

## Resumen

La globalización presenta un contexto especialmente estimulante para reexaminar el propósito educativo de la educación superior (ES) para el desarrollo humano, comunitario y social. En primer lugar, el desarrollo en sí mismo raramente recibe la atención directa de la mayor parte de las instituciones de educación superior (IES). Dado que el objetivo primordial de la ES es el desarrollo intelectual y moral, no es únicamente algo muy extraño, sino también algo que se vuelve cada vez más problemático e incluso éticamente indefendible. A la vista de las complejidades de este final de la era moderna, en la que tanto las «ventajas» como los «inconvenientes» circulan por el mundo cada vez con mayor frecuencia y tienen impactos cada vez más destructores tanto en la naturaleza como en las sociedades, se hace cada vez más evidente que son precisas con urgencia nuevas formas de «ver» el mundo y de «resolver» los problemas si queremos conseguir para las sociedades de todo el mundo un futuro sostenible.

Si, como mantiene el argumento principal de este artículo, los humanos nos hemos convertido en víctimas de nuestras inadecuaciones paradigmáticas de tal modo que ahora está en peligro la misma sostenibilidad de la vida en la Tierra, entonces la educación superior tiene la obligación de hacer todo lo posible para transformar las ideas epistemológicas preestablecidas dominantes y liberar el desarrollo humano y social en la búsqueda más profunda de una vida reflexiva y responsable.

## INTRODUCCIÓN

Las IES de todo el mundo tienen una aversión extraña e inexplicable a promover demasiado el hecho de que son, en primer lugar y principalmente, agencias de desarrollo humano y social. La palabra *desarrollo*, por ejemplo, raramente aparece en los objetivos de las universidades o de las escuelas técnicas, y ni siquiera está incluida en la lista de papeles, objetivos o funciones que la mayor parte de los profesores se atribuyen explícitamente. Además, los papeles que promueven las instituciones académicas, incluida la clásica trinidad de enseñanza, investigación y proyección o servicio, son solamente eso, papeles. Son medios, no fines; procesos que no están relacionados con objetivos o finalidades explícitas ni, lo que es muy importante, con

textos. Sin embargo, cuando se examinan detalladamente, la enseñanza, la investigación y la proyección son medios todos ellos relacionados con fines tan vitales para el desarrollo humano y social como el hacer brotar las capacidades latentes, el avance del saber e incluso la mejora en una gran variedad de contextos sociales, culturales y materiales. El objetivo educativo de la ES es forzosamente contextual, aunque, de nuevo, parece que los miembros de la comunidad académica no demuestran públicamente demasiado aprecio por la forma de su compromiso básicamente acrítico con lo que se sigue considerando las verdaderas y demostradas prácticas de la educación.

Es revelador que el significado del verbo *educere*, una de las dos raíces latinas de *educación*, signifique también «descubrir» y «sacar a la luz», y, por lo tanto, educación y desarrollo son básicamente sinónimos. Sin embargo, los miembros de la comunidad académica no se sienten demasiado cómodos con la idea de ser agentes de cambio y desarrollo. Como mucho, por supuesto, aunque puede que no les guste la idea, son claramente los facilitadores de las mejoras de las condiciones humanas mediante el desarrollo intelectual, moral, estético e incluso espiritual que alimentan en las personas con las que actúan de forma crítica, es decir, estudiantes y otros actores implicados. Por decirlo de forma sencilla, la ES fundamentalmente tendría que ser explícita sobre tal desarrollo epistemológico. Tendría que conducirse de tal modo que todos los aspectos del saber humano se integrasen en sistemas cognitivos que, en su propia complejidad sistemática, fueran los más adecuados para afrontar los temas complejos que caracterizan el final de la era moderna que estamos viviendo: hay pruebas claras que sugieren que esos sistemas cognitivos (las «estructuras del conocimiento y los procesos mediante los que la información se organiza y se hace utilizable») pueden, en las circunstancias oportunas, pasar «de un estado de certeza simple y absoluta a un sistema complejo y evaluativo» (West, 2004).

## EL DESARROLLO Y LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS

El objetivo de la ES, citando a Sócrates, debería ser el desarrollo de las competencias para saber vivir en la «vida reflexiva» dentro del contexto

# I.4

## EL PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

Richard Bawden

de la época: promover una vida «bien informada, con metas que merezcan la pena y que se viva de forma perceptiva, de modo que uno también pueda responder a los demás, y vivir prósperamente» Grayling (2004:36). Como subrayaré más adelante, esta «respuesta perceptiva a los demás» ha de incluir a todos los seres vivos, y no únicamente a los seres humanos. Esta perspectiva más global y holística de la educación es el desafío central y contextual de hoy en día si los humanos y todas las demás comunidades de la naturaleza, con las que estamos interconectados de forma inexorable, y a menudo insertados, hemos de vivir un desarrollo sostenible en el mañana.

