

La nueva agenda internacional para el desarrollo en las aulas universitarias

Marta Barandiaran Galdós
(REEDES)

Antonio Cardona Rodríguez
(Miembros del Grupo de Investigación ECUALE)
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

Resum

L'objectiu d'aquestes línies és plantejar un debat sobre el paper que pot jugar la universitat des de la seva labor docent. En aquest cas el disseny curricular es tria com una bona estratègia per fer front als reptes que planteja l'aprovació dels Objectius de Desenvolupament Sostenible. Un dels reptes de la nova agenda post-2015 emana de la valoració de l'agenda anterior, és a dir, dels Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni. Han estat vàlids com a estratègia per al desenvolupament? Ens trobem davant un model que posa tota la seva confiança en el creixement econòmic, i alhora que millora les situacions extremes de les persones produeix reculades en factors que afecten a la seva vulnerabilitat, i com a conseqüència al seu benestar. Aquesta paradoxa obliga a tots els agents a repensar el model de producció i consum actual. Des d'aquesta perspectiva la universitat ha de ser conscient que el seu alumnat d'avui serà el col·lectiu que determini el model de desenvolupament del futur; d'aquí la importància del tipus de currículum que s'implanti a les universitats.

Paraules Clau: Desenvolupament, Sostenibilitat, Universitat, Educació, Currículum..

Abstract

The purpose of these lines is to initiate a debate on the role the university can play from its teaching activity. In this case the curriculum design is chosen as a good strategy to deal with the challenges posed by the adoption of the Sustainable Development Goals. One of the challenges the new post-2015 agenda poses emanates from the valuation of the previous agenda, that is, of the Millennium Development Goals. Have they been valid as a strategy for development? We have before us a model that puts all its trust in economic growth, and while improving the extreme situations of people, produces setbacks in factors affecting their vulnerability, and as a result their welfare. This paradox requires all stakeholders to rethink the current model of production and consumption. From this perspective the university should be aware that today's students will be the group that determines the future development model; hence the importance of the type of curriculum that is implemented in universities.

Keywords: Development, Sustainability, University, Education, Curriculum.

Resumen

El objetivo de estas líneas es plantear un debate sobre el papel que puede jugar la universidad desde su labor docente. En este caso el diseño curricular se elige como una buena estrategia para hacer frente a los retos que plantea la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Uno de los retos de la nueva agenda post-2015 emana de la valoración de la agenda anterior, es decir, de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. ¿Han sido válidos como estrategia para el desarrollo? Nos encontramos ante un modelo que pone toda su confianza en el crecimiento económico, y a la vez que mejora las situaciones extremas de las personas produce retrocesos en factores que afectan a su vulnerabilidad, y como consecuencia a su bienestar. Esta paradoja obliga a todos los agentes a repensar el modelo de producción y consumo actual. Desde esta perspectiva la universidad ha de ser consciente de que su alumnado de hoy será el colectivo que determine el modelo de desarrollo del futuro; de ahí la importancia del tipo de currículo que se implante en las universidades.

Palabras Clave: Desarrollo, Sostenibilidad, Universidad, Educación, Currículo.

1. Introducción

El nuevo contexto internacional no solo obliga a plantear nuevas y más complejas tareas para la cooperación, sino que surgen nuevos actores y cualquiera de ellos es apto de ser agente de la cooperación. El recrudescimiento de la crisis económica global, los cambios en la configuración del poder, la creciente interdependencia plantean un nuevo escenario para el debate sobre el desarrollo y la cooperación.

La nueva agenda, definida por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se construye en este nuevo escenario, en el cual la cooperación deberá tomar la categoría de política pública, es decir, ha de estar dinamizada por toda la sociedad y pensada para toda la sociedad. Desde esta perspectiva, entonces, no cabe que ningún agente, de manera general, y la universidad de manera particular aplique una mirada patrimonialista de su espacio de actuación.

En las siguientes líneas se abordará cuál ha de ser el propósito educativo de las universidades que responda a los requerimientos del nuevo marco de

Enviado: 10/09/2015
Aceptado: 18/11/2015

desarrollo. Para ello, en primer lugar, se indagará qué retos plantea la nueva agenda post-2015, desde la valoración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (DM) hasta la propuesta de los ODS.

