que deben proporcionarse las herramientas suficientes para que cada aprendiz sea capaz de

marcar el camino al maestro para el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos que le permitan descubrir el conocimiento según su ritmo y sus necesidades particulares.

Lo que plantea este autor es un tipo de formación pedagógica que no siga caminos demasiado gastados, es decir, que la educación evolucione al servicio de los estudiantes y que los límites del conocimiento –ya sea por exceso o por defecto– no los marque un estricto calendario académico.

Así, Levin plantea un nuevo escenario educativo. El desarrollo metodológico de esta nueva forma de enseñar permite, por ejemplo, que ante una pregunta que se plantee un estudiante –¿qué es la diabetes?–, se elaboren todas las perspectivas de estudio –desde el punto de vista etimológico de la palabra, de los procesos químicos del cuerpo humano, de la métrica de los indicadores fisiológicos como el pulso, el azúcar o los hematocritos y del entorno social de un diabético– para llegar a obtener resultados de aprendizaje –no sólo se conoce la enfermedad, sino que se estudia su origen léxico, se analiza el cuerpo humano física y químicamente y se recoge la visión sociológica de un enfermo de diabetes–.

Este sistema de enseñanza/aprendizaje, en el que el estudiante colabora en su educación involucrándose en el proceso, permite la adquisición de nuevas competencias, como son las que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Competencias fundamentales

Competencia	Desarrollo
Iniciativa	Capacidad de acción y creatividad.
Cooperación	Participación constructiva e interactiva.
Trabajo en grupo	Interacción dentro de grupos dirigidos.
Formación entre compañeros	Asesoramiento y orientación formal e informal.
Evaluación	Capacidad para la autoevaluación del trabajo.
Razonamiento	Generación de argumentos lógicos de carácter inductivo y deductivo.
Resolución de problemas	Valoración de escenarios y consecuencias de las elecciones.
Toma de decisiones	Relacionada con la competencia anterior.
Obtención y uso de la información	Capacitación para discernir entre conocimiento relevante o superfluo.
Planificación	Construcción de una mente proactiva que permita desarrollar programas en el largo plazo.
Aptitudes para seguir aprendiendo	Cognoscitivas y afectivas.
Aptitudes multiculturales	Comprender a otras culturas.
Comunicación	Lenguaje hablado, escrito y por signos.

Fuente: elaboración propia a partir Levin (1994, 1997 y 1998).

El modelo de pensamiento de Levin y sus “centros de descubrimiento” ha servido de estímulo para el desarrollo de diversos documentos sobre el aprendizaje. En este sentido, el Modelo 3P de Biggs (1999) es uno de los más utilizados en el entorno universitario.

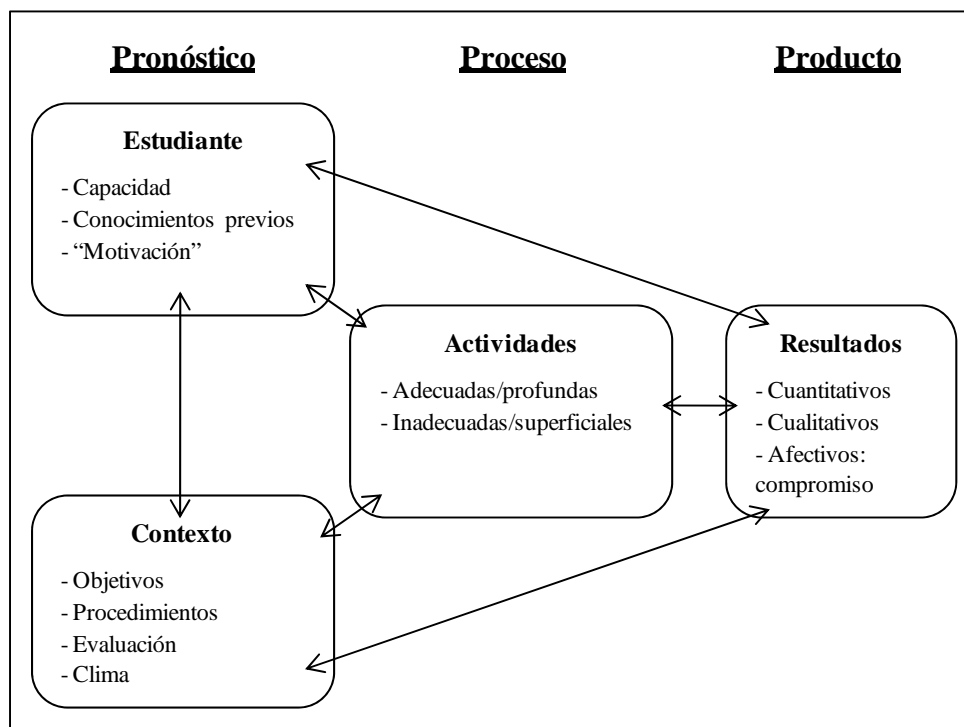
Biggs (1999) organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a tres ejes fundamentales. Así, el modelo 3P de Biggs, representado en la Figura 4, marca tres puntos temporales dentro de

este proceso: el *pronóstico*, que sucede antes del aprendizaje; el *proceso*, durante el aprendizaje; y el *producto* que se obtiene como resultado del aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por Biggs se fundamenta en las teorías de la psicología cognitiva del constructivismo, liderado por Jean Piaget y en la fenomenografía de Marton y Saljö⁸. Su “aspecto común básico es que el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las *actividades de aprendizaje* de los estudiantes” (Biggs, 1999).