Aquí existe un imperativo moral que también exige nuestra atención intelectual y estética, y en este sentido Leopold (1949, p. 224) sostiene que «una cosa está bien cuando tiende a conservar la integridad, la estabilidad y la belleza de las comunidades biológicas. Está mal cuando no es así», pero, de hecho, «no ser así» es una trayectoria demasiado frecuente en esta época de globalización. La ES debería preparar a la humanidad para afrontar los problemas contemporáneos que, en su complejidad, representan claras amenazas a las formas sostenibles de existencia. Su complejidad radica no solamente en el hecho de que incluyen varios componentes que interactúan, a menudo a escala mundial, sino también porque precisan juicios humanos colectivos de acciones que han de abarcar dimensiones morales, estéticas e incluso espirituales en proporción igual a sus aspectos intelectuales. Comprometerse con un objetivo educativo como éste no es cosa fácil, dado que la gente de todo el mundo lucha por afrontar la complejidad y los caprichos de una «sociedad de riesgos» que, al menos en parte, han sido inducidos por la forma en que seguimos tratando el mundo que nos rodea (Beck, p. 1992). Bajo nuestras circunstancias actuales, según afirman Dietz *et al.* (2003), «pensar formas de mantener la capacidad de la Tierra de mantener una vida diversa, incluida una calidad de vida razonable para los humanos, implica tomar decisiones difíciles desde la incertidumbre, la complejidad y con importantes limitaciones biofísicas, además de intereses y valores humanos que chocan».

El argumento principal que se presenta aquí es que, sea lo que sea que hayan hecho las IES anteriormente (sean cuales sean los papeles que hayan adoptado, las funciones que hayan cubierto, los objetivos que hayan perseguido, las visiones del mundo que hayan asumido, y los paradigmas que hayan generado, expresado y alimentado), debe evaluarse su adecuación a la luz de los retos que presentan las complejas circunstancias en las que los humanos nos encontramos actualmente en todo el mundo. Esto es especialmente problemático si nos damos cuenta de que las acciones locales pueden tener consecuencias mundiales que pueden hacerlas insostenibles en el futuro y, por lo tanto, convertirlas en actos irresponsables y moralmente indefendibles en el presente. Mientras tanto, la tendencia cada vez mayor al movimiento de bienes y servicios, capital y mano de obra, tecnologías e instituciones, y, de hecho, de las propias ideas en todo el mundo, aunque en muchos aspectos es indiscutiblemente beneficiosa, también plantea riesgos y

amenazas para la sostenibilidad tanto de las comunidades humanas como bióticas por sus consecuencias, ya sean queridas o no. Cada uno de estos movimientos se puede ver como constitutivo de un fenómeno llamado «globalización», aunque el término se asocie más a menudo con la idea de una economía mundial integrada y dirigida por el mercado, conseguida mediante el libre comercio en todo el mundo y que tiene como dos de sus motores básicos para su continuo desarrollo la innovación tecnológica y la reforma de las políticas (Wolf, 2004).

En esta época actual de «civilización globalizada» que caracteriza la modernidad [o, como prefiere Delanty (2001), la modernidad organizada, en la que lideran los expertos tecnocráticos y tecnológicos], es una perversidad irresponsable que las IES no consigan valorar la importancia fundamental de centrarse en el desarrollo humano y social contextual, ni lo acepten como su objetivo educativo principal. Las universidades modernas, con su especial énfasis en la generación y la transmisión de conocimientos técnicos, después de todo, han sido una fuente primaria de la aparición de la modernidad organizada. Irónicamente, ahora son cada vez más víctimas de ella, mientras que, de forma más bien paradójica, también son cada vez más conscientes de su situación y de sus implicaciones respecto a las responsabilidades tradicionales y del papel como desarrolladores principales de paradigmas de desarrollo adecuados para los contextos actuales. Incluso hay señales de que al menos algunos miembros de la comunidad académica empiezan a responder a la llamada para reevaluar los objetivos, funciones y prácticas de las IES en torno a las necesidades contextuales de la sociedad contemporánea mediante su compromiso crítico con el diálogo y el diálogo con la ciudadanía en su trato de los temas problemáticos actuales (Fear *et al.*, 2006).

Al resumir tales responsabilidades dialógicas respecto al desarrollo humano y social, las IES tendrán que prestar una atención importante y específica a su propio desarrollo, en términos intelectuales, morales, materiales e incluso espirituales. Por lo tanto, cualquier cambio por parte de las universidades en dirección a lo que se podría denominar «centrarse en el desarrollo» (Bawden, Busch y Gagni, 1991) debe conseguirse desde una postura crítica hacia la naturaleza, el impulso y las inadecuaciones cada vez más evidentes de la marcha de la modernidad, y hacia la lógica y la relevancia de las bases intelectuales y morales del paradigma de desarrollo que la sostiene. Asimismo, la «condición de modernidad tardía» es principalmente la expresión de una crisis de los paradigmas; de una inadecuación de la forma prevalente en la que hemos llegado a ver, valorar y tratar el mundo que nos rodea y a entender las implicaciones de nuestras acciones en él.

## MODERNIDAD Y EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN

El tema fundamental de la modernidad, desde siempre, ha sido la promoción y la difusión activa de la ideología de

desarrollo como mejora material. La ES en su sentido más amplio ha tenido un papel muy importante en guiar el «despliegue» de un futuro mejor en este contexto, como se ha hecho evidente. Efectivamente, se puede argumentar que durante el último milenio, más o menos, las universidades han sido las instituciones más importantes y, ciertamente, las más sostenibles de todas a la hora de definir las características tecnocéntricas esenciales de la era moderna en su desarrollo desde una fase inicial [modernidad liberal, como diría Delanty (2001)] hasta la fase actual tardía (modernidad organizada). Toda la esencia de la modernidad y del proyecto de modernización ha sido un «progreso de desarrollo» mediante la aplicación del pensamiento racional para la toma de decisiones en un intento deliberado e inexorable de apartarse del misticismo y el feudalismo de la época medieval. La promesa se convirtió en «control de la naturaleza mediante la ciencia, mayor abundancia mediante una tecnología superior y un gobierno efectivo mediante una organización social racional» (Norgaard, 1994, 1), y para esta promesa ha sido básico el desarrollo de determinadas maneras de pensar, de formas de racionalidad y, de hecho, de la forma del pensamiento en sí. Ahora, sin embargo, se demuestra que son del todo inadecuados para el reto de vivir una vida reflexiva en el contexto emergente.