En segundo término, se analizará el devenir actual de las universidades a través de un análisis de sus prioridades. Se considera que una buena manera de aproximarse a la cuestión es identificar el origen de los currículos actuales (basados en competencias) para poder discernir qué suman y qué restan a la acción universitaria para la cooperación perfilada por la agenda post-2015. La cuestión que se señala plantea la necesidad de reflexionar sobre cómo los currículos actuales están determinados por el nexo entre el conocimiento y el crecimiento económico, o lo que es lo mismo, ¿es el individuo un mero instrumento al servicio del crecimiento económico?

En el desarrollo del discurso, por un lado, el diseño curricular se convierte en una estrategia para el debate sobre el papel de la función docente de las universidades, puesto que cada tipo de currículo reconoce un posicionamiento en el mundo de la educación universitaria. Y por otro lado, la manera de interpretar la calidad por parte de la institución universitaria se presenta como una buena descripción de las prioridades actuales de las universidades.

2. Retos planteados por la nueva agenda post-2015

Para situar el punto de partida de esta nueva agenda conviene, por lo menos, comenzar la reflexión desde el contexto de la Declaración del Milenio (DM) y los ODM, con el objeto de indagar que aporta la nueva agenda sobre la anterior. El examen de la estrategia seguida por los ODM se torna en un asunto de máximo interés a la hora de valorar los ODS, en un ejercicio de analizar el pasado para poder vislumbrar el futuro de la cooperación y el desarrollo.

La DM planteaba algunos retos un tanto ambiguos para el desarrollo, y como consecuencia del consenso sobre la necesidad de establecer determinadas prioridades, la comunidad internacional se sintió obligada en concretar los compromisos, que dieron lugar a la redacción de los ODM (Unceta et al., 2012).

Desde la perspectiva de la Declaración del Milenio, los ODM han sido criticados tanto por el proceso que los definió como por el contenido de los mismos; este último ha reflejado la desatención a importantes problemas del desarrollo; han soportado la calificación de reduccionistas puesto que se ha considerado que no reflejaban la amplitud que recogía la DM. Se silenciaron principios tales como la paz y la seguridad, y la democracia y los DD.HH, a la vez que se minusvaloró el marco de la equidad y de la justicia social, junto al de la sostenibilidad; en definitiva, el foco se puso sobre la pobreza extrema. Ahora bien, lo que muchos definieron como debilidad, otros lo calificaron como fortaleza bajo el argumento de que queda clara la tarea a abordar por la comunidad internacional. Los defensores argumentaban que la precisión de los ODM presentaba una agenda clara de comunicar, o

era un paso imprescindible para el arranque en el camino de un desarrollo de mirada más amplia.

Una segunda crítica sobre los ODM se vincula a la manera en que han sido aplicados; fueron pensados como globales y se han aplicado en contextos nacionales con puntos de partida muy diversos, dando lugar a una mirada totalmente asimétrica. De ahí que una de las mayores críticas haya recaído sobre el octavo ODM, que era el único objetivo en el que se planteaba una relación diferente entre los países; es decir, un cambio en la estructura política y económica.

El tema de la medición de las metas y de los indicadores utilizados para ello, también ha suscitado controversia. Desde las voces más críticas se ha señalado el riesgo de no haber sacado a la luz problemas como la desigualdad por las características de los indicadores agregados que ocultan los comportamientos más extremos. Por parte de los defensores, sin embargo, se ha puesto en relieve la importancia de dichos indicadores en la rendición de cuentas vinculada a las responsabilidades.