El modelo 3P se comporta como un sistema en el que todos los elementos están interrelacionados y donde el resultado final depende de su interacción.

Figura 4. El modelo 3P de enseñanza-aprendizaje



Fuente: elaboración propia a partir de Biggs (2005).

Los factores de *pronóstico* pueden ser de dos tipos: dependientes del estudiante o del contexto en que se desenvuelve la enseñanza.

Dentro de los factores de *proceso* de Biggs, y como consecuencia de los factores propios del estudiante o de su entorno, el alumno puede desarrollar dos *enfoques de aprendizaje*⁹ distintos: el enfoque superficial y el enfoque profundo. Ambos enfoques abordan la forma en la que se enfrenta un alumno a las tareas de aprendizaje. En *enfoque profundo* se caracteriza por tener un “interés intrínseco hacia la tarea” (Hernández *et al.*, 2005) y el enfoque superficial “nace de la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos” (Biggs, 1999). Es importante señalar que el enfoque de aprendizaje no está determinado de antemano sino que, tal y como explica el modelo 3P de Biggs, depende de factores que involucran al estudiante y al contexto, y también de forma relevante a la planificación docente, al profesor y su actuación en el aula.

⁸ El propio Biggs (1999) reconoce que existen diferencias entre ambas teorías pero que su enfoque integrador es pragmático orientado a la mejora del proceso.

⁹ Este término fue acuñado por Marton y Saljö (1976a y 1976b).

Desde Levin a Biggs se han explorado nuevas formas de aprendizaje pedagógico, y nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje, pero para poder conocer con mayor profundidad la importancia del sistema educativo dentro del desarrollo de una nación, debe hacerse plausible la manera de medir dicho aprendizaje y su contribución al proceso de desarrollo humano.

4. Construcción del papel de la educación dentro del paradigma del desarrollo humano desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos

El enfoque del desarrollo humano proporciona un marco en el cual los progresos del desarrollo se encuentran en armonía con la consecución de los derechos humanos. En concreto, el respeto al derecho a la educación es una parte ineludible de toda concepción de desarrollo. La educación contribuye a la ampliación de las capacidades de la persona, lo cual favorece tanto el desarrollo humano individual, según se ha desarrollado anteriormente, como el de toda la sociedad que se enriquece del mismo.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), reconoce a la educación como un derecho humano fundamental¹⁰ en el seno del desarrollo humano, según recoge el Artículo 26 de la misma:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos/. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz/. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. – Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos” (ONU, 1948).

Aunque el paradigma del desarrollo humano es relativamente nuevo, las ideas que lo sustentan, y en particular las asociadas a la educación, se han manifestado a lo largo de la historia desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Tabla 2).

En este sentido, Benham (1959) señalaba que “una persona que es analfabeta o prácticamente analfabeta posiblemente no puede desempeñar su papel como ciudadano”, que “la educación es esencial para el desarrollo y el talento y personalidad de los niños”. La educación “expandirá los horizontes de los estudiantes y enriquecerá la vida de la comunidad, tanto en la preparación para la vida como para ser un modo de vida, así como medio para construir el carácter y el crecimiento personal, más allá de ser un tipo de inversión”.

¹⁰ En los ODM se incluye de manera expresa la garantía del derecho de las personas a la educación (ONU, 2000).

Tabla 2. Educación y desarrollo humano: principales hitos

Hito	Manifestación
Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)	La educación tiene que ayudar a desarrollar plenamente la personalidad humana.
<i>Informe Faure: aprender a ser</i> (Faure, 1973)	La educación debe favorecer la transmisión de conocimientos, la creación de aptitudes y el desarrollo pleno a lo largo de la vida.
Convención sobre los Derechos del Niño ¹¹ (ONU, 1989)	La educación debe orientarse a desarrollar la personalidad, las aptitudes y las capacidades de los niños hasta donde alcancen sus posibilidades.
Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos ¹² (Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, 1990)	La educación debe proporcionar los conocimientos necesarios para que las personas puedan desarrollar plenamente sus capacidades.
<i>Informe Delors: la educación encierra un tesoro</i> (Delors, 1996)	La educación tiene un rol fundamental en la agenda del desarrollo dirigida a la modernización productiva. Así, constituye una de las vías para el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades en su conjunto.
Declaración del Milenio (ONU, 2000)	Con ella se ponen en marcha los ODM, que priorizan el bienestar de las personas –incluyen la enseñanza primaria universal– y la reducción de la pobreza en la línea del desarrollo humano.
Educación Para Todos (EPT): cumplir nuestros compromisos comunes ¹³ (UNESCO, 2000)	La educación debe contribuir a explotar el talento y la capacidad de las personas, con el fin de mejorar su vida y transformar la sociedad.
Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) ¹⁴ (UNESCO, 2002)	La finalidad del proyecto es suscitar cambios en las políticas educativas, transformando los paradigmas educativos actuales para asegurar un aprendizaje de calidad que tienda al desarrollo humano para todos a lo largo de la vida.
Hacia las sociedades del conocimiento ¹⁵ (UNESCO, 2005a)	El potencial que ofrece el uso de nuevas tecnologías amplía perspectivas al desarrollo humano.