El quid de la cuestión radica en que los actos progresivos de desarrollo en los ámbitos social y material son funciones de los desarrollos morales e intelectuales de los actores que deben (o deberían) implicarse en tales actos; ya sea porque ellos mismos son capaces de efectuar el cambio en el desarrollo o porque les afectan potencialmente los cambios que puedan diseñar otros. Por lo tanto, de ahí se sigue que el objetivo educativo básico de las IES debería ser la facilitación explícita del desarrollo epistémico; de un aprendizaje progresivo, reflexivo, crítico y transformador que lleva a una comprensión mucho mayor de la necesidad de paradigmas responsables (y a su expresión) para vivir y para «ser» y para «transformarse» tanto a escala individual como colectiva.

Como ciudadanos responsables de un mundo, en gran parte hemos fracasado en lo que respecta a vivir a la altura de este ideal crucial, y, de hecho, hemos rechazado en esencia sus implicaciones. El alcance y la omnipresencia de las inadecuaciones y de las desigualdades sociales, así como los conflictos patentes que siguen estando presentes en todo el mundo, son una evidencia clara de ello. Aún más, la búsqueda de la abundancia material, que ha llegado a caracterizar el objetivo y la trayectoria de la modernidad, comporta el agotamiento de los recursos, la degradación del medio ambiente, las injusticias, las desigualdades y los conflictos sociales. Un enfoque tan material del desarrollo amenaza ahora la propia sostenibilidad de la vida en la Tierra, a una escala a la que no nos habíamos enfrentado nunca en la historia de las interacciones humanas con el resto de la naturaleza. Aunque la globalización del comercio de bienes y servicios se ha convertido en la característica más reciente del proyecto de modernización y en su di-

mensión más inevitable, va acompañada de una expansión cada vez mayor de enfermedades altamente contagiosas (a menudo de origen animal), de productos químicos contaminantes y de radiaciones potencialmente dañinas, de actividades delictivas, y del terrorismo internacional, a menudo motivado éste último por fanáticos religiosos que básicamente «buscan el martirio» a la vista del aislamiento que perciben en sus propias sociedades, que dan un giro cada vez mayor hacia la modernidad (Sageman, 2004).

Tal es la naturaleza, el alcance y el riesgo potencial de estas consecuencias destructivas de la modernización, que algunos las ven como representativas de nada menos que las «amenazas irreversibles a la vida de las plantas, los animales y los seres humanos (Beck, 1992, p. 13). En estas circunstancias, es imposible no estar de acuerdo con la afirmación de Beck de que muchos de los temas problemáticos a los que nos enfrentamos hoy en día en el mundo son el «resultado del desarrollo tecno-económico en sí mismo». Así, mientras que la modernización ha venido a significar progreso y desarrollo, la paradoja está en que ha demostrado que tiene una parte inherentemente destructiva, además de creativa, con la producción y la transmisión de lo que hemos llamado «inconvenientes», que surgen como consecuencias no deseadas de la producción y la transmisión de las «ventajas» (Beck, 1992). Como sostiene Beck, mientras que la modernización ciertamente ha producido un control significativo de la naturaleza para fines que se ajustan a las necesidades y los deseos de las personas, también ha producido grandes riesgos asociados y peligros tanto para el entorno biofísico como para el sociocultural. Y todo esto sucede, efectivamente, a una escala realmente mundial, en la que la «transformación de los efectos ocultos de la producción industrial en puntos problemáticos mundiales, por lo tanto, no es un problema del mundo que nos rodea (no es el llamado «problema medioambiental»), sino que es una crisis institucional de gran alcance de la sociedad industrial en sí misma» (Beck, 1996, p. 32).

Aquí encontramos ecos de la famosa frase de Einstein de que «el mundo que hemos creado, como resultado del nivel de pensamiento al que hemos llegado hasta ahora, crea problemas que no podemos resolver al mismo nivel de pensamiento en que los hemos creado» (citado en Machale, 2002). El profundo reto cognitivo que esto representa se merece mucha más atención de la que parece que se le da actualmente.

Fijémonos en el impacto que, sin lugar a dudas, están teniendo en el clima de todo el mundo las emisiones de carbono procedentes de la quema de hidrocarburos que generan la energía necesaria para la industrialización. Un tema global como éste exige atención a una escala realmente mundial, de una forma que refleje un compromiso igualmente global con «niveles de pensamiento distintos». En el momento en que se escribe el artículo (septiembre de 2007), se están llevando a cabo no una, sino dos reuniones en Estados Unidos para afrontar el tema del cambio climático (una convocada por las Naciones Unidas para que los

Líderes nacionales aprueben un sustituto adecuado del Protocolo de Kioto y para que sus gobiernos se comprometan con él, y otra convocada por el presidente de los EE.UU. para los líderes de 25 «grandes emisores» para estudiar un calendario de reducción de las emisiones). Sin embargo, parece que no hay referencia alguna, en ninguna de las dos reuniones, a los cambios epistémicos esenciales para afrontar la complejidad sistémica del tema tratado. Ni siquiera se dan señales de que se considere necesaria una transformación epistémica, ya no digamos afrontarla. Y, por supuesto, esta deficiencia epistémica se ve enormemente amplificada cuando se añaden otros aspectos confluentes del «desarrollo», como las exigencias cada vez mayores de energía de los países que se industrializan rápidamente, como China, India y Brasil, que se dan en un momento en el que la producción de petróleo parece estar en su punto máximo (Winter, 2007).