Con independencia de defensores o de detractores, por el tema que nos ocupa, en las siguientes líneas el interés lo situaremos en qué papel han jugado los ODM como estrategia de desarrollo. Por un lado, el análisis del grado de cumplimiento pone a la vista pequeños avances en algunos temas y retrocesos en otros muchos (Intermón-Oxfam, 2014). Para constatar lo que se acaba de comentar basta la lectura del preámbulo de la Resolución Agenda 2030 de NN.UU: "Las desigualdades van en aumento (...) existen enormes disparidades en cuanto a las oportunidades, la riqueza y el poder". A la vez la misma organización declara: "La movilización mundial tras los ODM ha generado el movimiento contra la pobreza más exitoso de la historia" (Prólogo, 2015). Junto a lo anterior, es preciso valorar si los procesos económicos que se han dado para esos pequeños logros han respondido a los retos de la DM en la línea de un desarrollo sostenible, o si bien han sido fruto de una estrategia de crecimiento económico de determinados países. La lectura del estudio, ya citado, de Intermón-Oxfam nos lleva a intuir que los pequeños logros conseguidos han quedado supeditados al objetivo del crecimiento, y cuestiones como la equidad y la sostenibilidad han continuado relegadas por el mismo. Por los datos que se tienen, se puede partir de la premisa del crecimiento como único objetivo para impulsar procesos que a la vez que mejoran situaciones de privación ocasionan un empeoramiento de las condiciones que afectan a la vulnerabilidad de los individuos.

En principio, entonces, la nueva agenda debería responder a estas deficiencias; pero además, surgen otros retos que vienen de los cambios en el escenario internacional: la crisis financiera a nivel global; la mayor diversidad en el mundo, de manera definitiva el eje norte-sur ya no sirve para explicar el mundo; o la creciente interdependencia entre actores y territorios, entre otros. Lo anterior obliga a plantear una agenda con mirada de mayor alcance y complejidad.

Ante este panorama, ¿Qué ofrecen los ODS?

Tras la constatación de que un marco como el definido por la Declaración del Milenio no ha podido traducirse en la consecución de unos objetivos, los retos a los que se enfrenta la nueva agenda son notables. La valoración del cumplimiento de los ODM junto a la preocupación por la sostenibilidad conduce a una propuesta operativa que se traduce en los 17 ODS y 169 metas asociadas a ellos. Es una agenda más amplia en la que la sostenibilidad se sitúa en el centro de la propuesta; se plantea la pobreza como multidimensional y se vincula con la desigualdad; las cuestiones de género toman la categoría de relevantes; se señala la trascendencia de los DDHH y de la justicia, y se apunta la necesidad de modificar el modelo actual de producción y consumo.

Se refleja también una posición crítica con el octavo de los ODM como consecuencia de los escasos avances alcanzados, y por tanto se plantea una agenda más universal. Los ODS son para todos y conciernen a todos; implican a todos los Estados, instituciones internacionales, empresas, organizaciones sociales, etc.; rompen el esquema de donante-receptor; lo que lleva a plantear un nuevo marco para la cooperación al desarrollo.

Si bien es cierto que el cambio señalado se puede valorar como positivo existen una serie de limitaciones que no dan pie al optimismo. Seguramente fruto de la negociación, los ODS se presentan más como una declaración de buenas intenciones que como compromisos específicos. No cabe duda de que el éxito de la agenda dependerá, también, de los recursos de financiación y de los mecanismos para su implementación. En este sentido la Agenda de Acción de Addis Abeba (AAAA) supone un enfoque de financiación amplio, pero señala una fuerte resistencia de los países de la OCDE y de la mayoría de los países emergentes a aumentar la financiación pública, haciendo un llamamiento a la financiación privada. En principio la agenda corre el peligro de desarrollar políticas asistencialistas, desde las que se intenten corregir las asimetrías del orden internacional, sin apuntar cambios estructurales en el modelo de desarrollo.

En definitiva, se presenta una opción que se fundamenta en la confianza en el crecimiento más que en la reflexión sobre el modelo productivo y de consumo y sus consecuencias sobre los límites ambientales y sociales.

Pareciera que los retos planteado por los ODS demandan cambios en el modelo. Lo que se intenta transmitir desde estas líneas es que uno de los principales retos de la agenda tiene que ver con la propia noción de desarrollo recogida en la misma. En este sentido sí nos encontramos en un buen momento para el debate, para la generación y la transmisión de conocimiento. La nueva agenda sí brinda la oportunidad a las universidades para que desde sus espacios se sientan como un actor más de la cooperación que pueda tener una de las claves: el conocimiento, para buscar la manera de compatibilizar el crecimiento con el desarrollo humano y sostenible.



Prof. Marta Barandiaran. Encuentro de Cátedras UNESCO de España, celebradas en València los días 23, 24 y 25 de noviembre de 2015.