Fuente: elaboración propia.

La visión desarrollada del *derecho a la educación* incorpora las nociones de la “educación a lo largo de la vida”, que está relacionada con la sociedad del conocimiento, y con la importancia de destacar la realización plena del ser humano (INEE, 2009b). En este sentido, la educación básica establece las bases para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano (Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, 1990).

¹¹ Se trata de la primera norma internacional vinculante para los estados que lo han ratificado que nace para reivindicar los derechos de los niños. Se considera que los más pequeños deben tener una Convención específica para ellos, ya que necesitan cuidados y protección diferentes de los que requieren las personas mayores de edad.

¹² La Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos, aprobada en la Conferencia de Jomtien de 1990, se considera un hito en la historia de la educación en el mundo, especialmente en lo que se refiere a la introducción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos los niños. A través de ella se establece una política de compromiso en el ámbito educativo para todas las naciones pertenecientes a la UNESCO (UNESCO, 2005b).

¹³ Este marco, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, reafirma las ideas planteadas en la Declaración Mundial sobre EPT (1990), respaldada por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

¹⁴ El proyecto se plantea con el objetivo de alcanzar las metas adoptadas en el Marco de acción de la EPT.

¹⁵ Estas sociedades favorecen el conocimiento de los problemas a nivel mundial, como los daños medioambientales, los peligros tecnológicos, las crisis económicas o la pobreza. El enfoque del desarrollo humano y la “autonomía” –elemento central de la noción de sociedades del conocimiento– tendrían que permitir la puesta en práctica de las libertades fundamentales de manera que mejoren las políticas de desarrollo (UNESCO, 2005a).

Entre los hitos recogidos en la tabla anterior cabe destacar dos en el ámbito de la educación dentro de la concepción del desarrollo humano: el *Informe Faure* y el *Informe Delors* elaborados por la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ¹⁶ por sendas Comisiones Internacionales sobre el Desarrollo de la Educación¹⁷, que sirven como punto de referencia para el fomento de una nueva manera de concebir la educación: la educación para el desarrollo.

Dichas Comisiones se crean para reflexionar sobre los avances de la educación, desde un enfoque que trasciende la perspectiva economicista de la misma, con objeto de orientar las futuras acciones de la UNESCO en materia educativa. Se trataba, por tanto, de establecer las directrices de la actuación educativa del organismo, partiendo de la relación entre la educación y el desarrollo pluralista, más allá de la estricta visión utilitarista. En concreto, el objetivo de la Comisión encargada de elaborar el *Informe Delors* era recapacitar sobre la educación, elemento que se consideraba “clave” para el futuro de las sociedades del siglo XXI, y para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué tipo de educación será necesaria el día de mañana y para qué tipo de sociedad se tiene que plantear?

5. La educación para el desarrollo humano

El *Informe Delors*¹⁸ de la UNESCO establece un marco de actuación en el cual la educación desempeña un papel estratégico fundamental para el fomento del desarrollo de acuerdo a los principios humanos esenciales.

La educación, frente a los numerosos desafíos del futuro “constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. La educación tiene una función esencial en el desarrollo continuo de la persona y de la sociedad, pero no como una fórmula milagrosa, sino como un medio, entre otros pero más que otros, al servicio del desarrollo humano. Dado que los niños del presente, serán los adultos del mañana, la educación debe facilitar a todos el desarrollo de sus talentos y capacidades, de manera que cada cual es responsable de uno mismo y de la realización de su proyecto personal a lo largo de la vida (Delors, 1996).

La educación contribuye al desarrollo humano en todos sus aspectos, permitiendo que cada individuo sea capaz de comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar, en consecuencia, en la vida social (Delors, 1996).

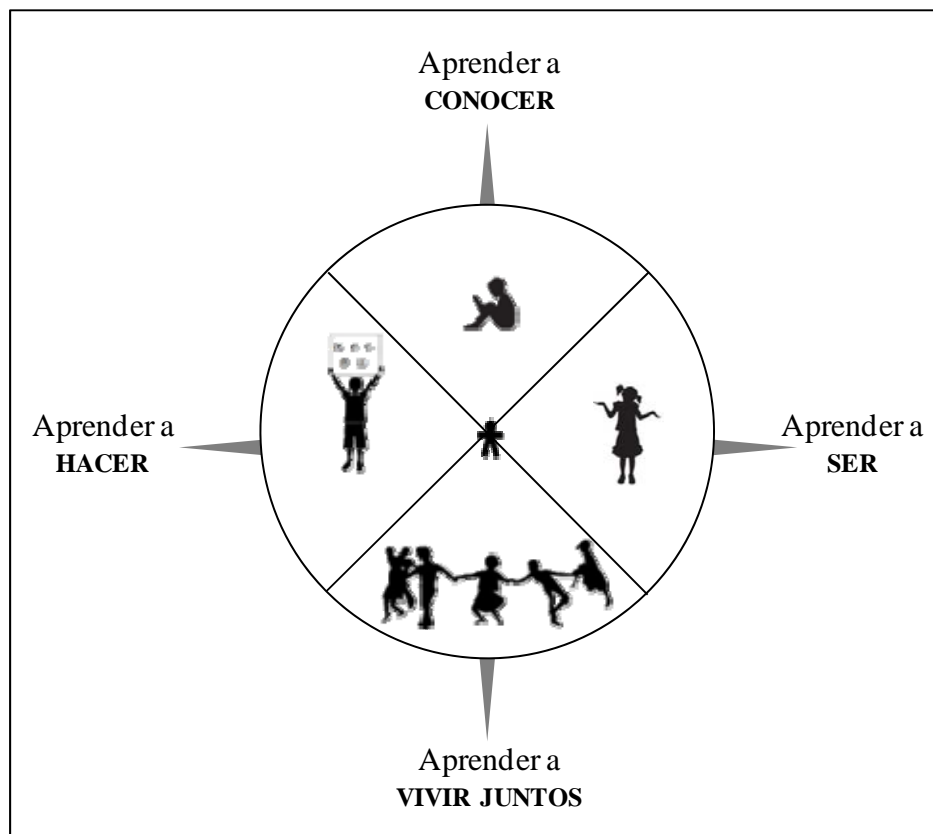
Con el objetivo de desarrollar el potencial de las nuevas generaciones, el *Informe* establece cuatro pilares en forma de “brújula pedagógica” –cuatro aprendizajes fundamentales–: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, que se ilustran en la Figura 5.

¹⁶ Por mandato de René Maheu y Federico Mayor, presidentes de la UNESCO en ese momento, respectivamente.

¹⁷ Presididas, respectivamente, por Edgar Faure y por Jaques Delors.

¹⁸ La Comisión encargada de elaborar este Informe se basa en la fábula de Jean de la Fontaine para darle nombre: “Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio, Dejado por vuestros padres, Veréis que esconde un tesoro [...] Pero el padre fue sabio al mostrarles, antes de morir, Que la educación es un tesoro”. (Delors, 1996).

Figura 5. Ejes de la educación



Fuente: elaboración propia.

Así, con el *aprender a conocer*, se estimula al individuo, de manera que se despierte en él la curiosidad por cosas nuevas, y, consecuentemente, desarrolle una forma de trabajar autónoma con capacidad crítica frente a determinadas situaciones. Para ello, debe comprender, en primer lugar, el mundo que le rodea, lo cual le permitirá, después, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. En la acción del conocer, debe ser indiscutible la necesidad de “aprender a aprender”, que permita aprovechar las posibilidades que proporciona la educación a lo largo de la vida. Como resultado de esta forma de aprendizaje, el individuo adquiere una cultura general con posibilidad de especializarse en conocimientos concretos.

En cambio, el *aprender a hacer* va más allá de la consecución de una cualificación profesional. Cuando el individuo está aprendiendo a hacer, se encuentra en un proceso de adquisición de competencias que le permitirán afrontar las situaciones de su desarrollo.

Mediante el *aprender a vivir juntos*, el individuo adquiere la capacidad de conocer y comprender a las personas de su entorno, a través de la empatía, lo cual le permitirá afrontar proyectos comunes. Los valores de pluralismo, tolerancia y aceptación de la diversidad han de estar presentes en este proceso de aprendizaje.

El *aprender a ser* tiene por objetivo la creación de una identidad única y singular. Este aprendizaje pretende el desarrollo integral del individuo, lo cual exige que sea capaz de identificar sus debilidades y fortalezas internas como fuente de superación y evolución a lo largo de su vida.

En la línea de los principios establecidos en el *Informe Delors*¹⁹, el Instituto Ayrton Senna (IAS) publica en colaboración con la UNESCO²⁰ un interesante informe (*Education for Human*

¹⁹ Los fundamentos planteados en el *Informe Delors* fueron incorporados rápidamente en los principales círculos mundiales de educación y cultura.

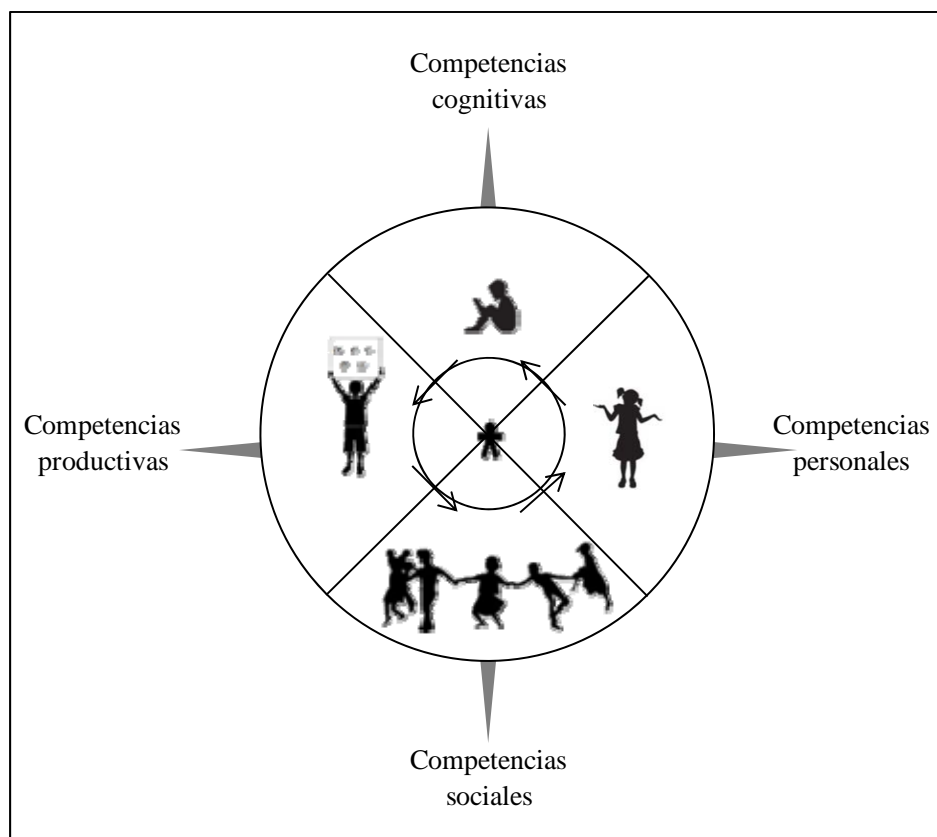
Development, 2005), cuyo objetivo es mostrar a todos aquellos que trabajan para las nuevas generaciones que es posible formular y conducir políticas públicas que prioricen el desarrollo humano.

El IAS considera que la educación es el medio que permite la transformación del potencial de un niño en competencias para su vida. Trabajar desde esta convicción es clave a la hora de establecer criterios y buenas prácticas docentes, que permitan el desarrollo integral del individuo, para lo cual se deben considerar todas las esferas de la existencia humana, tanto la personal, como la social, como la cognitiva o la productiva.

A partir de los cuatro modos de aprendizaje propuestos por la UNESCO en su *Informe Delors*, el IAS define las principales competencias que tendría que adquirir un individuo. Así, el *aprender a conocer* estaría asociado a las competencias cognitivas, el *aprender a hacer* se relacionaría con las competencias productivas, el *aprender a vivir juntos*, estaría vinculado a las competencias sociales y, por último, el *aprender a ser*, tendría relación con las competencias personales.

La interacción entre los cuatro tipos de competencias y los correspondientes modelos de aprendizaje que permiten adquirirlas, conduce al establecimiento de un círculo virtuoso (Figura 6).

Figura 6. Competencias y modos de aprendizaje²¹



Fuente: elaboración propia.

El IAS considera que la idea de competencia que mejor representa al paradigma de desarrollo humano es aquella mediante la cual se incorpora el conocimiento a los valores, las aptitudes y las habilidades, para convertirlas en hechos. De esta manera, se reconoce el potencial de los niños y

²⁰ Este instituto inicia su colaboración con la UNESCO en 1996.

²¹ Con esta figura se relacionan los cuatro aprendizajes ilustrados en la Figura 2.5 con las competencias fundamentales.

los adolescentes para poder incrementar su autonomía en el ámbito personal, social, cognitivo y productivo.

Las competencias personales, vinculadas al *aprender a ser*, constituyen una *brújula para encontrarse a uno mismo*. Estas competencias generan en cada individuo la capacidad de crear su camino particular en el mundo, permitiéndole conectarse, al mismo tiempo, a los retos de los tiempos que viven. Mediante dichas competencias se obtiene un resultado muy importante en el proceso educativo: se construye un sistema de valores que orientan la capacidad individual para crear opciones y tomar decisiones propias. La educación en valores, a pesar de que tiene que estar presente en otros tipos de aprendizaje, en éste resulta esencial.

Las competencias relacionales, asociadas al *aprender a vivir juntos*, son una *brújula para encontrar a los demás* y permiten al individuo desarrollar todo su potencial humano para relacionarse con los demás y con la sociedad. La adquisición de este tipo de competencias tiene lugar a dos niveles: el nivel interpersonal, vinculado a las relaciones familiares, de pareja o de amistad; y el nivel social, relacionado con el entorno y la cultura. La convivencia con otros requiere conocer a las personas del entorno y reconocer su diversidad. Para ello, es necesario interactuar, comunicarse, compartir ideas y tener noción de pertenencia a un grupo.

Las competencias cognitivas en un mundo cambiante como el actual, como parte del *aprender a conocer*, son una *brújula para navegar por el mar del conocimiento*, siendo fundamentales para que el individuo pueda desenvolverse autónomamente como ciudadano y como persona del mañana. La sociedad del siglo XXI exige aprender a lo largo de la vida y en todos los ámbitos posibles de la misma.

En general, las competencias mínimas que un individuo debería adquirir en su proceso de aprendizaje son: la lectura, la escritura, las operaciones matemáticas, el análisis e interpretación de hechos y situaciones y la información e interacción crítica en términos de comunicación²².

Por último, las competencias productivas se vinculan al *aprender a hacer*, y constituyen una *brújula para ser un emprendedor en el mundo*. Estas competencias permiten realizar “transformaciones” en las diferentes esferas de la vida, como la económica, la política, la social o la medioambiental. Estas competencias facilitan la incorporación al mundo laboral, devolviendo en cierto modo al medio lo que éste proporcionó en algún momento.

Para este tipo de aprendizaje, las habilidades básicas que implican la creatividad y la adquisición, gestión y producción de conocimiento son fundamentales. El auto aprendizaje, el didacticismo y el constructivismo son habilidades que no pueden disociarse del mundo laboral.

El individuo, para ser emprendedor, necesita de la especialización, pero resulta asimismo importante su versatilidad y el disponer de otro tipo de capacidades que le permitan su adaptación a diferentes contextos productivos.

5.1- La elaboración de propuestas educativas

La UNESCO trabaja en colaboración con el IAS en la elaboración de propuestas educativas para cubrir las demandas de educación en el contexto del paradigma del desarrollo humano, prestando especial atención a cuatro etapas para la implementación de intervenciones sociales y educativas: la creación, la planificación, el desarrollo y la evaluación.

La creación consiste en traducir los cuatro pilares educativos, o aprendizajes fundamentales, en competencias, aptitudes y habilidades que permitan vivir, convivir, saber y hacer en la sociedad.

²² Pero no solamente es importante en términos de “lo que se aprende”, sino que los jóvenes tendrían que saber sobre el proceso de producción y el manejo del aprendizaje, esto es, tendrían adquirir competencias metacognitivas (aprender a aprender).

En la etapa de planificación se consideran las cuatro competencias propuestas por la UNESCO como elementos estructurados de las intervenciones, esto es, el esquema de la acción educativa formulada por el IAS para desarrollar todo el potencial individual debería considerar estos cuatro ejes. La etapa del desarrollo –en cuanto a contenidos, método y gestión– ha de estar marcada por estas competencias, lo cual significa que la selección de las propuestas pedagógicas se debe hacer teniendo en cuenta su capacidad para materializar y expresar las cuatro competencias básicas en el curso de las acciones educativas. Finalmente, la evaluación, al igual que las etapas anteriores, considera las cuatro competencias básicas para la creación de indicadores que recojan el impacto real en el destinatario final.

En cuanto a la implementación del enfoque del desarrollo humano de manera efectiva, y en línea con el objetivo que persigue el IAS, Fernández y Carmona (2009) realizan una crítica constructiva de la educación actual, pues consideran que es contraria a la concepción de la educación como desarrollo de lo humano, esto es, como actividad que hace crecer a las personas gracias al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Más rotundo en sus conclusiones es Moreno (1999), al concebir el enfoque del desarrollo humano como la única opción posible para afrontar la educación del futuro, lo cual conlleva la necesidad de rediseñar y de adaptar los “anticuados” sistemas educativos, económicos y sociales²³.

El entorno universitario, a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha servido de incubadora de procesos y metodologías de enseñanza-aprendizaje en la línea del pensamiento de Levin (1997) y del desarrollo humano.

Para entender la revolución que el EEES ha supuesto en el entorno universitario es necesario referirse a la Declaración de la Sorbona (1998)²⁴, inicio del proceso de convergencia de los sistemas educativos superiores dentro de la Unión Europea²⁵, en la que se habla del “diseño del Sistema de Educación Superior Europeo”. Aunque en esta Declaración se establecen objetivos comunes y se insiste en el sistema ECTS (European Credit Transfer System) como pilar básico de la movilidad y el reconocimiento mutuo de las enseñanzas universitarias, sin embargo, no se hace referencia al cambio de modelo universitario.

La Declaración de Bolonia (1999)²⁶, punto de partida oficial del EEES, y que da nombre al proceso de convergencia como “Proceso de Bolonia”, incorpora los conceptos de formación en competencias y la participación de los alumnos en la organización del espacio común de educación superior. Sin embargo, no se fijan declaraciones o posicionamientos sobre la enseñanza centrada en el alumno o en las nuevas metodologías docentes²⁷.

Tal es así, que las referencias más acordes al cambio de metodología docente, o al menos en lo que respecta a la enseñanza basada en el trabajo del alumno, se encuentran en los documentos relacionados con el sistema de créditos ECTS, un sistema creado a partir del programa ERASMUS (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students). Aunque este sistema de créditos era inicialmente de transferencia, con poca utilidad desde un punto de

²³ Pino (2005) presenta una propuesta de estructura curricular, refiriéndose al caso particular de un programa de educación física, recreación y deporte, con el desarrollo como eje transversal, que permita una concepción integral del ser humano. Se busca una estructura curricular donde, mediante el desarrollo humano, la comunidad educativa afronte los conceptos básicos de la formación, consiguiendo una organización entre práctica y teoría, para ir más allá de la tradición en la que “venimos enfrascados” desde hace mucho tiempo.

²⁴ Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido.

²⁵ Algunos autores como Carter (2006) señalan como base del actual proceso de convergencia el acuerdo ERASMUS en 1987, la Carta Magna Universitaria en 1988 y la convención de Lisboa de 1997.

²⁶ Declaración conjunta de los ministros europeos de educación.

²⁷ En las subsiguientes declaraciones ministeriales la docencia basada en el aprendizaje y centrada en el alumno no es mencionada. Ni en Praga: “Towards the European Higher Education Area” (2001), ni en Berlín: “Realising the European Higher Education Area” (2003) ni en la reunión de Bergen: “The European Higher Education Area” (2005).

vista macro por la escasa dimensión de las transferencias de expedientes entre universidades, ha llegado a consolidarse como un sistema de acumulación de gran relevancia²⁸.

6. Conclusiones

Bajo el paradigma del desarrollo humano la educación mantiene la función económica tradicional que se le ha venido asignando desde los inicios de la Ciencia Económica –al contribuir al aumento de la producción económica–, pero adquiere otras funciones adicionales, de carácter no económico, que favorecen la ampliación de las capacidades humanas y, por tanto, del desarrollo.

La consideración de la educación como proceso de ampliación de las capacidades innatas –*ēdūcēre*– rompe en cierto modo con la tradición que ha existido de concebirla únicamente como un alimento que proviene del exterior, y que permite obtener un rendimiento a favor del crecimiento económico. Partiendo de esta idea, en este trabajo se ha recurrido al enfoque de las capacidades de Amartya Sen, para tratar de explicar y comprender la educación en el contexto del desarrollo humano, más allá de su enfoque productivista –el cual concibe la educación como un medio para el fin del desarrollo– cada vez más cuestionado. Así, bajo el nuevo enfoque del desarrollo, la educación tiene valor por sí misma.

La nueva concepción del desarrollo humano configura una nueva realidad donde los progresos del desarrollo están en armonía con la consecución de los derechos humanos. En concreto, el respeto al derecho a la educación es una parte ineludible en cualquier concepción del desarrollo.

En esta línea, el Informe Delors de la UNESCO establece un marco de actuación en el cual la educación desempeña un papel fundamental para el fomento del desarrollo de acuerdo a los principios humanos esenciales. Con el objetivo de mejorar el potencial de las generaciones del mañana, el Informe establece cuatro pilares en forma de “brújula pedagógica” –cuatro aprendizajes fundamentales–: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Dado que el niño del presente, será el hombre del mañana, la educación debe facilitarle el desarrollo de los talentos y capacidades, que le permitan ser responsable de sí mismo y realizarse a lo largo de la vida.

La educación es todo lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma. Es en tal sentido que la educación encierra un tesoro.

En este trabajo, siempre en el marco del desarrollo humano, se han explorado nuevas formas de aprendizaje pedagógico, presentándose un sistema de enseñanza/aprendizaje en el que el estudiante colabora en su educación –se involucra en el proceso educativo–, permitiéndole la adquisición de nuevas competencias. Para poder entender la importancia del sistema educativo en el desarrollo humano es necesario poner en práctica e implementar una educación “para el desarrollo humano”.

La idea de involucrar a cada persona en su propio proceso formativo propuesta por Levin (1997), se abre paso en la actualidad, más de treinta años después, con nuevas formas de aprendizaje basadas en competencias que empiezan a ponerse en práctica en los centros universitarios mediante el EEES, aunque el proceso de convergencia se encuentra aún en su etapa inicial, y su potencialidad está todavía por concretar. Resulta sorprendente que un sistema de créditos sea el punto de partida de este cambio metodológico en el entorno universitario, cuando su objetivo inicial era el fomento de la movilidad estudiantil.

Algunos autores han llegado a señalar que el enfoque del desarrollo humano se configura como la “única” opción posible para afrontar la educación del futuro, lo cual llevaría consigo la necesidad de rediseñar y de adaptar los sistemas educativos.

²⁸ Resulta sorprendente que un sistema de créditos sea el punto de partida de este cambio metodológico en el entorno universitario, cuando su objetivo inicial era el fomento de la movilidad estudiantil.

7. Referencias

- BIGGS, J. (1999): *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, Buckingham.
- (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid.
- BLANCO, R. (1932): *Teoría de la educación*, Librería y Casa Editorial de Hernando, Madrid.
- CARTER, D. (2006): “What the Bologna Process Says About Teaching and Learning Development in Practice”. En TOMUSK, V. (ed.): *Creating The European Area of Higher Educations*, Springer, Dordrecht.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990): *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*, Jomtien.
- CORBETTA, P. (2003): *Metodología y técnicas de investigación social*, McGraw Hill, Madrid.
- COROMINAS, J. (1976): *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, Gredos, Madrid.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999): *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*, Bolonia.
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998): *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, París.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Santillana, Madrid.
- FAURE E. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza, Madrid.
- GARCÍA, L. (1989): *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva Integradora*, Paraninfo, Madrid.
- HERNÁNDEZ, F., MARTÍNEZ, P., FONSECA da, P. y RUBIO, M. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*, La muralla, Madrid.
- LEVIN, H. M. (1994): “Educación y empleos: un punto de vista proactivo”, *2º Congreso d’Economía Valenciana*, Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, Valencia.
- (1997): “Accelerated education for and accelerating economy”, *Education Policy Studies Series. Occasional Paper*, Hong Kong Institute of Educational Research.
- (1998): “Schools-Scapegoats or Saviours?” *New Political Economy*, 3 (1), pp. 139-143.
- MANTOVANI, J. (1933): *Educación y plenitud humana*, El Ateneo, Buenos Aires.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976a): “On Qualitative Differences in Learning: I. Outcomes and Processes”, *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- (1976b): “On Qualitative Differences in Learning: II. Outcome as a function of the learner’s conception of the task”, *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 115-127.
- MAYZ, E (1984): *El sueño del futuro*, Ateneo de Caracas, Caracas.
- MILANOVIC, B. (2011): “Más o menos”, *Finanzas & Desarrollo*, 48 (3), pp. 6-11.
- MIRAS, F., VICENTE, F. y RUBIO, R. (2003): “Fundamentación psicológica del aprendizaje”, *Revista de Educación*, 332, pp.11-31.

- MORENO, J. L. (1999): "Educación, crecimiento y desarrollo humano: la necesaria consolidación del enfoque del desarrollo humano", *Témpora. Revista de Sociología de la Educación*, 2, pp. 309-325.
- NASSIF, R. (1975): *Pedagogía general*, Cincel, Madrid.
- NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (2003): *Pensar la educación: conceptos y opciones fundamentales*, Pirámide, Madrid.
- NUSSBAUM, M. (1997): *Cultivating Humanity: a Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge.
- ONU (1948): *Declaración universal de los derechos humanos*, París.
- (1989): *Convención sobre los derechos del niño*.
- (2000): *Declaración del Milenio*.
- PINO, S. (2005): "El Desarrollo Humano como eje transversal de las estructuras curriculares", *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (2).
- (2008b): *Informe sobre desarrollo humano Michoacán 2007*.
- RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*. Vigésimo segunda edición (2 vols.), Espasa, Madrid.
- ROGERS, C. R. (1980): *Libertad y creatividad en la educación. El sistema "no directivo"*, Paidós, Buenos Aires.
- SEN, A. K. (1982): *Choice, Welfare and Measurement*, MIT, Cambridge.
- (1984): *Resources, Values and Development*, Basil Blackwell, Oxford.
- (1988): "The Concept of Development". En CHENERY, H. y SRINIVASAN, T. (eds.): *Handbook of Development Economics*, Elsevier, Amsterdam.
- (1989): "Development as Capabilities Expansion", *Journal of Development Planning*, 19, pp. 41-58.
- (1999): *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- (2002): *Rationality and Freedom*, Belknap Press, Cambridge.
- UNDP (1990): *Human Development Report 1990: Concept and Measurement of Human Development*, Oxford University Press, Nueva York.
- (1996): *Human Development Report 1996: Economic Growth and Human Development*, Oxford University Press, Nueva York.
- UNESCO (2000): *Marco de acción Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Francia.
- (2002): *Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.
- (2005a): *Hacia las sociedades del conocimiento*, Francia.
- (2005b): *Education for Human Development*, Brasil.
- VALBUENA, M. de (1894): *Diccionario latino-español*, Librería de León Pablo Villaverde.