En el centro de esta crisis inmanente, y como elemento básico del aspecto problemático del fenómeno totalmente emergente que es la globalización, se encuentra el tema de cómo se conocen las cosas en nombre de la ciencia, cómo se valoran en nombre de la economía, cómo se hacen de forma tecnológica, y cómo se aseguran en nombre de las políticas públicas y de los mecanismos de gobierno. Es especialmente evidente desde la perspectiva dominante del desarrollo de la modernidad tardía la exclusión tanto de la forma normativa como emotiva de los paradigmas educativos y de la pedagogía. Justo cuando los ciudadanos de la sociedad civil se han visto desbordados por los conocimientos técnicos de los expertos, también ellos han abdicado de sus responsabilidades de razonamiento moral hacia instituciones como la Iglesia, el Estado, la ciencia o el mercado (Busch, 2000). El resultado es la pérdida de competencias en el juicio moral y estético y un empobrecimiento consecuente de lo que se ha llamado nuestros sistemas apreciativos (Vickers, 1983). Estos sistemas determinan la forma en que cada uno «ve» (juicio de realidad) y «valora» (juicio de valor) varias situaciones en el mundo que nos rodea, las cuales, a su vez, condicionan la forma en la que hacemos los «juicios instrumentales» (qué hay que hacer) y ejecutamos acciones; en resumen, cómo contribuye cada uno al mundo social (Jackson, 2000), o, en concreto, a las comunidades a las que pertenecemos.

### LA NATURALEZA Y LA IMPORTANCIA DE LOS PARADIGMAS DE DESARROLLO

La distinción entre sociedades y comunidades es de gran importancia para los argumentos que se presentan a continuación a favor de la transformación de los objetivos educativos de la ES y de las instituciones que la ofrecen. El énfasis contemporáneo en la cosificación de las sociedades, más que en la personalización de las comunidades, ilustra de forma muy clara la idea central del orden del día actual, además de ofrecer un punto focal para su reforma. Por supuesto, esta distinción no es nada nueva; Ferdinand Tön-

nies ya hablaba a finales de la década de 1880 de una *Ge-meinschaft* (comunidad) —caracterizada por relaciones mutuas de confianza y consideración— que supuestamente se ve eclipsada por una focalización en una *Gesellschaft* (sociedad) mucho menos interactiva personalmente como función de la avalancha de la civilización urbana moderna que afirmaba que existía en aquellos tiempos (Mendes-Flohr, 1989).

Mientras la civilización ha seguido «en avalancha», este énfasis en la cosificación de la sociedad se ha hecho todavía más pronunciado y, con él, se ha restado importancia a la personificación de la comunidad. La ciudadanía, las comunidades y los individuos se han cosificado cada vez más como consumidores y como miembros de sectores sociales abstractos que pueden regularse y gobernarse, más que aceptarse con confianza y comprometerse mediante el diálogo. La ES ha reflejado fielmente estos cambios a medida que la era de la modernidad organizada (con su énfasis en la ciencia, la tecnología y la economía liberal) ha seguido su marcha desde que surgió a principios del siglo XX. Lejos del ideal, promovido por von Humboldt y otros idealistas alemanes en el siglo XIX, de la universidad como agente autónomo en la transformación cultural de la nación estado (Readings, 1996), las IES han ido perdiendo autonomía progresivamente, así como su carácter de instituciones que nutren a la *Gemeinschaft*. En vez de mantener su autonomía respecto a otras instituciones estatales (sociales), han sido virtualmente colonizadas por ellas, lo que ha dado como resultado la creación de lo que Etzkowitz y Leydesdorff (1997) llaman «una triple hélice» de interdependencia que incluye a «los tres grandes monolitos de la industria, el gobierno y los miembros de la comunidad académica». Se afirma que están evolucionando conjuntamente, de forma que cada uno ha llegado a servir acriticamente las necesidades de los otros dos, además de asumir cada vez más características organizativas, estructurales, culturales y dispositivas comunes (Kerr, 1982). Y, lo que es más importante, también han llegado a compartir y a defender mutuamente un paradigma de desarrollo, a pesar de que se esté demostrado que es cada vez más inadecuado para afrontar la complejidad, la contingencia y la confluencia característica de la problemática contemporánea.

Como han subrayado Guba y Lincoln (1994), los paradigmas se diferencian mediante tres conjuntos distintos de supuestos: creencias sobre la naturaleza de la naturaleza (ontologías), creencias sobre la naturaleza del conocimiento de la naturaleza (epistemologías) y creencias sobre la naturaleza de la naturaleza humana, concretamente respecto a la naturaleza y el papel de los valores (axiologías). Por lo tanto, los paradigmas también difieren en las expresiones prácticas de estas creencias (metodologías). El paradigma dominante de desarrollo en la modernidad tardía queda bien reflejado en los esfuerzos del llamado «desarrollo internacional», basado en las teorías de la «modernización», la «industrialización» y la «dependencia» (Escobar, 2000). Norgaard (1994) nombra cinco creencias epistemo-

lógicas y metafísicas concretas (atomismo, mecanicismo, universalismo, objetivismo y monismo) que cree que se han convertido en básicas para la forma en la que hemos llegado a ver el mundo y, por lo tanto, en que hemos insertado nuestro discurso público, y que excluyen otras creencias que, en su opinión, «son más adecuadas para entender las complejidades de los sistemas medioambientales y apoyan en mayor medida el pluralismo cultural» (Norgaard 1994, p. 62). El paradigma dominante de la modernización, al que el sector de la ES ha dado un gran apoyo, se ha convertido en una expresión de la lógica instrumental del «produccionismo», que se basa epistemológicamente de forma abierta en la «racionalidad técnica» y en el «reducionismo mecanicista».