3. El papel de la universidad

Los retos que plantea la nueva agenda obligan a la universidad a resolver problemas comunes y reconocer nuevos horizontes; requieren que la universidad se dedique a tender puentes entre la tensión existente en la apuesta por el crecimiento y el desarrollo humano y sostenible. Son ya varios los autores que demandan para la agenda post-2105 una mayor inclusión explícita de la educación superior que en la anterior (Beall, 2013; Nuffic, 2014; Unterhalter, 2014). La universidad se encuentra ante un reto que es contribuir a un cambio de paradigma desde el que se construya una sociedad con la responsabilidad de preparar y dejar un mundo mejor a las generaciones futuras. El reto de no solo generar capital humano avanzado sino de conseguir individuos con conciencia crítica; tendría que optar por si quiere que el individuo adquiera conocimiento para *tener más* o para *ser y poder más*.

Desde esta perspectiva, la UNESCO en su publicación: *La Renovación de la Visión de las Sociedades del Conocimiento para la Paz y el Desarrollo sostenible*, da algunas pistas a las universidades cuando señala que el conocimiento es fundamental para el desarrollo de las sociedades, pero son las personas las que las transforman. Es decir, se está planteando poner el conocimiento al servicio de los individuos para su empoderamiento, con lo que los procesos de aprendizaje se convierten en el eje central de las sociedades del conocimiento. Responder a este desafío puede requerir poner en cuestión el rumbo actual de las universidades.

Conocimiento-crecimiento económico, el nexa que dispone el discurso de la calidad de las universidades: una expresión del devenir actual

Si bien el pensamiento económico-social desde épocas tempranas considera la relación entre la educación y la economía, es con la Teoría del Capital Humano cuando se comienza a entender la educación como un factor residual que puede explicar el crecimiento económico (Schultz, 1960). Se podría señalar que desde los 60 hasta nuestros días en los que el conocimiento es el motor del crecimiento económico (Banco Mundial, 2003) el debate del desarrollo siempre ha ido de la mano del papel que debía jugar la educación en el mismo; idea que ha calado con intensidad en las universidades. Como consecuencia, las actuaciones de las universidades deben responder a unos estándares por medio de los cuales buscan los objetivos de mejora en eficiencia y eficacia, puesto que se ven obligadas a competir por las exigencias de conocimiento por el mercado. Esta dinámica, sobre todo respecto a la función investigadora, plantea una "súper liga" a nivel mundial que se juega entre las universidades denominadas de *rango mundial* que son reconocidas por la superioridad en sus resultados (Salmi, 2009). En definitiva, el mercado de la educación superior está movido por la búsqueda del prestigio y la obsesión por las clasificaciones. Fenómeno sobre el que se llama la atención en el informe de la UNESCO (2015): *Replantear la Educación*, y al que se le achaca favorecer la homogeneización de las universidades ante la diversidad del mundo, y como consecuencia las universidades

dan la espalda a sus contextos más cercanos; junto a la repercusión que puede tener para la igualdad de oportunidades.

Una buena expresión del devenir actual de las universidades son las políticas de calidad de las mismas que tiñen sus funciones de docencia y de investigación al intentar responder a la demanda de agentes externos a la institución universitaria. Cuando se diseñan las políticas de calidad en las universidades, ¿de qué calidad estamos hablando? Son muchos los autores que se han planteado esta pregunta, (Cantón, 2001; Cashin, 2003; Harvey y Green, 1993). Todos queremos una universidad de calidad pero cuando intentamos responder a esta pregunta nos encontramos con un problema porque: la naturaleza del concepto es puramente política (Becher, 1999), o resulta ambiguo (Neave y Van Vugh, 1994; Harvey y Green, 1993). En lo que sí estaremos de acuerdo es que desde la calidad se justifican: reformas e innovaciones universitarias, proyectos de investigación, currículos, etc; y que la manera de entender la calidad implica reconocer que nos enfrentamos a un “posicionamiento político, social y cultural frente a la educativo” (Edwards, 1991: 18). En este momento desde el discurso de la calidad que se maneja se reconoce la calidad de la educación superior si el producto que genera la universidad: la generación de conocimiento y la formación del individuo, satisface las demandas del mercado laboral. No hay duda de que el criterio de eficiencia económica pesa en la definición de la calidad; quita protagonismo a los agentes directos de los procesos pedagógicos: alumnado y profesorado, se olvida del valor intrínseco de la educación, y la relega a un mero instrumento al servicio del mercado. No da la sensación de que los procesos de aprendizaje se coloquen como protagonistas de una sociedad del conocimiento que se alía con la nueva agenda de desarrollo.

