

Resumen

Este artículo examina aspectos relacionados con el desarrollo, la impartición y la evaluación de los currículos de educación superior que tienen como objetivo facilitar el aprendizaje en el contexto del desarrollo humano y del cambio social. Este artículo empieza revisando los enfoques conceptuales y filosóficos alternativos que sustentan los currículos de la educación superior y que se basan en perspectivas distintas del conocimiento y el poder, y la interacción entre ellos en una época de globalización y complejidad creciente. Se basa en las relaciones existentes entre los currículos de las instituciones de educación superior y los currículos de otros niveles del sistema educativo, y en los enfoques pedagógicos dominantes que están determinados por estas relaciones. El artículo identifica toda una gama de elementos clave que se encuentran actualmente en currículos de educación superior en todo el mundo (entre los que se incluyen la ciudadanía, el desarrollo sostenible y la multiculturalidad), que son coherentes con la idea de desarrollo humano y social. A continuación, se analiza el abanico de necesidades potenciales de aprendizaje en un mundo globalizado que las instituciones de educación superior pueden satisfacer. Teniendo en cuenta los problemas de la capacidad existente, así como la necesidad de un refuerzo institucional, el artículo termina sugiriendo algunos elementos clave para el diseño, la impartición y la evaluación de currículos interdisciplinarios que ayuden a satisfacer las necesidades de aprendizaje en el futuro.

INTRODUCCIÓN: DESAFÍOS PARA LOS CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ES) EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Las instituciones de educación superior (IES) han llegado a un punto crítico en su larga evolución como productoras y difusoras mundiales y locales de conocimiento. Como se ha señalado en muchos de los artículos de este informe, debido a la llegada de la globalización y a la intensificación de la competencia internacional, se ha llegado a considerar el conocimiento como un determinante cada vez más importante para la riqueza de las naciones. En consecuencia, el acceso al conocimiento y la capacidad de difundirlo se ha convertido en una gran fuente de ventaja competitiva. Algunos consideran que el conocimiento en sí mismo es el motor más potente del progreso social y económico en el

mundo actual. (Banco Mundial, 2002), y que la educación terciaria es necesaria «para la creación, la difusión y la aplicación efectiva del conocimiento y para desarrollar capacidad técnica y profesional» (p. xix). Se afirma que las universidades deberían ser más innovadoras y sensibles a «las necesidades de una economía del conocimiento globalmente competitiva y a las exigencias cambiantes del mercado laboral en cuanto a capital humano avanzado» (*op. cit.*). El conocimiento en sí mismo es vital para la idea de desarrollo como la consecución de un «buen cambio» (Chambers, 2005), no sólo en términos de disponibilidad, sino también en términos de cómo usamos el conocimiento para entender el conocimiento.

Frente a la globalización, sin embargo, algunos críticos como Olsen (2000) han afirmado que la relación entre las universidades y la sociedad se está deteriorando, y han identificado a la educación superior con una empresa de servicios que tiene su mercado en la sociedad. Cada vez más, se considera que el conocimiento es un producto indiferenciado y la posesión de sus medios de producción lleva al establecimiento de posiciones de poder que apoyan la gran influencia de un grupo relativamente pequeño sobre la mayoría. El potencial de las universidades para apoyar e impulsar el desarrollo humano y social (especialmente en el sur, donde este enfoque se ha entendido muy bien recientemente y, en algunos casos, se ha practicado durante siglos) se está erosionando debido a los cambios constantes de las políticas y la política. Mediante políticas que han incorporado los objetivos de la eficiencia, la efectividad, la capacidad de respuesta y la competitividad en muchos programas de reforma de la educación superior, «las autoridades nacionales transforman sus sistemas de educación superior de organizaciones nacionales con funciones sociales globales en actores globales que operan principalmente sobre la base de consideraciones económicas» (p. 374). Estas tendencias suelen dar como resultado el aumento de las tasas de matrícula, la disminución de programas y de plazas de personal, mayor carga docente y mayor número de personal docente a tiempo parcial. Como consecuencia, se adopta un estilo de dirección más tecnocrático y se forman alianzas con corporaciones y con el sector privado. Esta situación tiende a reducir la autonomía del profesorado universitario y a subordinar las humanidades y las ciencias sociales a las tecnociencias. Como consecuen-

I.5

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL

Peter Taylor¹

cia, las instituciones de educación superior pueden alejarse cada vez más de las comunidades pobres y socialmente excluidas, y de las inquietudes locales, aunque impartan cursos y emprendan investigaciones en el nombre del «desarrollo».

Dado que la educación tiene un papel cada vez más importante, en todos los niveles, como transmisora y reproductora de un complejo tejido de conocimiento y relaciones de poder, ahora debemos cuestionar con urgencia su finalidad, así como la distribución y el uso de los medios que se ponen a su disposición para cumplir esta finalidad. Debemos analizar las transformaciones que experimentan los objetivos y las prioridades de la educación superior de acuerdo con los nuevos estándares mundiales y la transferencia de políticas, currículos y métodos de evaluación entre países. Los currículos, especialmente, nos ofrecen una idea de los desafíos a los que se enfrenta la educación superior en un mundo globalizado y los roles emergentes de las instituciones de educación superior como participantes clave en el desarrollo humano y social.

Aunque hay muchas innovaciones interesantes en los currículos de las IES de todo el mundo, las formas en las que se conceptualiza y se desarrolla el currículo varían enormemente. Los enfoques pedagógicos que se asocian al currículo se presentan de muchas formas diferentes y se basan, como defiende este artículo, en las interrelaciones entre el conocimiento y el poder. Mientras las IES se esfuerzan por satisfacer exigencias cada vez mayores en un mundo caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, en un contexto global en el que el deseo de crecimiento económico parece estar en conflicto con la necesidad de garantizar los derechos humanos básicos a todos los pueblos del mundo, los currículos les ofrecen la oportunidad de replantear y demostrar su función y su finalidad educativas. Una de las fuentes de oportunidades podría ser la introducción de nuevos contenidos, el aumento de la interdisciplinariedad y la supresión de las distancias entre los progresos en las distintas disciplinas. Yendo más allá, podríamos imaginar que todos los estudiantes de educación superior experimentan cambios de currículo, mediante los cuales áreas de estudio tradicionales como las humanidades o las ciencias se transforman mediante un currículo transversal más orientado a los problemas y más vinculado con los desafíos y las inquietudes del mundo real. No se trata de un sueño imposible, muchas instituciones de todo el mundo ya lo están intentado.

Sin embargo, quedan muchos desafíos por superar. ¿Cómo deberían desenvolverse los educadores en el complejo tejido de relaciones de poder, tanto dentro como fuera de sus instituciones, que determina qué se enseña, quién lo enseña y cómo se enseña? ¿Cuáles son los enfoques conceptuales y filosóficos alternativos en los que se basan los currículos de la educación superior, según las distintas perspectivas del conocimiento y el poder? ¿Cómo consiguen las IES comprender y utilizar los enfoques pedagógicos y curriculares más adecuados y relevantes, a la vez que se enfrentan a la necesidad de introducir y construir nuevos elementos en sus programas docentes (que incluyen la ciudadanía, la resolución de conflictos y la pacificación, el

desarrollo sostenible y el multiculturalismo), que sean coherentes con la idea de desarrollo humano y social? ¿Cuáles son los límites y los obstáculos institucionales que hay que superar para que la innovación del currículo tenga lugar de verdad? Este artículo trata estas cuestiones analizando visiones alternativas de la finalidad educativa y los currículos de las IES en la era de la globalización.

ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS Y LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Educación no es rellenar un recipiente, sino encender un fuego. W. B. Yeats

El desarrollo curricular puede entenderse como «todo el aprendizaje que planifica y guía una organización de enseñanza o formación, ya se lleve a cabo individualmente o en grupos, dentro o fuera de un aula, en un entorno institucional o en una aldea o un campo» (Rogers y Taylor, 1998). Para que las IES contribuyan al desarrollo humano y social mediante la educación que ofrecen, sus currículos deberían derivarse de un proceso de diálogo sobre las ideologías, las filosofías y las epistemologías del conocimiento y el aprendizaje. Por tanto, la finalidad de la educación es transformar más que transmitir; ofrecer la oportunidad de «encender el fuego» en lugar de «rellenar un recipiente», como nos recordaba Yeats; inspirar, provocar y motivar. Un currículo se basa en el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje y es preciso contextualizar las experiencias que llevan a generalizaciones más amplias. Es la representación de unos valores: las personas son su fundamento como teoría viviente. Un currículo puede concebirse como un «espacio» en el que todos estos diversos elementos pueden unirse.

CREACIÓN DE UN CURRÍCULO

Sin embargo, las tendencias actuales en desarrollo de currículos en la educación superior sugieren que esta visión de la educación no está muy extendida. Una visión más dominante es la de la educación como un medio para proporcionar una población activa bien preparada a un mundo económicamente globalizado. Reuben (1996) estudió los cambios en los programas educativos de ocho universidades estadounidenses durante varios años y descubrió las tensiones emergentes entre el currículo y la finalidad educativa. Llegó a la conclusión de que la creencia de las universidades de que el conocimiento podía conducir a la mejora humana y social se veía tan cuestionada que habían perdido la fe en el «poder del conocimiento de elevar a los individuos y al mundo» (p. 265). Palmer (1998) señaló la tendencia educativa hacia un estudio objetivista de la realidad y la criticó argumentando que lo trata todo (incluidas las personas) como objetos. Imaginar un futuro distinto (en el que las IES *subjetivicen* e incluso *creen conjuntamente* conocimiento como un medio para desarrollar una nueva finalidad transformadora de la educación) podría tener implicaciones significativas en el desarrollo curricular.

La idea de un currículo que se crea y se basa, por lo menos en parte, en la generación de conocimiento local (ya sea por parte de individuos o de grupos) es a la vez provocativa y desafiante, porque en la educación superior, a menudo, el aprendizaje se centra en una comprensión analítica de lo macro, lo masivo y lo sistémico. A menudo se desatienden las dimensiones personales y particulares del conocimiento –incluidos los aspectos emotivos, artísticos, espirituales y psicológicos (Heron, 1999; Heron y Reason, 2001). Sin embargo, estos aspectos son básicos para el desarrollo de un sentimiento de acción y poder. Son ingredientes vitales para que los grupos y las personas puedan convertirse en agentes del cambio efectivos, ya que permiten que los que aprenden sean más conscientes de los potentes factores internos y, a menudo, ocultos, que impiden la acción (Pettit, 2006). Debemos investigar la naturaleza misma del conocimiento, utilizando el propio conocimiento para entenderlo, y modelar los currículos sobre esta base. Desgraciadamente, es raro que haya un diálogo genuino y abierto en el proceso y la producción del currículo que se base en perspectivas alternativas del conocimiento y el poder.

¿Qué impide un cambio hacia una nueva visión del currículo y la educación de la ES? Un factor clave es el grado variable de autonomía de los profesores e, incluso, de las instituciones. En algunas universidades, los profesores y los catedráticos pueden tomar decisiones muy variadas sobre el desarrollo curricular, sujetas a la aprobación de la institución. Sin embargo, en muchas IES el desarrollo general del currículo suele seguir siendo responsabilidad de muy pocas personas (un grupo de elite situado en la cúpula de la jerarquía). En las discusiones sobre el desarrollo curricular suele participar un número reducido de individuos que ocupan puestos académicos y, en algunos casos, gubernamentales de alto nivel. Estas discusiones suelen centrarse en el contenido de la enseñanza. Estos privilegiados grupos reducidos pueden dar por sentado que conocen la realidad del entorno exterior y que su propia experiencia y comprensión teórica basta para desarrollar un currículo que dé lugar a un aprendizaje efectivo. También pueden dar por sentado que el aprendizaje tendrá lugar a través de la transmisión del conocimiento y que el dominio del tema por parte del profesorado basta para hacer llegar el conocimiento a los estudiantes. Los currículos desarrollados mediante estos enfoques raramente ofrecen una guía a los profesores y los estudiantes sobre cómo facilitar el proceso de aprendizaje (Taylor, 1998). Incluso en las universidades en las que los profesores tienen un mayor grado de autonomía en el proceso de desarrollo curricular, apenas hay algún mecanismo o principio acordado para aumentar la participación de otros grupos de interés. El catedrático sigue siendo considerado como el experto y se da por supuesto que cumplirá lo esperado como resultado de su experiencia y sus conocimientos, obtenidos a través de actividades profesionales como el estudio y la investigación académica, o de vínculos personales con la «industria» que puede dar empleo a sus licenciados. La autoridad sobre lo que se enseñará a la mayoría se concede a una minoría.

Varios autores han propuesto modelos de desarrollo curricular que van mucho más allá de enumerar los contenidos que se abordarán en un momento concreto del tiempo. El modelo sistemático de desarrollo curricular de Skilbeck (1984) describe cinco pasos básicos: análisis de la situación, fijación de los objetivos, planificación, implementación y evaluación. Esto no crea un proyecto inicial, ya que cada paso ofrece oportunidades para tomar varias decisiones y vías de acción. Coloca el énfasis en el estudiante, dado que un aspecto importante de este enfoque es el desarrollo de resultados de aprendizaje, descritos en términos de lo que tendrían que ser capaces de hacer los estudiantes al final de un periodo de estudios determinado (aunque el valor de los objetivos demasiado específicos en todos los contextos de aprendizaje es muy cuestionable). También exige la comprensión de la situación externa o del contexto del programa de formación en cuestión. Aún así, es posible que una minoría poco representativa aplique este enfoque. El análisis de la situación puede muy bien no ser válido si implica que el currículo ha sido desarrollado por un individuo o un grupo reducido que basan su trabajo en su propia percepción limitada de la realidad externa, o si no tiene en cuenta cuestiones de poder. En tal caso, podría hacerse la crítica justificada de que la predeterminación de los resultados del aprendizaje (y, por tanto, la selección de los contenidos, los métodos y los materiales) no es igualitaria. Por este motivo, existe un creciente interés por los enfoques participativos del desarrollo curricular (Taylor, 2003) que buscan implicar a diferentes grupos de interés de maneras significativas en las distintas fases del proceso de desarrollo curricular. Estos enfoques ofrecen posibilidades muy interesantes de participación que no son únicamente mecanicistas o instrumentales. Dado que aquellos que se ven marginados de los procesos de toma de decisiones suelen interiorizar las relaciones de poder, la concienciación (que puede llevar a una nueva forma de entender el potencial de la educación para la transformación y el cambio positivo) es, en sí misma, una parte vital de cualquier proceso participativo de desarrollo curricular.

Sin embargo, cambiar el currículo es difícil y, a menudo, surgen resistencias. ¿Cómo podemos apoyar el desarrollo de currículos que sean inclusivos, justos, democráticos y basados en procesos transformadores y más participativos? Diferentes visiones del cambio exigen vías alternativas para combatir la resistencia: a través de medios estructurales (Weiler, 1991; Olsen, 2000; Cloete, 2002); a través de la comprensión de las relaciones de poder (Bourdieu, 1990); o, incluso, a través de la integración de esas visiones de cambio (Freire, 1970; Giroux, 1993; Lynch, 1999). La filosofía y la práctica de los currículos en las IES se ven fuertemente influidas por lo que sucede en las escuelas y las escuelas universitarias, donde los futuros estudiantes de educación superior experimentan la educación por primera vez (Apple, 1993; Bourner, 1998; Karmadonov, 2003).

RELACIONES DENTRO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FORMALES Y SU IMPACTO EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Bourner señala que los estudiantes que entran en las IES «traen de sus institutos expectativas sobre la naturaleza

del aprendizaje y la educación». Esperan que la educación superior sea como la educación que habían experimentado anteriormente (al igual que los ministros de educación recién nombrados, como alguien señaló una vez). Pero si el enfoque de esta educación previa ha sido descendente, basada en la transmisión de conocimientos de arriba a abajo, los estudiantes no esperarán nada más de la universidad. Muchos estudiantes que acaban de entrar a la universidad son más vulnerables y, por tanto, se les protege más, especialmente cuando acaban de atravesar el proceso de la adolescencia y los cambios biológicos y emocionales que se le asocian (Bourner, 1998). Independientemente de la edad, también es posible que estén entrando en un entorno nuevo y extraño, que, para muchos, está muy lejos de lo que entienden por comodidad. En consecuencia, los estudiantes buscan «similitudes» dónde pueden, incluso en el terreno pedagógico. A parte de las cuestiones prácticas de la capacidad profesional de los profesores de ofrecer alternativas pedagógicas, también puede considerarse que esta «similitud» es simbólica de los mecanismos sociales de reproducción cultural y económica, de la que la escuela es un agente (Karmadonov, 2003), y donde se consolidan las identidades de los estudiantes y sus posiciones en la sociedad.

Puede considerarse que un currículo formal es como el marco explícito en el que se reproducen las relaciones culturales, económicas y sociales, mientras que el «currículo oculto» (que subyace a todas las experiencias educativas) refuerza y nutre las ideologías dominantes y los sistemas de creencias. A los estudiantes de las IES les resulta extremadamente difícil ir más allá de comprender su educación como una continuación del sistema que ha estado legitimando, impartiendo y evaluando su conocimiento durante sus años de formación. Ésta es una preparación más que inadecuada para el desarrollo humano y social, dado que evita muchos de los grandes desafíos, problemas y oportunidades reales, si no todos, asociados al aprendizaje y al crecimiento individuales y, concretamente, a un cambio y una transformación sociales más generales y positivos. Los estudiantes deben prestar más atención a la naturaleza de los problemas del mundo real y aprovechar las oportunidades de aprender una amplia gama de habilidades y capacidades procedentes de distintos campos de la experiencia y el conocimiento, y que les permiten enfrentarse a problemas complejos en diversos contextos.

Uno de los grandes desafíos es cuál es la mejor manera de enseñar este enfoque a través de la educación formal. Se ha criticado (Rogers, 2003) el reciente énfasis en el aprendizaje permanente, porque no reconoce la tendencia natural de todos los seres humanos a seguir aprendiendo durante toda la vida, aún sin la ayuda de comisiones internacionales y declaraciones políticas nacionales. En este sentido, hay algunas señales positivas de un cambio de pensamiento. La necesidad de una forma más holística de entender el aprendizaje se exploraba en el clarividente Informe Delors *La Educación Encierra un Tesoro* (Delors, 1996). El Programa de Bachillerato Internacional (IB)² (que pone el énfasis en la ciudadanía global, la complejidad de una visión global del mundo, la conciencia multicultural, la ad-

quisición de lenguas extranjeras y las actividades de servicio a la comunidad) se está ofreciendo de una manera más generalizada. Un informe reciente del Comité sobre las Capacidades de los Trabajadores Estadounidenses³ subraya la importancia de la ciudadanía global, las habilidades interculturales y la adquisición de lenguas extranjeras, que parecen básicas para que los individuos se conviertan en miembros activos de una sociedad global. Sin embargo, estos aspectos también podrían considerarse como habilidades instrumentales que contribuyen a la productividad económica en general del individuo y de su economía nacional. Por tanto, ¿cómo podemos establecer una visión del aprendizaje que tenga en cuenta de manera explícita los aspectos del poder y la política en el currículo en todos los niveles educativos?

Independientemente de si se considera que la educación superior forma parte de un proceso continuo de formación permanente a la que todos deberían tener acceso o como un lugar de aprendizaje privilegiado únicamente accesible para la élite, ha habido poquísimos cambios en la percepción de la necesidad de las titulaciones que ofrece la educación superior y en la ruta correspondiente hacia el empleo deseable. Más de 30 años después de la publicación del fundamental libro de Dore (1976) *The Diploma Disease*, el problema del aumento de las titulaciones (y la relación casi inquebrantable que conecta las titulaciones con el empleo) parece que no sólo no ha cambiado, sino que, incluso, se ha visto reforzado. La vuelta de King y Martin (2002) a la teoría de la «falacia de la escuela de formación profesional» de Foster en Ghana es un recordatorio pertinente de la tendencia de la educación superior a perpetuar el objetivo de la adquisición individual por encima de un desarrollo humano y social más generalizado. El argumento de Foster de que no es posible cambiar las aspiraciones educativas de los pobres de cualquier comunidad y que prefieren la educación que les da una mayor posibilidad de movilidad social, parece que sigue siendo cierto.

La educación superior sigue siendo el mayor sueño educativo de muchos, porque, aunque la educación no formal y profesional puede ser más relevante a efectos prácticos para sus situaciones inmediatas, los niños y sus padres prefieren tener acceso a la educación convencional y a los exámenes y las certificaciones que les permiten ascender en la escala educativa. Se prefiere, incluso, una remota esperanza de éxito en un sistema nacional como éste a la posibilidad nula de movilidad que ofrece la formación profesional no formal. Abundan las historias sobre los innovadores movimientos locales que han surgido como respuesta al deseo, a menudo expresado por los padres, de que los jóvenes accedan a la educación superior. Dos ejemplos de estas innovaciones son las «bench schools» de Columbia (Hall, 1986), creadas de forma espontánea por los padres para que sus hijos pudieran tener acceso a una educación formal basada en los estándares nacionales y, por tanto, la oportunidad de conseguir un título y una educación superior, y el Centro para la Educación Creativa de Costa Rica. En todo el mundo están empezando a surgir nuevas instituciones que intentan ofrecer un currículo rele-

vante y atractivo, tanto para los estudiantes como para otros grupos de interés (Sudáfrica⁴ y Uganda⁵ son dos ejemplos de ello).

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En una época de masificación e internacionalización de la educación superior, con todas las consecuencias que ello tiene en los currículos, existe una tendencia creciente hacia la educación como una actividad para «rellenar el recipiente» y la transmisión del conocimiento como un conjunto de hechos que satisfacen unas necesidades o unos requisitos identificados previamente. Esto sugiere una vuelta preocupante a la práctica de la «acumulación» del conocimiento, por usar la terminología de Freire (1970). En muchos sentidos, esta tendencia va en contra de muchos de los avances teóricos en pedagogía de la educación superior de los últimos 40 años. Bourner (1998) observa un cambio en la importancia que se da a las grandes cuestiones en el campo del aprendizaje en la educación superior e identifica un énfasis pedagógico en la transmisión del conocimiento y la comprensión en los años sesenta y setenta, en las habilidades personales y transferibles en los ochenta, y en la reflexión crítica en los noventa. Ahora, en la década del 2000, a medida que la fascinación por la educación a distancia y el aprendizaje virtual crece a través del increíble desarrollo de las TIC, ha habido un alejamiento de las pedagogías que dan más importancia a la reflexión crítica sobre la experiencia. Arnold et al. (1995) distinguían tres principales enfoques educativos. Los enfoques conservadores se caracterizan por el atesoramiento del conocimiento, suelen centrarse en los expertos y consideran a los estudiantes como receptores pasivos. Los enfoques liberales se caracterizan por individuos que se autodirigen en su búsqueda del crecimiento, consideran que los estudiantes están «aprendiendo a aprender» y suelen ser neutrales en cuestiones de poder. Los enfoques transformacionales, sin embargo, se caracterizan por la reflexión y la acción colectivas, especialmente por parte de aquellos que están (o se sienten) oprimidos y quieren cambiar las relaciones de poder y transformar los sistemas socioeconómicos.

Por lo menos algunos aspectos de estos tres enfoques pueden ser valiosos en distintos momentos para que surja un rol emergente de la educación superior que apoye el desarrollo humano y social. En última instancia, sin embargo, necesitamos dar mucha más importancia a enfoques mucho más transformacionales que los que vemos en estos momentos. Se ha demostrado que gran parte de la educación «formal» que se ofrece (por ejemplo, en escuelas, escuelas universitarias y en facultades) es didáctica, memorística y jerárquica (Bawden, 2004; Mott, 2005). A menudo, el contenido de estas experiencias de aprendizaje es limitado y aborda habilidades, métodos o teorías. Raramente prestan atención de manera consciente a cuestiones de poder (relacionados con la fe, la raza o el género, por ejemplo) que se incorporan a través de la experiencia y no consiguen capacitar a los alumnos para investigar *quiénes* son (a diferencia de simplemente *cómo* son) de una forma profundamente reflexiva. Ade-

más, el currículo no suele basarse en un marco conceptual sólido para el cambio social ni para el aprendizaje (Taylor *et al.*, 2006). A pesar de que la aparición de una «sociedad del conocimiento» pueda sugerir la abolición de las jerarquías y un giro hacia unas relaciones de poder más equitativas, no deberíamos perder de vista la dinámica de poder y las fuerzas estructurales que las determinan (Apple, 1993). Debemos cuestionar la reivindicación de que la educación debería ser neutral, como nos recuerdan muchos «educadores populares», los que se adscriben a la «pedagogía crítica» (Lynch, 1999) e iniciativas recientes, como el Grupo de Trabajo Internacional en Educación Universitaria para el Cambio Comunitario (Mott, 2005).

Entonces, ¿hemos entrado en un periodo de gran tensión, en el que la tendencia hacia la masificación, la eficiencia y la efectividad en la educación superior ha producido pedagogías que se acercan más al modelo de transmisión, pero que, sin embargo, aparecen junto a iniciativas significativas para dar a conocer mejor pedagogías más transformadoras y reflexivas basadas en la creación conjunta del conocimiento? ¿Es el currículo en parte un diálogo sobre las funciones y las responsabilidades del aprendizaje? ¿Cómo influyen las creencias y los valores en el modo en que surgen los currículos y cobran vida a través del proceso de aprendizaje?

TENDENCIAS Y ÁREAS EMERGENTES EN LOS CURRÍCULOS Y LAS PEDAGOGÍAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aunque las IES están sometidas a grandes presiones para modelar sus currículos y pedagogías para que encajen en las exigencias constantemente cambiantes de un contexto «global», hay algunas tendencias muy prometedoras en el sector de la educación superior que indican movimientos en las dos direcciones mencionadas al principio de este artículo: una conexión entre las disciplinas existentes y un avance hacia un currículo transversal que supone un cambio radical respecto a lo que se practica habitualmente en la mayoría de IES. Han surgido una amplia gama de innovaciones, que incluyen los estudios de sostenibilidad; el desarrollo como proceso de diálogo que implica cambio y movimiento tanto en el Norte como en el Sur; la importancia que se otorga a las actividades de servicios a los estudiantes y a los programas de aprendizaje de servicios que ponen los recursos de la universidad al servicio de la comprensión y la corrección de problemas sociales; la inclusión en los currículos del estudio de los factores que generan la pobreza⁶; la integración de la investigación de la acción participativa dentro de los currículos y como enfoque pedagógico; y la creciente importancia en las instituciones académicas de individuos que son reconocidos a la vez como académicos y como profesionales. Todos estos factores ayudan a la IES a responder a sus roles emergentes y a afrontar los desafíos asociados al desarrollo humano y social.

¿EDUCACIÓN PROFESIONAL Y/O EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL? REPERCUSIONES EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación profesional (como competencia) y la educación para la ciudadanía global (como cooperación) suelen considerarse como opuestas, pero las IES pueden practicarlas de forma sintética. Los más profesionales de los programas de formación, como derecho y medicina, suelen incluir aspectos internacionales u ofrecen la posibilidad de una orientación internacional. Se espera que la mayor parte de los estudiantes de cursos de grado de los Estados Unidos, por ejemplo, participen, por lo menos, en un programa de prácticas profesionales en sus años universitarios y que viajen al extranjero durante un semestre. A pesar de ello, la importancia de la «internacionalización» en las universidades y los currículos, que surgió en la década de 1990, de momento no ha cumplido la promesa de «educación para la ciudadanía global», como defendían autores como Ansley y Gaventa (1997), que desean ver cómo se intensifica la práctica de la democracia en la investigación y la docencia de educación superior. La mayor parte de los objetivos de internacionalización se centran o bien 1) en aumentar el número de estudiantes extranjeros que vienen a estudiar en una institución, o bien 2) en crear instituciones satélite en países en los que existe una demanda de programas de grado de la universidad, pero en los que los elevados gastos de viaje y el coste de la vida en un país relativamente caro representan un obstáculo.

Crece el interés por el surgimiento de currículos que apoyen la educación de aquellos que todavía trabajan en diversas profesiones «de desarrollo» en distintos contextos internacionales. En *Educating for Real*, Hamdi (1996) analiza la formación profesional de los arquitectos, los ingenieros y los planificadores urbanísticos que proyectan trabajar en países en vías de desarrollo, y señala que su formación sería mucho más efectiva si se organizara de forma contextualizada: «Necesitamos programas basados en la experiencia de campo para trabajar con las comunidades y aprender de ellas, situados en lugares donde los estudiantes se enfrentan a verdaderas limitaciones con conflictos de valores, prioridades y horarios, con cambios de opinión, con los clientes que aparecen y desaparecen, con no tener acceso a las fotocopadoras, a las mesas de dibujo, y tienen que inventar no sólo cómo responder física e intelectualmente, sino también cómo comunicarse.» (p. 13). Woolcock (2002), al escribir qué debería enseñarse a los estudiantes de máster, compara los programas de formación profesional (de derecho, ciencias empresariales, medicina, artes y ciencias) a los programas de formación para los legisladores públicos y los trabajadores del desarrollo. Woolcock afirma que la extrema variación en las situaciones laborales de los trabajadores del desarrollo hace que resulte muy difícil darles una formación adecuada, excepto algunas habilidades muy generales y flexibles. De hecho, formar a un «ciudadano del mundo» es una tarea mucho más dura por la naturaleza amplia y dinámica de tal designación. Como señala Woolcock, otras profesiones tienen un gran nivel de socialización en una cultura profesional, mientras que el trabajo de

desarrollo no lo tiene. Su argumento podría señalar la futura inestabilidad de todas las culturas profesionales en una economía globalizada. Dado que los mercados laborales y el conjunto de habilidades que requieren cambiarán más rápidamente que nunca, lo que se ha aprendido al enseñar a los profesionales del desarrollo (ciudadanos del mundo) a ser muy adaptables, es posible que deba incorporarse a formas más rígidas de la formación profesional. Es probable que estas profesiones y sus prácticas respectivas vean cambios significativos durante las próximas décadas que precisarán una adaptabilidad similar a un mundo más pequeño y más dinámico.

Hay varios desafíos a superar:

- ¿Cómo pueden los programas de formación de profesionales que siguen un enfoque transversal ayudar a desarrollar la capacidad de los estudiantes para «aprender» ciudadanía sin sobrecargar el currículo y ser demasiado exigentes con los estudiantes y los profesores?
- ¿Cómo podemos gestionar de forma coherente los componentes «profesionales» y los otros elementos que les permiten a los estudiantes entender y desempeñar su papel en el desarrollo humano y social? ¿Qué otros recursos son necesarios para conseguirlo?
- ¿Qué se puede hacer para superar la resistencia de los organismos profesionales que no desean ver cambios significativos en los currículos de los programas de educación que proporcionan nuevas incorporaciones a sus diversas profesiones?

UNA VISIÓN COMPLEJA DEL MUNDO: EDUCACIÓN INTER O TRANSDISCIPLINARIA

Las IES y sus programas educativos se enfrentan a desafíos enormes: un mundo caracterizado por la incertidumbre y la concurrencia de una amplia gama de interacciones que la humanidad, como guardiana autoproclamada del planeta, apenas ha empezado a comprender. Es improbable que los estudios disciplinarios que no consigan conectar con los desafíos y los problemas del mundo real en tiempo real estén en posición de apoyar un aprendizaje útil en los años futuros. La importancia que se asigna a los sistemas blandos [impulsados por las influyentes obras de Peter Senge, como *The Fifth Discipline* (1990)] surge de la percepción creciente de que la mayor parte de los problemas del mundo real son demasiado complejos para un marco simple de «problema-solución». Woolcock (2002) señala que los trabajadores del desarrollo, por ejemplo, suelen enfrentarse a datos incompletos cuando intentan analizar situaciones y tomar decisiones. En estos casos, los trabajadores deben recurrir a varios métodos y habilidades, así como a conocimientos básicos de muchas disciplinas, para poder hacer inferencias y conexiones conceptuales que conduzcan a cambios en la comprensión y la práctica. Bawden (2003) describe «la promesa del giro del aprendizaje» (p. 19) para las universidades, en las que el centro de atención principal del aprendizaje serán «las características, la dinámica y el diseño de sistemas de aprendizaje innovadores o de sistemas indagatorios que representen, por lo menos, marcos conceptuales potentes y relevantes» (*op. cit.*). Es necesario que se produzca un

«giro del aprendizaje» dentro del mundo académico para que pueda responder de forma adecuada e innovadora al llamamiento de Boyer para que sea «de mayor servicio al país y al mundo» (Boyer, 1990) en una época de modernización reflexiva y de sostenibilidad social. De acuerdo con Boyer, es necesario diseñar sistemas de aprendizaje críticamente reflexivos para poder afrontar los desafíos de la nueva modernidad, que serán las bases para extender una cultura académica del compromiso hasta un discurso sistémico-crítico del compromiso (p. 19).

Muchas otras instituciones de todo el mundo comparten una visión holística de la educación global, como la que imaginaba el Informe Delors (UNESCO, 1996). Esta visión suele incluir el compromiso con la investigación interdisciplinaria que se manifiesta en los programas de enseñanza. Sin embargo, a menudo esto parece más difícil de conseguir en la práctica, quizá debido a las expectativas de los profesores y los estudiantes de una forma de aprendizaje más centrada en los expertos. Algunos programas educativos han intentado utilizar enfoques interdisciplinarios e incluso sistémicos (surgidos de varias bases científicas en ciencias biológicas, ingeniería y teoría de la cibernética) como la propia esencia de sus currículos. Bawden y Macadam (1990) han escrito abundantemente sobre el Hawkesbury Agricultural College de Australia, que ha intentado construir todo un programa educativo sobre los principios del pensamiento y la práctica de sistemas. Los programas de educación agrícola y ambiental a menudo han estado en la vanguardia de la innovación en este sentido, aunque son prometedores el amplio campo de la educación para adultos y campos más nuevos, como la educación en derechos humanos (Marlin-Bennett, 2002). Sterling (2004) y Capra (1996) defienden el pensamiento de sistemas como medio para llegar a la sostenibilidad ambiental. Sin embargo, se han reivindicado el holismo y la interdisciplinariedad en los currículos mucho más allá del campo de la educación ambiental.

El Banco Mundial (2002) ha defendido recientemente un acercamiento al «estudio interdisciplinario» (p. 37) en el que se hace más hincapié en el aprendizaje basado en problemas, difuminando así la diferencia entre la investigación básica y la aplicada y las disciplinas integradoras. Esto tiene repercusiones concretas en la pedagogía: se da mayor importancia al aprendizaje basado en problemas, al aprendizaje experiencial, al compromiso activo de los estudiantes, a la aplicación de los conocimientos en situaciones de la vida real, a actividades de colaboración y al aprendizaje como proceso, más que como una simple memorización. Vedeld (2004) propone varias formas en las que la enseñanza interdisciplinaria se centra tanto en habilidades teóricas como basadas en la experiencia práctica y, por tanto, aumenta y profesionaliza el uso del aprendizaje basado en problemas. Se hace un llamamiento para que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje; desarrollan habilidades identificando, seleccionando, traspasando e integrando el conocimiento de varias disciplinas dentro de un marco coherente. La recientemente creada Comisión Macarthur sobre Educación para Profesionales del Desarrollo Internacional también defiende un enfoque

orientado a problemas que potencie el aprendizaje transversal mediante la incorporación de una amplia gama de dimensiones técnicas y sociales dentro de un currículo más «general».

Varios desafíos clave se asocian a estos enfoques, entre ellos:

- La necesidad de apoyar la capacidad de los profesores para desarrollar un enfoque pedagógico basado en la incertidumbre y orientado a problemas.
- La necesidad de que los empresarios reconozcan y faciliten que los empleados apliquen formas de conocimiento y prácticas más holísticas y, así, otorguen más legitimidad a esta forma de aprendizaje.
- La necesidad de que las escuelas en los niveles más bajos del sistema educativo preparen a los estudiantes para formas de aprendizaje y estudio más interdisciplinarias, con el fin de que puedan realizar la transición a la educación superior con éxito.

CURRÍCULO Y CUESTIONES DE SOSTENIBILIDAD

Jansen analiza en mayor detalle la cuestión de la sostenibilidad en otras partes de este informe y Steinemann (2003) sugiere ejemplos de desarrollo curricular que tienen como objetivo promover la sostenibilidad dentro del entorno universitario y ayudar a los estudiantes a ser más efectivos en la resolución de problemas y mejores profesionales. Se sugiere que los estudiantes de la asignatura de Desarrollo Urbano Sostenible trabajen en proyectos para hacer que su campus y su comunidad sean más sostenibles. Durante el proceso, los estudiantes aprenden a analizar la sostenibilidad, a trabajar con las personas que toman las decisiones y a poner en práctica los conocimientos de clase. Además, mediante el énfasis que una asignatura como ésta pone en el aprendizaje basado en problemas los estudiantes adquieren habilidades profesionales y cognitivas vitales, ya que abordan complejos problemas interdisciplinarios del mundo real. Este tipo de cursos puede crear lazos importantes entre la teoría y la aplicación, y entre la educación y la práctica profesional.

La idea de educación sobre sostenibilidad está suscitando cada vez un mayor interés. Carlson (2006) ha proporcionado recientemente una útil descripción general del campo emergente de los «estudios sobre sostenibilidad», un enfoque altamente interdisciplinario que se basa en la premisa de que un verdadero avance hacia la sostenibilidad requerirá un cambio de forma de pensar en todas las disciplinas o, incluso, un cambio de conciencia (Sterling, 2004). Carlson considera que los currículos, las prácticas de contratación y el diseño del campus forman parte de un énfasis institucional mayor en la sostenibilidad. A continuación se describen otros ejemplos de programas innovadores de educación superior que explícitamente abordan la sostenibilidad de una forma más holística:

- El College of the Atlantic⁷, una pequeña escuela universitaria de Maine orientada al medio ambiente, que cuenta con sólo 300 estudiantes. Ofrece una titulación propia basada en una filosofía de la ecología humana.

- La Universidad para la Paz⁸: La escuela universitaria de las Naciones Unidas en Costa Rica. El currículo se centra en gran parte en la reducción de la pobreza, la resolución de conflictos y el desarrollo sostenible. La mayoría de los miembros del profesorado son funcionarios de Naciones Unidas con una extensa experiencia profesional dentro del sistema de Naciones Unidas.
- La Universidad EARTH⁹: Este centro, que también se encuentra en Costa Rica, utiliza un enfoque agrícola experiencial e invita a los estudiantes de países tropicales que podrían implantar los métodos de agricultura sostenible de la escuela en sus países de origen.
- El Instituto de la Tierra en la Universidad de Columbia¹⁰, que fomenta el estudio interdisciplinario del cambio climático y las prácticas agrícolas de los países en vías de desarrollo. El instituto también se implica activamente en sus propios proyectos de desarrollo a gran escala, los Pueblos del Milenio y las Ciudades del Milenio. Está vinculado a otros 24 programas de grado de la universidad.

Los desafíos clave para abordar temas de sostenibilidad a través del currículo incluyen los siguientes:

- La necesidad de que los legisladores y los financiadores de la educación superior reconozcan el valor de los estudios que subrayan la importancia de la sostenibilidad como complemento vital de los estudios, que contribuye al crecimiento económico.
- La necesidad de reforma en las IES, no únicamente para que se valore la importancia del desarrollo sostenible, sino también para que se le asignen los recursos necesarios y para ofrecer un entorno propicio para la innovación y al cambio en la práctica de la sostenibilidad.
- La necesidad de que las IES participen activamente en debates sociales generales sobre los principales cambios mundiales de nuestro tiempo (por ejemplo, el cambio climático, la degradación ambiental, la pobreza y los derechos humanos), aunque para ello sea necesario ir más allá de las áreas de «especialización» reconocidas actualmente.

EDUCACIÓN PARA LA MULTICULTURALIDAD, LA PAZ Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La comprensión multicultural es un objetivo al que aspirarían muchas IES, aunque la innovación curricular raramente lo aborde explícitamente. Otro ejemplo interesante de enfoque educativo es el de United World Colleges¹¹, que abarca doce centros de doce países de los cinco continentes, con cuerpos estudiantiles intencionadamente diversos. Estos centros que, de hecho, son escuelas de educación secundaria, intentan promover la comprensión multicultural desde hace mucho tiempo reuniendo a jóvenes estudiantes de todo el mundo para que estudien en unos entornos sociales muy estructurados y estrechamente tejidos. El primer centro se creó en Gales, en 1962. Recientemente, en 2006, se han creado dos nuevos centros, uno en Costa Rica y otro en Bosnia. Los primeros centros tenían como objetivo reunir a estudiantes procedentes de países que habían sido enemigos en la Primera y en la Segunda Guerra Mundial. Los nuevos centros tienen un objetivo parecido: reunir

a ambos bandos de los conflictos regionales. Aunque todavía no se ha implantado en el nivel de la educación superior, este enfoque parece tener un gran potencial para ayudar a los jóvenes a desarrollar una comprensión de sí mismos como ciudadanos globales, preparándoles para una experiencia de educación superior diferente a la que hubieran podido permitirse a través de sistemas escolares más convencionales.

Muchas IES ofrecen programas educativos sobre la pacificación y estudios sobre los conflictos y la guerra. Algunas, como la Universidad de la Paz de Costa Rica y los United World Colleges, están totalmente entregados a este tema. Ha habido intentos muy valientes de desarrollar currículos en sociedades afectadas por conflictos que, por necesidad, abordan el conflicto y la paz de forma bastante explícita de varias maneras. En Irlanda del Norte, por ejemplo, el programa UNICORE de la Universidad del Ulster¹² ofrece varios cursos y programas de formación sobre resolución de conflictos y reconciliación. El currículo se ha desarrollado en torno al estudio académico del conflicto local (el problema de Irlanda del Norte) y de su resolución. También se han llevado a cabo iniciativas internacionales, como el Coloquio de la UNESCO sobre Cambio Curricular y Cohesión Social en Sociedades Afectadas por Conflictos (UNESCO, 2003), que enmarca su enfoque en términos de «relación dialéctica entre la educación formal y los conflictos violentos». El informe señala: «La educación formal es un instrumento inherentemente ideológico relacionado con la violencia política de formas tanto intencionadas como no intencionadas. Por una parte, los sistemas de educación autoritarios pueden incitar al conflicto si se usan explícitamente como arma de opresión (es decir, como medio de represión, apartheid, discriminación, intolerancia y perpetuación de las desigualdades). Por otra, la educación puede ser un medio a través del cual los pueblos oprimidos pueden resistir a la dominación ideológica y pueden contribuir a su liberación» (p. 6). A pesar de que el coloquio se centraba básicamente en el currículo escolar, surgieron varias ideas importantes respecto a los procesos de renovación curricular y de cambio de políticas que también pueden ser valiosas para el desarrollo curricular de las IES.

Los cambios clave asociados a estos enfoques incluyen:

- La dificultad de integrar nuevas áreas de conocimiento y de práctica dentro de los currículos existentes que permitan a los estudiantes actuar como ciudadanos globales, reconocer los derechos de los demás y trabajar hacia una mejora de las condiciones de otros en sus contextos locales, así como en los ámbitos nacional, regional y mundial.
- Las dificultades asociadas al desarrollo de vínculos institucionales entre las IES y otros participantes sociales para contribuir al diálogo que facilita un mayor entendimiento y una mayor tolerancia en la sociedad, y promoverlo.
- La necesidad de que las IES se impliquen en procesos que contribuyan a la pacificación y a la reducción de los conflictos, y les ofrezcan su apoyo mediante la generación y el suministro del conocimiento necesario sobre estas cuestiones.

ÉTICA, VALORES Y CURRÍCULO

El replanteamiento de la naturaleza y el proceso de desarrollo de los currículos tiene repercusiones en la ética y los valores de la enseñanza y el aprendizaje. Bateson (1973) proponía «niveles de aprendizaje», que ofrecen la oportunidad de examinar de forma crítica los paradigmas en los que tiene lugar el aprendizaje, y de ver de forma más clara qué paradigmas se adaptan mejor a una comprensión emergente del desarrollo humano y social. Según Bateson, el aprendizaje de nivel 1 se produce dentro del paradigma dominante, mientras que el nivel 2 ve los límites de este paradigma y reconoce la existencia de otros paradigmas. El nivel 3 es un estado casi trascendental de reconocimiento de muchos paradigmas alternativos a la vez; el contexto de los contextos. Sterling (2003) afirma que la infiltración de la práctica de gestión neoliberal en la educación ha bloqueado a la mayor parte de los sistemas de educación superior en el nivel 1 de aprendizaje, y que todos los esfuerzos se dedican a la eficiencia y a la efectividad (el arte de «hacer mejor las cosas»). En este nivel, se cuestiona poco la validez del paradigma, su ética y sus valores subyacentes, y sus impactos sociales y ambientales. Para poder llevar la ética y los valores a la enseñanza y el aprendizaje, debe haber un sentido de consecuencialismo que puede usarse para comparar un paradigma con otro; esto, a su vez, requiere un aprendizaje de nivel 2, que observa las alternativas, «cómo hacer cosas mejores», en lugar de simplemente «cómo hacer mejor las cosas».

Por supuesto, poner estas ideas en práctica es todo un desafío. Sin embargo, existen ejemplos de los que podemos aprender. El Programa Shepherd para el estudio interdisciplinario de la pobreza y la capacidad humana¹³ de la Universidad de Washington y Lee, en Virginia, Estados Unidos, una carrera de grado creada en 1997, exige que sus estudiantes compaginen el trabajo académico con unas rigurosas prácticas de verano de ocho semanas. El componente académico tiende puentes entre diversas áreas de estudio, que incluyen clases de inglés centradas en el tema de la pobreza en la literatura, clases de economía que disecionan la desigualdad salarial o aspectos económicos de la raza y la clase social, y clases de psicología que examinan los efectos de la pobreza en los niños. Otra innovación se está dando dentro del Programa acción para el desarrollo de la comunidad en la Universidad Vanderbilt de Tennessee¹⁴, también en Estados Unidos, que forma a profesionales que quieren fomentar un cambio evolutivo en las comunidades humanas. Mediante el análisis, los estudiantes investigan el concepto de potencial humano como la libertad de elegir entre varias oportunidades. En la Universidad Autónoma de México (UAM), el Máster en Desarrollo Rural ha seguido durante unos 30 años un enfoque «modular» en el que los estudiantes combinan la investigación y el aprendizaje activo en organismos rurales de Chiapas con los estudios formales en la universidad. Los estudiantes, los profesores y los miembros de la comunidad colaboran estrechamente para aprender sobre los procesos de cambio social y contribuir a ellos. El Máster en Participación, Poder y Cambio Social del Instituto de Estudios sobre el Desarrollo del Reino Unido está basado en un proceso de refle-

xión crítica sobre la experiencia y combina períodos residenciales de estudio intensivo con un periodo más largo de investigación activa en prácticas de trabajo. Durante muchos años, la red PRIA de la India ha promovido lazos estrechos entre las instituciones educativas y las organizaciones de la comunidad, con el fin de que el conocimiento y la experiencia de ambas puedan apoyar procesos de desarrollo transformadores para beneficio de todos (véase Tandon en este informe).

Entre los cambios clave asociados a la ética y los valores en los currículos de la educación superior, encontramos los siguientes:

- Dificultades a la hora de establecer procesos abiertos y mecanismos institucionales transparentes que apoyen el diálogo en áreas de conocimiento polémicas o conflictivas.
- Avance lento hacia el reconocimiento de los «resultados» académicos que tienen en cuenta y valoran las contribuciones al desarrollo humano y social, además de los indicadores tradicionales de las publicaciones revisadas por pares y de las solicitudes de fondos conseguidas para la investigación, que, a menudo, rigen las expectativas de promoción y de carrera en las IES.
- Necesidad de potenciar el compromiso basado en la enseñanza y el aprendizaje entre IES, estudiantes, profesores y la sociedad en general, en una serie de cuestiones apremiantes del mundo real, siguiendo enfoques democráticos y participativos que afirmen los derechos de todos.

MIRANDO HACIA EL FUTURO: POSIBILIDADES CURRICULARES PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL

Este artículo ha analizado una amplia gama de imperativos que influyen en el modo en que se diseñan los currículos y ha ofrecido algunos ejemplos de innovación curricular. No ha pretendido ofrecer un estudio de las iniciativas que se han puesto en marcha en todo el mundo, dado que muchas instituciones están realizando esfuerzos a pequeña escala (a menudo muy interesantes) para hacer cambios en sus programas educativos. A partir de lo que hemos comentado anteriormente, podemos identificar dos fuerzas impulsoras generales que determinan la naturaleza de los currículos de educación superior. La primera está relacionada con los argumentos a favor de la efectividad y la eficiencia, que se concentran básicamente en cómo hacer mejor las cosas (y de forma más rentable) en un mundo globalizado, de manera que nuestros licenciados puedan competir como parte de la población activa mundial, asegurarse un empleo mejor pagado y, así, incrementar continuamente la demanda de la educación que ofrecen las IES. La segunda fuerza impulsora está más relacionada con una comprensión del desarrollo humano y social, como han comentado muchos de los que han contribuido a este informe, en virtud de la cual una investigación científica y académica no tiene por qué ser excesivamente objetiva. Más bien, esa investigación debería dar cabida, también, a la visión y a la imaginación; vincularse con lo espiritual, lo emotivo y lo ecológico;

aceptar la incertidumbre y la posibilidad de alternativas; y abarcar una pluralidad de visiones.

En esta época de rápido crecimiento de universidades empresariales y con ánimo de lucro, con unos objetivos más bien limitados de formación profesional y de desarrollo del capital humano, parece importante garantizar que todas las IES permitan que sus alumnos desarrollen una conciencia crítica del mundo en el que viven. Esto debería ayudarlas a anticipar, articular y animar mejor los procesos alternativos que pueden llevar a la generalización del desarrollo humano y social, en vez de las desiguales oleadas temporales de crecimiento económico que sólo benefician a una minoría. Con esto no queremos negar el imperativo del crecimiento económico que sigue eludiendo algunas regiones del mundo, en las que la pobreza sigue siendo endémica y en las que la subsistencia de muchos se caracteriza por la desesperación y la privación. Es más bien una súplica por el equilibrio y el crecimiento unidos a la sabiduría, la justicia, la tolerancia y la atención a los derechos de todos.

Pero el camino que nos espera es difícil. Aunque este artículo destaca algunos ejemplos de innovación y de cambio en las prácticas, otras contribuciones a este informe se han centrado en los múltiples obstáculos a una reforma curricular significativa. En un reciente estudio internacional sobre programas innovadores de educación superior, Mott (2004) señala que muchos de los programas más comprometidos y activos en el desarrollo humano y social se encuentran marginados dentro de las universidades. Estos programas reciben el apoyo principalmente de miembros del profesorado que creen en los méritos de las formas educativas alternativas. Estas personas suelen invertir un esfuerzo adicional en su trabajo y no reciben ninguna compensación especial por ello. En algunos casos, incluso, pueden poner en peligro sus propias perspectivas de carrera al fomentar una comprensión del conocimiento que no comparte la institución en general (Stoecker, 2005). Mott encontró que estos programas suelen recibir muy poca financiación universitaria para cubrir los gastos extraordinarios y, por tanto, a menudo deben buscar donantes externos para mantenerse. No se consideran tan comercializables como los programas más «convencionales». A causa de las incertidumbres sobre la financiación y la falta de apoyo de la alta dirección, pueden debilitarse, a pesar de su fuerza y su efectividad.

Sin embargo, si las IES van a apoyar el desarrollo de currículos que fomenten aquel aprendizaje que es valioso para el desarrollo humano y social, debemos comprender más profundamente las necesidades educativas de nuestros futuros «ciudadanos globales». Como afirma Sen (1999), debemos desarrollar un sentido de las capacidades necesarias para el desarrollo y la libertad humana. Además de la necesidad actual de habilidades técnicas en muchas áreas, una necesidad educativa básica es la capacidad de crear conexiones entre muchos tipos de conocimientos en vista de la creciente diversidad de los problemas y los desafíos, y hacerlo de modo que asigne el mismo valor a la naturaleza y a la calidad de nuestras relaciones con el mundo en general. En esta última área, los currículos deberían hacer más hincapié en las que ahora son áreas más «marginales» de nuestros programas educativos: la inteligencia emocional;

el conocimiento de contextos no familiares y la oportunidad de adaptarse y funcionar en ellos; y las habilidades de colaboración para el trabajo en grupo, a menudo con individuos de procedencias académicas muy distintas y quizá, incluso, atravesando antiguas líneas de conflicto.

Ciertas metodologías ofrecen potencial para el desarrollo de dichos atributos. Un enfoque prometedor para las IES es centrarse de forma mucho más intensa en el compromiso social y dar mucha importancia al aprendizaje sobre el aprendizaje (Boothroyd y Fryer, 2004). La investigación y el aprendizaje en acción, durante algún tiempo, han sido considerados como medios por los cuales los ciudadanos pueden adquirir habilidades y traducirlas a la práctica de forma más efectiva dentro de un entorno muy complejo y desafiante. Con esta finalidad, los métodos de la educación de adultos tradicional, la investigación en acción participativa (Freire, 1972; Fals Borda, 2001) y el aprendizaje y la acción participativos (Pretty *et al.*, 1995; Chambers, 1997) se han usado de manera generalizada en contextos de desarrollo comunitario y de organización de movimientos sociales, a menudo, con resultados prometedores. Sin embargo, estos enfoques y su capacidad de abordar las relaciones establecidas de conocimiento y poder no siempre se han aplicado internamente dentro del currículo en las IES, aunque pueda ser un área que ofrezca grandes oportunidades. Algunos académicos y profesionales, como Farmer (2003), creen que estas posibilidades «locales» de participación en las actividades de desarrollo tiene el potencial de conducir a cambios mucho mayores en el sistema global, vinculando el aprendizaje-servicio con «los objetivos generales de igualdad y justicia para los pobres» (p. 227). La investigación en acción participativa permite el desarrollo de muchas habilidades relacionales a la vez: la inteligencia emocional, el tratamiento del «otro», la adaptación a nuevos contextos y la inmersión en ellos, la inversión consciente de los roles de poder y aprendizaje experiencial/aplicado. Además, fomenta formas sistémicas de reflexión y análisis integradoras. Como han señalado Taylor, Pettit y Stackpool-Moore (2006), «la participación y los enfoques participativos en la educación han surgido como medios no sólo de promover la inclusión, sino como medios para reconocer y cambiar las estructuras de poder y, en última instancia, de contribuir al cambio y a la transformación sociales. Esto incluye el reconocimiento de que el conocimiento es un medio para propagar el poder; por tanto, la participación debe implicar un discurso en torno al poder y el conocimiento. Esta perspectiva tiene implicaciones económicas, ideológicas y organizativas para las instituciones que proporcionan y tienen como objetivo facilitar la educación y los programas de aprendizaje para adultos» (p. 4).

También es necesario prestar atención a las metodologías de enseñanza. Las pedagogías de alfabetización de adultos son una fuente importante de orientación para la práctica pedagógica de la educación superior en general. Basadas en las ideas de autores como Freire (1972) y Mezirow (1991, 2007), las pedagogías transformadoras (en ocasiones llamadas «aprendizaje emancipatorio» o entendidas como aprendizaje experiencial) dan una orientación clara sobre el cambio de las estructuras de poder dentro del aula que puede

llevar a una mayor participación y un mayor desarrollo social de los estudiantes. Cuando se vinculan a enfoques de desarrollo curricular más participativos, (Taylor, 2003), estos enfoques y métodos pueden convertirse en una potente fuerza para un cambio positivo en cómo logran las IES sus objetivos educativos. Aunque, a menudo, estos métodos se asocian a los estudiantes adultos, normalmente en contextos de educación no formal, el desarrollo curricular participativo también es factible en la educación superior e, incluso, en los institutos de educación secundaria, como ha demostrado la radicalmente democrática Summerhill School¹⁵ de A. S. Neill. También existen ejemplos interesantes de redes de educadores para el aprendizaje¹⁶ que se unen para compartir historias, experiencias, conceptos y métodos para poder llevar las prácticas participativas más allá del campo y del aula, y utilizarlas para reestructurar los roles de poder dentro de la propia IES. El objetivo es transformar la universidad en una organización de aprendizaje reflexivo, más que en una cadena didáctica de producción de estudiantes. Tampoco deberíamos ignorar el enorme potencial de las nuevas innovaciones tecnológicas, concretamente las nuevas formas de aprendizaje a distancia y basado en Internet. Hellman (2003) ofrece una visión general muy útil de «las promesas, los problemas y las aplicaciones» de las TIC para el desarrollo. Destaca algunas ventajas clave, pero también observa una serie de limitaciones e inconvenientes de la educación a distancia en los países industrializados, así como algunos problemas concretos (la «división digital», el peligro de desfavorecer aún más a los ya desfavorecidos, las cuestiones de rentabilidad y certificación, la inadecuación de los cursos importados y el riesgo correspondiente de olvidar el aula).

Para que pueda realizarse un cambio radical en el diseño curricular de las IES mediante el cual se vinculen estrechamente el proceso y el producto, que sea más descentralizado y participativo, que se abra cada vez más a una mayor variedad de necesidades e influencias locales, y se base en pedagogías holísticas y sistémicas para el desarrollo personal y profesional, deben producirse cambios significativos en la ordenación institucional. Los estudiantes deberán hacer más contribuciones y participar más, dando menos importancia al conocimiento como un producto indiferenciado que hay que comprar. Será necesario que los profesores se impliquen más en el diseño de las asignaturas que imparten y las vinculen de forma coherente con otras asignaturas y actividades de la institución. Los órganos de gobierno de la IES tendrán que reconocer que la participación de la universidad en las comunidades locales es una gran prioridad, y que el aprendizaje y el conocimiento generados mediante estos programas influyen directamente en el desarrollo curricular. Será importante apoyar estos procesos de creación del conocimiento, informados por las voces y el conocimiento local, y basados en problemas sociales reales. Será vital el compromiso activo de los administradores, el profesorado y los estudiantes en los procesos participativos de desarrollo curricular.

Pero para conseguir todas estas metas, es necesario trabajar intensamente tanto en los resultados como en los procesos de cambio institucional específico en el sector de la educación superior. Los estudiantes y los profesores de las

IES, así como los colaboradores y los socios externos, se ven cada vez más (por lo menos, según evidencian las declaraciones de «misión» y las políticas) como co-estudiantes que construyen el conocimiento colectivamente mediante un diálogo igualitario. Sin embargo, en la práctica, el acto de «diseñar» un currículo sigue percibiéndose como un proceso racional y cognitivo. Los profesores (y especialmente los directivos de las instituciones) son conscientes de que deben racionalizar el «aprendizaje» creando un currículo que pueda ser aprobado y acreditado, a menudo por parte de organismos externos. Esta visión se ve reforzada por los muchos planes de garantía de la calidad que han surgido en los últimos años y que han propagado los consejos de financiación que suelen establecer los indicadores mediante los que se juzga la calidad y quieren fomentar una estandarización aún más generalizada en el ámbito nacional, regional e, incluso, internacional (una cuestión que GUNI analizó en profundidad en 2006). Por una parte, el «monocultivo institucional» resultante (Evans, 2004) aumenta la movilidad internacional, pero quizá, también, reduzca la relevancia local y la adaptación a los problemas y las cuestiones reales del contexto local y las posibilidades de diseñar un currículo basado en la «de liberación popular». Los modelos seleccionados para la replicación suelen basarse en los que otros consideran deseables debido a su aparición habitual en los primeros puestos de los sistemas de clasificación internacional, concretamente en los Estados Unidos y el Reino Unido. Un grupo de centros relativamente pequeño que ocupan los primeros puestos de estas clasificaciones tienen una influencia enorme en los currículos de muchas otras instituciones de todo el mundo. Esto puede incrementar la asimetría de poder en muchas IES, dado que soportan una gran presión para seguir los criterios evaluados en las clasificaciones, si no quieren perder prestigio. Romper con estos estándares lleva, casi inevitablemente, a bajar en la clasificación de las listas internacionales, lo que externamente se ve como una pérdida de calidad educativa, sin tener en cuenta las motivaciones internas. Sin embargo, un número cada vez mayor de instituciones se niega a colaborar en estudios que conducen a estos ejercicios de clasificación.

En última instancia, debemos adoptar una visión más estratégica y colectiva del crecimiento y la evolución de los procesos innovadores de desarrollo curricular, estableciendo una planificación y una implementación realistas (a la vez que desafiantes) de los ciclos de fortalecimiento institucional. Deberíamos buscar y recomendar una participación activa de los líderes institucionales en los diálogos políticos sobre la educación, el desarrollo y los procesos de cambio, tanto en el ámbito local como en el mundial. Debemos establecer diálogos estratégicos y colaboraciones con los legisladores y las agencias de financiación para garantizar que las innovaciones curriculares reciben apoyo y se mantendrán a largo plazo. Sin estos movimientos estratégicos, nos arriesgamos a socavar el currículo como fundamento de la experiencia educativa en las IES, con repercusiones potencialmente graves en el papel esencial de la educación superior en el desarrollo humano y social.

NOTAS

- ¹ El autor agradece y reconoce la contribución de Felix Bivens, que ha ayudado de forma valiosísima a la preparación de este artículo.
- ² <http://www.ibo.org/>.
- ³ <http://www.skillscommission.org>
- ⁴ Institute for Urban Ministry, South Africa: <http://www.tlf.org.za/iium.htm>
- ⁵ The African Rural University: <http://www.urdt.net/aru.html>
- ⁶ Ver, por ejemplo, www.cefe.net/forum/Poverty_production.pdf
- ⁷ www.coa.edu
- ⁸ www.upeace.org
- ⁹ www.earth.ac.cr
- ¹⁰ www.earth.columbia.edu
- ¹¹ <http://www.uwc.org/home>
- ¹² <http://www.incore.ulst.ac.uk/>
- ¹³ <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/08/01/AR2006080100825.html>
- ¹⁴ <http://peabody.vanderbilt.edu/x3684.xml>
- ¹⁵ www.summerhillschool.co.uk
- ¹⁶ e.g. 'Learning and teaching for transformation'; <http://www.pnet.ids.ac.uk/guides/lit/index.htm>

BIBLIOGRAFÍA

- Ansley, F. y J. Gaventa (1997). «Researching for democracy and democratizing research». En: *Change*, Enero/febrero 1997, vol. 29, n.º 1, pp. 46-53.
- Apple, M. (1993). «What postmodernists forget: cultural capital and official knowledge». En: *Curriculum Studies*, 1 (1993), pp. 301-316.
- Arnold, R., B. Burke, C. James, D. Martin y B. Thomas (1995). *Educating for a Change*. Ottawa: Doris Marshall Institute.
- Banco Mundial (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: Banco Mundial.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology of Mind*. Paladin.
- Bawden, R. (2004). «Engagement, reflexive scholarship and the learning turn within the academy». Comunicación presentada en el 6.º Congreso Mundial ALARPM, Suráfrica, 21-24 de septiembre de 2003.
- Bawden, R. y R.D. Macadam, (1990). «Towards a university for people-centred development: a case history of reform». En: *Australian Journal of Adult and Community Education*, vol. 30, n.º 3, pp. 138-153, noviembre de 1990.
- Boothroyd, P. y M. Fryer (2004). «Mainstreaming social engagement in higher education: benefits, challenges and successes». Comunicación presentada en el Coloquio de la UNESCO sobre Cambio Curricular y Cohesión Social en Sociedades Afectadas por Conflictos, París, 1-3 de diciembre de 2004.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourner, T. (1998). «Bridges and towers: action learning and personal development in HE». Conferencia inaugural en la Universidad de Brighton, UK, 24 de noviembre de 1998.
- Boyer, E.L. (1990.) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. Nueva York: Anchor.
- Carlson, S. (2006). «In Search of the Sustainable Campus». En: *The Chronicle of Higher Education*, vol. 53, n.º 9.
- Chambers, R. (2005). *Ideas for Development*. Londres: Earthscan.
- Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts?* Londres, Intermediate Technology Publications.
- Cloete, N. (2002.) *Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities in South Africa*. Lansdowne: Juta and Company Ltd.
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. París: UNESCO.
- Dore, R. (1976). *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. Berkeley: University of California Press.
- Evans, P. (2004). «Development as institutional change: the pitfalls of monocropping and the potentials of deliberation». En: *Studies in Comparative International Development (SCID)*, vol. 38, n.º 4, invierno de 2004, pp. 30-52.
- Fals Borda, O. (2001). «Participatory (action) research in social theory: origins and challenges». En: Reason, P. y H. Bradbury (eds.) (2001) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres: Sage.
- Farmer, P. (2003). *Pathologies of Power: Health, Human Rights and the New War on the Poor*. Berkeley: University of California Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Londres: Penguin.
- Giroux, H. (1993) *Living Dangerously*, Nueva York: Peter Lang.
- Hall, A. (1986). «Education, schooling and community participation». En: J. Midgley et al., *Community Participation, Social Development and the State*.
- Hamdi, N. (ed.) (1996). *Educating for Real: The Training of Professionals for Development Practice*. Londres: Intermediate Technology Publishers.
- Hellman, J.A. (2005). «The riddle of distance education: promise, problems and applications for development». Technology, Business and Society Programme Paper n.º. 9. Ginebra: UNRISD.
- Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.
- Heron, J. y P. Reason (2001). «The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people». En: Reason, P. y H. Bradbury (eds.) (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres: Sage.
- Karmadonov, O. (2003). «The role of universities in the construction of new social realities». IPF OSI fellow 2002-2003, www.policy.hu/karmadonov.
- King, K. y C. Martin (2002). «The vocational school fallacy revisited: education, aspiration, and work in Ghana 1959-2000». En: *International Journal of Educational Development*, vol. 22, pp. 5-26.
- Lynch, K. (1999). *Equality in Education*. Dublín: Gill & Macmillan Ltd.
- Marlin-Bennett, R. «Linking experiential and classroom education: lessons learned from the American University-Amnesty International USA Summer Institute on Human Rights». En: *International Studies Perspectives* (2002), 3, pp. 384-395.
- Mezirow, J. (2007). «Adult education and empowerment for individual and community empowerment». En: Connolly, B., T. Fleming, D. McCormack y A. Ryan (eds.) (2007) *Radical Learning for Liberation 2*. Maynooth: MACE.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mott, A. (2005). «University education for community change: a vital strategy for progress on poverty, race and community-building». Washington: Community Learning Project.
- Olsen, J. (2000). «Organisering og styring av universiteter. En kommentar til Mjosutvalgets Reformforslag». Oslo: ARENA Working Paper WP 00/02. En: Cloete, N. (2002) *Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities in South Africa*. Lansdowne: Juta and Company Ltd.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pettit, J. (2006). Power and Pedagogy, Learning for Reflective Development Practice. *IDS Bulletin*, vol. 37, no. 6, November 2006
- Pretty, J. I. Guijt, J. Thompson and I. Scoones (1995). *Participatory Learning and Action: A Trainer's Guide*. Londres: International Institute for Environment and Development (IIED).
- Reason, P. y H. Bradbury (2001). «Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration». En: Reason, P. y H. Bradbury (eds.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres: Sage, pp. 1-14.
- Reuben, J. (1996). *The Making of the Modern University: Intellectual Transformation and the Marginalization of Morality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rogers, A. (2003). What is the difference? A new critique of adult learning and teaching. Oxford: NIACE
- Rogers, A. y P. Taylor (1998). *Participatory Curriculum Development in Agricultural Education: A Training Guide*. Rome: Food and Agriculture Organization (FAO).
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Nueva York: Doubleday.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. Londres: Sage.
- Steinemann, A. (2003). «Implementing sustainable development through problem-based learning: pedagogy and practice». En: *J. Professional Issues in Engineering, Education and Practice*, vol. 129, n.º 4, pp. 216-224.
- Sterling, S. (2004). «Higher education, sustainability, and the role of systemic learning». En: Corcoran, P.B. y A.E.J. Walls, (2004) *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*. Países Bajos: Springer, pp. 49-70.
- Sterling, S. (2003). *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability*. Universidad de Bath: tesis doctoral no publicada.
- Stoecker, R. (2005). *Research Methods for Community Change: A Project-Based Approach*. California: Sage.
- Taylor, P. (1998). «Participatory curriculum development: some experiences from Vietnam and South Africa». En: *Training for Agricultural Development*, 1996-98, Roma: FAO, pp. 4-14.
- Taylor, P. (2003). *How to Design a Training Course: A Guide to Participatory Curriculum Development*. Londres: Continuum.
- Taylor, P., J. Pettit y L. Stackpool-Moore (2007). «Learning and teaching for transformation: Insights from a collaborative learning initiative». En: Guerstein, P. y N. Angeles (eds.), *Learning Civil Societies: Shifting Contexts for Democratic Planning and Governance*. Toronto: Toronto University Press, pp. 173-195.
- UNESCO (2003). *Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict-Affected Societies*. Informe sobre el coloquio. Ginebra, 3-4 de abril de 2003. Ginebra: IBE UNESCO.
- Vedeld, P. (2004). «The challenges of designing and implementing an interdisciplinary educational programme». Centre for International Environment and Development Studies (Noragric), Universidad de Agricultura de Noruega.
- Weiler, K. (1991). «Freire and a feminist pedagogy of difference». En: *Harvard Educational Review*, 6, pp. 449-474.
- Woolcock, M. (2002). «Higher education, policy schools, and development studies: what should masters degree students be taught?»