Las metodologías para el desarrollo dominantes subrayan la mejora de las infraestructuras técnicas y del control social conseguida mediante la «burocratización institucional» y un gobierno regulador. La ES sigue teniendo un papel fundamental tanto en el mayor desarrollo de este enfoque como en su consideración como la fuente esencial de la «formación» de «expertos homólogos» científicos y técnicos.

Los parámetros fundamentales de la doctrina actual sobre el desarrollo internacional son el crecimiento y la eficacia de la producción, con un énfasis sin concesiones al «crecimiento económico perpetuo en los países industrializados y la convergencia hacia el modelo de los países ricos en los países más pobres» (Raskin, 2000). Los elementos clave, como se ha comentado anteriormente en el contexto de la globalización del comercio, son la innovación tecnológica y la «reforma» de las políticas (Wolf, 2004). Lejos de aceptar la idea de la vida reflexiva, que implica el respeto a la integridad, la estabilidad y la belleza de la naturaleza, los métodos y las prácticas del paradigma actual presentan una visión del mundo basada en los beneficios de la explotación y la manipulación de una naturaleza que se considera una «reserva» de recursos naturales.

Con todas estas limitaciones conceptuales y prácticas, cuesta entender y aceptar la importancia de las instituciones económicas y lo que Harmon (1984) denominaba «la supremacía de la racionalidad económica» en el paradigma de desarrollo ortodoxo. Sin embargo, a pesar de las carencias evidentes de la «econo-centralidad» de la ortodoxia del desarrollo en la práctica, a pesar de las limitaciones epistémicas que presenta el neoliberalismo para el desarrollo de paradigmas y a pesar de la opinión de algunos que afirman que «ha contribuido y ha llevado a los grandes problemas mundiales actuales», las presunciones básicas del paradigma actual en su mayor parte, parece que se han «aceptado acríticamente en general y parecen correctas e ineludibles» (Harmon, 1984, p. 16).

De nuevo hay que subrayar que los miembros de la comunidad académica han tenido un papel central en la promoción acrítica (y en la emulación) de estos principios. Como sostenía Yankelovich (1991, p. 8), la «marcha dominante» de la «cultura del control técnico» y sus fundamen-

tos epistemológicos empiristas/instrumentalistas, conseguidos «mediante la aplicación del conocimiento experto en la ciencia, la tecnología, las iniciativas económicas, el gobierno, las ciencias políticas y las grandes estructuras organizativas», se han dado con la aquiescencia, e incluso con el apoyo intelectual, de los miembros de la comunidad académica. Afirma que se ha pensado poco en «las estrategias para conservar los beneficios de la cultura del control técnico, y a la vez se están exacerbando sus excesos» (Yankelovich, 1991, p. 9).

Las IES, que ya no son fuente de crítica y reflexión escéptica sobre el cambio cultural y social, con demasiada frecuencia se han visto inmersas en el paradigma corporativo actual del instrumentalismo y el materialismo —al que ahora simplemente sirven y promueven, hasta el punto de que ellas mismas se han convertido en arquetipos de ese paradigma—. Incluso han aceptado acríticamente el lenguaje y las metáforas del discurso actual para sus estructuras y principios organizativos, basados en la lógica Tayloriana de la distribución de las personas en relaciones mecánicas «para que «encajen» en las estrategias y las necesidades de las empresas, «acepten instrucciones», «den órdenes» y actúen de forma irreflexiva, como robots, para alcanzar objetivos «racionales» impuestos desde arriba por otros» (Franklin, Hodgkinson y Stewart, 1998).

Readings (1996) incluso ha sugerido que, en esta era de la globalización, las universidades se han convertido esencialmente en corporaciones transnacionales mundiales, y opina que «ya no está claro cuál es el papel de las universidades en la sociedad, ni cuál es la naturaleza exacta de la sociedad». Y esto es aún más cierto en la medida en que las sociedades y las propias culturas se muestran cada vez más inseguras respecto a su identidad, su carácter y sus responsabilidades de cara a las fuerzas sísmicas de la globalización.

La falta de espíritu crítico también ha permitido que el modelo de pensamiento instrumental-racionalista domine la propia educación hasta conseguir prácticamente la exclusión de cualquier otra forma de conocimiento y comprensión. Esto ha llevado, a su vez, a la elevación de los profesores/científicos universitarios a posiciones de dominio social gracias a su estatus de expertos, lo que refleja lo que Gadamer (1975) ha denominado «la idolatría del método científico y de la autoridad anónima de las ciencias». Y una consecuencia trágica de esta «peculiar falsedad de la conciencia moderna» (Gadamer, 1975) ha sido la emergencia de un clima de autoritarismo cognitivo en el que «la racionalidad del pensamiento propio disminuye a la vez que las actividades que aúnan el conocimiento de la sociedad se expanden, hasta el punto de requerir una división de la labor cognitiva en especialidades autónomas» (Fuller, 1988).

Tal ha sido el grado en que la cultura ha desestimado la crítica, que las relaciones entre universidades, como fuente de «conocimiento experto», y la ciudadanía en general se han hecho cada vez más difíciles, en vez de apoyarse mu-

tuamente, lo que ha generado un declive continuado de la calidad de la participación pública en sus asuntos y una disminución del autogobierno (Yankelovich, 1991). Esta tendencia amenaza las bases de la democracia, que radican en la participación y el juicio colectivo, y en el empleo de diferentes formas de conocer, valorar y juzgar (Yankelovich, 1991). Asimismo, la retórica del desarrollo subraya la noble meta de «extender la democracia» por todo el mundo (aunque ello implique emplear la fuerza militar y la ocupación de otros países).