El currículo universitario una estrategia para el debate

Las siguientes líneas plantean una reflexión sobre cuál ha de ser el propósito educativo de las universidades; de manera más concreta, cómo se ha de definir el currículo, para que la universidad desde la labor docente se alíe con los retos que plantea la agenda post-2015. La premisa de partida es que cada tipo de currículo reconoce un posicionamiento en el mundo de la educación universitaria. Nos situamos en un contexto en el que los procesos de aprendizaje son procesos intencionales y organizados del conocimiento; es decir, son el proceso y el resultado del mismo: medio y fin. Luego los diseños curriculares responderán a qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizará; cuestiones fundamentales para que la universidad se posicione ante el nuevo marco de desarrollo.

Hasta ahora, cómo se ha organizado el aprendizaje: currículo basado en competencias

La propuesta inicial del diseño curricular basado en competencias en las universidades resultaba atractivo desde la sensación de que se abría la puerta a

la inclusión de competencias transversales – Proyecto Tuning, (González y Wagenaar, 2003) –; lo que invitaba a pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente. Desde este proceso cabía trabajar valores como la solidaridad y la libertad por medio del desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, la autonomía o la cooperación. Pero solo ha sido una muestra de voluntad hacia la transformación desde la constatación de que, hoy en día, las universidades se mueven como contestación a demandas externas, y como consecuencia ponen el acento en el desarrollo de determinadas habilidades o competencias por parte del individuo y no en su desarrollo integral (Walker, 2012).

La respuesta dada desde el EEES, a la que las universidades latinoamericanas se unen, al diseñar los títulos universitarios desde un currículo basado en competencias, refleja un enfoque exclusivamente funcional de las universidades; se le exige al individuo que alcance unas determinadas competencias para poder resolver demandas específicas de otros individuos o de la sociedad en general. De manera general, se apremia a la universidad para que responda a demandas de la sociedad actual y se adapte a ella (Lozano et al, 2012). Desde esta postura no se considera la educación como un bien público y se abre la posibilidad a la privatización del servicio (Walker, 2011).

Como consecuencia de la postura de las universidades, los procesos de enseñanza aprendizaje se centran en el individuo e intentan por medio de determinadas metodologías que el alumnado se adueñe de su propio proceso de aprendizaje, pero no van más allá de conseguir que el alumno se haga cargo de la sociedad y se adapte a ella, de modo que los intereses de los individuos resultan irrelevantes. En palabras de Baptiste, citado por Walker (2011), no se plantean los currículos pensando en futuros productores de conocimiento, sino como consumidores de él, lo que sin lugar a dudas, minimiza la posibilidad de transformación del individuo hacia la conversión de agente que cuestione el modelo de desarrollo.

El concepto de competencia se ha convertido en un instrumento de comunicación entre la educación universitaria y el mercado laboral. Como reconoce Zabalza (2007: 13) el término de competencia en las universidades es una de esas novedades que ha traído el proceso de convergencia y está creando discusión en las universidades; pero como señala el mismo autor “es un debate claramente ideológico entre dos visiones diferentes de la universidad y de las relaciones de ésta con la sociedad”. El diseño curricular por competencias ha ganado terreno con el objeto de apuntalar la relación entre las universidades y la economía, con lo que se apoya la tendencia de un enfoque de la educación pragmático que persigue formar profesionales, arrincona el valor social que se podría generar, y pasa por alto la diversidad de las personas y sus contextos; es decir, se plantea un aprendizaje estandarizado que se refleja en la uniformidad de los currículos, y que no en todas las circunstancias y contextos tiene que ser el adecuado.

A partir de ahora, cómo se debería organizar el aprendizaje: currículo basado en capacidades

Si el mundo cambia la educación superior debería cambiar. La universidad por sí sola no puede resolver todos los desafíos de la nueva agenda: pobreza y vulnerabilidad, desigualdad, inclusión, sostenibilidad, DD.HH o género, pero sí puede contribuir a un modelo de desarrollo humano y sostenible que los aborde. El compromiso de la universidad desde las aulas con la agenda post-2105 requiere de un enfoque del currículo que permita organizar los procesos de aprendizaje de manera más abierta y flexible. El reto para la educación universitaria es promover un sentido de responsabilidad hacia los demás; donde ese principio de sostenibilidad que recorre la agenda se trate como un concepto ético que beneficia a toda la sociedad. Este nuevo contexto nos obliga a revisar el propósito de la educación en las universidades y el modo de organizar los aprendizajes.

Esta mirada más dilatada nos lleva a que nuestro discurso refleje la influencia de autores como: Boni y Walker, (2013); Lozano et al. (2012); Nussbaum (2011); Sen (2009) y Walker, (2012) para referirnos al enfoque de las capacidades aplicado a la educación y sea referencia de los currículos. Todos ellos muestran tentativas, desde la educación, para buscar respuesta a qué puede hacer la gente desde su libertad.

El paradigma del enfoque de las capacidades sitúa el centro de atención, en la importancia del individuo, y este es el motivo por el que proporciona un marco teórico valioso para el desarrollo curricular; supone un buen punto de partida para poder comprender la gran diversidad de resultados cognitivos, actitudinales y afectivos que contribuyen a la posibilidad de que el individuo participe en acciones congruentes con sus voluntades (Alkire, 2008).

Como aclaración de las diferencias de los dos tipos de currículos planteados, se aporta la Tabla 1.

Tabla 1: La influencia del tipo de currículo en el individuo. Fuente: Elaboración propia

	CURRÍCULO COMPETENCIAS	CURRÍCULO CAPACIDADES
<i>Filosofía</i>	Adquisición: tener	Elección: ser y poder
<i>Paradigma que define el propósito</i>	Capital Humano: la educación como factor desencadenante del crecimiento económico	Enfoque de las Capacidades: la educación como factor para ampliar el ámbito de actuación del individuo y su libertad, y como factor de conversión personal (Otto y Ziegler, 2006)
<i>Propósito</i>	Responder a las demandas del mercado	Responder a las demandas del individuo
<i>Persona</i>	Paciente-Medio	Agente-Fin
<i>La Universidad</i>	Se adapta a las demandas del mercado	Se emancipa de las demandas del mercado
<i>Proceso de aprendizaje</i>	Adaptable, a través del diseño curricular por competencias	Adaptable, Reflexivo y Creativo, a través del diseño curricular por capacidades
<i>Perfil del individuo</i>	Preparado para competir en el mercado. No incide en el diseño del proceso de aprendizaje. Ciudadano global	Preparado para ejercer su libertad e impulsar la de los demás. Incide, desde la expresión de su voluntad, en el diseño del proceso de aprendizaje. Ciudadano cosmopolita

La integración de la dimensión de los valores en los currículos es un debate que ya estaba en el ambiente y que definitivamente la nueva agenda ha puesto sobre la mesa. Para conseguir el objetivo en el diseño curricular se debe situar, en el centro la expansión de capacidades, las cuales las concretarán las voluntades de los estudiantes. Al final del proceso lo que se debería lograr es que los individuos sí salgan capacitados profesionalmente, pero sean ellos los que elijan cuándo y cómo quieren hacer uso de ese conocimiento adquirido en la universidad.