Todo esto no podría suceder en un peor momento histórico, dada la inmensa complejidad a escala mundial de los retos asociados con la dinámica de la globalización, con todo lo que implica en relación con el gobierno internacional o transnacional, con las transformaciones culturales y sociales, y con el medio ambiente.

¿Ha existido algún momento más crítico para hacer una llamada a las universidades para que se impliquen todavía más «en la resolución de los problemas sociales, cívicos, económicos y morales más apremiantes» de la actualidad? (Boyer, 1996).

## AIRES DE CAMBIO

Hay cada día más pruebas, como se ha sugerido antes, de que existen algunos miembros de la comunidad académica que están respondiendo a esa llamada (Fear *et al.*, 2006). Esta apreciación creciente coincide con un reconocimiento cada vez mayor, tanto dentro de las sociedades como de las burocracias, de que los enfoques actuales sobre desarrollo material y social no solamente no logran cumplir sus promesas, sino que incluso contribuyen a la problemática. La coincidencia de la conciencia social de la necesidad de cambios en el enfoque dominante y de las críticas –procedentes de dentro y fuera del mundo académico– que cuestionan la propia racionalidad y el gobierno del desarrollo (Escobar, 2000), así como los objetivos y fines de la modernización (Beck, 1992), está alentando cambios significativos tanto en la teoría como en la práctica.

Norgaard, uno de los críticos más destacados, pide una reconstrucción fundamental del carácter del desarrollo, de forma que incluya un paradigma de coevolución «de los sistemas sociales y medioambientales» y una «cosmología coevolucionaria que subraye la naturaleza común del conocimiento» (Norgaard, 1994, p. 99). Aunque critica el papel preeminente que se le ha dado a la ciencia atomista y a la tecnología en el proceso de desarrollo, no está a favor de rechazarlas, sino de reorientarlas hacia un proceso que «admira, nos ayude a ver, legitime e identifique las ventajas de la diversidad de formas de conocer, valorar, organizar y actuar». Uphoff (1992, p. 289) adopta una línea argumentativa similar para la reorientación del pensamiento científico mecanicista sobre el desarrollo, y observa que «si no podemos eliminar inmediatamente todos los obstáculos materiales y mentales para la realización humana, podemos empezar por revisar nuestro pensamiento científico diario en las

líneas que muestran varias disciplinas». No tienen por qué abandonarse todas las formas de pensar y de actuar actuales, pero deberíamos «destronar las metodologías que restringen los resultados de adiciones positivas en nombre del rigor, equiparando los sistemas cerrados que creamos de forma analítica en nuestra mente con los múltiples sistemas abiertos y superpuestos que existen a nuestro alrededor».

Están surgiendo teorías y construcciones intelectuales innovadoras que ofrecen nuevas perspectivas paradigmáticas sobre el proceso de desarrollo (por ejemplo, Sen, 1999), y sobre las dimensiones morales del desarrollo (por ejemplo, Crocker, 1991). Estas iniciativas encuentran expresión mediante paradigmas emergentes que se «centran en la gente» (Korten y Klaus, 1984) o en «los derechos» (Pettit y Wheeler, 2005), y que son «participativos» (Crocker, 2003) y están, a su vez, incluidos en la concepción del «desarrollo como libertad» que promueve Sen (1999). El argumento de una perspectiva del desarrollo entendida como libertad, y de las formulaciones asociadas en forma de *derechos*, se basa en tres proposiciones: (a) que tienen una importancia intrínseca; (b) que tienen un papel central en la facilitación de incentivos políticos para la seguridad económica, y (c) que tienen un papel importante en la génesis de valores y prioridades (Sen, 1999, p. 246). Estas afirmaciones subrayan todavía más la importancia de las dimensiones morales del cambio emergente de paradigma, a la vez que remarcan también la necesidad urgente de desarrollo de la conciencia moral y de las competencias éticas como factores clave, junto con el desarrollo intelectual, en lo que respecta al «desarrollo de la transformación».

La psicología cognitiva proporciona algunas ideas muy importantes en este sentido a la hora de ofrecer marcos de respuesta del mundo académico a esos retos epistémicos, en cuya base está la necesidad de afrontar los procesos del conocimiento y la comprensión. Como observa Bernstein (1983, p. 113), «si queremos entender lo que significa ser seres humanos, debemos intentar entender la comprensión misma, en sus dimensiones ricas, plenas y complejas».

Se han desarrollado varias teorías importantes respecto al desarrollo intelectual y moral, tanto en la niñez (Piaget, 1969), (Kohlberg, 1963), (Hoffman, 1970) como más adelante (Perry, 1968; Gibbs, 2003). Mientras que los esquemas presentados por las distintas obras difieren en los detalles (West, 2004), sus tesis centrales sobre el desarrollo epistemológico, ontológico y axiológico durante la niñez, la adolescencia, la primera edad adulta y el resto de la vida concuerdan de forma general. Podría parecer que tales desarrollos epistémicos tienen elementos que son, por un lado, invariables y universales, mientras que, por el otro, dependen en parte de «la experiencia particular y de algún modo única de la persona» (Kohlberg y Ryncarz, 1990). Sea como sea, se pueden conseguir cambios epistémicos de gran envergadura básicamente mediante la combinación del reto cognitivo (Salner, 1986) y de las circunstancias existenciales cambiadas (Gibbs, 2003).

Kitchener (1983) describe un modelo de tres niveles de procesamiento cognitivo que brinda un marco conceptual importante para rediseñar las funciones educativas del mundo académico como respuesta a los retos que presenta la modernidad tardía. Afirma que los avances cognitivos pueden darse en la cognición (tratando el problema actual), en la metacognición (tratando cómo tratamos el problema actual) y en la cognición epistémica (tratando los límites de los conocimientos y los presupuestos epistemológicos). Desde esta perspectiva, los cambios de paradigma, de hecho, representan «desarrollos epistémicos» que se expresan como estados «más avanzados» de la comprensión moral e intelectual reflejados en la acción. Aún más, los marcos y los procesos cognitivos complejos adecuados para la labor de tratar temas complejos en el mundo los pueden desarrollar igualmente individuos y comunidades en las que las «formas de conocimiento» intelectuales y morales están integradas en sistemas de aprendizaje muy apreciativos (Bawden, 2000).

Así, incluso cuando responde tentativamente al imperativo de dirigir la atención al desarrollo humano y social y a sus objetivos educativos, es vital que el mundo académico acepte la necesidad de explorar de forma crítica la naturaleza del cambio en sí mismo. Esta reflexión crítica debe centrarse tanto en la naturaleza de los retos del desarrollo intelectual, moral y espiritual, como en las características de su expresión en términos de paradigmas adecuados para los ámbitos material, social y cultural, y de desarrollos responsables de éstos. Y todo esto debe situarse en el contexto de una revisión crítica de la era de la modernidad organizada —que se caracteriza cada vez más por una tendencia globalizadora—, lo que exige claramente un refinamiento intelectual, moral y espiritual, si no una transformación sistémica en toda regla.

## RESUMEN Y CONCLUSIONES

El contexto de la globalización que caracteriza cada vez más esta era de modernidad tardía y organizada plantea unos retos muy significativos para los objetivos y las funciones educativas de las IES de todo el mundo. Concretamente, exige una apreciación crítica de la complejidad de varios aspectos distintos. Entre ellos, está la escala inherentemente grande de los fenómenos mundiales, así como lo intrincado de los diferentes elementos que interactúan, entre los que se encuentran las personas. También incluye los componentes interactivos de los sistemas cognitivos de aquéllos que necesitan estar involucrados colectivamente en opiniones públicas acerca de lo que debe hacerse en nombre de una «vida colectiva reflexiva y sostenible», que abarca un *ethos* de preocupación por otras comunidades (tanto humanas como de otros seres de la naturaleza). También son complejas las bases conceptuales de la sostenibilidad y de los aspectos prácticos de la vida diaria de su expresión como desarrollo sostenible a la vista de aspectos como la contestabilidad, la contingencia y la contextuali-

dad, que quedan demasiado alejados de las certidumbres y las objetividades del paradigma tecnocéntrico del desarrollo todavía predominante.

Como ha señalado Redclift (1987), el problema de conseguir un desarrollo sostenible, aunque se pudieran establecer las bases intelectuales adecuadas, está relacionado con las estructuras que no tienen en cuenta el sistema de desarrollo económico internacional, que, para empezar, «surgen de la explotación de los recursos medioambientales», y que a menudo funcionan «como barreras para la consecución de prácticas sostenibles a largo plazo». El desarrollo sostenible, concluye, presenta una perspectiva que reconoce «que los límites de la sostenibilidad tienen orígenes estructurales, además de naturales». Si bien la sostenibilidad y el desarrollo sostenible siguen siendo conceptos cuestionables (Davison, 2001), constituyen aspectos básicos para las visiones emergentes de lo que podríamos llamar paradigmas «post-industriales» del desarrollo que exigen, sobre todo, el desarrollo de sistemas cognitivos humanos tanto para los individuos como para las comunidades.

Básicamente, parafraseando a Milbraith (1989), nuestras instituciones de aprendizaje superior tienen que comprometerse a ayudar a la ciudadanía en general a «aprender a salir» del dilema actual, comprometiéndose de forma crítica en los procesos participativos y de transformación de lo que ha denominado el «aprendizaje social» (personas que aprenden con otros, de ellos y mediante ellos, uniéndose a comunidades de aprendizaje, buscando mejoras inclusivas a las circunstancias en las que se encuentran colectivamente o en las que creen que se encontrarán en el futuro).

Aunque este aprendizaje se tendrá que centrar en los tres niveles de proceso cognitivo, debe ponerse un énfasis especial en las dimensiones epistémicas de la cognición que tanto contribuyen al carácter de nuestros paradigmas. Si, efectivamente, como se ha afirmado en este artículo, nos hemos convertido en víctimas de nuestras inadecuaciones paradigmáticas en una forma que ahora amenaza la propia sostenibilidad de la vida en la Tierra, la ES tiene el deber de hacer todo lo posible por transformar los supuestos epistémicos y liberar el desarrollo humano y social en su búsqueda futura de la vida reflexiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bawden, R.J. (2000). Valuing the Epistemic in the Search for Betterment. *Cybernetics and Human Knowing*, 7: 5-25.
- Bawden, R.J., Busch, L. and Gagni, A. (1991). The Agricultural University for the Twenty First Century. *Impact of Science on Society*, 164: 353-366. (Adaptado del artículo para el Taller sobre Universidades de Agricultura para el Siglo XXI. Reston, Virginia. Octubre de 1988).
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Society*. Sage. Londres.
- Beck, U. (1996). *Risk, Society and the Provident State*. En U. Beck, B. Szerszynski y B. Wynne (eds.). *Risk, Environment*

- and Society: Towards a New Ecology. Sage Publications. Londres.
- Bernstein, R.J. (1983). *Beyond Objectivism and relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. University of Pennsylvania Press. Filadelfia.
- Boyer, E.L. (1996). The Scholarship of Engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1:11-20.
- Busch, L. (2000). *The Eclipse of Morality*. Aldine de Gruyter. Nueva York.
- Crocker, D. (1991). Towards Development Ethics. *World Development*, 19:457-483.
- Crocker, D. (2003). *Participatory Development: The Capabilities Approach and Deliberative Democracy*. Documento de trabajo. Instituto de Filosofía y Políticas Públicas, Escuela de Asuntos Públicos. Universidad de Maryland.
- Davison, A. (2001). *Technology and the Contested Meanings of Sustainability*. State University of New York Press. Nueva York.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The university in the knowledge society*. The Open University Press. Buckingham.
- Dietz, T., Ostrom, E. y Stern, P.C. (2003). The Struggle to Govern the Commons. *Science*, 302:1907-1912.
- Escobar, A. (2000). Beyond the Search for a Paradigm? Post-development and Beyond. *Development*, 43:11-14.
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1997). *Universities in the Global Economy: A triple helix of university, industry and government relations*. Cassell Academic. Londres.
- Fear, F.A., Rosaen, C.L., Bawden, R.J. y Foster-Fishman, P.G. (2006). *Coming to Critical Engagement: An autoethnographic exploration*. University Press of America. Lanham. Maryland.
- Franklin, P., Hodgkinson, M. y Stewart, J. (1998). Towards Universities as Learning Organisations. *The Learning Organization*, 5:(5) 228-238.
- Fuller S. (1988). *Social Epistemology*. Indiana University Press: Bloomington, Ind.
- Gadamer, H-G. (1975) Hermeneutics and Social Science. *Cultural Hermeneutics*, 2:307-316.
- Gibbs, J.C. (2003). *Moral Development and Reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Sage Publications. Londres.
- Grayling, A.C. (2004) *What is the Good Life?* Journal of the Royal Society for the Arts. July 2004. p. 36-37.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research* Sage Publications. Thousand Oaks. CA.
- Harmon, W.H. (1984). *Key Choices*. In D.C. Korten y R. Klaus (eds.) *Contributions Toward Theory and Planning Frameworks*. Kumarian Press. West Hartford.
- Hoffman, M.L. (1970). *Moral Development*. In P.H. Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. (Vol. 2, 3ª edición) John Wiley. Nueva York.
- Jackson, M.C. (2000). *Systems Approaches to Management*. Kluwer Academic/ Plenum Publishers. Nueva York.
- Kerr, C. (1982). *The Uses of the University*. 3ª edición. Harvard University Press. Cambridge.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition: A three level model of cognitive processing. *Human Development*, 26:222-232.
- Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's Orientation Towards a Moral Order. 1. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6:11-33.
- Kohlberg, L. and Ryncarz, R.A. (1990). *Beyond Justice Reasoning: Moral development and consideration of a seventh stage*. En C.N. Alexander y E.J. Langer (eds.) *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth*. Oxford University Press. Nueva York.
- Korten, D.C. y Klaus, R. (1984). *Introduction*. En D.C. Korten y R. Klaus (eds.) *Contributions Toward Theory and Planning Frameworks*. Kumarian Press. West Hartford.
- Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac*. Oxford University Press. Nueva York.
- MacHale, D. (2002). *Wisdom*. Mercier Press. Londres.
- Mendes-Flohr, P. (1989). *From Mysticism to Dialogue: Martin Buber's transformation of German social thought*. Wayne State University Press. Detroit.
- Milbraith, L.W. (1989). *Envisioning a Sustainable Society: Learning our way out*. State University of New York Press. Nueva York.
- Norgaard, R.B. (1994). *Development Betrayed: The End of Progress and a Co-evolutionary Revisioning of the Future*. Routledge. Londres.
- Pettitt, J. y Wheeler, J. (2005). Developing Rights? Relating Discourse to Context and Practice. *IDS Bulletin* 36: 1-8.
- Piaget, J. (1969). *Judgment and Reasoning in the Child* (M. Warden, Trans.). Littlefield Adams. Torowa NJ. (Original work published in 1928).
- Perry, W.G. (1968). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York.
- Raskin, P.D. (2000). Bending the Curve: Toward Global Sustainability. *Development* 43: 67-74.
- Redclift, M. (1987). *Sustainable Development: Exploring the Contradictions*. Methuen London.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press. Cambridge.
- Sageman, M. (2004). *Understanding Terror Networks*. University of Pennsylvania Press. Filadelfia.
- Salner, M. (1986). Adult cognitive and epistemological development in systems education. *Systems Research*, 3:225-232.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Anchor Books. Nueva York.
- Uphoff, N. (1992). *Learning from Gal Oya: Possibilities for Participatory Development and Post-Newtonian Social Science*. Cornell University Press. Ithaca.
- Vickers, G. (1983). *Human Systems are Different*. Harper and Row. Londres.
- West E.J. (2004). Perry's Legacy: Models of epistemological development. *Journal of Adult Development* 11: 61- 70.
- Winter, M. (2007). *Peak Oil Preparedness. Preparing for peak oil, climate change, and economic collapse*. Westsong Publishing. San Francisco.
- Wolf, M. (2004). *Why Globalization Works*. Yale University Press. New Haven y Londres.
- Yankelovich, D. (1991). *Coming to Public Judgment: Making democracy work in a complex world*. Syracuse University Press. Siracusa, Nueva York.