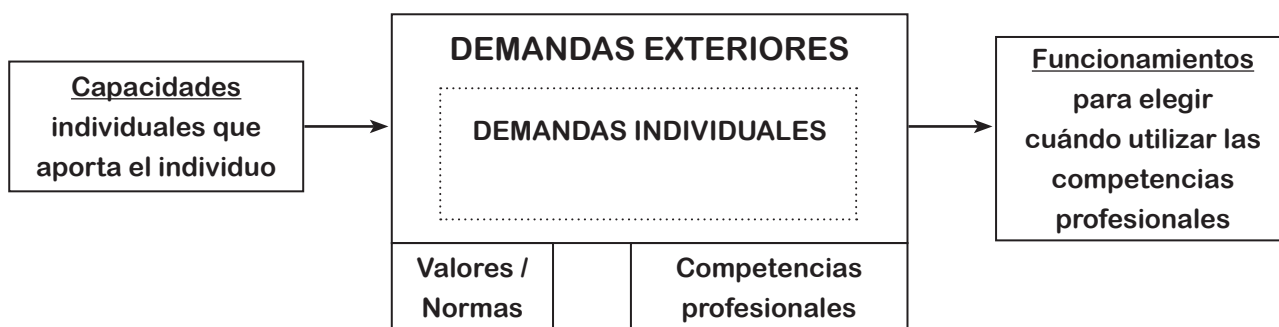


Ilustración 1: Fundamento del diseño curricular para aportar capacidad crítica
Fuente: Elaboración propia

El desafío es crear a través de procesos de aprendizaje oportunidades durante el mismo que permitan evaluar tanto las capacidades de entrada como las de salida del proceso; esto requiere que tanto el profesorado como el alumnado trabajen en procesos bien articulados a través del periodo que los estudiantes se encuentran en la universidad, y no con actividades puntuales que al final se convierten en meras anécdotas del paso por la universidad; es decir, la unidad de análisis ha de ser la titulación y no la asignatura. En este sentido el paradigma de la Educación para el Desarrollo (ED) ofrece un punto de partida muy valioso para fusionar los valores y las competencias profesionales, mediante la reflexión y acción, e integrarlos en los planes de estudio. No se puede establecer un único modelo, puesto que el proceso educativo se tiene que acomodar al contexto espacial y temporal en el que trabaja; pero lo que tiene que ser común a todos los procesos es el compromiso de construir y fortalecer un tejido social crítico desde la agencia del individuo.

Llegado a este punto, se debe apuntar el intenso debate sobre si es conveniente en este modelo determinar una lista de capacidades. En este sentido Sen (2006; 2009) en línea con su compromiso con la libertad del individuo sostiene que es conveniente evitar la especificidad. Por el contrario autores como Nussbaum, (2011), Walker (2012) o Wilson-Strydom (2014) argumentan la necesidad de una lista de capacidades como una base clara para la acción pedagógica.

Para finalizar, solo nos cabe preguntar, ante este nuevo marco, qué está planteando la universidad española. Se podría decir que desde los inicios del 2000 la CRUE (2001), comienza a plantearse que algo ha de modificarse en los

procesos de aprendizaje de las universidades, si realmente se quiere ser protagonista en el avance del desarrollo humano y social. En la actualidad, la Conferencia de Rectores (CRUE, 2015), desde su Comisión de Sostenibilidad, muestra una postura clara al calificar de necesarios los procesos de aprendizaje dentro de la Responsabilidad Social de las Universidades, y opta por la institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) como una metodología docente estratégica en una universidad comprometida con un desarrollo humano y social. El escenario que se dibuja en el documento abre las puertas para trabajar desde las aulas universitarias. Sin embargo, resulta curioso que en el mismo documento se recomiende que la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) incluya esta manera de hacer en sus documentos. Da la sensación que la CRUE comparte con nosotros que los discursos de la calidad que manejan las universidades determinan las funciones de las mismas; de ahí que sea difícil considerar el escenario como optimista, hasta que no se plantee otra manera de entender la calidad de las universidades (Barandiaran, 2013; Fadeeva et al. 2014).

Por todo lo anterior, en el imaginario perfilado por la CRUE queda abierta la posibilidad de diseñar un modelo formativo pertinente con el marco de desarrollo que define la agenda post-2015; habrá que comprobar si para el 2030 los agentes externos a la universidad han permitido que este modelo se implemente en las aulas universitarias.

Las reflexiones que se plantean son fruto de investigaciones realizadas dentro del grupo GIU: 13/42 subvencionado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU a través de la convocatoria de grupos de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALKIRE, Sabina (2008) "Choosing Dimensions: The Capability Approach and Multidimensional Poverty". MPRA Paper 8862. Munich: University Library of Munich.
- BANCO MUNDIAL (2003) Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos desafíos para la Educación Terciaria. Washington: Banco Mundial.
- BARANDIARAN, Marta (2013) El concepto de la calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de Desarrollo Humano (Tesis Doctoral). http://www.hegoa.ehu.es/es/articles/text/nueva_tesis_doctoral_en_hegoa33333
- BEALL, Jo (2013) "Higher Education and the Millennium Development Goals". British Council Voices. <http://blog.britishcouncil.org/2013/10/03why-the-un-must-include-higher-education-in-the-post-millennium-development-goals-agenda/>
- BECHER, Tony (1999) "Quality in the Professions". *Studies in Higher Education*, 24 (2), 225-325. DOI: 10.1080/03075079912331379908
- BONI, A. y WALKER, M. (eds) (2013) *Human Development and Capabilities. Re-imagining the University of the Twenty-first Century*. London: Routledge.
- CANTÓN, Isabel (coord.) (2001) *La calidad en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- CASHIN, William. E. (2003) "Evaluating College and University teaching: reflections of a practitioner". SMART, J.C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research, XVIII*. Dordrecht: Kluwer academic publishers, 531-594. DOI: 10.1007/978-94-010-0137-3_10

- CRUE - Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (2015) Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. <http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/Documents/APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- CRUE (2001) Universidad: Compromiso Social y Voluntariado. http://www.ehu.es/documents/3027802/3168931/crue_voluntariado.pdf
- EDWARDS, Verónica (1991) *El concepto de calidad de la educación*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- FADEEVA, Z., GALKUTE, L., MADER, C. y SCOTT, G. (eds) (2014) *Sustainable Development and Quality Assurance in Higher Education*. Houndmills: Palgrave Studies in Global Higher Education.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds) (2003) *Turing Educational Structures in Europe*. Informe Final-Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HARVEY, L. y GREEN, D. (1993) "Defining Quality". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- INTERMÓN-OXFAM, (2014) *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. <http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>
- LOZANO, J.F.; BONI, A.; PERIS, J. y HUESO, A. (2012) "Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach". *Journal of Philosophy of Education*. 45, (4), 132-147. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x
- MANSELL, R. y TREMBLAY, G. (2015) *La renovación de las sociedades del conocimiento para la paz y el desarrollo sostenible*. Brasil-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=234794&gp=0&ll=5>
- NN.UU (2015) *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Informe de 2015. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- NEAVE, G. y VAN VUGH, F. (1994) *Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- NUSSBAUM, Martha (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University.
- NUFFIC (2013) *Where Is Higher Education in the Post-2015 Development Agenda?* Blog Entry. June 7. <http://www.nuffic.nl/en/news/blogs/where-is-higher-education-in-the-post-2015-development-agenda>
- SALMI, Jamil (2009) *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Colombia: Banco Mundial.
- SCHULTZ, Theodore. W. (1960) "Capital For motion by Education". *The Journal of Political Economy*, LXIII (6), 571-583. DOI: 10.1086/258393
- SEN, Amartya (2009) *The Idea of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SEN, Amartya (2006) "What Do We Want from a Theory of Justice?" *Journal of Philosophy*, 103 (5), 215-238.
- UNCETA, K., MARTÍNEZ, M.J. y ZABALA, I. (2012) "Nueva York, Monterrey y París: tres lógicas contradictorias para enfrentar los retos del desarrollo en la primera década del siglo". *Revista iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 1 (2), 98-114.
- UNESCO (2015) *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO: París
- UNTERHALTER, Elaine (2013) *Education Targets, Indicators and a Post-2015 Development Agenda: Education for All, the MDGs, and Human Development*. Working paper. London: Institute of Education.
- WALKER, Melanie (2012) "Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach curriculum". *European Journal of Education*, 47 (3), 448-461. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2012.01537.x

- WALKER, Melanie (2011) "A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities?" *International Journal of Education Development*, 32, 384-393. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2011.09.003
- WILSON-STRYDOM, Merridy (2014) "A Capabilities List for Equitable Transitions to University: A Top-down and Bottom-up Approach". *Journal of Human Development and Capabilities. A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*. DOI: 10.1080/19452829.2014.991280
- ZABALZA, Miguel. A. (2007) "El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria". <http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf>