

**LIVRO ELETRÔNICO NÚMERO TREZE
2005-2006**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO –
COMPROMISSO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES
CONTRA AS TENTATIVAS DE COMERCIALIZAÇÃO**

**HIGHER EDUCATION AS PUBLIC GOOD -
“SOCIAL COMMITMENT OF THE UNIVERSITIES
AGAINST COMMERCIALIZATION ATTEMPTS”**

- Compromisso social das universidades
- Financing of higher education
- Internacionalização do ensino superior
- Relações Públicas
- Inmigración e interculturalidad

INDICE – TABLE OF CONTENTS

A- APRESENTAÇÃO- PRESENTATION

B- DOCUMENTOS

1. **“Compromisso social das universidades face às investidas da comercialização”** – versões: Português e inglês Documento elaborado para a Segunda Conferência de Barcelona de Titulares de Prêmios Nobel sobre o Compromisso Social das Universidades, organizada pela rede GUNI - Global University Network for Innovation - e Fundação para a Cultura da Paz – Universidade Politécnica de Catalunha - Barcelona, 2 de dezembro de 2005 – Publicado em português pela Revista Estudo & Debate – Editora Univates- Lajeado –**“Social Commitment of the universities against the commercialization attempts”** - Document elaborated for the Second Meeting of Nobel Prize awardees, on the social commitment of the universities organized in Barcelona (2th December 2005) by GUNI – Global University Network for Innovation-Catalonia’s Polytechnic University, Foundation for the Social Commitment of Universities and Foundation for the Culture of Peace - Barcelona, December 2005 – Published (without the Summary) in English in Guadalajara, Jalisco, Mexico, in 2006- **“Global Educación”**, Asociación Mexicana para la Educación Inrernacional – Volumen 10/2006- pgs 133-158 and in Finland as a chapter of the book “Communication and learning in the multicultural world” – University of Tampere, Research Centre for Vocational Education, and Okka Foundation- pgs 79-117;
2. **“Educação superior vista como bem público: tendências e dificuldades”** - Capítulo do livro “Educación Superior: bien público o bien de mercado? – Los debates sobre la internacionalización, desde los noventa a la actualidad” - Universidad de Córdoba, Secretaria de Políticas Universitarias, Ministerio Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la República- ed. Juan Carlos Pugliese- pgs 103 a 134- ISBN 950-33-0520-9;
3. **“Educación superior y nuevas tecnologías: el desafío para las políticas públicas”** - En el Congreso Internacional Educación Superior y Nuevas Tecnologías

(Santa Fe, 10, 11 y 12 de agosto de 2005) Marco Antonio Rodríguez Dias participó de los debates de apertura del Congreso junto a Edith Litwin, docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Alejandro Piscitelli, docente de la UBA y Gerente General del Portal Educar. El mismo fue moderado por Isabel Molinas, Secretaria Académica de la Universidad Nacional del Litoral. Texto de su intervención;

4. **Comments to the European Commission draft document on modernisation agenda for higher education** – Restricted circulation at the time of preparation of the text
5. **“Delphi questionnaire – on financing of higher education”** – GUNI 2005 – Reply to a questionnaire organized by GUNI in Barcelona;
6. **2005 - Texto de correspondência sobre a questão do credenciamento (acreditação) e as manipulações em torno do tema - Correspondence text on the issue of accreditation and manipulations around the subject**
7. **“Mercantilização da educação – presença do capital externo no ensino superior no Brasil”** - Entrevista ao Jornal Brasil de Fato em 19 de dezembro de 2005;
8. **“La europeización de la universidad: un estímulo a la convergencia o la vuelta a una política de dominación?”** - Curso de Verano sobre “La europeización de la Universidad: una oportunidad excepcional para el progreso socioeconómico” – Organizado por Universitat Jaume I, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid- Benicàssim (Castelló) - España- 6, 7 y 8 de julio de 2005.
9. **“Governança e comunicação: instrumentos para o desenvolvimento e construção de uma sociedade mais justa”** - Relações Públicas: Vozes do Mundo – Terceiro Festival Mundial de Relações Públicas, organizado conjuntamente pela Global Alliance, o Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas e o Grupo Labor - Brasília, de 26 a 28 de junho de 2006 – Centro de Convenções Ulysses Guimarães – a) Versão escrita; b) Versão retirada de gravação e encontrada em Internet (google)
10. **“Para muchos la educación es un servicio comercial”** – Entrevista em Montevideo- Marco Antonio Rodrigues Dias: **Setembro 2005**
11. **“La universidad y su compromiso con la inmigraci[on y la interculturalidad”** - Universidad y Compromiso Social – Jornadas – 7 de Marzo de 2006- Universidad de Cádiz- España

12. **“El poder transnacional en la evolución de la educación superior”** – Ponencia de apertura de la VI Cumbre Iberoamericana de rectores de universidades públicas – Montevideo – Uruguay- 6 y 7 de julio de 2006
13. **“The adoption of guidelines on quality provision in cross-border higher education”** – Elements for analysis and discussions
14. **Anexo I : discurso do reitor Luís Julián Lima na cerimônia de outorga do doutorado honoris causa a Marco Antonio Rodrigues Dias – Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires- 27 de Junio de 2005- Junín, Provincia de Buenos Aires, Argentina;**
15. **Anexo II – Atividades realizadas em 2005 e 2006**

APRESENTAÇÃO

Este volume de número 13 inclui diversos textos elaborados entre 2005 e 2006, período em que os debates continuaram intensos no mundo inteiro sobre a questão da comercialização da educação, da utilização de novas tecnologias, do financiamento, da avaliação e credenciamento (acreditação).

Em dezembro de 2005, realizou-se em Barcelona, sob os auspícios da rede GUNI –Global University Network for Innovations – um debate sobre o compromisso social das universidades face às investidas da comercialização no quadro da Segunda Conferência de Barcelona de titulares de prêmios Nobel. O documento de número 1 apresenta o texto que serviu de base a apresentação feita pelo Professor Marco Antonio Rodrigues Dias neste encontro, em que, ao final, titulares de prêmio Nobel comprometeram-se com a ideia de educação superior como bem público.

O tema está presente em outros documentos como o de número 2 referente a uma apresentação feita em Buenos Aires, os de número 9 relativo à governança e comunicação, os de número 10 e 12, numa entrevista e numa exposição feita em Montevideu, o e número 7, uma entrevista sobre a presença do capital externo no ensino superior no Brasil.

A questão difícil do financiamento é tratada no documento de número 5, onde se apresentam respostas a um questionário Delphi elaborado pelo secretariado de GUNI.

De novo, insistiu-se no tema de que a cooperação não pode ser um instrumento de dominação e que ela deve ser feita entre instituições que sejam colocadas em nível de igualdade. É tema do documento de número 8, onde se questionou se a europeização da universidade representava um estímulo à convergência ou a volta a uma política de dominação.

No anexo no. I, um discurso do reitor argentino Luis Lima utiliza a concessão do título de doutor honoris causa da Universidade Del Noroeste de La Província de Buenos Aires a Marco Antonio Rodrigues Dias para reafirmar os princípios da CMES de 1998 em particular os que dizem respeito à educação superior como bem público.

O documento 6, na época, foi destinado a um grupo de professores, sobretudo brasileiros que solicitaram ao Professor Marco Antonio Rodrigues Dias que desvendasse os bastidores do que ocorria por detrás de iniciativas para a instauração de um sistema de credenciamento (acreditação) internacional. Passados tantos anos (2019), é útil para se entender o que se passa neste campo até hoje. É tema também do documento 13, que na época, serviu como documento interno da Universidade das Nações Unidas.

Em geral, as entrevistas têm uma vantagem de ser mais espontâneas que os textos trabalhados. Neste volume, os documentos 7 e 10 são de entrevistas no Brasil e no Uruguai. Também são textos formulados de maneira mais ligeira a segunda parte do documento 9 e a resposta a um questionário no documento 5.

PRESENTATION

This volume number 13 includes several texts elaborated between 2005 and 2006, period where discussions continued intense worldwide on the quest will the commercialization of education will, the use of new technologies, financing, evaluation and accreditation (accreditation).

In December 2005, a debate took place in Barcelona under the auspices of the GUNI – Global University Network for Innovations network - a debate on the social commitment of universities to commercialization in the framework of the Second Barcelona Conference of Nobel Prize holders. Document # 1 presents the text on which Professor Marco Antonio Rodrigues Dias gave his presentation at this meeting, in which, at the end, Nobel Prize holders committed themselves to the idea of higher education as a public good.

The topic is present in other documents such as the number 2 referring to a presentation made in Buenos Aires, the number 9 regarding governance and communication, the number 12, in an exhibition made in Montevideo, the number 7, an interview about the presence of foreign capital in higher education in Brazil.

The difficult issue of funding is dealt with in document number 5, which provides answers to a Delphi questionnaire prepared by the GUNI secretariat.

Again, it insisted on the theme that cooperation can not be an instrument of domination and that it should be made between institutions which are at the same level of equality. It is the subject of document number 8, which asked whether the Europeanization of the university represented a stimulus for convergence or a return to a politics of domination.

In Annex No. I, a speech by the Argentine rector Luis Lima uses the award of the honorary doctorate degree from the Del Noroeste University of La Province of Buenos Aires to Marco Antonio Rodrigues Dias to reaffirm the principles of the 1998 CMES in particular those concerning higher education. as a public good.

The document 6 at the time, was aimed at a group of teachers, especially Brazilians who asked the Professor Marco Antonio Rodrigues Dias to unravel the backstage of what happened behind initiatives for the establishment of an accreditation system (accreditation)

International. After so many years (2019), it is useful to understand what is going on in this field to this day. It is also the subject of document 13, which at the time served as an internal document of the United Nations University.

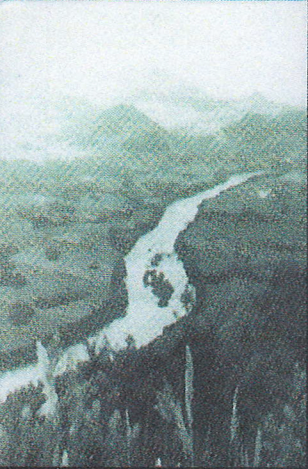
DOCUMENTO NÚMERO 1-

A- COMPROMISSO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES FACE ÀS INVESTIDAS DA COMERCIALIZAÇÃO

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
Representante da UNU junto à UNESCO - Conselheiro especial do reitor da UNU
(www.unu.edu)
Ex-diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (1981-1999)

Acreditar num determinado tipo de cultura como único e definitivo e, sobretudo, impô-lo a outros grupos humanos é de uma pretensão que leva às piores tiranias. (Millôr Fernandes)

Documento elaborado para a Segunda Conferência de Barcelona de Titulares de Prêmios Nobel sobre o Compromisso Social das Universidades, organizada pela rede GUNI - Global University Network for Innovation - e Fundação para a Cultura da Paz – Universidade Politécnica de Catalunha - Barcelona, 2 de dezembro de 2005 – Publicado em português pela Revista Estudo & Debate – Editora Univates- Lajeado, Rio Grande dl Sul, Brasil- (ISSN 0104-7132) Volume 13, número 1, 2006, pgs. 9 a 48



Estudo & Debate

COMPROMISSO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES FACE ÀS
INVESTIDAS DA COMERCIALIZAÇÃO

Marco Antonio Rodrigues Dias

EXPERIÊNCIAS DE ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA
NO VALE DO RIO PARDO

Caroline Goerck

A JUVENTUDE RURAL NO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL:
ANÁLISE DA POSIÇÃO E DO PAPEL DOS JOVENS NO
PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO CAMPO

CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL DE SAÚDE:
A SITUAÇÃO DO VALE DO TAQUARI

Patrícia Lanzini Sanderson

INSERÇÃO DA AGROINDÚSTRIA CANAVIEIRA PARANAENSE NO
COMÉRCIO INTERNACIONAL E OS REFLEXOS DO PROTECIONISMO

Claucir Roberto Schmidtke, Daliana Carla Vieira e Pery Francisco Assis
Shikida

ANÁLISE DA QUALIDADE DA CADEIA AGROALIMENTAR DE FRUTAS E
VEGETAIS DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE, RS

Aline Petter Schneider

RESUMO¹

Ao tentar responder à questão sobre se a educação e o ensino superior devem ser considerados prioritariamente como serviço comercial segundo as regras da Organização Mundial do Comércio ou serem considerados basicamente como um direito humano, o Professor **Marco Antonio Rodrigues Dias**, responde, através de um texto que ele mesmo considera engajado, pela visão humanista que assegura a todos o direito à educação e o acesso universal ao ensino superior, sem discriminação de espécie alguma.

De maneira enfática, considera o autor que, neste tipo de questão, não há neutralidade e para justificar sua posição introduz o texto com uma visão global em que considera a ruptura social existente em toda a parte, em particular na América Latina e na África e mesmo no interior de países como os Estados Unidos e ainda a recusa de eleitores europeus, franceses e holandeses, ao texto de projeto de constituição européia, como sinal da rejeição por parte dos cidadãos a um modelo de projeto de sociedade neoliberal, que, no mundo inteiro, têm sido fonte de um crescimento da exclusão e da pobreza.

Na área da educação e da formação, como na de ciência e tecnologia, a aplicação do modelo neoliberal que, em muitos casos é visto como de origem, sobretudo anglo-saxônica e sustentado por funcionários de diversas organizações internacionais, caracteriza-se pela desregulamentação dos sistemas e por uma privatização que visa, sobretudo a constituir e consolidar um mercado considerado colossal. Para os países em desenvolvimento, esta situação é grave, porque uma das características dos tempos atuais provocada, sobretudo pelo desenvolvimento das novas tecnologias é a emergência da sociedade do conhecimento, que transforma a natureza do trabalho e da organização da produção e colabora com o processo de globalização com implicações na estrutura das sociedades e nas relações entre os países e os povos. A criação do conhecimento e sua manipulação, bem como o controle e a manipulação da informação são então instrumentos essenciais para se obter e consolidar a hegemonia no mundo globalizado.

Segundo o autor, nada do que ocorre nesta área é acidental e há todo um trabalho de natureza conceitual, política e organizacional que fundamenta e monitora a evolução da organização da sociedade. Dez anos atrás, entre 1964 e 1965, dois documentos importantes sobre ensino superior e sua relação com a sociedade em geral e, em particular, com o desenvolvimento científico e tecnológico, foram publicados, um pelo Banco Mundial (Educação Superior: aprender com a experiência) e outro pela UNESCO (Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior), que partindo de diagnósticos semelhantes sobre a crise universitária no mundo inteiro, chegaram a conclusões totalmente opostas.

O documento da UNESCO defendia que a educação superior é um bem público e que a internacionalização baseada na cooperação solidária é necessária e concentrava suas

¹ Texto apresentado com a versão original entregue aos prêmios-Nobel participantes da reunião em Barcelona.

propostas dentro de três grandes marcos (pertinência, qualidade e internacionalização). Do lado do Banco Mundial colocavam-se as prioridades de reformas na maior integração com o setor produtivo, com as empresas, que deveriam estar presentes nos conselhos das universidades e numa orientação de mercado para implementar as políticas, em particular no que se refere à gestão dos estabelecimentos de ensino superior e no estímulo à diversificação institucional com prioridade à privatização. Ambos os documentos tiveram, desde então, grande impacto em países que procederam a reformas do ensino superior nos últimos dez anos.

O texto desenvolve uma análise segundo a qual se intenta, nos últimos tempos, a promover a negação da pertinência, ou seja, do vínculo entre ensino superior e as necessidades da sociedade, e, para isso, busca-se provocar o esquecimento de resultados de reuniões e congressos como a que promoveu a OCDE, em Berlim de 1998, para definir políticas no nível de ensino terciário em seus Estados membros, e, sobretudo, a Conferência Mundial do Ensino Superior de Paris, de outubro de 1998, considerada desde então uma referência obrigatória no exame destas questões. Uma atenção a estes procedimentos é de atualidade porque se tenta levar adiante, agora, uma idéia de bem público global, que, no caso do ensino superior, se concretizaria através de sistemas de acreditação internacional da qualidade, sob controle, evidentemente, dos sistemas tradicionais oriundos dos países industrializados vinculados à OCDE. Esta posição seria reforçada pela Organização Mundial do Comércio e pelo Acordo Geral de Comércio de Serviços.

A observação da evolução desta questão mostra, então, como é importante bem definir conceitos como os de bem público e de serviço público que lhe é correlato. É comumente aceito que, para que um serviço seja considerado público, seu fornecimento deve ser feito na base da igualdade. Além disto, sua prestação deve ser contínua e permanente e não ser sujeita a qualquer espécie de discriminação, em particular a comercial ou financeira. Além do mais, o serviço público deve ser reativo e evoluir em função da existência de mudanças de interesse geral, sejam tecnológicas, sejam sociais.

É de Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, a afirmação de que “para demonstrar a eficácia do mecanismo de mercado, admite-se geralmente que todo bem –e de maneira mais ampla, tudo sobre que se repousa nosso bem estar- pode ser comprado e vendido no mercado”. Isto é um erro e tal princípio, segundo o prêmio Nobel, não pode ser aplicado aos bens públicos.

Não aprofundar este tema significa aceitar uma realidade em que, na medida em que o comércio vira o critério dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental como meio ambiente, saúde, transportes etc. A educação já não será para todos e a idéia de serviço público para todos, sem discriminação, permanente, deixará de existir. A educação será para aqueles que podem pagar. Não se respeitará a cultura local nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrições a pacotes fechados, que não tomam em consideração as características culturais locais. A definição de políticas educacionais será feita no Exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento.

RESUMO DOIS - PALAVRAS-CHAVE²

Palavras-chave: compromisso social- serviço público e privado – bem público e bem público global- retornos sociais e privados- pertinência, qualidade e internacionalização- comercialização- sociedade do conhecimento- diversidade cultural-

Num encontro de titulares de prêmios Nobel realizado em dezembro de 2005 em Barcelona, Catalunha, Espanha, o Professor Marco Antonio Rodrigues Dias, foi chamado, uma vez mais, a tratar da questão da possibilidade de se manter um compromisso social para as universidades em tempos de globalização.

Para o autor, a recusa de franceses e holandeses de aprovar o projeto de constituição européia significa uma rejeição a um modelo de construção da sociedade baseada em valores considerados neo-liberais, em que o mercado é que tudo domina, inclusive no setor da educação e, em particular no ensino superior.

A sociedade do conhecimento, resultado, entre outras coisas, do extraordinário progresso das comunicações é um fato irreversível e, como resultado, hoje mais que nunca, a criação do conhecimento e sua manipulação são instrumentos essenciais para se obter e consolidar a hegemonia no mundo globalizado. No entanto, as novas tecnologias facilitam a transformação da educação em mercadoria, teorias se desenvolvem para justificar uma realidade, que, uma vez mais, coloca os países em desenvolvimento numa relação de dependência e submissão.

Para o autor, o ensino superior deve ser mantido como serviço público, o ensino superior não pode ser considerado de qualidade se não for pertinente, isto é vinculado à realidade dos países aos quais deve servir. Internacionalização não pode ser confundida com comercialização e deve ser baseada na cooperação, transferência de conhecimento e solidariedade. Hoje, há uma tendência a fazer desaparecer a noção de pertinência ou relevância.

É fundamental que a comunidade acadêmica aprofunde a noção de bem público. Não o fazer significa aceitar a idéia de que a educação não será para todos e a idéia de serviço público que beneficie a todos deixará de existir. A educação será para aqueles que podem pagar e a definição de políticas educacionais será feita no Exterior, sem cuidar dos interesses nacionais.

² Este foi o resumo elaborado pelos editores da Revista Estudo & Debate e publicado em 2006

Texto do documento

1- INTRODUÇÃO

Junho de 2005 entrou para a história da Europa, como do resto do mundo, como um período de referência fundamental, marcando um momento em que os cidadãos da França e da Holanda, massivamente, através do voto, manifestaram, de maneira insofismável, sua rejeição a um modelo de sociedade que se lhes impunha e deixaram claro seu desejo de exercer a cidadania em questões vitais para a organização desta mesma sociedade. As implicações do “não” francês e holandês ao projeto de Constituição europeia ultrapassaram de longe as fronteiras de dois países europeus. Puseram também em questão o projeto de sociedade em construção na Europa e um modelo que vinha sendo visto por grande parte do mundo como uma alternativa ao sistema neo-liberal, predominantemente anglo-saxônico. As implicações atingem todos os níveis de organização da sociedade, alcançando inclusive as instituições de formação em seus diversos níveis.

O “sim” na França foi majoritário entre os executivos e entre as profissões liberais (62%), de mesmo que entre os portadores de diplomas do ensino superior (57%). Todas as demais categorias se manifestaram em favor do “não”: 81% dos operários, 79% dos desempregados, 56% das profissões intermediárias e 60% dos empregados em geral. Os que têm mais de 65 anos de idade também votaram pelo “sim”. As demais faixas etárias preferiram o “não”, que alcançou o índice de 59% entre os que têm de 18 a 24 anos de idade, o mesmo ocorrendo com aqueles que se situam entre os 25 e 34 anos. Estes dados revelaram uma divisão clara. A França de baixo, os operários, os pobres, os jovens em sua maioria, votaram contra o projeto. Os mais velhos, os que dispõem de uma boa situação financeira, a elite em suma, manifestaram-se pelo “sim”.

Além do mais, a adoção do projeto, segundo a interpretação de vários analistas favoráveis à construção da Europa, consolidaria, em função dos dispositivos incluídos em sua terceira parte, uma visão ultra-liberal da Europa, quase impossível de se modificar posteriormente, pois toda e qualquer mudança exigiria o apoio unânime de todos os países da União europeia, objetivo praticamente impossível de se alcançar, sabiam todos. Esta realidade criava perplexidades incapazes de superar a satisfação com o reconhecimento, na segunda parte, de princípios considerados básicos numa visão humanista como a liberdade de pensamento, de reunião, direitos dos idosos, dos portadores de deficiências físicas, direito à informação, obrigatoriedade de consultas aos trabalhadores no interior das empresas, direito à seguridade social etc.

É esta mesma visão política que, na América Latina, provocou uma aceleração da brecha social com um acréscimo permanente da pobreza. Vários países desta região estacionaram no ranking do índice de desenvolvimento humano divulgado pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- divulgado no início de setembro de 2005. Esta é também uma região absolutamente desigual no que diz respeito à distribuição de renda entre as diversas camadas da população. No Brasil, quarto exportador mundial de produtos agrícolas do mundo, mais de 10 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza (menos de US\$ 2 por dia). Ao mesmo tempo, segundo relatório da UNCTAD

(United Nations Conference on Trade and Development) divulgado também recentemente (final de agosto/início de setembro de 2005), os ganhos do comércio internacional nos últimos três anos foram neutralizados pelas transferências totais de recursos financeiros do país para o exterior, fator que se agrava com as perdas dos países em desenvolvimento com o protecionismo agrícola que provocam, de novo segundo dados divulgados pela ONU no início de setembro de 2005, uma perda para os países em desenvolvimento do mundo inteiro da ordem de 72 bilhões US\$ anuais, igual à soma total da ajuda internacional a países pobres em 2003.

E é neste momento que governos de países em desenvolvimento, sempre na linha de subserviência às políticas de ajustamento estrutural, reduzem suas aplicações na área social, em particular na educação. O caso brasileiro é exemplar: até 2 de junho de 2005, tinham sido aplicados apenas 1.1 milhão de reais dos 635 milhões previstos para 2005 no campo da alfabetização de jovens e adultos. E, justamente neste momento, o setor econômico do governo brasileiro anunciou uma diminuição radical nas taxas de importação de produtos provenientes do Exterior, em particular dos países ricos, cujas tarifas máximas passariam de 35% para 10.5%.

A situação de exclusão na África e em grande parte da Ásia é conhecida de todos. Mas, ela atinge também os países ricos, como demonstrou a recente catástrofe natural na Louisiana, em particular em Nova Orleans. Note-se que, no momento em que os meios de comunicação levavam ao mundo imagens sobre a situação de precariedade no Sul dos Estados Unidos provocada pelo furacão Katrina, o Departamento do Censo norte-americano divulgava um relatório terrível sobre a pobreza nos Estados Unidos. O número de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza subiu para 37 milhões nos últimos doze meses, cerca de 1 milhão de pobres a mais que no ano anterior. Um terço dos americanos pobres são crianças. O índice de pobreza infantil nos Estados Unidos é de 20% e um milhão delas, negras, vivem em condições de penúria aguda. O índice de pobreza atinge 24.7% de negros, 21.9% de hispânicos, 9.8% dos norte-americanos de origem asiática e 8.6% dos brancos não hispânicos.

2 - DESREGULAMENTAÇÃO DO SISTEMA

Feita esta introdução que nos situa no marco da atualidade internacional, vejamos como esta mesma realidade afeta a educação e, em particular, o ensino superior e a pesquisa. Está claro, desde já, que a segunda metade do século XX ficará, na história da educação mundial, como o período do aumento quantitativo fantástico do ensino superior por meios tradicionais em todo o universo. O que, em realidade, os analistas não previram foi o tremendo impacto do desenvolvimento das novas tecnologias, que está trazendo, entre outros elementos, um aumento de oferta ainda mais diversificado e mais amplo do ensino superior neste século XXI. Basta considerar que somente no ano de 1998, mais de um milhão de estudantes norte-americanos seguiram cursos virtuais e, segundo se calculou, em 1999, 60% dos gastos de formação nos Estados Unidos teriam sido aplicados em programas que utilizam as novas tecnologias.

Através de documento que circulou por internet em abril de 1999, os professores franceses de matemática Paul Barbaroux e Serge Belhassen, estabeleceram um dossier sobre os projetos de desregulamentação dos sistemas educativos na Europa, denunciando que enormes grupos industriais preparam a tomada do controle dos sistemas educativos, que, “uma vez desregulamentados constituirão um mercado colossal”.

O tema é polêmico, presta-se a controvérsias, mas vejamos o que dizem os professores franceses:

"Os grupos de pressão e os organismos oficiais (OCDE, Comissão europeia) publicam informes que se inspiram uns dos outros, preconizando em um primeiro momento a introdução massiva de novas tecnologias no ensino primário e secundário. Tratar-se-á não mais de ensinar saberes ou uma cultura, mas a utilização de «didacticiels» que vão permitir aos futuros adultos «aprender a aprender» e, em consequência “logiciels” (“softwares”) educativos. Numa segunda etapa, a imbricação cada vez mais estreita do mundo educativo com o mundo industrial permitirá ou favorecerá a transferência do essencial dos serviços públicos de ensino por tipos de formação alternada dispensados pelas empresas, o que provocará para estas últimas enormes lucros. Prevê-se um drible aos diplomas nacionais, que constituem um sério freio aos projetos dos tecnocratas europeus, cuja aprovação consensual seria longa e cansativa (e portanto não rentável), através de um «sistema de acreditação dos conhecimentos» cujas pesquisas já estão bem avançadas, baseada em uma carta ‘à puce’ que acompanhará o estudante e, em seguida, o solicitador de emprego durante todo o período de sua carreira”.

A medida à qual fazem referência os professores de matemática, fora mencionada anteriormente em uma edição do “Le Monde Diplomatique” de junho de 1998, por Gerard de Selys que mencionava uma iniciativa prevista pelos funcionários da comissão europeia, ou seja uma carteira de acreditação de competências.

-"A ideia é simples. Imaginemos que um jovem aceda a vários fornecedores comerciais de ensino por Internet e obtenha assim, através de pagamento, «competências» em técnica e gestão de línguas. Ao bel-prazer de sua auto-aprendizagem, os fornecedores de ensino vão «creditá-lo» com os conhecimentos que ele adquirir. Esta «acreditação» será contabilizada e gravada em uma disquete (o «cartão»), que ele introduzirá em seu computador que, por sua vez, estará ligado ao sistema informático de seus fornecedores. Quando procurar um emprego, introduzirá sua disquete em sua máquina e se ligará a um sítio de «ofertas de emprego» administrado por uma associação patronal. Seu «perfil» será então examinado por um logiciel (software) e se suas «competências» correspondem àquelas que busca um empregador, ele será contratado. Diplomas não são mais necessários: o patronato vai gerir seu próprio sistema sem se preocupar com o controle dos Estados e do mundo universitário”.

É no Reino Unido que esta orientação no tratamento à questão da educação é mais clara e é no modelo adotado neste país que se inspiram os adeptos das políticas em que, em

todos os setores da vida social, o mercado é a fonte de inspiração de todas as decisões. Ali, observa-se que o setor privado, de natureza comercial ou benévola, é, desde que assumiu o poder o sr. Tony Blair, o ator central do sistema educacional, em particular no que se refere à definição de objetivos do sistema e da elaboração de programas. Segundo Richard Hatcher, diretor de pesquisas da Faculdade de Ciências da Educação da University of Central England, em Birmingham, Reino Unido, isto está comprovado, no que se refere a métodos pedagógicos, pela atribuição pelo governo britânico de um contrato de cinco anos de um valor de 177 milhões de libras esterlinas (253 milhões de euros) à principal sociedade de negócios educativos do país “Capita”.

O objeto dos contratos cobre a organização de sessões de formação e de aconselhamento aos professores sobre a maneira de se aplicar a estratégia nacional para o aprendizado da leitura, da escritura e do cálculo no ensino primário e a estratégia para o novo nível 3 de aprendizagem da leitura e da escritura no ensino secundário. Este papel primordial aparece também no estabelecimento de critérios para a atribuição de salários aos professores segundo o mérito. Contratos por milhões de libras foram firmados com grupos particulares para a elaboração de critérios de avaliação da performance dos professores, para o recrutamento de consultores encarregados de formar os dirigentes dos estabelecimentos escolares em matéria de avaliação de seus próprios docentes e também para avaliar o desempenho dos próprios dirigentes dos estabelecimentos.

Favorece-se ainda a privatização dos serviços prestados aos e nos estabelecimentos desde o controle das cantinas até a manutenção dos locais e mesmo a disponibilização de formadores especializados ou conselheiros pedagógicos. Os objetivos buscados são claros: estimular o espírito de empresa na gestão dos estabelecimentos e vinculá-los, de maneira mais estreita, ao mundo dos negócios.

Estimula-se também o desenvolvimento de serviços de tutores privados através dos quais empresas dão assistência individualizada a estudantes, muitos deles oriundos de meios humildes, prejudicados pela queda de qualidade do serviço público. No entanto, mesmo representantes das elites recorrem ao sistema. Exemplo, segundo “The Economist” de 25 de junho de 2005, entre os clientes deste sistema, encontram-se os filhos de Tony Blair.

Tudo isto está na linha da orientação de diversas organizações internacionais que interpretam, de maneira restritiva, a necessidade de vinculação da educação com o mundo do trabalho. Este passa a ser visto como sinônimo de mundo dos negócios, quando o mundo do trabalho, tendo em vista a importância dos trabalhadores e a necessidade de vínculos com os interesses da sociedade, é muito mais amplo. Deve-se assinalar ainda que esta orientação é a mesma que se encontra em documentos de órgãos que emanam da OCDE. Exemplo, citado por Richard Hatcher, é o do Comitê consultivo dos negócios e da indústria da OCDE que, num documento de trabalho submetido ao encontro dos ministros da educação realizado em Dublin em 19 de março de 2004, estabelecia: “em nossa opinião, o governo tem a responsabilidade principal em matéria de formação inicial. Os empregadores e as empresas contribuem com esta tarefa trabalhando com o governo e com as instituições educativas para lhes fixar objetivos claros em função das necessidades do mercado”.

Em outras palavras, socializam-se os gastos e o investimento, privatizam-se os benefícios, os lucros, o controle sobre as mentes. Na mesma linha, o livro branco sobre os 14 a 19 anos, publicado em fevereiro de 2005 pelo governo britânico, afirma peremptoriamente que “temos a intenção de situar os empregadores no comando para que possam exercer uma função-chave na fixação de carreiras de ensino e na definição detalhada do conteúdo dos diplomas”.

3- SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Tenta-se universalizar este modelo, numa época em que, de acordo com o Professor Josep Maria Bricall, ex-presidente da Conferência de Reitores Europeus (CRE), baseado no livro branco sobre a educação e a formação da Comissão Europeia, foram três os grandes impactos de nosso tempo sobre o mundo da educação: “a emergência da sociedade do conhecimento que está transformando a natureza do trabalho e da organização da produção; o fenômeno da globalização que tem consequências sobre as possibilidades de criação de emprego e, finalmente, a revolução científico-tecnológica que cria uma nova cultura e que põe sobre a mesa questões éticas e sociais urgentes”.

Cada um destes pontos mereceria uma longa análise. Limitemo-nos, aqui, a recordar o que dizia a declaração sobre o ensino superior de 1998, em seu preâmbulo:

-“...dados o alcance e o ritmo das transformações, a sociedade cada vez tende a estabelecer-se sobre a base do conhecimento, razão pela qual a educação superior e a pesquisa formam hoje em dia a parte fundamental do desenvolvimento cultural, sócio-econômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações”. Por conseguinte, e considerando-se que deve enfrentar desafios consideráveis, a própria educação superior deve transformar-se e renovar-se radicalmente, de maneira que a sociedade contemporânea que, atualmente, vive uma profunda crise de valores, possa transcender as considerações meramente econômicas e assumir dimensões de moralidade e espiritualidade mais profundas”.

Muitos consideram que estamos vendo diante de nós uma transformação na economia, na sociedade e na civilização que são mais importantes que as mudanças ocorridas no mundo durante a Revolução industrial. O elemento desta evolução é o conhecimento. A criação do conhecimento e sua manipulação, bem como o controle e a manipulação da informação são instrumentos essenciais para se obter e consolidar a hegemonia no mundo globalizado.

Na área econômica, a distinção fundamental, hoje, efetua-se entre quem concebe os produtos e sua produção. A concepção é diretamente ligada à pesquisa e ao desenvolvimento baseado sobre a ciência e a codificação do saber teórico, enquanto a produção o é muito menos.

Daí a necessidade de se estimular a pesquisa científica e tecnológica e de integrar as políticas educacionais com as de ciência e tecnologia.

A questão que se coloca, desde já, é a de se saber se estes estímulos devem beneficiar apenas os países mais desenvolvidos ou devem alcançar o conjunto da

humanidade? É realista pensar num sistema de democratização que beneficie todas as nações e, dentro de cada país, todos os segmentos da sociedade? É possível que ciência e tecnologia adequadas se desenvolvam em todas as partes e que, em consequência, uma formação adequada em nível superior seja disponibilizada aos jovens de todas as nações?

Em 1988, em Berlim, os países membros da OCDE resolveram adotar, para suas populações, a política oficial do acesso universal ao ensino superior.

No documento de trabalho de uma reunião realizada na capital alemã em agosto de 1998, -Redefinir o ensino terciário- os funcionários da OCDE diziam:

-"A participação no ensino terciário é, de agora, em diante, a coisa a ser feita, apreciada por todos e não só por uma minoria privilegiada. A direção é rumo à participação universal: 100% de participação, com justas e iguais chances de acesso ao conhecimento, em uma outra forma de ensino terciário, em qualquer momento da vida, e não necessariamente na prolongação imediata do ensino secundário. Chega-se não apenas a um estabelecimento, mas a uma maneira de viver, não apenas para alguns, mas para todos...."

Na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em outubro de 1998, a comunidade acadêmica e seus associados opinaram de maneira muito clara, baseando suas propostas e decisões no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Trata-se em realidade de um princípio básico para todas as reformas no mundo inteiro, válido para todos os países e não apenas para os mais ricos.

O impacto da nova realidade mundial mencionada brevemente por J. Bricall sobre os métodos pedagógicos na estrutura e na organização das instituições é impressionante, mas é ainda maior na comercialização da formação e da educação. Um estudo do banco de negócios norte-americano Merrill Lynch calculou o mercado mundial de conhecimento através de Internet em 9.4 bilhões de dólares no ano 2000, prevendo, então, que ele alcançasse a soma 53 bilhões antes do ano 2003. Os números são fantásticos e, desde então, cada analista avança um montante diferente dos que haviam sido mencionados até então, mas são todos extraordinários. Nisso, todos estão de acordo. São volumes difíceis até mesmo de se imaginar.

No que diz respeito ao ensino superior, a exportação de serviços da Austrália representa, desde o início do século, mais de 7 bilhões de dólares anuais para a economia deste país. É a terceira maior área de exportação de serviços. No Reino Unido, entre 1992 e 1993, 310 milhões de libras foram pagas como anuidades por estudantes estrangeiros. Estes estudantes, além disto, gastaram no país 415 milhões de libras em produtos e serviços durante a estadia no país em um ano, segundo mencionaram Jacques Hallak e Muriel Poisson num encontro recente (junho de 2005) realizado no Instituto de Planejamento da Educação, em Paris.

Um analista colombiano Jorge Tadeo Lozano, embora mencionando números e índices diferentes mas sempre impressionantes, assinala que de acordo com estudo recente da OCDE (maio de 2002- Trade in educational services: trends and emerging issues-working paper- Paris, maio de 2002- pgs. 7 e 8) os serviços de educação terciária

movimentam 30 bilhões de dólares anuais –aproximadamente 3% do comércio global de serviços-, empregam 50 milhões de pessoas, têm cerca de 97 milhões de consumidores-estudantes e constituem um setor que cresce rapidamente. IDP (International Development Program) Austrália considera que para o ano de 2025 “haverá no mundo cerca de 263 milhões de estudantes em educação terciária, dos quais 7.3 milhões serão estudantes internacionais, 1.2 estudando na Austrália. O número de estudantes internacionais na Austrália e no Reino Unido triplicou desde 1990. Austrália é, hoje, um dos maiores receptores de estudantes internacionais, depois do Estados Unidos e do Reino Unido; um em cada sete estudantes é estrangeiro frente a um em cada mil no México e a indústria da educação é a terceira indústria depois do turismo e do transporte, gerando divisas da ordem de 3.2 bilhões de dólares em 2002”.

Este tema foi analisado em detalhes por um especialista francês, Jean-Marc Fiorese, que, através de um documento que também circulou por internet, trata das implicações da decisão da OMC de tratar o ensino superior como serviço para as questões de reconhecimento de diplomas. Ele considera que os Estados membros serão obrigados a conceder aos outros países membros interessados uma possibilidade de negociar sua acesso aos acordos de reconhecimento. Se, o reconhecimento é feito de maneira autônoma pelos Estados membros, estes devem cuidar para que qualquer outro Estado membro interessado tenha a possibilidade adequada de demonstrar que as qualificações adquiridas em seu território (e eu acrescentaria adquiridas em qualquer lugar ou de qualquer forma em uma de suas instituições) devam ser reconhecidas.

Um Estado que não reconheça este direito aos outros, pode ser levado ao ORD – órgão de regulação das disputas- por discriminação ou por exercício de uma restrição disfarçada ao comércio de serviços, podendo inclusive ser condenado a pagar indenização para compensar o prejuízo que o reclamante alegue estar tendo. Veremos adiante implicações e conseqüências desta realidade. Note-se, no entanto, desde já que os Estados não podem recorrer das decisões da ORD que deve prevalecer sobre as decisões dos tribunais nacionais.

Jean-Marc Fiorese vai adiante em sua análise e, referindo-se às universidades corporativas, informa que, aceitas as decisões da OMC, pode-se prever uma “reestruturação fundamental do sistema educativo”.

“As Vivendi, Bouygues, Microsoft, Protect & Gamble, Monsanto e outras potências da eletrônica, da energia, da informática, da química etc, poderão dispensar um ensino pago que responda unicamente às suas necessidades. Eles mesmos sancionariam os conhecimentos adquiridos por diplomas cujos critérios de obtenção seriam definidos exclusivamente por eles. Sancionariam os conhecimentos adquiridos por critérios que seriam os seus. Seus diplomas deveriam, em seguida, ser reconhecidos na cena internacional do mercado de trabalho”.

4- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E IDEOLÓGICA

Nada disto, no entanto, ocorreu por acidente, como afirmam os que dizem ser impossível resistir à tendência de se colocar o mercado como orientador da organização da sociedade. A verdade é que há todo um trabalho de natureza conceitual, política e organizacional que fundamenta e monitora a evolução da organização da sociedade, levando, inclusive, à marginalização política daqueles que se opõem à lógica de um modelo que, claramente, foi o que rejeitaram os eleitores de dois países europeus, em particular os franceses, quando disseram “não” ao projeto de constituição europeia.

Um pouco de história é útil neste momento. Dez anos atrás, dois documentos importantes sobre o ensino superior foram lançados, em nível internacional. O primeiro deles do Banco Mundial, publicado em 1994, teve como título “Educação Superior: Aprender com a Experiência” (“Higher Education – The Lessons of Experience”). O segundo, lançado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), com uma versão provisória publicada em 1993 e a versão final lançada em Paris em fevereiro de 1995 denominou-se “Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior (“Policy Paper for Change and Developpement in Higher Education”).

Partindo de diagnósticos semelhantes: constatação do incremento dos efetivos na educação superior, problemas de financiamento generalizados, diversificação das instituições, para citar apenas algumas das questões mais visíveis ali tratadas, estes documentos representavam, em realidade, duas visões absolutamente opostas sobre a função da educação superior em relação à sociedade e sobre a própria sociedade.

Tanto o documento da UNESCO como o do Banco mundial tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro e as questões neles colocadas continuam, hoje, passados dez anos, a serem objeto de discussões em todos os foruns internacionais consagrados a este nível da educação. Afirma-se que muitas reformas do ensino superior desenvolvidas nos últimos anos foram inspiradas no documento da UNESCO. Por sua vez, muitos governos entenderam-se com o Banco Mundial e passaram a adotar políticas que refletem a ideologia desta organização, cujos documentos, além disto, servem de base a tudo o que se buscou fazer, nos últimos tempos, no âmbito da OMC.

De 1994 para cá, o Banco Mundial deu seguimento às reflexões sobre a problemática do ensino superior, publicando no ano 2000 o informe de um grupo de trabalho intitulado “Higher Education Developing Countries – Peril and Promise” e, mais recentemente, em 2002, um livro “Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education.

A UNESCO, por sua vez, depois de lançar seu documento de políticas para o ensino superior, buscou, de um lado, estimular, no mundo inteiro, reflexões sobre o tema. Do

ponto de vista concreto, mostrando que as idéias de que educação superior é um bem público e de que a cooperação solidária não é uma utopia irrealista, lançou um programa de cooperação –UNITWIN–Cátedras UNESCO- que, segundo opinião geral, apesar de não ser perfeito (a própria UNESCO jamais lhe concedeu nem a prioridade nem os fundos solicitados pelos próprios Estados membros) foi considerado um sucesso. Este programa cobre, hoje, mais de quinhentos projetos espalhados pelo mundo inteiro com financiamento de fontes as mais diversas, nacionais e internacionais.

Por sua vez, no período de 1995 a 1998, através de seus escritórios regionais ou em cooperação com organizações não governamentais e governamentais, a UNESCO promoveu uma série de encontros e lançou uma série de publicações que tiveram grande impacto no mundo inteiro e que culminaram com a realização, sob seus auspícios, da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior que reuniu em Paris, em outubro de 1998, quase cinco mil participantes provenientes de mais de 180 países. Destaque-se que pelo menos 125 delegações oficiais eram presididas por ministros de estado, número superior ao de ministros que costumam participar das conferências gerais desta organização.

Hoje, o documento que reflete a posição oficial da UNESCO avaliada pelos Estados Membros é a “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação”, adotada pelos participantes da CMES (representantes oficiais de governos, organizações governamentais e não governamentais, comunidade acadêmica etc., no dia 9 de outubro de 1998.

O documento de referência do Banco Mundial passou então a ser o livro « Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education”.

Na prática, atualmente, hoje, funcionários das duas organizações, às quais se associa a OCDE –Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico- aproximam suas posições teóricas e práticas, deixando de subsistir, como acentuou o diretor geral da UNESCO, Sr. Matsuura, por ocasião do lançamento, em Paris, de um dos documentos do Banco Mundial sobre políticas do ensino superior, divergências de opiniões entre organizações como o Banco Mundial e a UNESCO.

5- OMC E DIVERSIDADE CULTURAL

Além disso, dois fatores novos e, de certa maneira, contendo elementos contraditórios, sobrepõem-se aos debates. Em primeiro lugar o aparecimento em cena da Organização Mundial do Comércio onde, de maneira vigorosa, representantes de um grupo de países e funcionários desta organização buscam consolidar a posição de se considerar o ensino superior mais como mercadoria que como bem público. Assinala-se, por outra parte, a decisão tomada pelos Estados membros da UNESCO de buscar um consenso para uma convenção sobre a diversidade cultural que poderia ter, como uma de suas implicações, a necessidade para o ensino superior de manter-se fiel à cultura dos povos onde estejam inseridas suas instituições.

Em sua edição de 23 de dezembro de 2004, o jornal francês *Le Monde* consagrou um dossier ao projeto de convenção, acentuando que a cultura se transformou numa questão de geopolítica, sobretudo depois que “as indústrias culturais tornaram-se o primeiro elemento na lista de produtos de exportação dos Estados Unidos”. “As lutas, no interior da UNESCO, com vistas à criação de um instrumento jurídico coercitivo e que protegerá a diversidade cultural, assinalou ainda o jornal francês no dossiê de 23.12.2004, refletem claramente uma batalha econômica muito mais ampla, travada diariamente pelos norte-americanos”.

Segundo o *Le Monde*, através de comentários ao projeto elaborado para ser submetido à Conferência geral da UNESCO (outubro de 2005), os representantes norte-americanos defendem que “a UNESCO não deveria se ocupar de política comercial, que é uma atribuição da Organização Mundial do Comércio – OMC”. Nesta linha, os norte-americanos insistem em incluir um artigo segundo o qual “nada na presente convenção modificará os direitos e obrigações dos Estados participantes com respeito a outros instrumentos internacionais existentes”. Todos compreenderam que os norte-americanos se referiam ao Acordo Geral de Comércio de Serviços e que a mensagem era clara: se houver um conflito entre o cultural ou o educacional e o comercial, este último é que deverá prevalecer.

A questão é espinhosa e difícil porque os inspiradores do projeto de convenção partiram do princípio, segundo o qual, a cultura não pode ser considerada como uma mercadoria qualquer. Por outra parte, a diversidade somente será possível se houver políticas de apoio público que a sustentem. No caso da UNESCO, ficou claro, segundo o jornal *Le Monde*, em sua edição de 23 de dezembro de 2004, que um eixo formado pela União européia, China, Índia e Brasil formou-se para defender o projeto e rechaçar as propostas que fazem seu conteúdo ser subordinado à OMC.

Uma das aplicações concretas mais imediatas e importantes de uma convenção desta natureza seria a necessidade de se respeitarem os aspectos culturais dos sistemas específicos de educação superior. É uma questão importante e não há elementos que demonstrem estarem os representantes das comunidades acadêmicas a ela suficientemente atentos. A alienação é bastante ampla e, ao que consta, o ensino superior, até pelo menos no final dos primeiros seis meses de 2005, não fora mencionado nos diversos projetos postos na mesa para discussão sobre a convenção.

Em 2001, a Conferência geral da UNESCO já havia aprovado uma declaração universal sobre a diversidade cultural. Nela, declarou-se que “toda pessoa tem o direito a uma educação e a uma formação de qualidade que respeitem plenamente sua identidade cultural”. Este princípio é válido e deveria aplicar-se a todos os níveis da educação e poderia ser reforçado no texto da convenção.

No que diz respeito à educação superior e à pesquisa, seria útil, uma vez mais, voltar aos ensinamentos da CMES. O desenvolvimento econômico não pode seguir estruturas rígidas e adotar um só modelo para todos os países e regiões. A falha nas estratégias de cooperação baseadas na transmissão de modelos, como se fez na África, por exemplo, com os antigos sistemas coloniais, revela a evidência de que as ações voltadas a

assegurar o desenvolvimento devem mudar radicalmente de perspectivas. Uma das descobertas produzidas pelas consultas realizadas no quadro da UNESCO nos anos 80 e 90 sobre ensino superior foi que mais e mais pessoas tornaram-se conscientes de que, em todas as regiões, a adoção de conceitos e valores estrangeiros e o abandono das culturas e filosofias nacionais e regionais tiveram repercussões negativas sobre os sistemas.

6- RETORNOS SOCIAIS E PRIVADOS

Um ponto fundamental nesta altura dos debates era, como é agora, o do financiamento da educação em geral, do ensino superior e da pesquisa em particular. Para a UNESCO, a responsabilidade do poder público neste caso é clara. O Banco Mundial, por sua vez, reconhece, hoje, a importância dos investimentos em educação superior, considerados essenciais para o crescimento econômico porque melhoram a produtividade individual e, a longo prazo, os rendimentos econômicos da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, o que colabora com a redução da pobreza.

Mas, em 1994, funcionários do Banco defendiam a tese de que o compartilhar recursos (leia-se estimular o ensino pago) e fomentar a educação superior privada colaborariam com a necessidade de investir mais na educação básica e ainda por cima reduziriam os custos públicos da educação superior. Não se falava, evidentemente no Consenso de Washington, mas estas medidas se encaixam nas propostas do consenso visando a reduzir a presença do estado nos gastos sociais, através principalmente de:

- redução do volume de investimentos públicos no ensino superior;
- estímulo ao desenvolvimento da educação privada como instrumento de equidade;
- prioridade aos aspectos comerciais e não aos educacionais;
- aceitação de que a educação superior seja considerada um objeto comercial,
- regulamentado segundo os princípios estabelecidos na OMC – Organização Mundial o Comércio.

Vale a pena deter-se um pouco neste difícil tema. A verdade é que, até hoje, muitos economistas e analistas, quando discutem financiamento da educação, centram o debate nas diferenças entre os retornos sociais e privados ou individuais, comparando o que ganham os indivíduos com os benefícios que recebe a sociedade das inversões feitas em educação, em particular na educação superior.

Defendem que os rendimentos para a sociedade são mais importantes na educação primária e, utilizando um atalho muito ligeiro, concluem que os países em desenvolvimento não devem considerar a educação superior como prioritária. Ao contrário, assinalam, devem reduzir ou eliminar os gastos neste setor da educação.

Peter Atherson, um professor infelizmente já falecido, da Brock University no Canadá, recordava, no final dos anos oitenta, que este método de análise trata do custo econômico da aquisição como uma inversão (financeira) e o compara com as vantagens econômicas. Uma taxa de rentabilidade pessoal (vantagens mais elevadas para a vida individual) expressa o rendimento da inversão do indivíduo em sua própria instrução (direitos, materiais e anos sacrificados etc).

Uma taxa de rentabilidade social significa o rendimento da inversão total em educação (gastos públicos para programas de formação sob a forma de subvenções diversificadas). A metodologia é semelhante à que se utiliza para calcular o valor atual de uma quantidade que alguém poupa e que receberá mais tarde.

Quem estudou esta questão em profundidade foi o economista indiano, ex-consultor do Banco Mundial, Jandhyala Tilak que, em diversas ocasiões (por exemplo, numa coletânea publicada pela UNESCO e Advent Books em Nova Iorque em 1993 “Higher education in international perspective” em monografia com o título de “Privatization of higher education” pgs. 59 a 71). E mais recentemente, em 1993, em Brasília, no seminário organizado pelo Ministério da Educação em Cultura sobre a universidade no século XXI, defendeu a tese segundo a qual ‘as taxas de retorno são o resumo estatístico das relações entre os ganhos durante a vida e os custos da educação’. Segundo a análise objetiva do especialista indiano, ‘embora a taxa de retorno do ensino universitário seja menor do que a do ensino primário, deve-se, no entanto, observar que a educação universitária resulta numa taxa de retorno muito atraente para a sociedade e para o indivíduo também’.

Embora tenha restrições à maneira como estes cálculos são elaborados na área social, creio ser interessante observar que, segundo J. Tilak:

a) o investimento em educação universitária produz taxas positivas de retorno para o indivíduo e também para a sociedade em geral;

b) em diversos países, as taxas de retorno sociais são mais elevadas, acima de 10%, o que pode ser considerado como uma taxa de retorno alternativa;

c) as taxas de retorno, aparentemente, aumentam com o passar do tempo em diversos países”.

Notemos que nos documentos de 2000 e de 2002, os especialistas do Banco Mundial reconhecem que as análises, em que inicialmente se basearam, constituíram um equívoco, mas, em todas as ocasiões, em todos os documentos do Banco, elas estão implícitas. As medidas sugeridas atualmente, por exemplo, a de estimular a privatização e eliminar totalmente a gratuidade, são as mesmas que se baseavam nas considerações do então funcionário do Banco Mundial, Sr. Psacharopoulos, no final dos anos oitenta. O certo é que, baseando-se em métodos que são incapazes de dizer por exemplo o que representará para a sociedade o trabalho de uma nutricionista, as vezes até de um economista...., o que se busca com este tipo de raciocínio é eliminar ou reduzir os investimentos em educação superior.

7- PERTINÊNCIA, QUALIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO

Para dar base às reformas, o documento de políticas da UNESCO concentrava suas análises e propostas dentro de três grandes marcos: pertinência, qualidade e internacionalização, temas que, em 1998, foram retomados e legitimados pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior.

A pertinência visa a fazer com que as instituições de ensino superior contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. O atendimento às necessidades da economia deve ser feito dentro de uma visão em que os valores éticos, a participação e o reforço da democracia estejam presentes. A pertinência implica o uso eficiente de recursos públicos, o que supõe uma prestação de contas à sociedade e uma gestão eficaz, num marco que preserve a autonomia e as liberdades acadêmicas. Avaliação, no entanto, deve ser vista como instrumento para melhorar a qualidade e a pertinência e não como meio de controle financeiro ou de punição a instituições. A pertinência implica o desenvolvimento de relações com o mundo do trabalho que não se limita aos interesses das empresas e uma ação em favor do desenvolvimento do conjunto do sistema educativo, com o qual a educação superior deve interagir ativamente.

A melhoria da qualidade se fará através de diversos meios, entre os quais a reforma das práticas de ensino e de preparação de programas, com a introdução de estudos multidisciplinares, a utilização de novas tecnologias, desenvolvimento de programas flexíveis e programas de educação permanente. O desenvolvimento da pesquisa sobre a própria educação superior é considerado indispensável assim como a reforma das políticas relativas ao pessoal das instituições de ensino superior.

A internacionalização, que alguns hoje confundem com comercialização, em nível global, é considerada essencial em primeiro lugar para reduzir os desníveis entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, através da transferência do conhecimento e da tecnologia o que implica o desenvolvimento de uma colaboração solidária. para ampliar o entendimento intercultural utilizando o intercâmbio de professores, estudantes e pesquisadores. Sabendo-se que nenhuma instituição pode hoje atingir excelência em todos os campos, a cooperação, sobretudo através da formação de redes em que os interesses dos participantes sejam comuns, é indispensável, como assinala a poderosa organização sindical internacional dos docentes a Internacional da Educação.

Em todas estas análises, é importante, no entanto, ter sempre em vista a questão da contextualização. Um dos pontos destacados pelos trabalhos que culminaram com a CMES foi o de que não há qualidade sem pertinência. Não há qualidade se os estabelecimentos de ensino superior não são autônomos, autonomia entendida como vinculada às liberdades acadêmicas e dando condição a professores, pesquisadores e estudantes de exercerem sua capacidade crítica frente aos problemas mundiais e nacionais. Não há qualidade se professores e estudantes não são valorizados, se as instituições de ensino superior não estão comprometidas com a busca de solução dos problemas fundamentais da sociedade num momento determinado. A sociedade não se limita às empresas e muito menos às multinacionais. A educação superior não pode viver isolada dos problemas da sociedade e

não pode ignorar, nem deixar de reagir, à redução dos gastos sociais nos países em desenvolvimento por causa da dívida externa, do incremento da exclusão, da concentração de riquezas.

Destaquemos ainda que a questão da cidadania, de uma organização da sociedade que dê prioridade aos interesses do conjunto da população, apresenta-se em todos os continentes e não é um privilégio europeu.

O documento do Banco Mundial “Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education” é um documento progressista, caso se compare com seu similar de 1994, mas não pode satisfazer a quem considere a educação superior como um bem público ou como quer a Internacional da Educação, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, um direito universal. Nele, além do mais, seus autores lançam a idéia bastante ambígua de que educação superior é um bem público global. Como bem assinalaram participantes latino-americanos na Conferência Paris + 5 que, em junho de 2003, revisou e confirmou as opções feitas pela Conferência Mundial de 1998, bem público é uma coisa, bem público global pode significar outra coisa completamente diferente. Pode representar a recuperação de princípios originariamente resultantes de um movimento amplo, com raízes sociais profundas, como são por exemplo os de autonomia e liberdade acadêmicas

Num discurso proferido em Belo Horizonte durante um seminário ibero-americano realizado na Universidade Federal de Minas Gerais em julho 2004, Rafael Guarga, reitor da Universidad de la República, em Montevideo, acentuou numa palestra que teve como título “la pertinencia en la educación superior: un atributo fundamental” que “la educación terciaria, según el BM, sería un «bien público global» y por ello, al quedar fuera del control de todo estado nacional desaparece el atributo de pertinencia con el significado de la ‘adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen’. El único atributo de importancia que se destaca, en esta concepción, es el de calidad y, de acuerdo con esta nueva visión del BM, ello podría asegurarse por medio de un mecanismo de acreditación (de la calidad) que opere en el mercado global”. Em outras palavras, abandona-se completamente a preocupação com o compromisso social da universidade e instala-se um sistema de acreditação que seguirá a tendência natural de reforçar políticas neo-colonialistas.

Esta definição que poderia parecer anódina e que muitos engoliram sem perceber o que se lhes estava oferecendo como alimento, tem implicações sérias, como assinalou Rafael Guarga em Belo Horizonte:

-“Este ‘bien público global’ alude esencialmente al producto educativo suministrado por proveedores transnacionales, cuyos destinatarios se encuentran en contextos sociales diversos. Obviamente, el atributo de pertinencia en el sentido asignado por la CMES, carece de contenido cuando se le pretende aplicar a dicho producto educativo”.

Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre as propostas levantadas na Organização Mundial do Comércio visando, segundo muitos, a transformar a educação como a cultura em simples mercadoria. Falar em

“bem público global” no momento em que se tenta definir o que é qualidade com base na experiência de apenas alguns poucos Estados membros da OCDE, não é de natureza a assegurar aos que pensam que educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito. No dizer de Rafael Guarga, ‘hemos llegado ao fin del camino, el atributo de la pertinencia en materia de ES carece de significado. Ha sido negado, pues las demandas de las sociedades concretas, han quedado sumergidas por una demanda única, la demanda ‘global’.

Aliás, nesta área, a evolução dos acontecimentos mostra como são pertinentes estas preocupações. Propõe-se, agora, a aprovação pelos países do mundo inteiro de normas de boa conduta para a educação trans-fronteiriça e de um guia para permitir a acreditação de instituições que tenham qualidade. Os documentos que serviram de base a estas iniciativas foram elaborados por grupos limitados e somente foram abertos à discussão de entidades representativas de vastos universos culturais e sociais, depois de elaborado um quadro rígido e redigido um texto básico.

O próximo passo, na evolução, será seguramente o de se criar um sistema de acreditação internacional, como se fora possível estabelecer critérios uniformes de qualidade, válidos para o mundo inteiro. Desde já, nos debates, embora se fale em respeito às diferenças culturais, o que se coloca na mesa é o exame de normas de conduta aprovadas no quadro da convenção europeia sobre reconhecimento de títulos e diplomas do ensino superior (UNESCO-Conselho da Europa, incluindo Estados Unidos, Canadá e Israel com a cooptação também da Austrália). Fala-se também no exame de boas práticas, jargão utilizado, em vários organismos internacionais, para recomendar, como modelo, práticas que provêm sempre da mesma origem e dos mesmos países.

Esta é, hoje, uma orientação que seguem quase todas as organizações internacionais que atuam no domínio da elaboração de políticas públicas, promovendo e patrocinando a preparação de análises comparativas. Fala-se então de “benchmarking”, expressão difícil de se traduzir e, inevitavelmente, busca-se encontrar o melhor modelo, aquele que deve servir de exemplo, que deve ser copiado. No caso do ensino superior, as boas práticas são quase sempre originárias de uns poucos países ou, quando se aponta como positivo algo vindo de outras regiões, a grande probabilidade é que seja cópia ou adaptação do que é feito em contextos totalmente diversos daqueles em que estas práticas são implementadas.

Note-se também, no caso das iniciativas em curso em nível internacional sobre acreditação de sistemas e instituições, que subsiste o problema de se saber quem ou que instituições vão definir o que é e o que não é qualidade e dizer que instituições têm, afinal, a qualidade. E aí o círculo se fecha...E também a esta altura, poderão, sem maiores problemas, serem aplicados os princípios da OMC, o reconhecimento de diplomas poderá ser feito automaticamente, mas somente para aquelas instituições que tenham recebido o certificado de qualidade emitidos por instituições fiáveis. Oxford, Sorbonne, Salamanca, assim como os comerciantes do ensino superior, poderão respirar tranquilos. Seus diplomas terão reconhecimento automático. Já Burkina Faso, Córdoba na Argentina, Cabo Frio no Brasil, Zhejiang na China, Ilha Maurício etc. terão de esperar indefinidamente ou adquirir programas do Exterior reconhecidos como de qualidade....O princípio da livre circulação de serviços comerciais educativos, como requer e define a OMC, estará garantido.

8- UMA REFERÊNCIA PERMANENTE

Do lado da UNESCO e das grandes associações universitárias, internacionais e regionais, depois de 1994-1995, os esforços se concentraram na preparação e organização da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em outubro de 1998, uma referência mundial. Suas conclusões se fundamentaram nos dispositivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus instrumentos complementares e em instrumentos normativos em particular da UNESCO contra a discriminação na educação e a favor da valorização da profissão do docente e em favor da mobilidade através dos sistemas de reconhecimento de títulos e de diplomas.

A CMES definiu alguns princípios fundamentais além da não discriminação. Pertinência e qualidade devem vir sempre juntos, o estudante deve estar no centro do processo, a função dos professores deve ser valorizada, a qualidade leva em conta situações concretas no campo sócio-cultural, sendo rejeitada qualquer tentativa de imposição de modelos únicos, as novas tecnologias devem ser utilizadas para facilitar a democratização, a cooperação baseada na solidariedade é fundamental nos dias de hoje. A educação superior é vista como bem público e a função do Estado para garantir este conceito é considerada indispensável. Nos debates que precederam a CMES ficou muito claro que a educação superior, para ser pertinente, deve contribuir para a busca de solução dos problemas importantes da sociedade e é parte de um sistema mais amplo, o sistema educacional, tendo ela responsabilidades a exercer para o bom funcionamento deste sistema em sua integralidade e deve ter como compromisso claro e definido o de contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa.

Esta orientação, apesar de formalmente aceita em todas as partes, vem sendo cada vez mais “esquecida” e abandonada, como explicam estas aparentes contradições. No seminário Internacional sobre Universidade XXI, realizado em Brasília, de 25 a 27 de novembro de 2003, o Professor Gabriel Macaya que, na época, ainda era reitor da Universidade de Costa Rica, mencionou autores (Wals & Jickling-2002) para os quais ‘algumas veces, en la búsqueda de consensos sobre asuntos de gran trascendencia, los proponentes de visiones diferentes pueden enmascarar los asuntos centrales bajo la falsa pretensión de una comprensión compartida de un grupo de valores y de una visión común de futuro’.

Ainda segundo Wals & Jickling, diz Macaya, “el pensamiento crítico depende de elementos transcendentales del lenguaje ordinario, las palabras e ideas que revelan lo que se asume y las visiones del mundo, y las herramientas para mediar las diferencias entre sistemas de valores en conflicto’.

Esta reflexão levou Macaya ao ‘1984’ de Orwell, onde este autor, segundo afirma o ex-reitor costaricensense, “desarrolla la noción de ‘doublethink’, como elemento central del newspeak, el lenguaje exigido por el Big Brother. Los ciudadanos ordinarios podían con

facilidad mantener en sus mentes significados contradictorios para el mismo concepto, aceptándolos ambos. Conceptos antagónicos podían unirse en frases de Newspeak, como ‘la guerra es paz’ o ‘la paz es guerra’, ‘la muerte es vida’, ‘el amor es odio’, ‘la lealtad es traición’.

Macaya vai adiante em sua análise e acrescenta que, no discurso diário que todos nós utilizamos, alguns conceitos atuais poderiam ser enquadrados nesta denominação de ‘doublethink’:

- desenvolvimento sustentável
- refundação
- globalização com cara humana
- recursos suficientes
- prever o futuro
- universidade privada

Parece-me evidente que, se Macaya retomasse sua análise, poderia incluir pelo menos dois exemplos mais: ‘bem público global’ e ‘equidade’. Suas observações se justificam ainda mais quando se observa que representantes de organizações internacionais, bem como representantes de muitos de seus Estados membros andam apropriando-se de conceitos humanistas básicos, ao mesmo tempo em que, na prática, esvaziam-nos de qualquer sentido social quando não, através de mentiras, utilizam estes conceitos para defender práticas diametralmente opostas às que são invocadas pelos conceitos expressos. Abusa-se da utilização de noções como liberdade, direitos humanos, justiça, equidade, progresso, cultural, desenvolvimento sustentável e tantas outras.

Na vida internacional, o “doublethink” passa a ser permanente. No que diz respeito ao ensino superior e a pesquisa, há três temas em que é mais visível neste momento:

- o da questão da acreditação internacional que consolidaria a noção de “bem público global”
- o do financiamento internacional
- o da cooperação internacional.

Deixemos para mais adiante a questão do bem público que está a demandar reflexões mais profundas para o desenvolvimento do debate.

Sobre financiamento do ensino superior, há uma tendência de se considerar como óbvio ululante que, para se alcançar a equidade, o caminho passa necessariamente pelo

enfraquecimento da noção de bem público e dos serviços e pela instauração da cobrança de anuidades em todos os sistemas, independentemente da condição social da maioria dos estudantes e o incentivo à privatização.

Ai vemos como e exata a afirmação de que todo sistema institucional se articula como um todo, define valores, desenvolve motivações e busca se justificar por todos os meios para se sobreviver e reproduzir-se. E, para isto, é necessário manipular consciências –e isto não se aplica somente, como querem alguns, ao falecido sistema soviético ...-. A utilização de especialistas –“experts” se quiserem- para justificar estas posições, é fundamental.

Quem quer ser coerente e exige o respeito e a aplicação, com rigor, por exemplo, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, passa a ser visto como perturbador e também como nostálgico da velha ordem anterior a 1990. Trata-se, no caso, de uma espécie de terrorismo cultural e político. Não se pode ser rebelde. É necessário aceitar os postulados essenciais da nova ordem que domina o mundo.

Nessa linha, uma das diretrizes seguidas a risca é a de se adotar uma linha de análises assépticas, falsamente neutras, separando o fato político das questões éticas e da história, jamais buscando ver as causas das injustiças, jamais questionando os sistemas atuais em suas linhas mestras. A qualidade é desencarnada, é desvinculada da pertinência, não se envolve nem firma compromissos com a sociedade, é algo formal. No fundo, neste caso, a violência do sistema é massacrante. É uma violência ideológica baseada no ‘doublethink’, tão bem descrito pelo ex-reitor Macaya.

Outro tema é o da cooperação internacional. Esta foi um dos elementos-chave da CMES, tendo os participantes dado a ele tanta importância que, no documento de ação que a conferência adotou, ela aparece como parte essencial das missões da universidade. A verdade é que se partiu da constatação de que, hoje, nenhuma instituição de ensino superior poder viver só.

Em Havana, num seminário internacional em fevereiro de 2004, segundo compreendi das apresentações que ali foram feitas, vários especialistas internacionais, propõem expressa e claramente uma definição neutra e tautológica de internacionalização, vista apenas como um processo de integração da dimensão internacional na forma de prover os serviços universitários. Qualifica-se então de academicismo toda e qualquer posição divergente, e indica-se que aqueles que imaginam ser possível uma internacionalização baseada na cooperação solidária que promova qualidade e pertinência, ou contribua para o progresso da pesquisa sobre temas internacionais, são, de fato, ingênuos e irrealistas. A verdade, no entanto, é que no campo social, não há neutralidade. Neutralidade sempre beneficia uma posição ideológica dominante, uma situação econômica e, quase sempre, é útil para quem detém o poder.

Ainda na área de cooperação internacional, um outro elemento que merece atenção é o da influência do processo de Bolonha no desenvolvimento da cooperação entre Europa e outras regiões, em particular a América Latina. Todos estão de acordo em dizer que as reformas no sistema europeu, que busca modernizar-se e apresentar-se de maneira mais

uniforme no cenário internacional, podem melhorar a eficiência dos sistemas acadêmicos e facilitar a mobilidade não só dentro da região, como com outras áreas geográficas e culturais do mundo.

Quando Claude Alegre, ex-ministro francês da educação, propôs estas medidas, ele visava a dar ao sistema universitário europeu uma competitividade que, em sua análise, ele não tinha com respeito a outros sistemas, em particular o norte-americano. O que não se fala com todas as letras é que Claude Alegre jamais escondeu seu fascínio pela organização dos sistemas de formação e de organização da pesquisa nos Estados Unidos e o que propôs foi, digamo-lo de maneira direta, uma imitação, ou uma adaptação do modelo americano.

Evidentemente, tais medidas facilitarão, por exemplo, o reconhecimento mútuo de estudos entre países europeus e entre estes e outras regiões. Hoje, entender os sistemas de certos países europeus é como decifrar uma charada. Adotando o regime de 3 mais 2 mais 4, com possíveis variações, implantando um sistema de créditos, instaurando períodos semestrais, evitando duplicação de recursos, os europeus repetirão o que muitas instituições fizeram na América Latina no final dos anos 50 e no final dos anos sessenta. Modestamente, os europeus deveriam ir à América Latina observar o que de bom e o que de ruim existe, o que funcionou e o que não funcionou, em universidades como a Universidade de Costa Rica, a de Los Andes, na Colômbia, a de Concepción no Chile, ou a de Brasília, no Brasil.

O sistema de crédito, por exemplo, é algo de pragmático que, bem aplicado, pode ser extraordinariamente útil. Pessoalmente, não sei se estou certo, creio que, em Brasília, onde participei, nos anos 70, da consolidação do modelo, não fomos capazes de medir, como era necessário, a parte de trabalho próprio de cada estudante em cada crédito. Mas, se com a estrutura, se com o sistema de créditos, vêm também os conteúdos dos cursos, aí a história é outra. Educação é ligada à cultura e não se deve adotar modelos únicos, padronizados, standardizados, nem se aceitar um conteúdo viciado na origem por intentos de manipulação ou simplesmente por desvios culturais.

E, evidentemente, não se pode discutir cooperação interuniversitária se não se levam em consideração relações mais amplas entre países e blocos de países.

Num comunicado de imprensa datado de 17 de junho de 2005, a ONG inglesa Oxfam, menciona um informe recente “A Round for free”, no qual se afirma que os países ricos se contentam em redefinir e não em reduzir as subvenções no interior da OMC. Em consequência, o apoio global à agricultura dos países desenvolvidos não se modificou desde 1986 e se mantém acima de 250 bilhões de dólares em termos reais (números aparentemente diferentes dos divulgados pela ONU, mas sempre significativos) Além disto, as regras da OMC dão aos países ricos uma tal flexibilidade que, em certos casos, poderiam lhes permitir aumentar seus apoios que provocam distorções no comércio e que representam cerca de 30 bilhões de dólares para a União européia.

O informe vai a detalhes estipulando que, apesar das promessas dos países ricos de eliminarem suas subvenções às exportações, esta medida não poderá se efetivar antes de 2016 na melhor das hipóteses et diversas subvenções disfarçadas serão mantidas. Segundo

este informe, os Estados Unidos pagam cada ano o equivalente a 6.6 bilhões de dólares em apoios ocultos às exportações, ou seja 200 vezes mais do que o que se declara à OMC. A União européia de sua parte pagaria um montante equivalente a quatro vezes o que declara.

Citemos alguns fatos recentes objeto de comentários da imprensa internacional e que dispensam comentários adicionais:

“Se o deficit na balança de pagamentos dos Estados Unidos tinha atingido um nível record de 668 bilhões de dólares em 2004, ele poderá se aproximar dos 780 bilhões em 2005, o que representaria pelo menos 6.4% do PIB contra 5.7% em 2004 e 4.7% em 2003” (Le Monde, 23 de junho de 2005). Segundo ainda o mesmo jornal, o déficit de pagamentos poderia atingir 830 bilhões de dólares em 2006. É evidente, segundo a maioria dos analistas, que esta situação não pode durar indefinidamente. Será necessário um dia que se gaste menos e que se poupe mais. Quem está financiando todos estes déficits?”

Hoje, 50 bilhões de euros, ou seja o equivalente de 43% do orçamento europeu, são consagrados à PAC –Política Agrícola Comum-, embora a agricultura represente menos de 2% do PIB europeu. Segundo a OCDE, a ajuda aos agricultores representa 34% de suas rendas na Europa e 20% nos Estados Unidos. A PAC custa 2 euros por semana a cada europeu. Segundo muitos críticos do sistema, 80% da ajuda se destinam a 20% dos agricultores. No caso do Reino Unido, o que se diz é que a ajuda beneficia os grandes produtores, entre eles os domínios de Windors e de Sandringham, propriedade de Sua Magestade a Rainha, que recebem 800 000 euros por ano (Le Monde 24 de junho de 2005- “Injuste, coûteuse, nocive: les idées reçues qui alimentent la polémique sur la PAC).

“Não é normal que um cultivador dos Camarões receba 400 dólares por ano, enquanto seu homólogo nos Estados Unidos fique com 160 mil dólares de subvenções”. A declaração é de Abdou Diouf, secretário geral da Organização Internacional da Francofonia e Donald C. Mckinnon, secretário geral do Commonwealth (Le Monde, 7 de julho de 2005).

Embora represente apenas 1% do que recebem os produtos agrícolas (Estados Unidos) e 61 mil empregos diretos, o setor do açúcar é o maior contribuinte no setor agrícola, a campanhas políticas (The New York Times – Le Monde 18 de junho de 2005).

9- MERCADORIA OU SERVIÇO PÚBLICO

É neste contexto que se desenvolveu, no mundo inteiro, a partir de finais de 2001, um debate intenso sobre a natureza da educação como serviço público e sobre a aceitabilidade, defendida dentro da Organização Mundial do Comércio, de que seja, em particular o ensino superior, tratada como mercadoria.

Em abril de 1994, os Estados membros da Organização Mundial do Comércio aprovaram o AGCS – Acordo Geral de Comércio de Serviços- que tem por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo previa uma única exceção:

estariam fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMC aqueles que fossem fornecidos no exercício da autoridade governamental e, nesse quadro, não fossem providos numa base comercial, nem permitissem a competição com um ou mais provedores de serviços.

Em setembro de 1998, através de um documento entrão considerado como restrito (WTO –1998- Council for Trade Services – Background Note by the Secretariat – SCW 49 – 23.09.98), o secretariado da OMC defendia a tese –em realidade um grande sofisma- segundo o qual desde que permita a existência de provedores privados na educação, os governos aceitam o princípio de que a educação superior pode ser tratada como serviço comercial e, em consequência, deve ser regulamentada pela OMC.

Em realidade se a educação é um bem público, os governos soberanamente têm o direito, como veremos adiante, de delegar esta função, a de dar concessões ou autorizar instituições da sociedade civil a exercerem estas funções, tudo dentro de normas e leis, base para um sistema de concessão, delegação ou autorização que deve ser submetido a controles rígidos.

Em 1999, o secretariado da OMC definiu explicitamente quais seriam, em sua opinião, os serviços regulamentados pelo AGCS (Acordo Geral de Comércio de Serviços), incluindo aí a educação (“Introduction à l’AGCS” – outubro de 1999). A partir de novembro de 2000, esta organização lançou negociações para a liberalização dos serviços educativos. Numa operação bem articulada, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia propuseram aos demais países uma abertura praticamente sem limites de seus “mercados” aos provedores oriundos de seus territórios e solicitaram que toda restrição à ação destes grupos pelos governos nacionais fosse rejeitada. O Japão apresentou restrições sérias a estas propostas, embora a mobilização em favor de sua adoção tenha sido grande.

As negociações sobre os serviços começaram em janeiro de 2000. Segundo ficou acertado na reunião de Doha, Catar, em novembro de 2001, os ministros definiram um cronograma específico para as negociações relativas ao acesso ao mercado. Os pedidos iniciais deveriam ser apresentados no mais tardar em 30 de junho de 2002 e os oferecimentos de liberalização propostos antes de 31 de março de 2003. Este calendário se aplicava aos serviços em geral e não somente à educação. O prazo final para decisão sobre estas negociações era 1º de Janeiro de 2005, objetivo afinal não alcançado.

Em setembro de 1999, organizações universitárias dos Estados Unidos e da Europa enviaram a seus governos uma nota contrária à proposta da OMC “de incluir o ensino superior como um dos doze setores de serviço incluídos no AGCS”. Em fevereiro de 2002, no Forum Social de Porto Alegre, os participantes de uma Jornada sobre “Ciência e Tecnologia, um instrumento para a paz no século XX”, adotaram uma resolução propondo um pacto global que assegure a consolidação dos princípios de ação aprovados na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO, em Paris, em 1998 e a exclusão do ensino superior do AGCS. Na mesma cidade de Porto Alegre, no dia 26 de abril de 2002, os reitores participantes da IIIa. Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas discutiram o tema e aprovaram uma resolução, onde, após uma série de considerações, afirmam:

-“Os reitores e acadêmicos ibero-americanos aqui reunidos, reafirmando os compromissos assumidos pelos governos e pela comunidade acadêmica internacional em outubro de 1998, em Paris, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que consideram a educação superior como um bem público, alertam a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre as consequências nefastas dessas políticas e requerem aos governos de seus respectivos países que não subscrevam compromissos nessa matéria no contexto do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) da OMC”.

A aceitação da proposta da OMC e de certos países de incluir o ensino superior no AGCS seria contraditória com a declaração de Paris de 1998. Aceita esta proposta, qualquer Estado que descumprisse compromissos firmados dentro da OMC no setor de educação superior poderia ser condenado a pagar indenizações aos empresários ou industriais da educação que se considerassem prejudicados e estariam sujeitos a represálias por parte dos países provedores do ensino, em particular dos cursos ministrados através de internet.

Ressaltemos que, por ora, esta questão está sendo levada em banho-Maria. Dois fatores levaram a esta situação: a) o fracasso da reunião de Cancun quando países emergentes decidiram alterar a maneira como as decisões eram tomadas no seio da OMC e exigiram que processos democráticos, em que todos participassem, passassem a vigorar; b) a atitude de governos de países anglo-saxônicos como Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia que, após solicitarem aos demais de abrirem as comportas no caso dos serviços educacionais, apresentaram eles mesmos proposições que visavam a defender seus sistemas, suas empresas, seus interesses, numa posição nitidamente protecionista.

O tema, no entanto, voltará à atualidade. Um dos compromissos do novo (desde 10.09.2005) diretor-geral da OMC, o socialista francês, Pascal Lamy, é justamente o de reavivar as discussões sobre a liberalização dos serviços, no marco da agenda de Doha. Recorde-se que, durante anos em que representou o conjunto dos países da União européia, Pascal Lamy sempre fez uma “dobradinha” com o representante norte-americano, Zoelick, sendo de se notar que, pela primeira vez, desde que a OMC foi criada, os Estados Unidos deram seu apoio total à eleição do candidato que conseguiu reunir em torno de si a maioria dos Estados membros. Qual é o significado desta atitude?

10- NOÇÃO DE BEM PÚBLICO

A observação do que se passou no decorrer dos últimos anos nas áreas de cooperação, seja para o ensino superior seja para o desenvolvimento em geral, revela quão importante é bem definir os conceitos de bem público e de serviço público que lhe é correlato.

É de Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, a afirmação de que “para demonstrar a eficácia do mecanismo do mercado, admite-se geralmente que todo bem – e, de maneira mais ampla, tudo sobre que se repousa nosso bem-estar- pode ser comprado e vendido no mercado”. É um erro, pois segundo o prêmio Nobel de 1998, isto não pode ser aplicado aos bens públicos que são consumidos coletivamente e não individualmente, como é o caso da proteção ao ambiente e a saúde pública, para ficar apenas em dois exemplos.

É comumente aceito que, para que um serviço seja considerado público, seu fornecimento deva ser feito na base da igualdade. Além disso, deve ser contínuo e permanente e não ser sujeito a qualquer espécie de discriminação, em particular a comercial ou financeira.

Aprofundar esta reflexão é fundamental para a comunidade universitária. Não o fazer significa aceitar uma realidade em que, na medida em que o comércio vira o critério dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental como meio ambiente, saúde, transportes etc, a educação já não será para todos e a idéia de serviço público para todos, sem discriminação, permanente, deixará de existir. A educação será para aqueles que podem pagar. Não se respeitará a cultura local nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrições a pacotes fechados, que não tomam em consideração as características culturais locais, e que se constituem, como bem acentuou a delegação japonesa junto à OMC, em verdadeiras fábricas de diploma sem qualidade. A definição de políticas educacionais será feita no Exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento.

Elie Jouen, secretário geral adjunto da Internacional da Educação, recorda um elemento essencial nesta questão. A noção de serviço público se baseia no conceito de solidariedade.

“O Estado é responsável por sua coordenação e contribui financeiramente, parcial ou totalmente, a seu bom funcionamento. Organizando serviços públicos, o Estado implementa uma política de redistribuição das riquezas em favor dos menos favorecidos. Cada um recebe em função de suas necessidades. A privatização dos serviços públicos se baseia no conceito de de serviço transformado em bem que é necessário comprar. Cada um recebe então em função de seus meios e não mais em função de suas necessidades. O Estado já não exerce sua função de redistribuição de riquezas. Aí está a diferença fundamental e ela dá base a sociedades completamente diferentes”.

A França é talvez o país onde, pela primeira vez, em termos de direito público administrativo, a noção de serviço público se desenvolveu com mais clareza. Segundo a Documentação Francesa, a emergência desta noção no direito francês se deu no fim do Século XIX. Foi pelo menos nesta época que a jurisprudência firmou uma definição do serviço público. Trata-se da igualdade de tratamento, de continuidade do serviço, de adaptação às mudanças tecnológicas mas também de neutralidade e transparência.

Confunde-se, frequentemente, serviço público e setor público, isto é missão e estatuto. É um erro. A distribuição de água, por exemplo, é um serviço público, que, segundo a legislação de vários países, pode ser confiada a empresas privadas através dos institutos de delegação, autorização ou concessão.

O serviço público se baseia, pois, em três princípios: igualdade, continuidade, disponibilidade.

A igualdade significa que todos devem ter direito ao serviço público, sem discriminação. Esta noção está muito clara, no que diz respeito ao ensino superior, tanto na Declaração Universal dos Direitos do Homem como na Declaração da CMES (Paris 1998).

A continuidade ou permanência significa que o serviço público deve responder, de maneira permanente, sem interrupção, às necessidades dos cidadãos.

A noção de adaptabilidade que os franceses chamam de “mutualidade” significa que o serviço público deve ser “reativo” e deve evoluir em função da existência de mudanças de interesse geral, sejam tecnológicas, sejam sociais. Pode e deve, pois, ser modernizado, seguindo a evolução da sociedade, mas sem abandonar suas características de base fundamentais para se garantir a igualdade e a permanência..

Na Europa, agora, a doutrina evolui no sentido de se deixar de falar em serviços públicos, expressão substituída por serviços de interesse geral, que, segundo um dossier publicado pelo jornal francês *Le Monde* de 4 de junho de 2002, “designa as atividades de serviço, de natureza comercial ou não, que sejam consideradas de interesse geral pelas autoridades públicas e submetidas, por esta razão, a obrigações de serviço público”.

Esta noção se desenvolveu no Tratado de Roma (União europeia) em seu artigo 90, parece tentar refletir uma posição de equilíbrio encontrada face a uma realidade baseada na evolução da sociedade europeia e o conceito começa a ser utilizado em várias partes do mundo, inclusive na América Latina. Na Europa, interesse geral designa atividades de serviço comercial que cumprem missões de interesse de todos e que deveriam ser submetidas, em consequência, pelos Estados Membros da União europeia a obrigações específicas do serviço público. É o caso, em particular, dos serviços de rede de transportes, de energia e de comunicação.

Na prática, há aí, no entanto, um desvio de rota. Esta evolução dos conceitos nem sempre é clara e, hoje, fala-se também em serviço universal, onde as obrigações que dele advêm visam a assegurar que, em todas as partes, todos tenham acesso a certas prestações essenciais (telecomunicação, correio etc) de qualidade a um preço acessível a todos. A concorrência que está sendo promovida pela União europeia, deveria garantir o serviço universal, principalmente quando se rompem os monopólios e se confia pelo menos parte da implementação dos serviços a grupos privados, proteger os consumidores mais fracos, ser acompanhada de uma segurança de provisão e de garantia de nível suficiente de investimentos.

No entanto, esta evolução ocorre dentro de um marco no qual, desde 1986, na Europa inteira, desenvolveu-se um movimento de liberalização, através da supressão de monopólios, da privatização de diversos operadores públicos. Foram atingidos em primeiro lugar e sucessivamente as telecomunicações, os transportes aéreos e, mais recentemente, a energia, os transportes ferroviários e o correio e, segundo se depreende de análises de posições de diversos grupos políticos, agora é a vez da educação e, conseqüentemente, da pesquisa.

Recentemente, a Comissão européia adotou novas regras (ver jornal Libération de 15.07.2005 e Le Monde de 16.07.2005) sobre o financiamento público dos serviços de interesse econômico geral. Ela reafirma o conceito de que estes financiamentos, salvo algumas exceções definidas pela Comissão européia, caracterizam-se como ajudas públicas, que devem ser notificadas à Comissão, a fim de que esta ateste se são compatíveis com as regras européias da concorrência. Estas medidas foram, em geral, bem aceitas, mas a questão não é anódina.

O fato de a Comissão européia inovar conceitualmente, não falando de serviços públicos, nem mesmo de serviços de interesse geral e sim de serviços de interesse econômico geral, revela que, para a Comissão, o princípio de base é de que se trata de serviços de interesse econômico e comercial e não de interesse público. A necessidade de notificação à Comissão sobre as ajudas que se pretende dar aos grupos que prestam os serviços deixa nas mãos desta a decisão final sobre a natureza dos serviços e a possibilidade de intervenção dos Estados nacionais.

Até quando os interesses gerais serão respeitados, até onde permanecerão os princípios de base vinculados ao serviço público, é uma dúvida que afeta a muitos analistas, usuários e funcionários, que não aceitam esta evolução conceitual. Na França, há, por exemplo, um temor generalizado de que ali ocorra o que se passou na Inglaterra, onde, hoje, os serviços de interesse geral, como os transportes ferroviários, ficaram mais caros, perderam a confiabilidade dada a má qualidade, falta de eficácia e ausência de seriedade. O governo inglês só voltou a dar atenção aos serviços públicos quando Tony Blair percebeu que a situação de penúria criada pela ausência e omissão do Estado em campos como os dos transportes coletivos, a educação e a saúde, seria fatal à sua reeleição.

11-FRONTEIRAS ENTRE PÚBLICO E PRIVADO

O resultado desta evolução é que, hoje em dia, torna-se cada vez mais difícil definir as fronteiras entre serviço público e serviço privado. Há organismos públicos, inclusive universidades em determinados países, que trabalham em função do lucro. Isto ocorre mesmo dentro das fronteiras dos países onde os organismos estão sediados, mas torna-se uma realidade muito visível quando órgãos públicos de um país passam a atuar em outros.

No Brasil, para citar apenas um exemplo, os consumidores, como parte da imprensa, ficaram chocados com a atitude da EDF –Electricité de France- que, ao assumir grande parte do controle da energia elétrica no Estado do Rio de Janeiro, buscou, de saída, reduzir o número de empregados e elevar as tarifas. No campo universitário, quantas universidades públicas, hoje, não tentam penetrar no “mercado” dos países em desenvolvimento com programas (produtos?) irrelevantes, sem qualidade e frequentemente em áreas onde estas instituições não fornecem, em seus próprios territórios, os “serviços educativos” que vendem no Exterior?

Por outra parte, há instituições de direito privado, em particular no campo da saúde e da educação, que trabalham visando a interesses coletivos. São bastante conhecidos

exemplos como o de certas universidades católicas, na América Latina e o da Universidade Aberta da Catalunha, em Barcelona, que incluiu em sua estratégia de cooperação os princípios da Declaração de 1998 e ainda o da Universidade del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, a mais jovem instituição pública de ensino superior da Argentina, que baseou seu projeto de constituição nos resultados e nas propostas da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998.

Os especialistas definem, no entanto, alguns elementos que, em geral, são próprios do domínio público:

- existência de estatutos jurídicos específicos, seja no que diz respeito a sua estrutura, seja ao pessoal;
- a realização de missões de interesse coletivo;
- o caráter não comercial das atividades;
- a propriedade do capital ou dos bens pelo Estado;
- o exercício de um controle pelo Estado, gerador de obrigações específicas
- a vocação não lucrativa da organização.

Mas, como afirma a grande especialista, a Professora Annie Bartoli, da Universidade de Versalhes, na França, estes debates deixam de por em destaque a questão fundamental: por que uma atividade determinada deve ser considerada pública?

Na idéia de serviço público, inclui-se um conjunto de prestações acompanhadas de garantias para o cidadão que delas se beneficia, em um quadro de desenvolvimento da solidariedade social. Hoje, o setor público como o setor privado estão sujeitos a fortes turbulências pela nova organização das relações internacionais e pelo peso que nela exercem, agora de maneira explícita, os poderes financeiros. Para as multinacionais, fronteiras não têm mais sentido no que diz respeito à circulação de capitais. Elas vêem os serviços como área de interesse e acreditam que os Estados não têm o direito de limitar sua ação em busca do lucro. É o que ocorre, agora, no setor de educação, em particular no que diz respeito ao ensino superior e ao ensino a distância. Vários governos, como muitos membros da comunidade acadêmica, já aceitam, de bom grado, a idéia da comercialização.

Na Ásia, esta tendência é forte. Começou na Austrália e na Nova Zelândia no início dos anos noventa. Recentemente, o governo da Malásia, país onde aparentemente 90% dos estudantes hoje estão matriculados em instituições privadas, decidiu adotar, como política, a de estimular a concepção segundo a qual o ensino superior deve produzir divisas para a Nação. A Malásia pretende transformar-se em um “education hub”, expressão até agora utilizada principalmente pelos sistemas aeroportuários para designar aeroportos que são pontos centrais capazes de gerar grande movimentação para a aviação comercial.

Evidentemente, esta concepção afeta o conceito de bem público, como também aqueles correlatos de serviço, setor ou função pública. De nada serve às instituições que representam as instituições universitárias, seus professores ou seus estudantes, os prêmios Nobel reunidos em Barcelona, promoverem ou estimularem uma atitude meramente defensiva. Há que se reforçar a legitimidade dos serviços públicos de base, sobretudo da educação, a função do Estado junto à sociedade e tornar mais clara e efetiva sua contribuição à sociedade. Esta realidade esteve presente no espírito dos participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998. Por isto, além de fincar pé nos princípios de base (educação como bem público, democratização do acesso, vínculo entre qualidade e pertinência), insistiu-se tanto na necessidade de se prestar contas à sociedade.

Concluindo, é necessário ter em vista sobretudo que entre os que defendem a educação como comércio, entre os que, defendendo uma posição de neutralidade, aceitam e justificam esta posição, não há nenhum interesse em que se mantenha visível o conceito de bem público. Daí a negação da pertinência de que fala o reitor Rafael Guarga, da Universidade da República do Uruguai. Daí o intento de apagar da memória coletiva os resultados de reuniões como a da OCDE em Berlim em agosto de 1998 e principalmente os da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de outubro de 1998, em particular no que diz respeito ao compromisso social da universidade. Daí as mudanças conceituais nos documentos oriundos de Bruxelas, abandonando o conceito de serviço público para se fixar na idéia de serviços de interesse econômico geral.

Através de um documento recente divulgado na primeira parte de 2005 (“The social compromise of the university in the XXIst Century”), o reitor da UPC, Josep Ferrer Llop, insiste na idéia de que as universidades, públicas ou privadas, devem agir como um serviço público e que a pesquisa e os cursos de graduação devem responder, em primeiro lugar, às demandas da sociedade.

Na mesma linha, em uma conferência apresentada em Sevilha, no dia 19 de maio de 2005, o reitor Ferrer Llop, de maneira sintética, afirmou:

–“Desde amplios sectores de la sociedad se espera que al universidad del siglo XXI se implique decisivamente en la evolución y progreso de esa sociedad global del conocimiento en la que nos hallamos inmersos. No se trata de una petición nueva puesto que el sentido crítico y la autonomía del pensamiento han sido una constante en el proceso de dejar atrás perjuicios intelectuales o políticos, especialmente en momentos en los que se reclamaba la libertad y la democracia. Ahora se trata de una demanda más global que incluye también aspectos de orden económico. La sociedad quiere una universidad que desde el mundo académico se proyecte sobre ella, porque es de todos conocido que sin esta universidad socialmente pertinente, los países no tienen acceso a los beneficios de la globalización. En definitivo, una universidad que sea corresponsable en el desarrollo de los países y del bienestar de los ciudadanos”.

Três conclusões finais poderiam ser apresentadas:

- 1- É necessário reforçar as idéias de bem público, de serviço público, de função pública. Em documento enviado à UNESCO, no dia 14 de setembro de 1998, em

nome da Universidad de la República, de que era reitor, Jorge Brovetto, atualmente ministro da educação e da cultura do Uruguai, afirmava “la educación debe ser entendida primaria y rotundamente como un bien de orden público, jamás como una mercancía de apropiación individual, sin perjuicio de los beneficios personales que legítimamente puedan derivarse de ella”. Esta posição —é o mínimo que se pode dizer— continua válida.

- 2- É mais que nunca importante levar em consideração a proposição da CMES em seu plano de ação sugerindo aos estabelecimentos de ensino superior, juntamente com os poderes públicos e a sociedade civil, de definirem ou re-definirem, junto com a sociedade, suas missões. O ensino superior não é isolado da sociedade.
- 3- Na medida em que se abra uma discussão ampla com todos os segmentos da sociedade o que se vai discutir é efetivamente o modelo de sociedade que se quer construir. E aí vale a proposta de um dos criadores da UNESCO, o filósofo Jacques Maritain, para quem todo país deveria definir seu modelo de ideal histórico, visando à construção de uma sociedade mais justa. Ou, nos tempos atuais, o modelo de uma nova civilização como sugere o cientista político brasileiro, Theotônio dos Santos Júnior.

Utopia tudo isto? Ingenuidade?

Consta que David Livingstone carregava consigo o texto de um telegrama que enviaria ao Ministério das Relações exteriores britânico onde anunciaria seu prazer em anunciar que havia finalmente encontrado as quatro fontes de Heródoto: uma montanha onde nasceriam todos os grandes rios da África oriental, inclusive o Nilo. Se, em lugar de ir à África, Livingstone tivesse feito suas excursões na América Latina, poderia ter chegado ao Planalto central na América do Sul, a uns trinta ou quarenta quilômetros de onde se situa, hoje Brasília, e onde, em um parque nacional protegido, existe um lago chamado “Águas Emendadas” do qual saem três riachos, um que se orienta em direção da Bacia do Prata, outro em direção da bacia do Rio São Francisco, no Nordeste brasileiro, e o terceiro em direção do Amazonas. Em outras palavras, as utopias podem se realizar. Basta saber onde e como buscá-las.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

1. Banco Mundial – a) Higher Education: The Lessons of Experience, Washington 1994; b) Prioridades y Estrategias de educación – examen del Banco Mundial, Washington- 1996 c) Higher Education in developing countries – Peril and Promise – The Task force on higher education and society- Washington- 2000; d) Constructing knowledge societies- New Challenges for tertiary education –Washington (2002).
2. Barberoux, Paul e Bellassem, Serge (1999) – Le Monde Diplomatique- «Europe: main basse sur les services publics d’enseignement».
3. Bartoli, Annie – Le management dans les organisations publiques- Dunod- Paris- 1997
4. Bricall, Josep M. Universidad 2 mil – CRUE- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- Madrid- 2000
5. Brovetto, Jorge – 14 de setembro de 1998- Mensagem enviada à Divisão do Ensino Superior da UNESCO – Posición de la Universidad de la República ante los documentos preliminares para la Conferencia Mundial de Educación Superior a desarrollarse en París del 5 al 9 de octubre del corriente año.
6. Buffet, Charlie- «Les rescapés- Livingstone, présumé explorateur» – Le Monde 20 de julho de 2005.
7. Centro de Estudos Educação e Sociedade- Educação & Sociedade, revista de Ciência da Educação- Campinas, São Paulo, Brasil no.84- Volume 24- Número especial 2003- Educação : de direito de cidadania a mercadoria – Novas Leituras sobre o público e o privado/mercantil.
8. Chemilier-Gendreau, Monique – Oui, malgré la menace libérale- Le Monde 14 de maio de 2005.
9. De Sélys, Gerard, junho de 1998- L’école, grand marché du XXI Siècle – Le Monde Diplomatique, junho de 1998
10. De Siqueira, Angela C. – The new economic global order and its effects on higher education policies – A dissertation submitted to the Department of Educational Foundations and Policy Studies in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy – The Florida State University- College of Education- Florida, USA, 2001
11. Dias, Marco Antonio R. – Tendances et défis de l’ enseignement supérieur – une vision globale- pgs. 41 à 72 – Nouveaux Cahiers sur l’enseignement supérieur – Documentation des réunions – Le rôle de l’ enseignement supérieur dans la société:

- qualité et pertinence – UNESCO- Organisations non gouvernementales – 2^e Consultation Collective sur l'Enseignement Supérieur – Paris, 8-11 avril 1991- UNESCO (publicado também em inglês).
12. Idem – «Education, enseignement universitaire et recherche dans le processus d'intégration régionale – la perspective latino-américaine»- Institut d'études européennes – Pôle européen Jean Monnet- Europe-Amérique Latine, 27.11.2000- Université Catholique de Louvain, Bélgica
 13. Idem – Cooperação interuniversitária no espaço Europa-América Latina e Caribe- 4 de dezembro de 2002- Reunião de Altos funcionários da América Latina e Caribe/União européia- Comissão Européia- Bruxelas- Seguimento da IIa. Reunião de Cúpula da ALC-UE
 14. Idem – Cooperação interuniversitária na criação do espaço Europa-América Latina-Caribe pgs. 141 a 150- II Reunião Plenária do CUIB – Consejo Universitario Ibero Americano- Porto Alegre- 29 e 30 de novembro de 2003
 15. Idem – Produção, partilha e apropriação do conhecimento- Seminário Internacional “Universidade XXI”, 25 a 27 de novembro de 2003, promoção do Ministério da Educação do Brasil, com os auspícios da Universidade das Nações Unidas, da UNESCO e do Banco Mundial.
 16. Idem – Perspectivas para a educação superior como bem público após dez anos de debates e divergências – V Reunião de Cúpula Ibero-Americana de reitores de universidades públicas – Guadalajara- Jalisco, México, 8 a 10 de setembro de 2004
 17. Idem – Educação Superior vista como bem público: tendências e dificuldades- documento elaborado no início de 2005, por solicitação do Ministério da Educação da Argentina (publicação prevista para o segundo semestre de 2005).
 18. Díez Hochleitner, Ricardo- El futuro de la universidad/1 – Una institución de excelencia. El futuro de la universidad/2 Un mercado común universitario- El País, Madrid- España- 28 y 29 de junio de 1992.
 19. Diouf, Abdou e McKinnon, Donald- Comment éradiquer la pauvreté ? – Le Monde, 7 de julho de 2005.
 20. Ferrer Llop, Josep- The social compromise of the university in the XXIst. Century (GUNI, Barcelona, 2005).
 21. Ferrer Llop, Josep – « La universidad, factor de desarrollo económico y social”- Sevilla, 19 de mayo de 2005.
 22. Fernandes, Millôr – Livro vermelho dos pensamentos de Millôr- Nórdica, Rio, 1973

23. Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional (CRUE) – Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI- Madrid- 2002.
24. Gacel Ávila, Jocelyne – Las tecnologías de comunicación e información para la educación internacional – Educación internacional versus Educación transnacional – Educación Global nº 6- 2003- Guadalajara, México
25. Guarga, Rafael- La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental – 2003- <http://www.ufmg.br/cela/texto2.html>
26. Hallak, Jacques e Poisson, Muriel – Academic fraud and quality assurance: facing the challenge of internationalization of higher education- Policy Forum on Accreditation and the Global Higher education market- IIEP, Paris, 13-14 de junho de 2005
27. Hatcher, Richard- L'école britannique livrée au patronat- Le Monde Diplomatique, abril de 2005
28. Hassenteufel, Patrick- A la comparaison transnationale- Revue Française de Science Politique, vol. 55, no1, février 2005, pgs 113-132
29. Jouen, Elie – l'avenir des services publics- Internationale de l'éducation – Magazine de l' Internationale de l'Éducation – Septembre 1997
30. Kent, Rollin- Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO – pgs. 19 a 26 – Universidad Futura – vol. 7, num 19- invierno 1995- Universidad Autónoma Metropolitana- México
31. Le Boucher, Eric- Le Monde 11 de abril de 2005- Qui veut sauver les services publics? Tony Blair
32. Le Monde, 4 de junho de 2002- Dossier sobre serviços públicos: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles b) Questions-reponses – principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation.
33. Le Monde, 31 de maio de 2005- “Le non gagne en France, la ratification du traité continue en Europe”.
34. Leser, Eric- Le déficit budgétaire américain se réduit, mais celui de la balance des paiements s'aggrave- Le Monde 23 de junho de 2005
35. LOA 2005- Despesa de execução de programas sociais- data de atualização dos dados: 17.06.2005, Brasília, Brasil.
36. Macaya, Gabriel – Universidad y Cooperación – Seminário Internacional “Universidade XXI” – Brasília 25-27 de novembro de 2003

37. Majerczak- Julie- Services publics: Bruxelles lâche la bride- Libération 15 de julho de 2005.
38. Mayor Zaragoza, Federico – Universidad todavía? Suplemento al número 4, año IV, julio-octubre de 1987- editado por el Servicio de Publicaciones de la OEI- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
39. Mayor Zaragoza, Federico – The universal university – Higher education policy 11 (1998) – pgs. 249-2565- Pergamon
40. Muraro, Heriberto – Neocapitalismo y comunicación de masas – Eudeba – Editorial Universitaria de Buenos Aires – 1974
41. OCDE (1998) – “Redéfinir l’enseignement tertiaire» - « Redefine Tertiary Education».
42. O Globo (2005)- 1- 11 de setembro de 2005- A devastação do Katrina: falência múltipla de órgãos – Furacão desvela dimensão da pobreza americana e inabilidade de Bush em lidar com a crise; 2- 7 de setembro de 2005- Avanços em xeque: estudo diz que mais de 10 milhões de brasileiros da área rural vivem com menos de 2 US\$ por dia – ONU: Comércio não é panacéia contra pobreza”; 3- 3 de setembro de 2005- Desequilíbrio mundial: exportação se vai com remessas – ONU diz que renda do comércio externo do Brasil é perdida com envio de lucros e juros.
43. Olsson, Berit – The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education –pgs. 235 to 246- Ceso Paperback no. 24- Learning from experience: policy and practice in aid to higher education- Editors Lene Buchert and Kennet King- Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO) – The Hague- 1995
44. Oxfam- Londres, 03 de maio de 2005- Communiqué de presse
45. Ribeiro, Gustavo Ferreira- A liberalização da educação superior no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS): da interpretação como serviço à interpretação como direito- Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, junho de 2004 (tese de mestrado).
46. Ricard, Philippe – Bruxelles assouplit les règles de financement des services publics – Le Monde 16 de julho de 2005.
47. Roldán, Jorge Uribe- Internacionalización: una palabra de moda o una paradoja?- Revista Tadeo no. 70- Segundo Semestre 2004- Bogotá- Colômbia
48. Sen, Amartya (2003)- « Un nouveau modèle économique – Développement, justice, liberté »- Odile Jacob Poches, traduit de l’Anglais par Michel Bessières – edição original publicada por Alfred Knopf Inc. Sob o título « Development as Freedom” 1999)

49. Tilak, Jandhyla B.G. – Ensino Superior e Desenvolvimento – Seminário Internacional Universidade XXI – Brasília, Brasil, 25 a 27 de novembro de 2003
50. The Economist – Londres- 25 de junho de 2005- Private tuition – school's out – Education outside school is booming and a new industry with it?
51. The New York Times – Le Monde- 18 de junho de 2005- U.S. Industry faces new overseas pressure
52. Trevisan, Cláudia – Comércio exterior: Ministério propõe redução de 35% para 10.5% da tarifa máxima de importação; empresários criticam mudanças – Fazenda quer a maior abertura desde Collor- Folha de São Paulo, suplemento Folha Dinheiro- 7 de setembro de 2005
53. Universidad Pública de Navarra- El espacio europeo de Educación Superior- Jornada de Trabajo del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra – 22 de febrero de 2002- Dirección de Publicación- Universidad Pública de Navarra- 2002
54. UNESCO – a) Division of Higher Education – Strategies for Change and Development in Higher Education – Policy Paper on Higher Education- Preliminary version prepared by the Division of Higher Education (Marco Antonio R. Dias, D. Chitoran and Jan Sadlak)- The Management of International Co-operation in Higher Education – proceeding of the 3rd UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education – Paris, 9-11 December 1992- New Papers on Higher Education- Meeting Documents no. 5 (publicado em 1993); b) Policy Paper for Change and Development in Higher Education (1995).
55. Van Ginkel, Hans (2001) – Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development – UNU- Tokyo
56. Vulser, Nicole- La diversité culturelle, ennemie des Etats Unis- Le Monde 23 de dezembro de 2004

DOCUMENTO 1 (English version)

SOCIAL COMMITMENT OF THE UNIVERSITIES AGAINST THE ATTEMPTS AT COMMERCIALIZATION

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
Special Advisor of UNU Rector – Representative of UNU in UNESCO
(www.unu.edu)

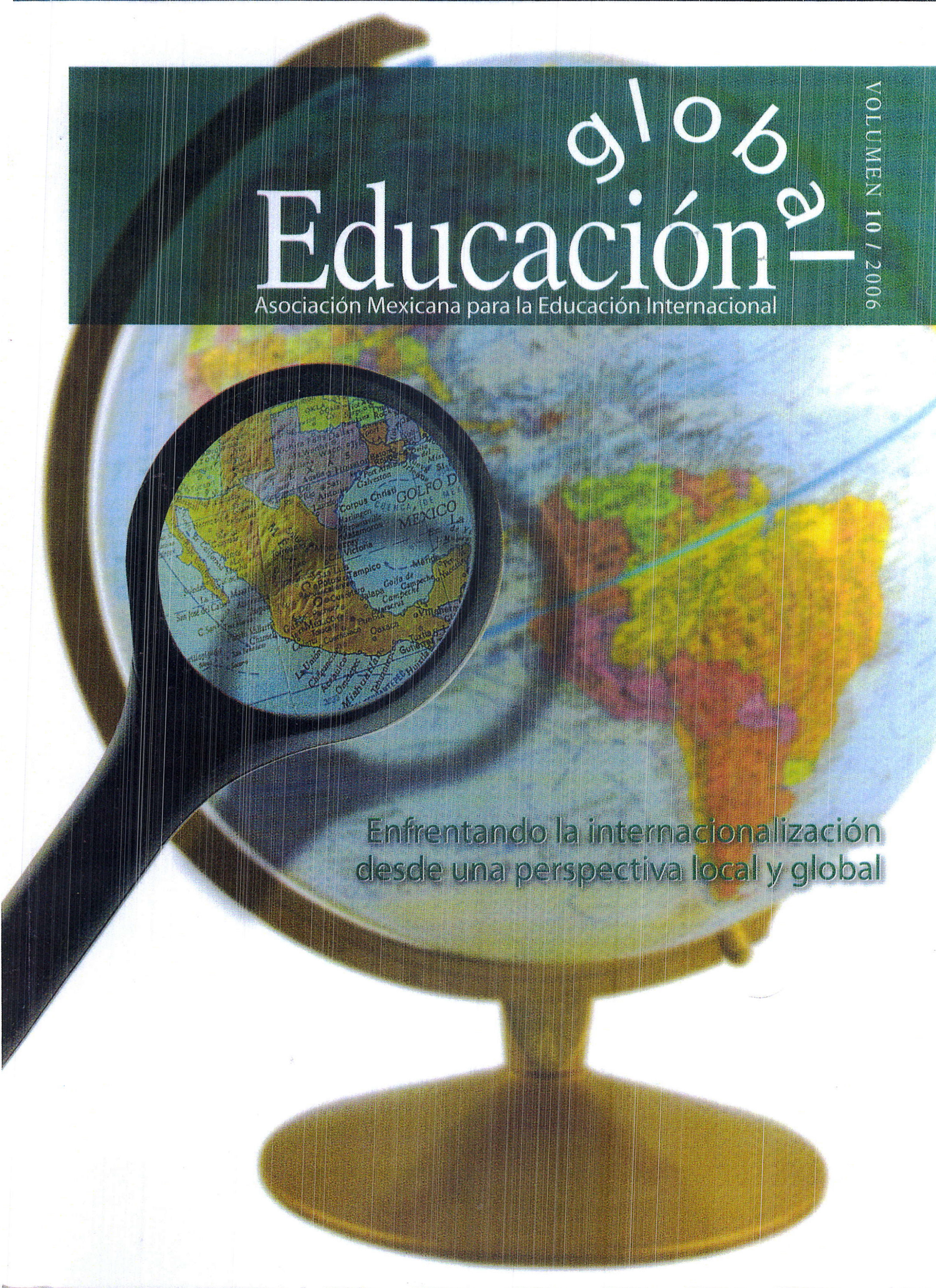
To believe in a certain kind of culture as being unique and definitive and, above all, to impose it on other human groups is a pretension that leads to the worst tyrannies. (Millôr Fernandes)

Document elaborated for the Second Meeting of Nobel Prize awardees, on the social commitment of the universities organized in Barcelona (2th December 2005) by GUNI – Global University Network for Innovation- Tecnihinal University of Cataloniay, Foundation for the Social Commitment of Universities and Foundation for the Culture of Peace - Barcelona, December 2005 – Published (without the Summary) in English in Guadalajara, Jalisco, Mexico, in 2006- Global Educación, Asociación Mexicana para la Educación Inrernacional – Volumen 10/2006- pgs 133-158 and in Finland as a chapter of the book “Communication and learning in the multicultural world” – University of Tampere, Research Centre for Vocational Education, and Okka Foundation- pgs 79-117.

globe Educación^e

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

VOLUMEN 10 / 2006

A globe is shown with a magnifying glass held over it. The magnifying glass's lens is positioned over the map of Mexico, showing state names and the Gulf of Mexico. The handle of the magnifying glass extends from the bottom left towards the center. The globe itself is a standard representation with continents in various colors and latitude/longitude lines.

Enfrentando la internacionalización
desde una perspectiva local y global

COMMUNICATION AND LEARNING IN THE MULTICULTURAL WORLD

Festschrift for Professor Tapio Varis

Edited by Prof. Pekka Ruohotie
and Dr. Rupert Maclean



Summary

Introductory summary of Marco Antonio Rodrigues Dias' speech

(International expert in Higher Education and Former Director of the Division of Higher Education of UNESCO)

To the question of whether education in general and higher education in particular should be considered primarily as a commercial service according to the regulations of the World Trade Organization or should fundamentally be considered a human right, Professor Marco Antonio Rodrigues Dias fervently replied in favour of the humanist view that guarantees everyone the right to education and to universal access to higher education, with no discrimination of any type whatsoever.

The author emphatically believes that, in issues of this type, neutrality is impossible. To justify his position, he began by generally considering the social rupture existing everywhere, but particularly in Latin America and Africa, as well as in certain areas of countries such as the United States. He then discussed the rejection of European voters – especially French and Dutch voters – of the draft version of the European Constitution, treating this as a sign of citizens' rejection of the model of neoliberal society, which has been a source of growing exclusion and poverty throughout the world.

In the area of education and training, as in that of science and technology, the application of the neoliberal model, which, in many cases is seen as being of Anglo-Saxon origin and supported by officers of various international organisations, is characterised by the deregulation of systems and by a privatisation process that above all aims to constitute and consolidate a market considered colossal. For developing countries, this situation is serious, because one of the characteristics of today's world, caused above all by the development of new technologies, is the emergence of the knowledge society, which transforms the nature of work and organisation of production and contributes to the process of globalisation, effecting the structure of societies and relations between countries and the needy. The creation of knowledge and its manipulation, as well as the control and manipulation of information, are thus essential instruments for obtaining and consolidating hegemony in the globalised world.

According to the author, nothing occurring in this field is accidental, but is rather the result of work of a conceptual, political and organisational nature which supports and monitors the evolution of the organisation of society. Ten years ago, between 1994 and 1995, two important documents on higher education and its relation to society in general and to the development of science and technology in particular, were published, one by the World Bank ("Higher Education: The Lesson of Experience") and the other by UNESCO ("Policy Paper for Change and Development in Higher Education"). These papers make similar diagnoses of the university crisis existing throughout the world, yet reach wholly antithetical conclusions.

The UNESCO document held that higher education is a public asset and that internationalisation based on solidarity and cooperation is necessary. The proposals contained therein were generally grouped under three major areas (pertinence, quality and internationalisation). In the World Bank document, on the other hand, priorities for reform were placed on: greater integration with the private sector, with businesses, which should participate in governing boards of universities; market orientation in implementing policies, particularly with regard to management of institutions of higher education; and the encouragement of institutional diversification, with privatization as a priority. Both documents have had a major impact on countries that have undertaken reforms of their higher education systems in the past ten years.

The author develops an analysis according to which he establishes that, in recent times, there have been attempts to promote the negation of pertinence, in other words, of the association between higher education and the needs of society. In order to achieve this, there have been attempts to obscure the results of meetings and congresses such as the one organised by the OECD in Berlin in 1998 to define policies on third level education in the Member States, and especially the World Conference on Higher Education in Paris in October of 1998, which has since been considered a paradigm in the examination of these issues. Consideration of these proceedings is pertinent today because now the idea is being advanced of education as a global public asset, which in the case of higher education, would become a reality through international quality accreditation systems, under the control, of course, of the conventional systems from industrialized countries associated with the OECD. This position would be backed by the World Trade Organization and the General Agreement on Trade in Services.

Hence, close observation of the evolution of this issue reveals how important it is to thoroughly define such concepts as 'public asset' and the correlated 'public service'. It is generally accepted that, for a service to be considered public, it should be provided on the basis of equality. Furthermore, its provision should be continuous and not be subject to any sort of discrimination whatsoever, especially commercial or financial discrimination. Moreover, public service should be reactive and evolve according to changes in general interest, whether technological or social.

Amartya Sen, the 1998 Nobel Prize Laureate in Economics, stated that, in order to demonstrate the efficiency of the market mechanism, it is generally assumed that all assets – and more generally, everything upon which our wellbeing is based – can be bought and sold on the market. This is an error, and this principle cannot be applied to public assets, according to the Nobel Laureate.

Failing to delve into this issue means accepting a world in which, as trade radically changes the predominant criteria used in the definition of educational policies and in that of other services covered by governmental action, such as those regarding the environment, health, transport, etc., education will no longer be for everyone and the idea of public service for all, free of discrimination and permanent, will cease to exist. Education will be for those who can afford it. Local culture will not be respected nor will national or regional needs be met as a priority. There will be no restrictions on closed packages that do not take into consideration local cultural characteristics.

Educational policies will be defined abroad – they will not be defined by democratically elected governments in a sovereign manner, but rather by business interests, thus restricting the sovereignty of developing countries to an even greater extent.

SOCIAL COMMITMENT OF THE UNIVERSITIES AGAINST THE COMMERCIALIZATION ATTEMPTS

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
Special Advisor of UNU Rector –
Representative of UNU in UNESCO
(www.unu.edu)

To believe in a certain kind of culture as being unique and definitive and, above all, to impose it on other human groups is a pretension that leads to the worst tyrannies. (Millôr Fernandes)

Document elaborated for the Second Meeting of Nobel Prize awardees, on the social commitment of the universities organized in Barcelona (2th December 2005) by GUNI – Global University Network for Innovation- Catalonia's Polytechnic University, Foundation for the Social Commitment of the Universities and Foundation for the Culture of Peace - Barcelona, December 2005

INTRODUCTION

June 2005 was a landmark occasion in European and world history, signaling a crucial moment of reference in which the votes of the citizens of France and Holland manifested, in an unquestionable way, their rejection of a model of society imposed on them and made clear their wish to exercise their citizenship in matters that are critical for the organization of their society. The implications of the French and Dutch “no” to the European Constitution project went far beyond the borders of these two countries, as well as those of the other countries in the European Union, and raised serious doubts about the way the society is being restructured in Europe, and on a model that had been seen by many people everywhere as an option to the so-called neo-liberal model, which is predominantly Anglo-Saxon. The implications reach all strata of society, including the educational institutions at all levels.

62% of people at professional and executive level in France voted “yes” and among liberal careers or professional people, while 57% of those who had studied in higher education voted the same way. All the other classes manifested in favor of “no”: 81% of those belonging to the work class, 79% of the unemployed people, 56% of the intermediate level careers and 60% of employees in general. Amongst the elderly electorate, the majority of people over the age of 65 voted “yes”. All the other age ranges preferred “no”, which reached 59% among those from 18 to 24 years old, the same occurring with those in the ‘25 and 34 year-old age bracket. This data revealed a clear separation. In France, the working-class, the poor, and the majority of young people voted against the project. The elderly and those in the upper financial echelons of society (i.e. the wealthier and more conservative elements) clearly manifested a “yes” vote.

Besides that, the adoption of the project, according to the interpretation of several analysts in favor of an unified Europe's construction, would consolidate, due to the provisions included in its third part, an ultra-liberal view of Europe, almost impossible to change later on since any and all change would require the unanimous support of all the countries of the European Union; an objective that is practically impossible to reach, and something everybody in Europe was aware of. This reality created perplexities which were unable to overcome the satisfaction these analysts have had with the recognition, in the second part of the project, of basic principles in a humanist vision as the freedom of thought, of assembly, the rights of the elderly, of disabled people, the right to information, mandatory consultation of workers inside the companies, the right to social security, and so on.

It was this same political view in Latin America that provoked a widening of the social gap with a clear increase in poverty. Several countries in the region remained at the same human development index level published by the UNDP (United Nations Development Program), at the beginning of September 2005. This is a contrasting region in regard to the income distribution among the various population classes. In Brazil, for example, which is the fourth largest world exporter of agricultural products, more than 10 million people live below the poverty line (less than US \$2 a day).

At the same time, according to United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) report (published at the end of August/beginning of September, 2005), in the last three years, the earnings from international trade by developing countries have been neutralized by the transfer of financial funds abroad, a factor that has been worsened by the losses observed for these countries, due to agricultural protectionism in particular by Europe and United States, and which causes, according to data published by ONU in the beginning of September 2005, a loss for developing countries of around US\$ 72 billion per year; equal to the total amount of the international aid for poor countries in 2003.

It is at this time that some governments reduce their investments in this area, especially in education. A classic example of this is once again Brazil. Until June 2nd, 2005, only 1.1 million reais of the 635 million budgeted for 2005 for the teaching of reading to youngsters and adults were spent in the way intended. And, exactly at this time, the government economic sector announced a radical decrease in the import fees of products from abroad, especially from rich countries, whose maximum taxes would fall from 35% to 10.5%.

The exclusion situation in Africa and in a large portion of Asia is well known by all concerned. It also affects rich countries, as the recent natural disaster in New Orleans has demonstrated. Observe that, at the very moment the media showed to the world images on the precarious situation in the south of the United States provoked by the Katrina hurricane, the Department of the North-American Census released a damning report about poverty in the United States. The number of people living below the poverty line had increased to 37 million over the previous twelve months; around 1 million more poor people than in the previous year. One third of poor Americans are children. The rate of infantile poverty in the United States is 20% and one million of them, Afro-Americans, live in conditions of acute shortage. The poverty rate affects 24.7% of Afro-American people, 21.9% of Hispanic, 9.8% of Asian origin, and 8.6% of non-Hispanic white people.

SYSTEM DE-REGULATION

The introduction brings us up to the present international situation. Let's see how the present reality affects education and, in particular, higher education and research. The second half of the 20th Century will be seen as the period in which higher education underwent a rapid expansion worldwide. But what the analysts did not foresee was the tremendous impact of new technologies, which is bringing, among other elements, an increase in the availability of higher education, and which is even more varied and wider in its scope at the beginning of this century. It is important to consider that, only in 1998, more than one million students from United States followed virtual courses and, according to 1999 figures, 60% of educational finance in the United States was spent on programs that used new technologies.

In a document that circulated on the Internet in April 1999, Paul Barbaroux and Serge Belhassen, French teachers of mathematics, compiled a dossier on the projects for the de-regulation of educational systems in Europe, declaring that huge industrial groups were preparing to take over the control of the educational systems, saying that "once de-regulated, it will be a colossal market".

The subject is controversial and ripe for debate but let's see what the French teachers said:

“The pressure groups and the official organizations (OCDE, European Commission) publish reports inspired by each other, praising, firstly, the massive introduction of new technologies in elementary and high schools. It is not about teaching knowledge or culture, but the use of ‘didacticiels’ that will allow future adults ‘to learn how to learn’ and consequently educational ‘logiciels’ (software). Secondly, the closer integration of the educational world with the industrial world will allow or will favor the transfer of essential public educational services for a kind of alternate qualification provided by the companies, and will result in an enormous profit for them. A shift to national diplomas is being anticipated, something that would be a serious constraint to the European technocrats projects, whose consensual approval would be long and tiresome (and therefore not profitable); being based on a ‘system of knowledge accreditation’ (the research into which is already at an advanced stage). A letter of accreditation (‘à puce’) would accompany the student, and consequently, the job applicant throughout the whole period of his/her professional career”.

The initiative mentioned by these two professors of Mathematics corresponds to the creation of a competence accreditation card, foreseen by the European Commission civil servants employees as announced previously by Gerard de Selys in an issue of the “Le Monde Diplomatique” dated June 1998.

The idea, according to de Selys’ text, is simple. Imagine that a young accesses several commercial teaching providers by Internet and obtains, through payment, ‘competences’ in language techniques and management. At the discretion of their self-learning, the teaching providers suppliers will ‘accredit him/her’ with the knowledge that he/she acquires. Such ‘accreditation’ will be counted and recorded in a diskette (‘the card’), that the applicant will enter in the computer, which, in turn, will be connected to the computer system of the providers. When looking for a job, the applicant will introduce the diskette in the machine, and will be connected to a site with ‘job opportunities’ managed by an employers’ association. The ‘profile’ will be examined by a logiciel (software) and if the applicant’s ‘competences’ corresponds to the ones sought by an employer, he/she will be hired. Diplomas are not necessary anymore: the employers will manage their own system without paying attention to the control by the state and the academic community.

It is in the United Kingdom that this positioning concerning education is clearer and it is the educational model adopted in this country that is inspiring policy-makers, who, in all sectors of social life, regard the market as the inspiration source for all decisions. It can be seen that, since Prime Minister Tony Blair took office, the private sector (with a commercial or benevolent nature) has been the central player in the educational system, especially concerning the decision about the system’s objectives and the creation of programs. According to Richard Hatcher, Director of Research at the College of Educational Sciences of the University of Central England, Birmingham (UK), a five-year agreement concerning pedagogical methods, worth £177 million (E 53 millions),

has been approved between the British Government and the major educational business company in the country, “Capita”.

The object of these contracts covers the organization of training and advisory sessions to teachers about the application of the national strategy in regards to the learning of reading, writing and arithmetic in elementary schools, and the strategy for the new level 3 of reading and writing learning in high schools. The agreement also plays a crucial role in establishing the criteria for teachers’ wages according to their merits. Agreements worth millions of pounds were brought about with private groups to specify evaluation criteria for teachers performance. These agreements also aim to recruit consultants responsible for training the heads of the educational institutions in the area of teacher evaluation and further to evaluate the performance of the institutional heads themselves.

The privatization of subsidiary services in the educational sphere is favored, from the supervision of cafeteria to the maintenance departments, and also concerning the supply of specialized instructors or pedagogical advisers. The sought-after goals are clear: to establish the company ethic in the management of educational establishments and to link them, as closely as possible, to the world of business.

The development of private advisors’ services is also encouraged, through which the companies provide individual assistance to students, many of them originating from humble backgrounds and who are jeopardized by the decrease in the quality of educational public services as of all kind of former public services in England. However, the system also appeals to those from more affluent backgrounds. ‘For instance, according to ‘The Economist’ dated June 25th, 2005, the children of Tony Blair have made use of this system.

Everything comes under the orientation of several international organizations that interpret, in a restrictive way, the need for linking education to the labor market. **This is then seen as a synonym of the world of business, when the labor market, taking into account the importance of the workers and the need for bonds with the interests of society, is much wider** It must also be pointed out that this direction is the same one that is contained in documents originated from OECD. The example mentioned by Richard Hatcher is that of the OEDC Consulting Committee for Business and Industry, which, in a work document presented at the meeting of the ministers of education of Member states of this organization held in Dublin, on March 19, 2004, and which set forth:

“In our opinion, the government has the main responsibility concerning the initial education. The employers and the companies contribute to this task working with the government and with the educational institutions to set forth clear objectives according to the market needs”

In other words, expenses and investments are put into a social context (are ‘socialized’), the benefits, profit and control over minds are privatized. Following the same line, the white paper on 14 to 19 year-olds, published in February 2005 by the British

Government, peremptorily states that “we have the intention of positioning employers in charge so that they can perform a key-function in establishing the teaching careers and to define, in detail, the content of the diplomas.”

THE SOCIETY OF KNOWLEDGE

There has been an attempt to universalize this British model, at a time when, according to Professor Josep Maria Bricall, the former president of CRE –(he European Rectors Conference, presently European University Association), who based his view on the white paper on education and teaching of the European Commission, there have been three great impacts on the education world in our time: **“the emergence of the knowledge society which is transforming the nature of labor and of the organization of production; the globalization phenomenon that has consequences on the possibilities of creating jobs and, finally, the scientific-technological revolution that creates a new culture and that puts urgent ethical and social issues on the table”**.

Each of these points deserves a longer analysis. But let's concentrate on the preamble of the Declaration on Higher Education of 1998, which stated:

-...given the reach and the rhythm of the transformations, society tends to establish itself on the knowledge basis, and due to this **higher education and research are, nowadays, a cornerstone of the cultural, socioeconomic and ecologically sustainable development of individuals, communities and nations**. Therefore, and taking into account that we must face outstanding challenges, higher education should transform and renew itself radically, so that contemporary society which is, at present, experiencing a deep crisis of values, can transcend the merely economic considerations, and take on deeper moral and spiritual dimensions.

Many believe that we are facing a transformation in the world economy, society and civilization that are more important than the changes that occurred in the world during the Industrial Revolution. The element of this evolution is knowledge. The creation of knowledge and its handling, as well as the control and manipulation of information, are crucial tools in achieving and consolidating hegemony in a globalized world.

In the economic arena, the present fundamental difference is between who designs the products and who produces them. Design is directly linked to research and to the development based on science and theoretical knowledge codification, while the production is much less so.

Thence, the need is of encouraging scientific and technological research and of integrating educational policies with scientific and technological ones.

The point in question, from now on, is to know whether these incentives should benefit only the most developed countries or reach the whole of mankind. Is it realistic to think about a democratization system that benefits all nations and, in each country, all the

segments of society? Is it possible for appropriate science and technology to develop everywhere and that, as a result of this, an appropriate higher education will be made available to youngsters of all nations?

In 1988, in Berlin, the member countries of the OECD decided to adopt, for their citizens, the official policy for universal access to higher education.

In the document of a meeting held in the German capital in August 1998, - Redefining Higher Education Teaching- OECD civil servants said:

- "Participation in higher education is, henceforth, the desired aim; open to everybody and not only to a privileged minority. The direction is towards universal participation; 100% participation with fair and equal chances to access knowledge, involving a new kind of higher education, available to all age groups and not necessarily an immediate continuance of high school. We reach then not only one institution, but a way of living, not only for a few, but for all...."

At the World Conference on Higher Education, held in Paris in October 1988, the academic community and its members gave a very clear opinion, basing their propositions and decisions on section 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. In fact, this is a basic principle for all worldwide reforms, and which is valid for all countries, not only the wealthier ones.

The impact of the new world reality, mentioned by J. Bricall on the pedagogical methods in the structuring and organization of the institutions, is impressive. However, it goes deeper on the commercialization of teaching and education. A study of the North-American merchant bank Merrill Lynch calculated that the worldwide knowledge market via the Internet was worth about US \$9.4 billion in the year 2000, and anticipated that it would reach US \$53 billion by the year 2003. **The figures are incredible and, since then, each analyst has presented an amount different than those**

Concerning higher education, the export of services from Australia has represented, since the beginning of this century, more than US\$7 billion US dollars per year for the country's economy. It is the third largest earner in export services. In the United Kingdom, between 1992 and 1993, foreign students paid £310 million in tuition fees. Besides this, these students spent £415 million in that year on products and services whilst in the country, according to what Jacques Hallak and Muriel Poisson mentioned at a recent meeting held at the Education Planning Institute in Paris.

For his part, the Colombian analyst Jorge Tadeo Lozano, despite mentioning different but still impressive figures and rates, points out that, according to a recent study by the OECD (May 2002- Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues-working paper- Paris, May 2002- pages 7 and 8), higher education services deal with US \$30 billion per year (nearly 3% of the global services market), employ 50 million people, have around 97 million consumers-students and is a sector that is growing very fast. "IDP (International Development Program) Australia Limited" believes that by the

year 2025 there will be around 263 million higher education students in the world, of which 7.3 million will be international students, with 1.2m of these studying in Australia.

The number of international students in Australia and in the United Kingdom has tripled since 1990. Australia is, today, one of the largest hosts of international students, after the United States and the United Kingdom. One in seven students is a foreigner, while in Mexico this ratio is one in a thousand. Furthermore, the education industry is the third industry after tourism and transportation, which generated foreign currency of around US \$3.2 billion in 2002”.

This issue was accurately analyzed by a French specialist, Jean-Marc Fiorese, who, through a document that has also been circulated on the Internet, deals with the implications of the WTO’s decision of considering higher education as a service for diploma accreditation purposes. **He believes that the member states will have to offer to the other interested member countries the possibility of negotiating access to accreditation agreements.** If the accreditation is made in an autonomous way by the member states, it should make it possible for any other interested member state is able to demonstrate that the qualifications acquired within its borders (and I would add: acquired anywhere or in any way in one of its institutions) should be accredited.

A state that does not acknowledge this right can have its case brought before the ORD – dispute regulation agency- for judgment or for the exercise of a hided constraint of its trade of services, and it can also be ordered to pay an indemnity to compensate the losses that the claimant suffers. Later, we shall see some implications and consequences of this reality. Observe, however that the states cannot appeal against the ORD’s decisions, which take precedence over the decisions of the national courts.

Jean-Marc Fiorese goes further in his analysis and, referring to the corporate universities, he informs that, if the WTO decisions are accepted, one can foresee a “fundamental restructuring of the educational system”.

“Vivendi, Bouygues, Microsoft, Proctor & Gamble, Monsanto and other powerful companies in the electronic, computer science and chemical industries, can provide a paid education that meets only its own needs. They ha sanctioned the knowledge acquired by diplomas whose achievement criteria would be defined exclusively by them. They would sanction the knowledge acquired by their own criteria. Their diplomas should, next, be accredited within the international scenario of the labor market”.

THEORETICAL AND IDEOLOGICAL BASIS

However, none of this has occurred by accident, as stated by those who say it is impossible to fight against the trend of placing the market as the leading force in the

organizing of society. The truth is that there is an attempt of a conceptual, political and organizational nature that provides a basis for, and monitors the evolution of society. This outlines the political exclusion of those that oppose the logic of a model which, clearly, was rejected by European voters (mainly the French) when they said “no” to the project of the European Constitution.

Regarding higher education and research, a brief history lesson would be useful at this juncture. Ten years ago, two important documents about higher education were released on an international level. The first one was issued by the World Bank in 1994, and was named “Higher Education: The Lessons of Experience”. The second, issued by UNESCO, with a temporary version published in 1993 and a final version released in Paris in February 1995, was named “Policy Paper for Change and Development in Higher Education”.

Stemming from similar diagnosis (increase in the number of students, teachers and staff in higher education institutions; generalized financing problems; diversification of the institutions, to mention only some of the most visible issues approached therein), these two documents presented completely opposing views on the function of higher education towards society and on society itself.

Both had a great influence on the development of educational policies worldwide; the issues raised remain, even now after ten years, matters of discussions for all international forums dedicated to this level of educational. Many reforms of higher education carried out since then (1995) have been inspired by UNESCO’s document. For their part, many governments have entered into agreements with the World Bank and have started to adopt policies that reflect the ideology of this organization, whose theoretical documents, particularly those concerning higher education, give an ideological and conceptual base to all measures since 1995 WTO proposes in this field. This is clearly the case of the transformation of higher education into a commodity.

From 1994 onwards, the World Bank has continued to consider the higher education problem, publishing in 2000 the report of a working group entitled *Higher Education Developing Countries – Peril and Promise* and, more recently, in 2002, a book *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*.

UNESCO, in turn, after releasing its policy document on higher education, sought to engender worldwide debate on the subject. In concrete terms, supporting the principle that higher education is a public good and that solidarity cooperation is not an unreal utopia, UNESCO launched a program of cooperation – UNITWIN/ UNESCO Chairs - which, despite not being perfect (UNESCO itself has never prioritized nor provided the funds required by the Member States) was considered everywhere a success. Presently, this program covers more than five hundred projects worldwide, with financing from various sources, national and international.

On its part, in the period from 1995 to 1998, through its regional offices or in cooperation with non-governmental and governmental organizations, UNESCO has promoted a round of meetings and launched a series of publications that created great

impact all over the world, and that culminated with the World Conference on Higher Education that took place in Paris in October 1998. Almost five thousand participants from more than 180 countries attended it. It must be stressed that, at least 125 official delegates were ministers of state, a number higher of ministers than those that used to participate in the general conferences of this organization.

Today, the document that reflects UNESCO's official position evaluated by the Member States is the *World Declaration on Higher Education in the 21st Century: Vision and Action*, adopted by the participants of the CMES (official representatives of governments, governmental and non-governmental organizations, academic community, and so on) on October 9th, 1998.

In the same way, the book *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* has become the reference work for the World Bank.

In practical terms, nowadays, civil servants of of the two organizations express similar positions on these subjects. Those of OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) have the same theoretical and practical positions. As a consequence, divergences of opinions on these subjects between organizations such as the World Bank and UNESCO have ceased to subsist, as stressed personally by the UNESCO's general director, Mr. Matsuura.

WTO AND CULTURAL DIVERSITY

Moreover, two new factors which contain contradictory elements extend beyond the debates. First of all, the presence of the World Trade Organization in the scenario means that representatives of a group of countries and civil servants of this organization clearly try to consolidate the idea that higher education is considered more as merchandise than as a public good. On the other hand, it must be stressed that the decision adopted by the members of UNESCO in the search for a convention on the cultural diversity that could have, as one of its implications, the need for higher education to be centered around the indigenous cultures.

In its issue of December 23rd, 2004, the French newspaper *Le Monde* published a dossier on the convention project, stressing that culture had become a geopolitical matter, mainly after "the culture industries became the first element in the list of export products in the United States". The controversies, inside UNESCO, which focus on the creation of a binding juridical instrument aiming at the protection of cultural diversity shows, as pointed out the newspaper, "a much wider economic battle, fought daily by the US people".

According to *Le Monde*, commenting on the project elaborated to be presented to UNESCO's General Conference (October, 2005), the US representatives defended the view that "UNESCO should not deal with the commercial policy that is under the responsibility of the World Trade Organization". Following this line, the US

representatives insisted on including in the project an article, according to which “nothing in this convention will modify the rights and obligations of the member states concerning other existing international instruments”. Everybody understood that the United States representatives were referring to the General Agreement on Trade in Services and that the message was clear: if there is any conflict between culture, education, or commerce, the latter should prevail.

The matter is delicate and difficult because those who inspired the convention project were basing their ideas on the principle which regards culture as something more than common merchandise. On the other hand, diversity will only be possible if there are policies of public support to sustain it. According to *Le Monde* in its issue of December 23rd, 2004, it was clear that in UNESCO's case, an axis made up by the European Union, China, India and Brazil had been formed to defend the project and reject the proposals aiming at subordinating its content to the WTO.

One of the more immediate and important concrete applications of a convention of this kind would be the need to respect the cultural aspects of the specific systems of higher education. This is an important matter and there are no elements that prove that the representatives of the academic communities are paying enough attention to it. The alienation related to this reality is quite widespread and, as far as we know, higher education, up until June of 2005, was not mentioned in the several projects presented to be discussed in the convention.

In 2001, UNESCO's General Conference had already approved a universal declaration on cultural diversity. In it, it was stated that “every person is entitled to an education and to quality training that fully respect his or her cultural identity”. This principle is valid and should be applied to all educational levels and could be reinforced in the convention text.

Concerning higher education and research, it would be useful, once more, to return to CMES teachings. **Economic development cannot follow inflexible structures and adopt a single model for all the countries and regions.** The failure of cooperation strategies based on the transmission of models, as it was made in Africa for example, with the old colonial systems, revealed that the actions intended to guarantee development must radically change their propositions. One of the findings from the consultations carried out at UNESCO in the 1980s and 1990s in respect of higher education was that more and more people had become aware that, in all regions, **the adoption of foreign concepts and values, and the abandonment of national and regional cultures and philosophies had had negative repercussions throughout the systems.**

SOCIAL AND PRIVATE RETURNS

A basic point at this moment of the debates was, as it is now, about the financing of education in general, of higher education and of research in particular. For UNESCO, the responsibility to the public is clear in this case. The World Bank, for its part, today

recognizes the importance of investing in higher education, which is essential for the economic growth because it improves individual productivity. Furthermore, in the long term, the income generated from research and technological development helps to reduce poverty.

However, in 1994, civil servants of the Bank following the line defended by the Consensus of Washington defended the principle that sharing funds (that is, encouraging paid education) and fomenting private higher education would go hand in hand with investing more in basic education, and would even reduce the public costs of higher education.

The principles of the **Consensus of Washington** (opening of economics, structural adjustment, elimination of inflation and public deficit, privatization) were conceived in 1990 by the English economist John Williamson. Evidently, the Washington Consensus has not mentioned sharing of costs in higher education and other similar measures, but they obviously fit in with the proposals of the consensus, aimed at reducing the presence of the state in social costs, mainly through:

- a) The decrease in the volume of public investments in higher education;
- b) Encouraging the development of private education as an equity instrument;
- c) Priority given to commercial aspects and not to educational ones;
- d) Acceptance that higher education is considered a commercial object, regulated according to principles established by the WTO - World Trade Organization.

It is worth developing this subject a little more. The truth is that, up to now, many economists and analysts, when discussing the financing of education, centralize the debate on the differences between social, private or individual returns; comparing what individuals gain with the benefits for the society resulting from the investments made in education, especially higher education.

They defend the idea that the gains for society are more important in primary education and, using a shortcut, they conclude that the developing countries do not have to consider higher education as a priority. Otherwise, they point out that they must reduce or eliminate the costs in this educational sector.

At the end of the 1980s, Prof. Peter Atherson (deceased), formerly of Brock University in Canada, reminded us that this method of analysis deals with the cost of the acquisition as a financial investment, and compares it with the economic advantages. A personal profitability rate (higher advantages for individuals) expresses the return of the individual's investment in his or her own education (rights, materials and years working, etc).

A social profitability rate equates to the gains resulting from the total investment in education (public expenses with educational programs in the form of diversified subventions). The methodology is similar to the one used to calculate the current value of an amount that somebody saves and will receive later. For the Indian economist and former-consultant of the World Bank, Jandhyala Tilak, “the return rates are the statistical summary of the relations between the earnings during life and the costs with education”. According to an objective analysis by the Indian specialist, “despite the return rate of university education being lower than that of primary education, it must, however, be observed that university education also results in a very attractive return rate for the society and for the individual, too”.

Although I have reservations about the method by which these calculations were made for the social area, I believe it is interesting to note that, according to J. Tilak: a) the investment in university education also produces positive return rates for the individual and for society in general; b) in several countries, the social return rates are around 10% higher than what can be considered as an alternative return rate; c) the return rates, apparently, increase with the passing of time in several countries ”.

It is notable that in the documents of the years 2002 and 2000, the specialists of the World Bank recognized that the analyses on which they had been initially based were mistaken, but, in all the World Bank documents published later on higher education issues they are implicit. The currently suggested measures, amongst these, to stimulate privatization and to fully eliminate the gratuitousness of training and education in higher education institutions are the same ones that were based on the considerations of the civil servant of the Economic sector of the World Bank, the economist Mr. Psacharopoulos, in the eighties. The truth is that, being based on methods that are not able to formulate clearly even what will represent for the society the work of a nutritionist, sometimes even of an economist...., what these experts are seeking with this kind of reasoning is to eliminate or reduce investment in higher education.

RELEVANCY, QUALITY AND INTERNATIONALIZATION

The UNESCO policy document on higher education (1995) concentrated its analyses and proposals on three principles: **relevancy, quality and internationalization**, subjects that, in 1998, had been rediscussed and concepts formulated in the framework of UNESCO’s activities were legitimated by the World Conference on Higher Education.

Relevancy aims at making higher education institutions contribute to the development of a more just society. The needs of the economy must be met within a context in which ethical values, participation and the reinforcement of democracy must be present. Relevancy implies the efficient use of public resources, what presupposes account for the society and an efficient management, all within a framework that preserves academic autonomy and freedom. Evaluation, however, must be seen as an instrument to improve the quality and the relevancy of each higher education system), and not as a means to exercise financial control or to punish institutions. The relevancy of higher

education implies the development of relations with the labor market, which does not limit the interests of companies and which favors the development of all educational system with which higher education must actively interact.

The improvement of quality of higher education will be undertaken through several means, among them the revision of teaching practices and the preparation of programs, with the introduction of multidisciplinary studies, the use of new technologies, the development of flexible programs and continuing educational programs. The development of research on higher education itself is considered indispensable as well as the revision of policies related to the staff of higher education institutions.

Internationalization: presently, some people wrongly confuse it with commercialization. At a global level, internationalization is considered as crucial to firstly reduce the inequalities between developed countries and developing countries through the transfer of knowledge and technology. This must imply the development of a cooperation based on solidarity, enlarging the intercultural understanding through the interchange of professors, students and researchers. Today no institution is able to achieve excellence in all fields. Thus, cooperation, mainly through the creation of networks with common participants, is indispensable. This was pointed out by the NGO “International of Education”, the powerful international teachers union.

However, it is important to bear in mind the issue of contextualization in all these analyses. One of the points highlighted by the studies and debates that had culminated in the World Conference on Higher Education in 1998 (WCHE) was that **there is no quality in higher education without relevancy.** There is no quality if higher education institutions are not autonomous, autonomy being understood as linked or related to academic freedom and as an instrument allowing professors, researchers and students to utilize their critical capacity to analyse and interpret national and international issues. There is no quality if professors and students are not valued, or if higher education institutions are not committed to the search for solutions for the fundamental problems of society. **Society is not limited to companies and much less to the multinationals. Higher education cannot be isolated from the problems of society** and it cannot ignore, or not react to the decrease in social expenditure in developing countries due to foreign debt, the increase in the exclusion and the concentration of wealth.

We must also highlight the issue of citizenship, and of the organization of the society that allows for the prioritizing of the interests of the population as a whole; an issue that is important in throughout the whole world and not just the sole privilege of the European countries.

The document of the *World Bank Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* is a progressive document, compared to a similar one dated 1994. **It does not, however, satisfy organizations and persons that view higher education as a public good;** e.g. institutions such as The NGO “International of the Education” that bases its opinion in the Universal Declaration of the Human Rights. Besides that, the authors of the World Bank document expound the very ambiguous idea that higher education is a global public good.

As pointed out by the Latin American participants in the Paris Conference Paris + 5 (June 2003), who reviewed and confirmed the positions adopted by the World Conference of 1998, **a public good is one thing, global public good can mean something completely different.** It can represent the recuperation of a broad movement, with deep social roots, and one that requires autonomy and independence. "Global public good", in World Trade Organization (WTO) terms, can mean the return to a period of cultural uniformity, or of a neo-colonialism invested with pinches of liberalism.

According to Rafael Guarga, President of the Universidad de la Republica in Montevideo, "tertiary education, following the World Bank would be a 'global good' and thus, remaining outside the control of the national state. The attribute of relevancy that is 'the adequacy between what society expects and what higher education does' disappears. The only important attribute that stands out, according to this conception, is the one that refers to the quality (considered isolated from relevancy) and, 'it (quality) could not be guaranteed by means of an accreditation mechanism that operates within the global market'.

In other words, we conclude, the concern over social commitment of the university is forgotten and an accreditation system, which will follow the natural trend of strengthening neocolonialist policies, is installed.

This definition of global good that could seem anodyne and that many having swallowed the notion without realizing that it was being offered to them as "food", has serious implications, as Rafael Guarga points out:

"Essentially, this "global public good" alludes to the educational product provided by transnational suppliers, whose addressees are inserted in different social contexts. Obviously, the relevancy attribute, as CMES considers it, lacks content when one intends to apply it to such educational product."

We cannot forget that such a definition was made during the most intensive debates about the proposals raised by the World Trade Organization, which aimed at, according to many analysts, the transformation of education and culture into simple merchandise.

To speak about global public good at a time when attempts are being made to define quality in higher education, based on the experience of few Member States of OECD, cannot satisfy those who think that education is a right. In the words of Rafael Guarga, "we have reached the end of the way; the relevancy attribute in higher education lacks significance. It has been denied, because the demands of society remained overshadowed by a single demand, the global one."

By the way, in this area, the evolution of events shows how pertinent these concerns are. Presently (September 2005), several countries are considering the approval of rules of good behavior for trans-border education and of a guide to allow the accreditation of

institutions of higher education that have high qualitative standards. The basic documents on these questions were elaborated by restricted groups and they were only issued for discussion by entities representing vast cultural and social concerns, such as international Non Governmental Organizations (ex: International Association of Universities and International Education) after a strict framework was already established and a basic written text elaborated.

Certainly, the next step will be of creating a system for international accreditation, if it was possible (contrary to the opinion of the participants of the World Conference on Higher Education (1998)) to define uniform or unique criteria for defining quality of higher education, which would suit the whole world.

What we see presently in the debates in many conferences on these subjects all over the world, is that, even those who take these kinds of initiatives mention the need for respecting cultural differences. However, what they propose in fact is the examination of rules of behavior adopted in the framework of the European Convention on the Accreditation of Degrees and Diplomas of Higher Education (UNESCO-European Council, including the United States, Canada and Israel with the participation also of Australia). The risk of cultural neo-colonialism is obvious.

It is not difficult to understand that these proposals presuppose the possibility of establishing uniform criteria for accreditation in all parts of the world. The examination of good practices is also mentioned; a jargon used by several international organizations, to recommend practices originating from the same location and the same countries; in the circumstances these being members of the European Convention on Recognition of Studies and Diplomas on Higher Education.

This is, today, the direction taken by the majority of the civil servants in international organizations that operate within the domain of the elaboration of public policies in higher education, and that promote and sponsor the preparation of comparative analyses on these subjects. Then they mention the "benchmarking", an instrument for comparing diverse systems, and that is difficult to translate into other languages. In this process, inevitably, one struggles to find the best model to be copied. In the case of higher education, good practices almost always originate from a few countries or, when something positive originating from other regions is mentioned, there is a distinct chance that it was copied or adapted from what was made in contexts totally different than those where these practices are implemented.

Notice also that in the case of on-going initiatives at an international level for the accreditation of systems and institutions, **the problem is of knowing what institutions will establish as standards of quality, and how the evaluation of the institutions, in regard to qualitative standards, will be decided.** When we observe what is happening all over the world in the field of policies for higher education, we can observe that, at this point, the circle closes. And then, the WTO principles can be applied; the accreditation of diplomas can be made automatically, without any problem. However this will benefit only those institutions that have received the certificate of quality issued by "reliable" institutions, meaning the institutions they control directly or

indirectly. The Universities of Oxford, Sorbonne and Salamanca, as well as those who act as commercial providers of higher education, will be able to breathe in peace. Their diplomas will be automatically accredited. However, the Universities of Burkina Faso, Cordoba in Argentina, Cabo Frio in Brazil, Zhejiang in China, Mauritius, etc. will have to wait indefinitely or to acquire foreign programs acknowledged as having a high level of quality. The principle of the free circulation of commercial educational services, as defined and required by the WTO, will be guaranteed.

A PERMANENT REFERENCE

After 1995, UNESCO and important university associations, international and regional, concentrated all their efforts on the preparation and organization of the World Conference on Higher Education, held in October 1998, which became a global point of reference.

Its conclusions were based on the provisions of the Universal Declaration of the Human Rights and on supplementary and regulatory instruments, especially these adopted by Member States of UNESCO, against discrimination in education and in favor of the valuation of teachers and of mobility through the accreditation systems of degrees and diplomas.

The World Conference on Higher Education (WCHE) has defined some basic principles besides non-discrimination. **Relevancy and quality of higher education must always come together, the student must be in the center of the process, the work of the professors must be valued, the quality must take into account concrete situations in the socio-cultural field, being rejected any attempt to impose a single model, the new technologies must be used to make the democratization easier, the cooperation based on the solidarity is crucial at the present time. Higher education is understood as a public good and the state's function of guaranteeing this concept is deemed as indispensable. In the debates that preceded the WCHE it was clear that higher education, to be relevant, must contribute to finding a solution for important problems of society; it has to be part of a broader educational system; it must be responsible for the good operation of this system in its entirety; and it must have a clear and definite commitment for the creation of a more just society.**

This direction, despite being formally accepted everywhere, has been increasingly "forgotten" as we can observe through the analysis of Rafael Guarga and other representatives of the academic community. At the International Seminar on the XXI Century, held in Brasilia in November 25th to 27th, 2003), Professor Gabriel Macaya (who, at the time, was still president of the University of Costa Rica), quoted the authors (Wals & Jickling-2002):

“sometimes, in the search for a consensus in highly transcendent matters, the varying proponents and views can mask the central subjects under the false pretext of a shared understanding about a group of values and as a common view for the future. Undoubtedly, critical thought depends on

transcendent elements of the ordinary language, the words and ideas that reveal what is assumed and the world views, as well as the tools to intervene on the differences between the systems of conflicting values.”

This thought brought Macaya to “1984” by George Orwell, in which this author, as Macaya says, “develops the idea of “doublethink”, as a central element of “newspeak”, the language demanded by Big Brother. The ordinary citizens could easily be confused by contradictory meanings for the same concept, but at the same time accepting both. Opposite concepts could be combined in some “newspeak” sentences such as “the war is peace”, “the peace is war”, “death is life”, “love is hate” and “loyalty is treason”.

Macaya goes further in his analysis and adds that “in our daily speech, some current conceptions could be “doublethink”:

1. “Sustainable development
2. Recreation
3. Globalization with a human face
4. Sufficient resources
5. Foresee the future
6. Private university”

It seems evident, at least for me, that, if Macaya got back to this kind of analysis, he could include at least two further examples: ‘global public good’ and ‘equity’. His comments are even further justified when it is observed that representatives of a few international organizations, as well as representatives of some of its Member States have assumed basic humanistic concepts, and at the same time they emptied them of any social direction when not, through lies, they used these concepts to defend practices diametrical opposite to whose that are invoked by the stated concepts. These Member States clearly abuse the concepts of human rights as well as of those related to knowledge, justice, equality, progress, culture, sustainable development, and as many others.

In the international sphere in general (see the debates in the Security Council of ONU), “doublethink” becomes prevalent”. In regard to higher education research and policies, there are three areas in which, this kind of behavior is more visible:

1. The issue of the international accreditation that would consolidate the notion of “global public good”
2. International financing
3. International cooperation.

Let's leave for later the issue of the public good; this requires deeper consideration for the development of the debate.

With regard to the **financing** of higher education, there is a trend of deeming obvious something that, to reach equality one must necessarily pass by the degradation of the public good and services by the establishment of tuition fees for all systems, independent of the social status of most students and the incentive to privatization

We can see the accuracy of the statement that **every institutional system articulates itself as a whole, defines values, develops motivations and tries to justify itself by all means possible in order to survive and reproduce** and for that, it is necessary to manipulate minds - and this is not only applied, as some analysts would wish, to the defunct Soviet system. The use of specialists or "experts" to justify these kinds of positions, is basic.

Anyone who demands the strict application of the Universal Declaration of Human Rights is seen as a disturbing influence and also as being nostalgic for the cold war period prior to the 1990s. It is, in this case, a kind of "cultural and political terrorism". One cannot be a rebel. It is necessary to accept the essential postulates of the new order that is ruling the world.

Following this reasoning, one of the directives strictly complied with concerns **adopting a line of aseptic analyses, falsely neutral, separating the political fact from the ethical and historical issues, never attempting to find out the causes for the injustices, and never questioning the master lines of the current systems.** The quality of higher education is "disincarnated", so some Christians philosophers used to say or 'alienated' as mentioned by the Marxist sociologists. It is disconnected from the relevancy of the system; it does not become involved nor commits itself to society: it is something formal. In fact, in this case, the aggressiveness of the system in general against those who have different opinions is very strong, they are isolated and discriminated, and this can be considered, in some cases, a real 'massacre'. It is in fact an ideological aggression based on the "doublethink" that the former rector Macaya mentioned.

Another matter is **international cooperation**. This was one of the key-elements of the WCHE, and the participants granted it such importance that, in the action document that the conference adopted, it appears as an essential element in the university mission. The truth is that the evidence shows that, nowadays, no higher education institution is able to stand alone.

At an international seminar in Havana in February 2004, according to what I understood, several international specialists clearly proposed **a neutral and tautological definition of internationalization**, seen only as a process of integration within the international dimension as a way of providing university services. Any divergent idea was and is characterized as academicism, and it is pointed out that those who believe that internationalization is possible based on the solidarity cooperation that

promotes the quality and relevancy in higher education, or contributes to the progress of research on international subjects, are, in fact, naive and unrealistic. However, the truth is that **in the social field, there is not neutrality**. Neutrality always benefits a dominant ideological position, an economic status and, almost always, it is useful for those that hold power.

Still in the area of international cooperation, another element that deserves attention is the influence of the Bologna Process upon the development of cooperation between Europe and other regions, especially Latin America. Everyone agrees when it is said that the reforms in the European system that seek to modernize and to present the system in a more uniform manner within the international scenario, can improve the efficiency of the academic systems and help mobility, not only in a specific region, but also with other geographic and cultural areas of the world.

When Claude Alegre, the former French Minister of Education, considered these measures, he intended to give to the European university system a competitiveness that, according to his analysis, did not exist in the European countries systems and is found in the US system. What is not said is that Claude Alegre has never hidden his admiration for the organization of the educational and research systems in the United States. Thus, what he proposed was, clearly, an imitation or an adaptation of the United States model.

Evidently, such measures will facilitate, for example, the mutual accreditation of studies between Europe and other countries. Nowadays, to understand the systems of certain European countries is like trying to decipher a riddle. By the adoption of a 3 plus 2 plus 4 regimen (with possible variations), the implementation of a system of credits, the establishing of semesters and the prevention of the duplication of resources, the Europeans will repeat what many institutions did in Latin America at the end of 1950s and 60s. Humbly, the Europeans should go to Latin America in order to observe what is good and what is bad, what has worked and what has not worked in universities like the Universities of Costa Rica, Los Andes (Colombia), Concepción (Chile), or Brasilia (Brazil).

The credit system is something pragmatic that, when correctly applied, can be extraordinarily useful. I do not know if I am correct, but I believe that in Brasilia, where, in the 1970s, I participated in the consolidation of the a model similar to what the European are intending to implement now, we the responsible for the implementation of this process in Brasilia were not able to assess, as was required, the work of each student for each credit.

We can add in this analysis that if the structure, the system of credits and the course contents are added then the outcome will be different. **Education is linked to culture and one cannot adopt a single, standardized model, nor simply accept an originally vitiated content, by manipulating purposes or by cultural deviations.**

Evidently, one cannot discuss the inter-university cooperation if one does not take into consideration the general status of diplomatic, cultural, political, economic relations between countries or blocs.

In an official press communication dated June 17th, 2005, the British NGO Oxfam, mentions a recent report *A Round for Free*, in which it is stated that the wealthier countries are satisfied with redefining, but not with reducing the subventions in the WTO. Consequently, global support for agriculture in the developed countries has not been modified since 1986 and is above US \$250 billion in real terms (figures that are apparently different from the ones released by the UN, but nevertheless significant). Moreover, the WTO rules give the wealthier countries such flexibility that, in certain cases, they could allow them to increase their subsidies to agricultural productors which would provoke huge distortions in world commerce.

The report goes deeper, stipulating that, despite the promises of the wealthier countries of eliminating their subsidies to exports; the most optimistic hypotheses affirm that this measure will not be effective before 2016 and several indirect subsidies will remain in place. According to this report, the United States secretly pays the equivalent of \$6.6 billion every year in support of exports, that is, 200 times more than what is declared to the WTO. The European Union apparently is paying in subsidies an amount equivalent to four times of what it declares.

Permit me to mention some recent facts that were the object of international press comments and that do not need further considerations:

1-"If the US balance of payments deficit reached the record of \$668 billion in 2004, it could come close to \$780 billion in 2005, which would represent at least 6.4% of the GDP against 5.7% in 2004 and 4.7% in 2003" (Le Monde, June 23rd, 2005). Secondly, according to the same periodical, the payment deficit will reach US \$830 billion in 2006. It is evident, according to most analysts, that this situation cannot last indefinitely. One day, it will be necessary to spend less and save more. Who is financing all these deficits?

2- Today, €50 billion, that is, the equivalent to 43% of the European Union budget, are directed to the PAC (Common Agricultural Policy), despite the fact that agriculture represents less than 2% of the European GDP. According to the OECD, the aid to farmers represents 34% of their income in Europe, and 20% in the United States. The PAC costs €2 per week for each European citizen. According to many critics of the system, 80% of the aid is intended to go to 20% of the farmers. In the case of the United Kingdom, what is said is that the aid benefits the large producers, among them the Windsor and Sandringham properties, which belong to the Crown represented by Her Majesty the Queen and which receive €800,000 per year (Le Monde, June 24th, 2005- "Injuste, coûteuse, nocive: les idées reçues qui alimentent la polémique sur la PAC").

3- "It is not normal that a grover in Cameroon receives US\$ 400 per year, while his homologous (The French newspaper uses the word homologue...) in the United

States receives US \$160,000 in subsidies". The statement was made by Abdou Diouf, General Secretary of the International Organization of the French-Speaking World and Donald C. Mckinnon, General Secretary of the Commonwealth (Le Monde, July 7th, 2005). Although it represents only 1% of US agricultural products and directly employs 61,000 people, the sugar industry is the biggest contributor within the agribusiness to political campaigns (The New York Times - Le Monde, June 18th, 2005).

MERCHANDISE OR PUBLIC SERVICE

It was in this context that, from the end of 2001 onwards, a worldwide debate was developed on the nature of education as a public service and on the acceptability, defended at the World Trade Organization, of treating higher education as a mercantile product.

In April 1994, the Member States of the World Trade Organization approved the GATS (General Agreement on Trade in Services), whose purpose is to develop freedom in trading of any kind of service. The agreement contemplated only one exception: those services provided in the exercise of a governmental authority and, in this scenario, were not provided in a commercial basis, nor allowed to compete with one or more suppliers of services that would be outside the control of the commercial services regulated by the WTO.

In September 1998, in a (at this time) restricted document (WTO -1998- Council for Trade Services - Background Note by the Secretariat - SCW 49 -09.23.98), the WTO secretariat defended the thesis - in reality a great sophism - according to which all governments accept the principle that higher education can be run as a commercial service, and consequently regulated by the WTO, provided that the existence of private education providers is allowed.

In fact, if education is a public good, governments have the sovereign right, as we will see later, to delegate to institutions of civil society the function of running higher education institutions or to grant them concessions or to authorize them to perform functions related to higher education, everything according to the regulations and laws.

In 1999, the WTO secretariat defined what would be, in its opinion, the services ruled by the GATS, including education (Introduction to the AGCS - October, 1999). From November 2000 onwards, this organization started to deal with the liberalization of educational services. In a well-articulated operation, the United States, Australia and New Zealand proposed to the other countries an unlimited opening of their "markets" to the providers of higher education from their territories, and requested that any restriction of this action to these groups by national governments should be rejected. Japan manifested serious restrictions to these proposals, but moves to put them into effect have been widespread.

The negotiations on the liberalization of services in general, including education, started in January 2000. According to what was decided at the meeting in Doha, Qatar, in November 2001, the ministers defined a specific schedule for negotiations related to access to the market. The initial requests could be filed up to June 30th, 2002 and the offers for the liberalization before March 3rd, 2003. This schedule should apply to the services in general and not only to education. The deadline for the decision on these negotiations was January 1st, 2005, but this goal has not been reached.

In September 1999, university organizations from the United States and Europe sent to their governments a declaration against the WTO proposal of "including higher education as one of the twelve services provided by the GATS".

In February 2002, at the World Social Forum in Porto Alegre, the participants in an one day Symposium on Science and Technology, an Instrument for Peace in the 20th Century, had decided to propose a global pact guaranteeing the consolidation of the principles of action approved at the World Conference on Higher Education promoted by UNESCO, in Paris, 1998, and the exclusion of the higher education from the GATS. In the same city of Porto Alegre, on April 26th, 2002, those who participated in the 3rd Meeting of the Presidents of Latin American Public Universities discussed the matter and approved a resolution in which, after a series of considerations, they stated:

The Latin-American presidents and academics gathered here, reiterating the commitments adopted by the governments and by the international academic community in October 1998, in Paris, at the World Conference on Higher Education, and who consider the higher education as a public good and also warning the university community and society in general about the malefic consequences of these policies, and requiring that the governments of their respective countries do not take on commitments regarding this matter within the context of the General Agreement on the Trade of Services (GATS) by the WTO.

The acceptance of the proposal of the WTO and of certain countries of including higher education in the GATS would contradict the Declaration of Paris of 1998. If this proposal were accepted, any state that did not comply with the WTO's commitments related to higher education could be required to pay indemnities to the entrepreneurs or industrials of the education, that considered themselves to be in constraint of trade, and would be subject to retaliation on the part of the countries that provide education, especially those that provide courses on the Internet

Let's point out that, for now, this issue is not in the "front line" of the "battles", particularly inside the WTO. Two factors have led to this situation: a) the failure of the Cancun WTO Conference when emergent countries decided to change the way decisions were taken by the WTO, and demanded that democratic processes, in which all had participated, became effective; b) the attitude of governments of Anglo-Saxon countries like the United States, Australia and New Zealand that, after requesting all

other countries to open the floodgates for the educational services had presented proposals that aimed at defending their systems, their companies and their interests in a protectionist way.

The subject, however, will come back. One of the commitments of the new General Director of the WTO (who took office on 9th October, 2005), the French socialist Pascal Lamy, is precisely to revive the discussions on the liberalization of all services, based on the Doha agenda. We must remember that, during the years when he represented in WTO the countries of the European Union, Pascal Lamy was always in agreement with the United States representative, Zoelick. Curiously, for the first time since the WTO was created, the United States fully supported the election of the candidate who was able to bring into accord most of the Member States. What does this attitude of United States mean?

NOTION OF PUBLIC GOOD

What has been observed in the last few years in the cooperation areas, either for higher education or for the development in general, reveals how important is to define the concept of public good and of the related concept of public service.

Amartya Sen, who won the Nobel Prize Economics in 1998, stated that **"to demonstrate the effectiveness of the market mechanism, it is generally accepted that every good - and, in a broader manner, everything on which our well-being rests, can be bought and sold in the market"**.

This is a mistake, since according to the 1998 Nobel Prize this cannot be applied to **the public goods that are consumed collectively, and not individually**, as it is the case of environmental protection and of public health, just to mention two examples.

It is generally accepted that, **in order to consider any service as public, its supply must be based on equality. Moreover, it must be continuous and permanent, and it must not be subject to any kind of discrimination, especially of commercial or financial nature.**

It is crucial for the university community to deepen these considerations. Not to do so means to accept a reality where, **while commerce becomes the dominant criteria for the definition of educational policies and of other services affected by governmental actions, such as protection of the environment, health, transportation, etc. Education will not be for all, and the idea of it as a public service, non-discriminatory and permanent, will not exist anymore. Education will be for those that can pay. Local culture will not be respected and the national and regional needs will not be regarded as priorities. There will be no restrictions to closed educational packages that do not take in consideration the local cultural characteristics, which consist, as stressed by the Japanese delegation at WTO, in true diploma factories without any quality standards. The definition of educational politics will be made abroad; it will not be decided in a sovereign manner by the**

democratically elected governments, but by economic markets, thereby restricting even further the sovereignty of the developing countries.

Elie Jouen, Associate General Secretary of the NGO “International of Education”, reminds us of an essential element in this issue. The notion of public service is based on the concept of solidarity.

"The State is responsible for its (public system coordination and financially contributes to its smooth operation. In organizing public services, the state implements policies that redistribute the wealth in favor of those who are worse off. Everyone receives a share according to his or her needs. The privatization of public services is based on the concept of a service transformed into a commodity that is required to be bought. Then, each one receives it based on his/her resources and not on his/her needs. The state does not perform its function of redistributing wealth. There lies the basic difference and this gives support to completely different societies".

Maybe, France is the country where, for the first time, in terms of administrative public law, the notion of service public has been more clearly developed. According to “Documentation Française”, the French official documentation service, the emergence of this notion in the French right political parties took place at the end of the 19th Century. It was at this time that the jurisprudence established a definition of public service. It is about the equality of treatment, continuance of the service, adaptation to technological changes, and also of neutrality and transparency.

Public service and public sector, mission and statute, are frequently mixed up. This is a mistake. The provision of water supplies, for example, is a public service, that, according to the legislation of some countries, can be delegated, authorized or granted to private companies. **The public service is based on three principles: equality, continuance, and adaptability.**

Equality means that all must have the right to public services, without discrimination. This notion is very clear, concerning higher education, either in the Universal Declaration of Human Rights or in the Declaration of the CMES (Paris 1998).

Continuance or permanence means that public services must permanently meet the needs of the citizens.

The adaptability notion means that public services must be "reactive" and must evolve according to changes, either technological or social. Public services can and, therefore, must be updated according to evolutionary changes in society. They cannot, however, abandon their basic characteristics, which are crucial to guaranteeing equality and permanence.

In Europe, now, the doctrine has evolved in the direction of not speaking about “public services”, an expression that was replaced by “general interest services” and that, according to a dossier published by the French periodical *Le Monde* (June 4th, 2002),

"refers to the activities of the service, with a commercial nature or not, which are considered of general interest by the public authorities and therefore subject to public service obligations".

This notion was developed in the Treaty of Rome (European Union) in section 90, and it seems to reflect a balanced position based on the evolution of European society, and this concept has started to be employed in some parts of the world, including Latin America. In Europe, **"general interest" means activities of trade services that fulfill missions that interest to all and that should be consequently submitted, by the Member States of the European Union to specific duties of the public service.** It is the case of the transportation services, power and communication.

In practical terms, there has been a deviation from the path. This evolution of the concepts is not always clear and, today, universal public services are mentioned as those whose obligations aim at guaranteeing that everyone has access to certain essential services everywhere (telecommunication, the post office, and so on) with quality service and accessible prices. The competition that is being promoted by the European Union, mainly in the case of monopolies, where at least a portion of the service implementation is provided by private groups, should guarantee that universal service will protect the weaker consumers, and also ensure a provision of these services to all and to ensure that there will be a sufficient rate of investments in these services

However, this evolution occurs inside a general framework, in which, since 1986, all over Europe, a liberalization movement has developed, through the suppression of monopolies and the privatization of several public operators. Telecommunications, air transport, and more recently, the power companies, the railways and the postal service have been privatized and, as it can be inferred from the analyses of the position of several political groups, now is the time for education and, consequently for research.

Recently, the European Commission adopted new rules (see the periodicals *Libération* of 07.15.2005 and *Le Monde* of 07.16.2005) about public financing of the services with general economic interest. It reaffirms the concept that this finance, except for some cases defined by the European Commission, is characterized as a public aid that must be referred to the Commission, so that it can certify if they are compatible with the European rules of competition.

These measures have been generally well accepted, but this issue may provoke questions that are not anodyne. **The fact that the European Commission introduces conceptual innovations not with regard to the public services or services of general interest, but services of general economic interest, revealing that, for the Commission, the basic principle is that they are aimed at services with an economic and commercial interest and not towards those of the public.** It is necessary to recognize that the aid that the Commission gives to groups that provide the services leaves in its hands the final decision on the nature of the services and on the possibility of intervention by the national States.

A doubt that affects those who do not accept this conceptual evolution (many analysts, users and employees in general), is when general interests will be respected and when basic services will remain bound to public services. In France, there is a general fear that what has happened in the United Kingdom, will happen there. Today, in the United Kingdom, public services, such as rail transportation, have become more expensive and have a poor track record of reliability, due to poor quality standards, lack of efficiency and an absence of a serious attitude on the part of some government decision-makers. The British Government started to pay attention again to public services when Tony Blair realized that the shortage created by the reduction of the presence of the state in areas such as public transportation, education and health, and the fact that most public universities started to operate as commercial enterprise, could threaten his re-election.

THE BORDER BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE

The result of this evolution is that, nowadays, it has become more difficult to define the borders between public service and private service. There are public organisms, including universities in certain countries, which work for profit. This occurs even inside of the borders of the countries where the organisms are headquartered, but becomes a very visible reality when public agencies from a country start to operate in others.

In Brazil, just to mention one example, the consumers, as well as the press, were shocked by the attitude of the EDF - Electricité de France- that, on the occasion it had taken over a great portion of the electric power control in the state of Rio de Janeiro, tried to reduce the number of employees and raise the tariffs.

In the university field, how many public universities, today, do not try to enter into the "market" of developing countries with irrelevant programs (products), without quality and frequently in areas where these institutions do not provide, in their own territories, the "educational services" that they sell abroad? On the other side, there are private law institutions, especially in the field of health and education, which work aiming at collective interests. Examples, as the ones of certain catholic universities are in Latin America and the one of the Open University of Catalonia, in Barcelona are well known. The latter has included in its cooperation strategy, the principles of the Declaration of 1998, and the University del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, the newest public institution of higher education in Argentina, which based its constitution project on the results and on the proposals of the World Conference on Higher Education of 1998.

However, the specialists define some elements that, in general, are characteristic of the public domain:

1. The existence of specific legal regulations, concerning either its structure either its staff
2. The accomplishment of collective interest missions

3. The non-commercial character of the activities inside the public domain
4. The property of the capital or goods by the State. The exercise of control by the state, which generates specific obligations
6. The non-profit vocation of any organization in charge of activities inside the public domain.

But, as stated by the great specialist in Public Administration and in particular in the field of Public Service, Professor Annie Bartoli, of the University of Versailles, in France, these debates do not stress the basic issue: why should a determined activity be considered public?

In the idea of public service, it is included a set of rendered services together with guarantees for the citizen who benefits from them, in a scenario of development of the social solidarity. Today, the public sector and the private sector are subject to upheavals due to the new organization of international relations and to the weight that the financial powers now exert over them in an explicit way. For the multinationals, borders do not have any meaning in regard to the circulation of capital. They see the services in general as an interest area, and believe that the state does not have the right to limit their action in the search of profit. This is what is now occurring in the educational sector, especially concerning higher education and distance learning. Some governments, as well as many members of the academic community, already accept the idea of commercialization.

In Asia, this trend is strong. It started in Australia and New Zealand at the beginning of the 1990s. Recently, the Malaysian Government, in a country where around 90% of the students are enrolled in private institutions, decided to encourage the concept that higher education must generate foreign currency for the nation. Malaysia intends to change into an "educational hub", an expression used so far mainly by airport systems to refer to central airports that are capable of generating great mobility for commercial aviation.

Evidently, this concept also affects the concept of public good, as well as public sector services or functions. It is not useful to the institutions that represent the university institutions, their professors or students, the Nobel prizes gathered in Barcelona in December 2005, to promote or encourage a defensive attitude. The legitimacy of basic public services, especially concerning education and the function of the state in society, must be strengthened and its contribution to society must be clearer and more effective. This reality was present in the spirit of the participants of the World Conference on Higher Education held in 1998. For this, besides fighting for the basic principles (education as a public good, democratization of its access the bond between quality and relevancy in education and in particular in higher education), they insisted on the need of being reliable to society either through independent regulatory bodies, either to the Parliament, either to 'government watchdogs' where civil societies representatives participate in discussions and decisions.

Concluding, it is necessary to bear in mind that among those who clearly defend education as a business, among those who, saying they defend a neutral position on the analysis of education in present times, in fact support the transformation of education, particularly of higher education, into a commodity, there is not any interest in maintaining the concept of public good visible. Thus, we have the negation of the relevancy in higher education mentioned by the Rafael Guarga, Rector of the Universidad de la Republica del Uruguay. Thus, it seems the intention was to erase from the collective memory the results of meetings, such as those of the ODCE in Berlin (August 1998) and mainly or specially of the World Conference on Higher Education (October 1998), especially with regard to the social commitment of the university. Thus, the conceptual changes in documents originating from the European Union Secretariat in Brussels suggest an abandonment of the concept of public service to concentrate on the idea of services with a general economic interest.

In a recently released document in the first half of 2005 ("The social compromise of the university in the XXI Century"), the rector of UPC, Josep Ferrer Llop, insists on the idea that the universities, either public or private, must act as a public service, and that the research and the graduation courses must meet, in first place, the demands of the society.

In the same line, in a conference presented in Seville, on May 19, 2005, the rector Ferrer Llop, in a succinct manner, stated:

-"The most different sectors of the society expect that the university of the XXI century decisively comes to an evolution and progress of this global society of the knowledge, in which we were immersed. It is not a new demand, since the critical sense and the independence of thought have been continuous in the process of leaving behind intellectual or political losses, especially at those moments when the freedom and the democracy were claimed. Now, it is a more global demand that also includes economical aspects. The society wants a university that, is projected by the academic world, because it well-known by it, because without this socially pertinent university, the countries do not have access to the benefits of the globalization. Definitely, a university that is co-responsible for the development of the countries and for the well-being of the citizens."

Three final conclusions could be presented:

- 1) It is necessary to reinforce the ideas of public good, public service, and public function. In a document addressed to UNESCO on September 14th, 1998, Jorge Brovetto, President of the Universidad de la República and current Minister of Education and Culture in Uruguay, stated that "education must be primarily and mostly understood as a public good, and never as a merchandise for individual appropriation, without hindering the personal benefits that can be derived from it". This position - the least one can say - remains in force.
- 2) It is even more important to take into consideration the proposal of the WCHE (World Conference on Higher Education) plan of action that suggested to higher

education establishments, together with public power and the civil society that they should define or redefine, together with the whole society, their missions, namely that higher education should not be isolated from the society.

3) If a broad discussion with all the elements of society takes place, what must be discussed is the model of society we want to build. Then, the proposal of one of UNESCO creators, the philosopher Jacques Maritain (according to whom every country should define its ideal historical model), the ideal should be to aim at building a more just society. Or, in the current times, the model of a new civilization should be that which was proposed by the Brazilian political scientist, Theotônio dos Santos Júnior.

Utopia? Naivety?

It is known that David Livingstone had a text of a telegram that he would send to the British Department of Foreign Relations, where he would announce the pleasure to have finally found the four Herodotus fountains: a mountain where the great rivers of eastern Africa had originated, including the Nile. It was an utopia. But, if, instead of going to Africa, Livingstone had explored Latin America, he could have arrived at the central plateau in South America, thirty or forty kilometers away from where Brasilia stands today, and where, in a preserved national park there is a lake "Águas Emendadas" from which three rivers originate: one towards the River Plate Basin, another in the direction of the San Francisco River Basin, in the northeast of Brazil, and the third towards the Amazon. All analysts, or members of the academic community, all representatives of governments, all official servants in international organizations, all these who consider that education, and particularly higher education, should continue to be treated as a public service, are today considered ingenuous and defenders of utopian ideas. In fact, as Livingstone experience could have show, utopias can become a reality. It is enough to know where and how to look for them.

REFERENCES

1. Barberoux, Paul e Bellassem, Serge (1999) – Le Monde Diplomatique – «Europe: main basse sur les services publics d’enseignement».
2. Bartot, Annie – Le management dans les organisations publiques- Dunod- Paris- 1997
3. Bricall, Josep M. Universidad 2 mil – CRUE- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- Madrid- 2000
4. Brovetto, Jorge – 14 de setembro de 1998- Message sent to the Higher Education Department of UNESCO – Posición de la Universidad de la República ante los documentos preliminares para la Conferencia Mundial de Educación Superior a desarrollarse en París del 5 al 9 de octubre del corriente año.
5. Buffet, Charlie- «Les rescapés- Livingstone, présumé explorateur» – Le Monde, July 20, de 2005.
6. Centro de Estudos Educação e Sociedade- Educação & Sociedade, revista de Ciência da Educação- Campinas, São Paulo, Brasil no.84- Volume 24- Número especial 2003- Educação: de direito de cidadania a mercadoria – Novas Leituras sobre o público e o privado/mercantil.
7. Chemisier-Gendreau, Monique – Oui, malgré la menace libérale- Le Monde, May 14, 2005.
8. De Sélys, Gérard, June, 1998- L’école, grand marché du XXI Siècle – Le Monde Diplomatique, June, 1998.
9. De Siqueira, Angela C. – The new economic global order and its effects on higher education policies – A dissertation submitted to the Department of Educational Foundations and Policy Studies in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy – The Florida State University- College of Education- Florida, USA, 2001
10. Dias, Marco Antonio R. – Tendances et défis de l’enseignement supérieur – une vision globale- pgs. 41 à 72 – Nouveaux Cahiers sur l’enseignement supérieur – Documentation des réunions – Le rôle de l’enseignement supérieur dans la société: qualité et pertinence – UNESCO- Organisations non gouvernementales – 2^e Consultation Collective sur l’Enseignement Supérieur – Paris, 8-11 avril 1991- UNESCO (Publisher in English, to).
11. Idem – «Education, enseignement universitaire et recherche dans le processus d’intégration régionale – la perspective latino-américaine»- Institut d’études

- européennes – Pôle européen Jean Monnet- Europe-Amérique Latine, 27.11.2000- Université Catholique de Louvain, Belgium.
12. Idem – Cooperação interuniversitária no espaço Europa-América Latina e Caribe- December 4, 2002- Reunião de Altos funcionários da América Latina e Caribe/União européia- European Commission- Brussels - Seguimento da IIa. Reunião de Cúpula da ALC-UE
 13. Idem – Cooperação interuniversitária na criação do espaço Europa-América Latina- Caribe pgs. 141 a 150- II Reunião Plenária do CUIB – Consejo Universitario Ibero Americano- Porto Alegre- November 29 and 30, 2003
 14. Idem – Produção, partilha e apropriação do conhecimento- Seminário Internacional “Universidade XXI”, 25 a 27 de novembro de 2003, promoção do Ministério da Educação do Brasil, com os auspícios da Universidade das Nações Unidas, da UNESCO e do Banco Mundial.
 15. Idem – Perspectivas para a educação superior como bem público após dez anos de debates e divergências – V Reunião de Cúpula Ibero-Americana de reitores de universidades públicas – Guadalajara- Jalisco, Mexico, in “La educación superior y la integración iberoamericana” – 2005, Universidad de Guadalajara- ISBN 970 27 0749 8 - 9 to 11 of September 2004.
 16. Idem – Educação Superior vista como bem público: tendências e dificuldades- document elaborated in the beginning of 2005, upon the request for the Department of Education of Argentina (publication foreseen for the second half of 2005).
 17. Díez Hochleitner, Ricardo- El futuro de la universidad/1 – Una institución de excelencia. El futuro de la universidad/2 Un mercado común universitario- El País, Madrid- España- June 28 and 29, 1992.
 18. Diouf, Abdou e McKinnon, Donald- Comment éradiquer la pauvreté? – Le Monde, July 7, 2005.
 19. Ferrer Llop, Josep- The social compromise of the university in the XXIst. Century (GUNI, Barcelona, 2005).
 20. Ferrer Llop, Josep – « La universidad, factor de desarrollo económico y social”- Sevilla, May, 19 2005.
 21. Fernandes, Millôr – Livro vermelho dos pensamentos de Millôr- Nórdica, Rio, 1973
 22. Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional (CRUE) – Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI- Madrid- 2002.

23. Gacel Ávila, Jocelyne – Las tecnologías de comunicación e información para la educación internacional – Educación internacional versus Educación transnacional – Educación Global nº 6- 2003- Guadalajara, México
24. Guarga, Rafael- La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental – 2003- <http://www.ufmg.br/cela/texto2.html>
25. Hallak, Jacques e Poisson, Muriel – Academic fraud and quality assurance: facing the challenge of internationalization of higher education- Policy Forum on Accreditation and the Global Higher education market- IIEP, Paris, June 13-14, 2005
26. Hatcher, Richard- L'école britannique livrée au patronat- Le Monde Diplomatique, April 2005
27. Hassenteufel, Patrick- A la comparaison transnationale- Revue Française de Science Politique, vol. 55, no1, février 2005, pgs 113-132
28. Jouen, Elie – l'avenir des services publics- Internationale de l'éducation – Magazine de l' Internationale de l'Éducation – Septembre 1997
29. Kent, Rollin- Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO – pgs. 19 a 26 – Universidad Futura – vol. 7, num. 19- invierno 1995- Universidad Autónoma Metropolitana- México
30. Le Boucher, Eric- Le Monde 11 de abril de 2005- Qui veut sauver les services publics? Tony Blair
31. Le Monde, 4 de junho de 2002- Dossier sobre serviços públicos: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles; b) Questions-reponses – principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation.
32. Le Monde, 31 de maio de 2005- “Le non gagne en France, la ratification du traité continue en Europe”.
33. Leser, Eric- Le déficit budgétaire américain se réduit, mais celui de la balance des paiements s'aggrave- Le Monde, June 23, 2005
34. LOA 2005- Despesa de execução de programas sociais- data de atualização dos dados: 17.06.2005, Brasília, Brazil.
35. Macaya, Gabriel – Universidad y Cooperación – Seminário Internacional “Universidade XXI” – Brasília, November 25-27, 2003
36. Majerczak- Julie- Services publics: Bruxelles lâche la bride- Libération, July 15, 2005.

37. Mayor Zaragoza, Federico – Universidad todavía? Suplemento al número 4, año IV, julio-octubre de 1987- editado por el Servicio de Publicaciones de la OEI- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
38. Mayor Zaragoza, Federico – The universal university – Higher education policy 11 (1998) – pgs. 249-2565- Pergamon
39. Muraro, Heriberto – Neocapitalismo y comunicación de masas – Eudeba – Editorial Universitaria de Buenos Aires – 1974
40. OCDE (1998) – “Redéfinir l’enseignement tertiaire» - «Redefine Tertiary Education».
41. O Globo (2005)- September 1- 11 - 2005- A devastação do Kastrina: falência múltipla de órgãos – Furacão desvela dimensão da pobreza americana e inabilidade de Bush em lidar com a crise; 2- 7 de setembro de 2005- Avanços em xeque: estudo diz que mais de 10 milhões de brasileiros da área rural vivem com menos de US\$ por dia – ONU: Comércio não é panacéia contra pobreza”; 3- 3 de setembro de 2005- Desequilíbrio mundial: exportação ws vai com remessas – ONU diz que renda do comércio externo do Brasil é perdida com envio de lucros e juros.
42. Olsson, Berit – The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education –pgs. 235 to 246- Ceso Paperback no. 24- Learning from experience: policy and practice in aid to higher education- Editors Lene Buchert and Kennet King- Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO) – The Hague- 1995
43. Oxfam- Londres, 03 de maio de 2005- Communiqué de presse
44. Ribeiro, Gustavo Ferreira- A liberalização da educação superior no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS): da interpretação como serviço à interpretação como direito- Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, June 2004 (master degree paper).
45. Ricard, Philippe – Bruxelles assouplit les règles de financement des services publics – Le Monde, July 16, 2005.
46. Roldán, Jorge Uribe- Internacionalización: una palabra de moda o una paradoja?- Revista Tadeo no. 70- Second half 2004- Bogota- Colombia
47. Sen, Amartya (2003)- "Un nouveau modèle économique – Développement, justice, liberté"- Odile Jacob Poches, traduit de l’Anglais par Michel Bessières – original edition published by Alfred Knopft Inc.: "Development as Freedom" 1999)
48. Tilak, Jandhyala B.G. – Ensino Superior e Desenvolvimento – Seminário Internacional Universidade XXI – Brasília, Brasil, November 25 to 27, 2003.

49. The Economist – Londres- 25 de junho de 2005- Private tuition – school's out – Education outside school is booming and a new industry with it?
50. The New York Times – Le Monde- 18 de junho de 2005- U.S. Industry faces new overseas pressure
51. Trevisan, Cláudia (2005) – Comércio exterior: Ministério propõe redução de 35% para 10.5% da tarifa máxima de importação; empresários criticam mudanças – Fazenda quer a maior abertura desde Collor- Folha de São Paulo, suplemento Folha Dinheiro – September 7, 2005.
52. Universidad Pública de Navarra- El espacio europeo de Educación Superior- Jornada de Trabajo del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra – 22 de febrero de 2002- Dirección de Publicación- Universidad Pública de Navarra- 2002
53. UNESCO – a) Division of Higher Education – Strategies for Change and Development in Higher Education – Policy Paper on Higher Education- Preliminary version prepared by the Division of Higher Education (Marco Antonio R. Dias, D. Chitoran and Jan Sadlak)- The Management of International Co-operation in Higher Education – proceeding of the 3rd UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education – Paris, 9-11 December 1992- New Papers on Higher Education- Meeting Documents no. 5 (publicado em 1993); b) Policy Paper for Change and Development in Higher Education (1995).
54. World Bank – a) Higher Education: The Lessons of Experience, Washington, 1994; b) Prioridades y Estrategias de Educación – Examen del Banco Mundial, Washington 1996- c) Higher Education in Developing Countries – Peril and Promise – The Task Force on Higher Education and Society – Washington 2000; d) Constructing Knowledge societies – New Challenges for Tertiary Education – Washington (2002)
55. Van Ginkel, Hans (2001) – Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace ad human development – UNU- Tokyo
56. Vulser, Nicole- La diversité culturelle, ennemie des Etats Unis- Le Monde, Decmeber 23, 2004

DOCUMENTO NÚMERO 2

EDUCAÇÃO SUPERIOR VISTA COMO BEM PÚBLICO: TENDÊNCIAS E DIFICULDADES

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
Assistente especial do Reitor da
Universidade das Nações Unidas
Ex-diretor da Divisão de Ensino Superior
(UNESCO) – 1981-1999
Ex-vice-reitor da Universidade de Brasília
(1976-1980)

Capítulo do livro “Educación Superior: bien público o bien de mercado? – Los debates sobre la internacionalización, desde los noventa a la actualidad” - Universidad de Córdoba, Secretaria de Políticas Universitarias, Ministerio Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la República- ed. Juan Carlos Pugliese- pgs 103 a 134- ISBN 950-33-0520-9

Juan Carlos Pugliese
Editor

educación superior:

¿bien público o bien de mercado?

Los debates sobre la Internacionalización, desde los noventa a la actualidad.

Secretaría de Políticas Universitarias



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA

INTRODUÇÃO

Há exatamente dez anos, entre 1994 e 1995, vários documentos foram publicados e diversos fatos ocorreram provocando grande impacto sobre os sistemas de educação superior no mundo inteiro e, em particular, na América Latina. A comunidade acadêmica desta parte do mundo acompanhou parte deste processo, mas foi incapaz de ver ou sentir a importância que teria em sua vida e em sua organização a aprovação em 1994 do GATS (Global Agreement on Trade and Services- Acordo Global sobre Comércio e Serviços). Igualmente ignorou os termos do acordo que definiu o início do funcionamento, em janeiro de 1995, da Organização Mundial do Comércio.

O resultado é que, hoje, passados dez anos, muitos se perguntam se, de fato, a OMC deseja tratar a educação, e em particular o ensino superior, como serviço comercial. Em realidade, para a OMC, a questão não se coloca. O princípio está definido desde 1994-1995, o que faltam são detalhes sobre a maneira de operacionalizá-lo. Mas, a tarefa para os defensores da comercialização do ensino superior não é fácil. Muitos países, em particular da América Latina, recusaram-se, até agora, a apresentar ofertas de abertura na área geral de serviços, o que mostra que, de fato, nem todas as cartas estão definidas, no plano internacional, sobre a legitimação da tese segundo a qual educação superior deve ser tratada como serviço comercial.

Para compreender o alcance destas questões e para se entender o que se passa atualmente, é útil recordar as discussões conceituais que se realizaram nos primeiros anos da década dos 90 e que culminaram com a publicação pelo Banco Mundial, em 1994, do documento «Higher Education – the Lessons of Experience» - «Ensino Superior – as Lições da Experiência» - e o documento da UNESCO intitulado «Policy Paper for Change and Development in Higher Education (fevereiro de 1995)» - «Documento de Política sobre Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior».

Os dois documentos partindo de diagnósticos semelhantes: constatação do incremento dos efetivos na educação superior, problemas de financiamento generalizados, diversificação das instituições, representavam, em realidade, duas visões absolutamente opostas sobre a função da educação superior em relação à sociedade e sobre a própria sociedade.

Ambos tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro e as questões neles colocadas continuam, hoje, passados dez anos, a serem objeto de discussões em todos os fóruns internacionais consagrados a este nível da educação. Atribui-se a muitas reformas do ensino superior desenvolvidas nos últimos anos o terem sido inspiradas no documento da UNESCO. Por sua vez, muitos governos entenderam-se com o Banco Mundial e passaram a adotar políticas que refletem a ideologia desta organização cujos documentos, além disto, servem de base a tudo o que se buscou fazer, nos últimos tempos, no âmbito da OMC.

De 1994 para cá, o Banco Mundial deu seguimento às reflexões sobre a problemática do ensino superior, publicando no ano 2000 o informe de um grupo de trabalho intitulado

“Higher Education Developing Countries – Peril and Promise” e, mais recentemente, em 2002, um livro “Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education”.

A UNESCO, por sua vez, depois de lançar seu documento de políticas para o ensino superior, buscou, de um lado, estimular, no mundo inteiro, reflexões sobre o tema. Do ponto de vista concreto, mostrando que as idéias de que educação superior é um bem público e de que a cooperação solidária não é uma utopia irrealista, lançou um programa de cooperação –“UNITWIN/Cátedras UNESCO”- que, segundo opinião geral, apesar de não ser perfeito (a própria UNESCO jamais lhe concedeu nem a prioridade nem os fundos solicitados pelos próprios Estados membros) e apesar de dar cobertura a iniciativas que não lograram se consolidar, é considerado um sucesso. Este programa cobre, hoje, mais de quinhentos projetos espalhados pelo mundo inteiro com financiamento de fontes as mais diversas, nacionais e internacionais.

Por sua vez, no período de 1995 a 1998, após uma mobilização massiva que durou vários anos, a UNESCO organizou a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior que reuniu em Paris, em outubro de 1998, quase cinco mil participantes provenientes de mais de 180 países. Pelo menos 125 delegações oficiais eram presididas por ministros de estado.

Hoje, o documento que reflete **a posição oficial da UNESCO avaliada pelos Estados Membros** é a “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação”, adotada pelos participantes da CMES (representantes oficiais de governos, organizações governamentais e não governamentais, comunidade acadêmica etc) no dia 9 de outubro de 1998. O documento de referência do Banco Mundial passou a ser o livro «Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education”.

Na prática, atualmente, funcionários das duas organizações, às quais se associa a OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico- aproximam suas posições teóricas e práticas, sendo evidente que documentos sobre temas essenciais como alguns recentes sobre acreditação foram elaborados basicamente dentro da OCDE e inspiram-se da práxis desta organização, um verdadeiro clube que defende os interesses dos países ricos em temas ligados ao desenvolvimento econômico e à cooperação nesta área.

Além disso, dois fatores novos se sobrepõem aos debates:

- a) o aparecimento em cena da Organização Mundial do Comércio onde, de maneira clara, representantes de um grupo de países e funcionários desta organização buscam consolidar a posição de se considerar o ensino superior mais como mercadoria que como bem público. Com esta posição, cooperam especialistas internacionais que, sob o manto aparente de uma neutralidade que é falsa, defendem, na prática, que a comercialização é inevitável e buscam desenvolver mecanismos de qualidade que -muitos o sentem claramente- servirão sim para consolidar o domínio dos países ricos nos processos de criação e difusão do conhecimento.
- b) a decisão tomada pelos Estados membros da UNESCO de buscar um consenso para elaboração de uma convenção sobre a diversidade cultural que poderia ter, como uma de suas implicações, a necessidade para o ensino superior de manter-se fiel à cultura dos povos onde estejam inseridas suas instituições.

PRIMEIRA PARTE

VISÕES OPOSTAS

O Banco, dada a sua natureza comercial, partia, na elaboração destes estudos dez anos atrás, de uma visão economicista da sociedade, enquanto a UNESCO considerava a educação, em seu conjunto como um bem público. Segundo a especialista sueca Berit Olsson, a UNESCO discutia a sociedade como uma entidade coletiva, enquanto o Banco Mundial dava “a impressão de ver a sociedade apenas como um mecanismo para regular o sistema de mercado”.

Um ponto fundamental dos debates era naquela época, como é agora, o do financiamento da educação em geral, do ensino superior em particular. Para a UNESCO, a responsabilidade do poder público neste caso é clara. O Banco Mundial reconhece, hoje, a importância dos investimentos em educação superior, considerados essenciais para o crescimento econômico porque melhoram a produtividade individual e, a longo prazo, os rendimentos econômicos da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, o que colabora com a redução da pobreza.

Mas, em 1994, os funcionários do Banco defendiam que o compartilhar recursos (leia-se estimular o ensino pago) e fomentar a educação superior privada colaborariam com a necessidade de investir mais na educação básica e ainda por cima reduziriam os custos públicos da educação superior. Não se falava, evidentemente, no Consenso de Washington, mas as medidas prescritas encaixam-se nas propostas do Consenso, visando a reduzir a presença do Estado na área social, através principalmente de:

- redução do volume de investimentos públicos em ensino superior;
- estímulo ao desenvolvimento da educação privada como instrumento de equidade;
- prioridade aos aspectos comerciais e não aos educacionais;
- aceitação de que a educação superior seja considerada um objeto comercial, regulamentada segundo os princípios estabelecidos na OMC – Organização Mundial do Comércio.

RETORNOS SOCIAIS E PRIVADOS

Vale a pena deter-se um pouco neste difícil tema. A verdade é que, até hoje, muitos economistas e analistas centram o debate nas diferenças entre os retornos sociais e privados ou individuais, comparando o que ganham os indivíduos com os benefícios que recebe a sociedade das inversões feitas em educação, em particular na educação superior.

Através de análises em que os sofismas se multiplicam, defendem que os rendimentos para a sociedade são mais importantes na educação primária e, utilizando um atalho muito

ligeiro, concluem que os países em desenvolvimento não devem considerar a educação superior como prioritária. Ao contrário, assinalam, devem reduzir ou eliminar os gastos neste setor da educação.

Peter Atherson, um professor infelizmente já falecido, da Brock University no Canadá, recordava, no final dos anos oitenta, que este método de análise trata do custo econômico da aquisição como uma inversão (financeira) e o compara com as vantagens econômicas. Uma **taxa de rentabilidade pessoal** (vantagens mais elevadas para a vida individual) expressa o rendimento da inversão do indivíduo em sua própria instrução (direitos, materiais e anos sacrificados etc).

Uma **taxa de rentabilidade social** significa o rendimento da inversão total em educação (gastos públicos para programas de formação sob a forma de subvenções diversificadas). A metodologia é semelhante à que se utiliza para calcular o valor atual de uma quantidade que alguém poupa e que receberá mais tarde. Para o economista indiano, ex-consultor do Banco Mundial, Jandhyala Tilak, ‘as taxas de retorno são o resumo estatístico das relações entre os ganhos durante a vida e os custos da educação’.

Embora tenha restrições à maneira como estes cálculos são elaborados na área social, creio ser interessante observar que, segundo Tilak, os retornos do ensino superior “mostram que: a) o investimento em educação universitária produz taxas positivas de retorno para o indivíduo e também para a sociedade em geral; b) em diversos países, as taxas de retorno sociais são mais elevadas, acima de 10%, o que pode ser considerado como uma taxa de retorno alternativa; c) as taxas de retorno, aparentemente, aumentam com o passar do tempo em diversos países”.

Notemos que, nos documentos de 2000 e de 2002, os especialistas do Banco Mundial reconhecem que as análises, em que inicialmente se basearam, constituíram um equívoco, mas, em todas as ocasiões, em todos os documentos do Banco, elas estão implícitas. As medidas sugeridas atualmente, por exemplo, a de estimular a privatização e eliminar totalmente a gratuidade, são as mesmas que se baseavam nas considerações sobre retorno social do então funcionário do Banco Mundial, Sr. Psacharopoulos, dez anos, quinze anos atrás. O certo é que, baseando-se em métodos que são incapazes de dizer, por exemplo, o que representará para a sociedade o trabalho de uma nutricionista, às vezes até de um economista..., o que se busca com este tipo de raciocínio é eliminar ou reduzir os investimentos em educação superior.

Para o documento de política da UNESCO, ao contrário, a educação, o ensino superior em particular não é um investimento financeiro, e sim social que terá um impacto sobre a vida do indivíduo é certo, mas o que é mais importante, provocará resultados na área social a longo prazo no que diz respeito à coesão social e ao desenvolvimento cultural. Esta visão foi reforçada pela declaração aprovada pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998.

PERTINÊNCIA, QUALIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO

Para dar base às reformas, o documento de políticas da UNESCO concentrava suas análises e propostas dentro de três grandes marcos: **pertinência, qualidade e internacionalização**.

A **pertinência** visa a fazer com que as instituições de ensino superior contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. O atendimento às necessidades da economia deve ser feito dentro de uma visão em que os valores éticos, a participação e o reforço da democracia estejam presentes. A pertinência implica o uso eficiente de recursos públicos, o que supõe uma prestação de contas à sociedade e uma gestão eficaz, num marco que preserve a autonomia e as liberdades acadêmicas. Avaliação, no entanto, deve ser vista como instrumento para melhorar a qualidade e a pertinência e não como meio de controle financeiro ou de punição a instituições. A pertinência implica o desenvolvimento de relações com o mundo do trabalho que não se limita aos interesses das empresas e uma ação em favor do desenvolvimento do conjunto do sistema educativo, com o qual a educação superior deve interagir ativamente.

A **melhoria da qualidade** se fará através de diversos meios, entre os quais a reforma das práticas de ensino e de preparação de programas, com a introdução de estudos multidisciplinares, a utilização de novas tecnologias, desenvolvimento de programas flexíveis e programas de educação permanente. O desenvolvimento da pesquisa sobre a própria educação superior é considerado indispensável assim como a reforma das políticas relativas ao pessoal das instituições de ensino superior.

A **internacionalização**, que muitos hoje confundem com comercialização, em nível global, é considerada essencial em primeiro lugar para reduzir os desníveis entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, através da transferência do conhecimento e da tecnologia o que implica o desenvolvimento de uma colaboração solidária para ampliar o entendimento intercultural utilizando o intercâmbio de professores, estudantes e pesquisadores. Sabendo-se que nenhuma instituição pode hoje atingir excelência em todos os campos, a cooperação, sobretudo através da formação de redes em que os interesses dos participantes sejam comuns, é indispensável. A cooperação, baseada na solidariedade, é o instrumento essencial para a efetivação de uma internacionalização que não seja sinônimo de dominação.

EVOLUÇÃO DENTRO DO BANCO MUNDIAL

Em 2000, o Banco Mundial publicou o documento «Higher education in developing countries – peril and promises», resultado de um grupo de trabalho anunciado como de responsabilidade conjunta do Banco e da UNESCO, mas que, em realidade, foi totalmente controlado pelo Banco Mundial (ver pg. 41 e 42 de «Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI» Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional, CRUE, Madrid, 2002).

No momento em que toda a comunidade acadêmica internacional e diversas organizações, inclusive o Banco Mundial participavam do processo que culminou com a organização da conferência mundial de 1998 em Paris, um setor do Banco, que não era o de educação, investia um montante elevado de recursos para confiar o direito de falar em nome do

mundo a uma universidade norte-americana, que solicitou a colaboração de diversos especialistas, alguns deles efetivamente competentes.

Por certo, deve-se a estes especialistas –ou pelo menos a alguns deles- progressos na apresentação dos problemas e nas propostas apresentadas. Reconhece-se a importância da educação superior para o desenvolvimento, criticam-se os trabalhos de especialistas do próprio banco relativos ao retorno social dos diversos níveis de educação, dúvidas são levantadas sobre o fato, antes apresentado como dogma, de que cobrança de matrículas e o ensino pago são fórmulas mágicas para resolver o problema do financiamento da educação superior e, de quebra, colaborar com políticas de equidade, enfatiza-se a importância da pesquisa, considerações pertinentes são feitas sobre os sistemas de franquias, vale dizer sobre a comercialização da educação superior.

No entanto, no documento, persiste o receio de se atribuir, como solicitava a CMES, maior responsabilidade aos próprios estudantes no processo educativo. Com respeito aos efeitos da globalização, a defesa, sem restrição, da privatização, é mantida, quando se apresenta a diversificação institucional como sinônimo de qualidade, o que é absolutamente inexato. A relação com o mundo do trabalho continua sendo vista de maneira estreita, destacando-se a defesa dos interesses das empresas e o serviço que as universidades devem prestar às indústrias.

Mais importante, no entanto, é a questão da contextualização. Um dos pontos destacados pelos trabalhos que culminaram com a CMES foi o de que **não há qualidade sem pertinência**. Não há qualidade se os estabelecimentos de ensino superior não são autônomos, autonomia entendida como vinculada às liberdades acadêmicas e dando condição a professores, pesquisadores e estudantes de exercerem sua capacidade crítica frente aos problemas mundiais e nacionais. Não há qualidade se professores e estudantes não são valorizados, se as instituições de ensino superior não estão comprometidas com a busca de solução dos problemas fundamentais da sociedade num momento determinado.

A sociedade não se limita às empresas e muito menos às multinacionais. A educação superior não pode viver isolada dos problemas da sociedade, e não pode ignorar, nem deixar de reagir, à redução dos gastos sociais nos países em desenvolvimento por causa da dívida externa, do incremento da exclusão, da concentração de riquezas. Trata-se, enfim, de um documento cuja legitimidade não é evidente. Tal fato explica talvez porque o Banco tenha se apressado em promover imediatamente a elaboração de um outro texto (2002) que parece representar, hoje, sua posição oficial “Constructing Knowledge societies: new challenges for tertiary education”.

O documento aponta as vantagens da utilização das novas tecnologias, mas não desconhece os problemas que pode criar aumentando a brecha entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Reconhece, além disso, que a educação é um conjunto, que seus elementos não podem ser separados, que uma reforma da educação, para ser válida, deve atingir todos seus níveis, que a educação superior, bem conduzida, reforçará a coesão social.

Mas, banco é banco, e mesmo funcionários dedicados e honestos na tentativa de se aproximar da realidade social, não conseguem dar um salto maior. No final do percurso, como dizem os anglosaxões, as soluções continuam as mesmas. **A diversificação institucional com prioridade à privatização, o compartilhar de custos, sinônimo de estabelecimento de cobrança da educação, é sempre enfatizado, as medidas propostas não serão capazes de evitar o elitismo nem de estabelecer sistemas de cooperação que sejam realmente solidários.** A visão comercializante é subjacente à maioria das propostas apresentadas.

Neste documento, seus autores lançam a idéia bastante ambígua de que educação superior é um bem público global. Como bem assinalaram participantes latino-americanos na Conferência Paris + 5 que, em junho de 2003, revisou e confirmou as opções feitas pela Conferência Mundial de 1998, bem público é uma coisa, bem público global pode significar uma volta a um período de uniformidade cultural, ou seja, na prática, de neo-colonialismo travestido com pitadas de progressismo.

Segundo Rafael Guarga, reitor da Universidad de la República, em Montevideo, “la educación terciaria, según el BM, sería un «bien público global» y por ello, al quedar fuera del control de todo estado nacional desaparece el atributo de pertinencia con el significado de la ‘adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen’. El único atributo de importancia que se destaca, en esta concepción, es el de calidad y, de acuerdo con esta nueva visión del BM, ello podría asegurarse por medio de un mecanismo de acreditación (de la calidad) que opere en el mercado global’.

Esta definição que poderia parecer anódina e que muitos engoliram sem perceber o que se lhes estava oferecendo como alimento, principalmente nas discussões em curso para a criação de mecanismos de acreditação do ensino trans-fronteiriço, tem implicações sérias, como assinala Rafael Guarga :

–«Este ‘bien público global’ alude esencialmente al producto educativo suministrado por proveedores transnacionales, cuyos destinatarios se encuentran en contextos sociales diversos. Obviamente, el atributo de pertinencia en el sentido asignado por la CMES, carece de contenido cuando se le pretende aplicar a dicho producto educativo».

Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre a aplicação dos princípios estabelecidos no decorrer dos debates que se desenvolveram a partir das propostas e decisões da Organização Mundial do Comércio visando à transformação da educação em simples mercadoria. Falar em “bem público global”, no momento em que se tenta definir o que é qualidade com base na experiência de alguns poucos estados membros da OCDE, não é de natureza a assegurar aos que pensam que educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito.

No dizer de Rafael Guarga, ‘hemos llegado al fin del camino, el atributo de la pertinencia en materia de ES carece de significado. Ha sido negado, pues las demandas de las sociedades concretas, han quedado sumergidas por una demanda única, la demanda ‘global’. Aliás, nesta área, a evolução dos acontecimentos mostra como são fundamentais estas preocupações. Propõe-se, agora, a aprovação pelos países do mundo inteiro de umas

normas de boa conduta para a educação trans-fronteiriça e de um guia para permitir a acreditação de instituições que tenham qualidade. Estes documentos foram elaborados por grupos limitados, dominados pelo pensamento anglo-saxônico, e somente foram abertos à discussão de entidades representativas de outros universos culturais e sociais, depois de elaborado um texto básico. O próximo passo, na evolução, será seguramente o de se criar um sistema de acreditação internacional. Não é difícil imaginar que tipos de especialistas serão convidados para dizer quais as instituições que dispõem de qualidade. Desde já, o que se coloca na mesa é o exame de normas de conduta aprovadas no quadro da convenção europeia (UNESCO-Conselho da Europa, que inclui Estados Unidos, Canadá e Israel). O euro-norte-americano centrismo, tão bem implantando na OCDE, será uma consequência lógica desta orientação.

Note-se também que subsiste o problema de se saber quem ou que instituição vai definir o que é e o que não é qualidade, e dizer que instituições têm qualidade. E aí o círculo se fecha... E também, a esta altura, poderão ser aplicados os princípios da OMC, o reconhecimento de diplomas poderá ser feito para as instituições que recebam o certificado de qualidade emitido por instituições “fiáveis”. Oxford, Sorbona, Salamanca poderão respirar tranquilas. Seus diplomas terão reconhecimento automático. Já Burkina Faso, Córdoba na Argentina, Cabo Frio no Brasil, Zhejiang na China, Ilha Maurício etc. terão de esperar indefinidamente ou adquirir programas do Exterior, reconhecidos como de qualidade... O princípio da livre circulação de serviços comerciais educativos estará garantido.

IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS DE BEM E SERVIÇO PÚBLICO

Do lado da UNESCO, depois de 1994-1995, os esforços se concentraram na preparação e organização da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em 1998, uma referência mundial. Suas conclusões se fundamentaram nos dispositivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus instrumentos complementares e em instrumentos normativos em particular da UNESCO contra a discriminação na educação e a favor da valorização da profissão do docente e em favor da mobilidade através dos sistemas de reconhecimento de títulos e de diplomas.

A CMES definiu alguns princípios fundamentais além da não discriminação. **Pertinência e qualidade devem vir sempre juntas, o estudante deve estar no centro do processo, a função dos professores deve ser valorizada, a qualidade leva em conta situações concretas no campo sócio-cultural, sendo rejeitada qualquer tentativa de imposição de modelos únicos, as novas tecnologias devem ser utilizadas para facilitar a democratização, a cooperação baseada na solidariedade é fundamental nos dias de hoje. A educação superior é vista como um bem público e a função do Estado para garantir este conceito é considerada indispensável. Nos debates que precederam a CMES, ficou muito claro que a educação superior, para ser pertinente, deve contribuir para a busca de solução dos problemas importantes da sociedade e é parte de um sistema mais amplo, o sistema educacional, tendo ela responsabilidades a exercer para o bom funcionamento deste sistema em sua integralidade.**

Uma olhada no que se passou nestes últimos dez anos e no que ocorre hoje, em nível mundial, revela que é importante bem definir o conceito de bem público e de serviço público que lhe é correlato. Ao tempo em que se promovia todo este debate, no marco da OMC, desenvolveu-se todo um sistema que, se levado às últimas conseqüências, transformará a educação superior em simples mercadoria (ver número especial da Revista Educação & Sociedade publicado em 2003- no. 84, volume 24). E, dentro das organizações internacionais, observa-se uma aceitação de que a liderança do processo seja entregue à OCDE.

Qual é o significado de tudo isto? Estamos assistindo a mais um movimento para consolidar, no nível de todas as organizações, um pensamento único? Estamos assistindo, por acaso, a tentativas de manobras visando a fazer desaparecer os princípios contidos na declaração de 1998? No momento em que a sociedade mundial vive períodos de obscurantismo, vamos assistir a governos que se dizem democráticos destruir a noção de bem público aplicada à educação superior e de serviço público ao trabalho elaborado pelas instituições de ensino superior?

PERSPECTIVAS E PERPLEXIDADES

Neste caso, é de extrema importância observar também o que acontecerá com a idéia de elaboração de uma convenção, no marco da UNESCO, sobre a diversidade cultural. É evidente que uma das aplicações concretas mais imediatas de uma convenção desta natureza será a necessidade de se respeitarem os aspectos culturais dos sistemas específicos de educação superior.

Esta questão da convenção sobre a diversidade cultural é importante e **não há elementos que demonstrem estarem os representantes das comunidades acadêmicas a ela atentos.** A alienação parece total e, ao que consta, o ensino superior, até agora, não foi mencionado nos diversos projetos postos para discussão sobre a convenção.

Em 2001, a Conferência geral da UNESCO aprovou uma declaração universal sobre a diversidade cultural. Nesta declaração, afirma-se que «toda pessoa tem o direito a uma educação e a uma formação de qualidade que respeitem plenamente sua identidade cultural». Está claro que a convenção, um instrumento mais coercitivo que uma declaração que representa apenas um enunciado de princípios, poderá reavivar, na UNESCO, a necessidade de que todos os setores trabalhem para que se efetive uma convenção em que toda tentativa de monopólio cultural seja em que domínio for, seja definitivamente rechaçada. O tema, isto é óbvio, deveria ser de sumo interesse para a comunidade universitária.

É sempre bom recordar alguns ensinamentos da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. **O desenvolvimento econômico não pode seguir estruturas rígidas e adotar um só modelo para todos os países e regiões.** A falha nas estratégias de cooperação baseadas na transmissão de modelos, como se fez na África, por exemplo, com os antigos sistemas coloniais, revela a evidência de que tudo isto tem de mudar. Uma das descobertas produzidas pelas consultas realizadas no quadro da UNESCO nos anos 80 e 90 sobre

ensino superior foi que mais e mais pessoas tornaram-se conscientes de que em todas as regiões, **a adoção de conceitos e valores estrangeiros e o abandono das culturas e filosofias nacionais e regionais tiveram repercussões negativas sobre os sistemas.**

SEGUNDA PARTE

DOUBLETHINK

No seminário Internacional sobre Universidade XXI, realizado em Brasília, de 25 a 27 de novembro de 2003, o Professor Gabriel Macaya que, na época, era reitor da Universidade de Costa Rica, mencionou autores (Wals & Jickling-2002) para os quais ‘algunas veces, en la búsqueda de consensos sobre asuntos de gran trascendencia, los proponentes de visiones diferentes pueden enmascarar los asuntos centrales bajo la falsa pretensión de una comprensión compartida de un grupo de valores y de una visión común de futuro. Sin embargo, el pensamiento crítico depende de elementos transcendentales del lenguaje ordinario, las palabras e ideas que revelan lo que se asume y las visiones del mundo, y las herramientas para mediar las diferencias entre sistemas de valores en conflicto’.

Esta reflexão levou Macaya ao ‘1984’ de Orwell, onde este autor “desarrolla la noción de ‘doublethink’, como elemento central del “newspeak”, el lenguaje exigido por el “Big Brother”. Los ciudadanos ordinarios podían con facilidad mantener en sus mentes significados contradictorios para el mismo concepto, aceptándolos ambos. Conceptos antagónicos podían unirse en frases de Newspeak, como ‘la guerra es paz’ o ‘la paz es guerra’, ‘la muerte es vida’, ‘el amor es odio’, ‘la lealtad es traición’. Macaya avanza en sus análisis y añade que “en nuestro discurso cotidiano, algunos conceptos ‘actuales’ podrían ser ‘doublethink’: desenvolvimento durável; globalização com cara humana; recursos suficientes; prever o futuro; universidade privada

Parece-me evidente que, se Macaya retomasse sua análise, poderia incluir pelo menos dois exemplos mais: ‘bem público global’ e ‘equidade’. Em realidade, representantes de organizações internacionais, bem como representantes de muitos de seus Estados membros andam apropriando-se de conceitos humanistas básicos, ao mesmo tempo em que, na prática, os esvaziam de qualquer sentido social. Abusa-se da utilização de noções como liberdade, direitos humanos, justiça, equidade, progresso, cultural, desenvolvimento sustentável e tantas outras.

Há três temas em que o doublethink é mais visível neste momento:

-acreditação internacional que consolidaria a noção de “bem público global”;

-financiamento internacional;

-cooperação internacional.

Deixemos para mais adiante a questão do bem público que está a demandar reflexões mais profundas para o desenvolvimento do debate.

FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

Sobre financiamento do ensino superior, há uma tendência de se considerar como óbvio ululante, que, para se alcançar a equidade, o caminho passa necessariamente pelo enfraquecimento da noção de bem público e dos serviços públicos correlatos, a instauração da cobrança de anuidades em todo o sistema e o incentivo à privatização.

Aí vemos como é exata a afirmação de que “todo sistema institucional se articula como um todo, define valores, desenvolve motivações e busca se justificar por todos os meios para sobreviver e reproduzir-se”. E, para isto, é necessário manipular consciências e controlar o pensamento. O papel dos meios de comunicação para legitimar sistemas –e isto não se aplica somente, como querem alguns ao falecido sistema soviético...- é arqui-conhecido, mas também a utilização de especialistas –experts se quiserem- é fundamental.

Quem quer ser coerente e exige o respeito e a aplicação com rigor, por exemplo, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, passa a ser visto como perturbador e também como nostálgico da velha ordem anterior a 1990. Não se pode ser rebelde. É necessário aceitar os postulados essenciais da nova ordem que pretende dominar o mundo. Nesta linha, uma das diretrizes seguidas à risca por certos especialistas internacionais, **é a de se adotar uma linha de análises assépticas, falsamente neutras, separando o fato político das questões éticas e da história, jamais buscando ver as causas das injustiças, jamais questionando os sistemas atuais em suas linhas mestras.** A qualidade é desencarnada, é desvinculada da pertinência, não se mistura com a sociedade, é algo formal. No fundo, neste caso, a violência do sistema é massacrante. É uma violência ideológica baseada no ‘doublethink’ que desvelou o ex-reitor Macaya.

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Outro tema é o da cooperação internacional. Esta foi um dos elementos-chave da CMES, tendo os participantes dado a ele tanta importância que, no documento de ação que a conferência adotou, ela aparece como parte essencial das missões da universidade. A verdade é que se partiu da constatação de que, hoje, nenhuma instituição de ensino superior poder viver só.

Em Havana, num seminário em fevereiro de 2004, segundo compreendi da apresentação que ali foi feita, alguns especialistas internacionais propõem expressa e claramente **uma definição neutra de internacionalização** e indica-se que aqueles que imaginam ser possível uma cooperação baseada na solidariedade, promovendo qualidade e pertinência ou contribuindo para o progresso da pesquisa sobre temas internacionais, são ingênuos e irrealistas. **No campo social não há neutralidade.** Neutralidade sempre beneficia uma posição ideológica, uma situação econômica e, quase sempre, é útil para quem detém o poder.

Ainda na área de cooperação internacional, um outro elemento que merece atenção é o da influência do processo de Bolonha no desenvolvimento da cooperação entre Europa e América Latina. As reformas no sistema europeu, que busca modernizar-se e apresentar-se de maneira mais uniforme no cenário internacional, podem facilitar a mobilidade entre estas duas regiões. Por certo, a implementação das propostas do Processo de Bolonha poderá ser útil ao desenvolvimento da cooperação entre Europa e América Latina, um espaço político que seguramente deve ser estimulado, a fim de se fazer frente ao pensamento único. Quando Claude Alegre, ex-ministro francês da educação, propôs estas medidas, ele visava a dar ao sistema universitário europeu uma competitividade comercial que, em sua análise, ele não tinha com respeito a outros sistemas, em particular o norte-americano. Claude Alegre jamais escondeu seu fascínio pela organização dos sistemas de formação e de organização da pesquisa nos Estados Unidos e o que propôs foi, digamo-lo de maneira clara, uma imitação, ou pelo menos, uma adaptação do modelo americano.

Evidentemente, tais medidas facilitarão, por exemplo, o reconhecimento mútuo de estudos com a América Latina. Hoje, entender certos sistemas de certos países europeus é como decifrar uma charada. Adotando um sistema de 3 mais 2 mais 4, com possíveis variações, implantando um sistema de créditos, instaurando períodos semestrais, evitando duplicação de recursos, os europeus repetirão o que muitas instituições fizeram na América Latina no final dos anos 50 e no final dos anos sessenta. Em vez de tentarem impor um modelo que eles mesmos não conhecem ainda, os europeus deveriam ir à América Latina observar o que de bom e o que de ruim existe, o que funcionou e o que não funcionou, em universidades como a Universidade de Costa Rica, a de Los Andes, na Colômbia, a de Concepción no Chile, ou a de Brasília, no Brasil.

O sistema de crédito, por exemplo, é algo de pragmático que, bem aplicado, pode ser extraordinariamente útil. Pessoalmente, não sei se estou certo, creio que, em Brasília, onde participei, nos anos 70, da implantação do modelo, não fomos capazes de medir, como era necessário, a parte de trabalho própria de cada estudante em cada crédito. Mas, se com a estrutura, se com o sistema de créditos, vêm também os conteúdos dos cursos, aí a história é outra. Educação é ligada à cultura e não se deve adotar modelos únicos, padronizados, estandardizados, nem se aceitar um conteúdo viciado na origem por intentos de manipulação ou simplesmente por desvios culturais.

TERCEIRA PARTE

MERCADORIA OU SERVIÇO PÚBLICO?

É neste contexto que se desenvolveu, no mundo inteiro, a partir de finais de 2001, um debate intenso sobre a natureza da educação como serviço público e sobre a aceitabilidade, defendida dentro da Organização Mundial do Comércio, de que ela seja, em particular o ensino superior, tratada como mercadoria,

Em abril de 1994, foi aprovado o AGCS – Acordo Global de Comércio de Serviços- que tem por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo previa uma única

exceção: estariam fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMC aqueles que fossem fornecidos no exercício da autoridade governamental e, nesse quadro, não fossem providos numa base comercial, nem permitissem a competição com ou mais provedores de serviços.

Em setembro de 1998, através de um documento então considerado como restrito (WTO – 1998- Council for Trade Services-Background Note by the Secretariat – SCW49-23.09.98), o secretariado da OMC defendia a tese –em realidade um grande sofisma- segundo o qual desde que permita a existência de provedores privados na educação, os governos aceitam o princípio de que a educação, e em particular a educação superior, pode ser tratada como serviço comercial e, em consequência, deve ser regulamentada no quadro da OMC.

Em realidade, se a educação é um bem público, os governos soberanamente têm o direito de delegar esta função a, de dar concessões a, ou autorizar instituições da sociedade civil a exercerem estas funções, tudo dentro de normas e leis, base para um sistema de concessão, delegação ou autorização que deve ser submetido a controles rígidos.

Em 1999, o secretariado da OMC definiu explicitamente quais seriam os serviços regulamentados pelo AGCS, incluindo aí a educação (Introduction à l'AGCS – outubro 1.999). A partir de novembro de 2000, esta organização lançou negociações para a liberalização dos serviços educativos. Numa operação bem articulada, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia propuseram aos demais países uma abertura praticamente sem limites de seus “mercados” aos provedores oriundos de seus territórios e solicitaram que toda restrição à ação destes grupos pelos governos nacionais fosse rejeitada. O Japão apresentou restrições sérias a estas propostas.

As negociações sobre os serviços começaram em janeiro de 2000. Segundo ficou acertado na reunião de Doha, Catar, em novembro de 2001, os ministros definiram um cronograma específico para as negociações relativas ao acesso ao mercado. Os pedidos iniciais deveriam ser apresentados no mais tardar em 30 de junho de 2002 e os oferecimentos de liberalização propostos antes de 31 de março de 2003. Este calendário se aplicava aos serviços em geral e não somente à educação. O prazo final inicialmente fixado para decisão sobre estas negociações era o de 1º de Janeiro de 2005, objetivo evidentemente não alcançado.

Em setembro de 1999, organizações universitárias dos Estados Unidos e da Europa enviaram a seus governos uma nota contrária à proposta da OMC “de incluir o ensino superior como um dos doze setores de serviço incluídos no AGCS”. Em fevereiro de 2002, no Forum Social de Porto Alegre, os participantes de uma Jornada sobre “Ciência e Tecnologia, um instrumento para a paz no século XX”, adotaram uma resolução propondo um pacto global que assegure a consolidação dos princípios de ação aprovados na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO, em Paris, em 1998 e a exclusão do ensino superior do AGCS. Na mesma cidade de Porto Alegre, no dia 26 de abril de 2002, os reitores participantes da IIIa. Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas discutiram o tema e aprovaram uma resolução, onde, após uma série de considerações, afirmam:

"Os reitores e acadêmicos ibero-americanos aqui reunidos, reafirmando os compromissos assumidos pelos governos e pela comunidade acadêmica internacional em outubro de 1998, em Paris, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que consideram a educação superior como um bem público, alertam a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre as conseqüências nefastas dessas políticas e requerem aos governos de seus respectivos países que não subscrevam compromissos nessa matéria no contexto do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) da OMC".

A aceitação da proposta da OMC e de certos países de incluir o ensino superior no AGCS seria contraditória com a declaração de Paris de 1998. Aceita esta proposta, qualquer Estado que descumprisse compromissos firmados dentro da OMC no setor de educação superior poderia ser condenado a pagar indenizações aos empresários ou industriais da educação que se considerassem prejudicados e estariam sujeitos a represálias por parte dos países provedores do ensino, em particular dos cursos ministrados através de internet.

Ressaltemos que, por ora, esta questão está sendo levada em banho-Maria. Dois fatores levaram a esta situação: a) o fracasso da reunião de Cancun quando países emergentes decidiram alterar a maneira como as decisões eram tomadas no seio da OMC e exigiram que processos democráticos, em que todos participassem, passassem a vigorar; b) a atitude de governos de países anglo-saxônicos como Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia que, após solicitarem aos demais de abrirem as comportas no caso dos serviços educacionais, apresentaram eles mesmos proposições que visavam a defender seus sistemas, suas empresas, seus interesses, numa posição nitidamente protecionista.

Prevê-se, no entanto, que o tema voltará muito em breve à atualidade e o novo diretor-geral da OMC, seja ele qual for, principalmente se for o francês Pascal Lamy, apoiado pela União européia e pelos Estados Unidos, tentará retomar estas discussões e implementar esta agenda.

NOÇÃO DE BEM PÚBLICO

É de Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, a afirmação de que **“para demonstrar a eficácia do mecanismo do mercado, admite-se geralmente que todo bem – e, de maneira mais ampla, tudo sobre que se repousa nosso bem-estar- pode ser comprado e vendido no mercado”**. É um erro, pois segundo o prêmio Nobel de 1998, isto não pode ser aplicado aos **bens públicos que são consumidos coletivamente e não individualmente**, como é o caso da proteção ao ambiente e a saúde pública, para ficar apenas em dois exemplos.

É comumente aceito que, **para que um serviço seja considerado público, seu fornecimento deva ser feito na base da igualdade. Além disso, deve ser contínuo e permanente e não ser sujeito a qualquer espécie de discriminação, em particular a comercial ou financeira.**

Aprofundar esta reflexão é fundamental para a comunidade universitária. Não o fazer significa aceitar uma realidade em que, **na medida em que o comércio vira o critério dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental como meio ambiente, saúde, transportes etc, a educação já não será para todos e a idéia de serviço público para todos, sem discriminação,**

permanente, deixará de existir. A educação será para aqueles que podem pagar. Não se respeitará a cultura local nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrições a pacotes fechados, que não tomam em consideração as características culturais locais, e que se constituem, como bem acentuou a delegação japonesa junto à OMC, em verdadeiras fábricas de diploma sem qualidade. A definição de políticas educacionais será feita no Exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento.

Acusam-se os serviços públicos de falta de eficácia e de provocar custos excessivos, quando, em realidade, o que se busca é simplesmente suprimir sua existência como tal. Levando-se em consideração que em um país como os Estados Unidos, segundo declaração do Sr. Zoelick (ex-representante dos EUA na OMC e atualmente o segundo na hierarquia da diplomacia norte-americana), os serviços constituem hoje 2/3 da economia norte-americana e 80% dos postos de serviço, é fácil entender de onde vem esta posição e este ataque ao serviço público, inclusive na área de educação.

Elie Jouen, secretário-geral adjunto da Internacional da Educação (IE), recorda um elemento essencial nesta questão. A noção de serviço público se baseia no conceito de solidariedade.

“O Estado é responsável por sua coordenação e contribui financeiramente, parcial ou totalmente, a seu bom funcionamento. Organizando serviços públicos, o Estado implementa uma política de redistribuição das riquezas em favor dos menos favorecidos. Cada um recebe em função de suas necessidades. A privatização dos serviços públicos se baseia no conceito de serviço transformado em bem que é necessário comprar. Cada um recebe então em função de seus meios e não mais em função de suas necessidades. O Estado já não exerce sua função de redistribuição de riquezas. Aí está a diferença fundamental e ela dá base a sociedades completamente diferentes”.

DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO

A França é talvez o país onde, pela primeira vez, em termos de direito público administrativo, a noção de serviço público se desenvolveu com mais clareza. Segundo a Documentação Francesa, a emergência desta noção no direito francês se deu no fim do Século XIX. Foi pelo menos nesta época que a jurisprudência firmou uma definição do serviço público. Trata-se da igualdade de tratamento, de continuidade do serviço, de adaptação às mudanças tecnológicas, mas também de neutralidade e transparência.

Confunde-se, frequentemente, serviço público e setor público, isto é missão e estatuto. É um erro. O fornecimento de água, por exemplo, é um serviço público que, segundo a legislação de vários países, pode ser confiado a empresas privadas através dos institutos de delegação, autorização ou concessão.

O serviço público se baseia, pois, em três princípios: igualdade, continuidade, disponibilidade.

A **igualdade** significa que todos devem ter direito ao serviço público, sem discriminação. Esta noção está muito clara, no que diz respeito ao ensino superior, tanto na Declaração Universal dos Direitos do Homem como na Declaração da CMES (Paris 1998).

A **continuidade ou permanência** significa que o serviço público deve responder, de maneira permanente, sem interrupção, às necessidades dos cidadãos.

A noção de **adaptabilidade** que alguns franceses chamam de “**mutualidade**” significa que o serviço público deve ser “reativo” e deve evoluir em função da existência de mudanças de interesse geral. Pode e deve, pois, ser modernizado, seguindo a evolução da sociedade.

Na Europa, agora, a doutrina evolui no sentido de se deixar de falar em **serviços públicos**, expressão substituída por **serviços de interesse geral** que, segundo um dossier publicado pelo jornal francês Le Monde de 4 de junho de 2002, “designa as atividades de serviço, de natureza comercial ou não, que sejam consideradas de interesse geral pelas autoridades públicas e submetidas, por esta razão, a obrigações de serviço público”.

Esta noção se desenvolveu no Tratado de Roma (União europeia) em seu artigo 90 e parece refletir uma posição de equilíbrio encontrada face a uma realidade baseada na evolução da sociedade europeia. **Nesta região, interesse geral designa atividades de serviço comercial que cumprem missões de interesse geral e são submetidas, em consequência, pelos Estados Membros da União europeia a obrigações específicas do serviço público.** É o caso, em particular, dos serviços de rede de transportes, de energia e de comunicação.

Há aí, evidentemente, um desvio de rota. O resultado é que a evolução destes conceitos na Europa, nem sempre é clara e, hoje, fala-se também de serviço universal, onde as obrigações que dele advêm visam a assegurar que, em todas as partes, todos tenham acesso a certas prestações essenciais (telecomunicação, correio etc) de qualidade e a um preço acessível a todos. **A concorrência, que está sendo promovida pela União europeia, deveria garantir o serviço universal, proteger os consumidores mais fracos, ser acompanhada de uma segurança da provisão e da garantia de um nível suficiente de investimentos.**

Tudo isto ocorre dentro de um marco no qual, desde 1986, na Europa inteira desenvolveu-se um movimento de liberalização, através da supressão de monopólios, da privatização de diversos operadores públicos. Foram atingidos em primeiro lugar e sucessivamente as telecomunicações, os transportes aéreos e, mais recentemente, a energia, os transportes ferroviários e o correio e, segundo se depreende de análises de posições de diversos grupos políticos, agora é a vez da educação.

Até quando os interesses gerais serão respeitados é uma dúvida que afeta a muitos analistas, usuários e funcionários, que não aceitam ser inocente esta evolução conceitual. Na França, há, por exemplo, um temor generalizado de que aí ocorra o que aconteceu na Inglaterra, onde, hoje, os tais serviços de interesse geral como os transportes ferroviários, ficaram mais caros perderam a confiabilidade dada à má qualidade, falta de eficácia e falta de seriedade. O governo inglês só voltou a dar atenção aos serviços públicos quando Tony Blair percebeu

que a situação de penúria criada pela ausência e omissão do estado seria fatal à sua reeleição.

FRONTEIRAS ENTRE PÚBLICO E PRIVADO

O resultado desta evolução é que, hoje em dia, torna-se cada vez mais difícil definir as fronteiras entre serviço público e serviço privado. Há organismos públicos que trabalham em função do lucro. Isto ocorre mesmo dentro das fronteiras dos países onde os organismos estão sediados, mas **torna-se uma realidade muito visível quando órgãos públicos de um país passam a atuar em outros.**

No Brasil, para citar apenas um exemplo, os consumidores, como parte da imprensa, ficaram chocados com a atitude da EDF -Electricité de France- que, ao assumir grande parte do controle da distribuição de energia elétrica no Estado do Rio de Janeiro, buscou, de saída, reduzir o número de empregados e elevar as tarifas. No campo universitário, quantas universidades públicas, hoje, não tentam penetrar no “mercado” dos países em desenvolvimento com programas (produtos?) irrelevantes, sem qualidade e frequentemente em áreas onde estes organismos não fornecem, em seus próprios territórios, os “serviços educativos” que vendem no Exterior? Por outra parte, há instituições de direito privado, em particular no campo da saúde e da educação, que trabalham visando a interesses coletivos. O exemplo de certas universidades católicas, na América Latina e o da Universidade Aberta da Catalunha, em Barcelona, é bastante conhecidos.

Os especialistas definem, no entanto, alguns elementos que, em geral são próprios do domínio público:

- -existência de estatutos jurídicos específicos, seja no que diz respeito à estrutura, seja ao pessoal;
- -a realização de missões de interesse coletivo;
- -o caráter não comercial das atividades;
- -a propriedade do capital ou dos bens pelo Estado;
- -o exercício de um controle pelo Estado, gerador de obrigações específicas.
- -a vocação não lucrativa da organização.

Estas características são comuns, em geral, às universidades públicas, mas note-se que, para cada critério acima mencionado, aparecem sempre exceções, ou seja, instituições que, consideradas públicas, não preenchem todos estes requisitos. E a tendência de comercialização levará, por certo, a muitas instituições públicas a deixarem de preencher estes requisitos. Caso se analisem, por exemplo, hoje as universidades australianas ou britânicas à luz destes critérios, quantas poderiam efetivamente ser chamadas de públicas? Que diferença essencial têm com respeito a instituições privadas?

Mas, como afirma a grande especialista, a Professora universitária Annie Bártoli, estes debates deixam de por em destaque a questão que é fundamental: por que uma atividade determinada deve ser considerada como pública?

Na idéia de **serviço público**, inclui-se um conjunto de prestações acompanhadas de garantias para o cidadão que delas se beneficia, em um quadro de desenvolvimento da solidariedade social. Para isso, desenvolveram-se os três grandes princípios acima mencionados: -a continuidade; -a igualdade e a adaptabilidade.

Estas são as condições para que uma atividade seja considerada serviço público, seja ela implementada pelo Estado, seja apenas por ele controlada. Neste caso, isto é quando um ente privado atua por delegação, concessão ou autorização, a atividade permanece enquadrada por critérios previamente determinados e é tutelada pelo poder público.

Hoje, o setor público como o setor privado estão sujeitos a fortes turbulências pela nova organização das relações internacionais e pelo peso que nela exercem, agora de maneira explícita, os poderes financeiros. Para as multinacionais, fronteiras não têm mais sentido no que diz respeito à circulação de capitais. Elas vêm os serviços como área de interesse e acreditam que os Estados não têm o direito de limitar sua ação em busca do lucro. É que ocorre no setor de educação, em particular do ensino superior. Vários governos, como muitos membros da comunidade acadêmica, já aceitaram, de bom grado, a idéia da comercialização.

Na Ásia, esta tendência é forte. Começou na Austrália e na Nova Zelândia no início dos anos noventa. Recentemente, o governo da Malásia, país onde aparentemente 90% dos estudantes hoje estão matriculados em instituições privadas, decidiu adotar, como política, a de estimular a concepção segundo a qual o ensino superior deve produzir divisas para a nação. A Malásia deve transformar-se, segundo a expressão utilizada no país, em um “education hub”, expressão até agora utilizada principalmente pelos sistemas aeroportuários para designar aeroportos que são pontos centrais capazes de gerar grande movimentação para a aviação comercial.

Evidentemente, esta concepção afeta o conceito de bem público, como também aqueles correlatos de serviço, setor ou função pública.

De nada serve às instituições que representam as instituições universitárias, seus professores ou seus estudantes tomarem uma atitude meramente defensiva. Os bulldozers para fazer avançar a concepção neoliberal do Estado, para suprimir a atenção aos problemas sociais, em particular os relativos ao ensino superior, estão aí presentes e cada vez mais coordenados e ativos.

Há que se reforçar a legitimidade dos serviços públicos de base, sobretudo da educação, a função do Estado junto à sociedade e tornar mais clara e efetiva sua contribuição à sociedade. Esta realidade esteve presente no espírito dos participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998. Por isto, além de fincar pé nos princípios de

base (educação como bem público, democratização do acesso, vínculo entre qualidade e pertinência), insistiu-se tanto na necessidade de se prestar contas à sociedade.

Concluindo, é necessário ter em vista, sobretudo que entre os que defendem a educação como comércio, entre os que, defendendo uma posição de neutralidade, aceitam e justificam esta posição, não há nenhum interesse em que se mantenha visível o conceito de bem público. Daí a negação da pertinência de que fala o reitor Rafael Guarga, da Universidade de la República do Uruguay. Daí o intento de apagar da memória coletiva os resultados da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998.

Daí também três conclusões finais:

- 1- É necessário reforçar as idéias de bem público, de serviço público, de função pública;
- 2- É mais que nunca importante levar em consideração a proposição da CMES em seu plano de ação sugerindo aos estabelecimentos de ensino superior de definirem ou re-definirem suas missões. O ensino superior não é isolado da sociedade;
- 3- Na medida em que se abra uma discussão ampla com todos os segmentos da sociedade o que se vai discutir é efetivamente o modelo de sociedade que se quer construir. E aí vale a proposta de um dos criadores da UNESCO, o filósofo Jacques Maritain, para quem todo país deveria definir seu modelo de ideal histórico, visando à construção de uma sociedade mais justa. Ou, nos tempos atuais, o modelo de uma nova civilização como sugere o cientista político brasileiro, Theotônio dos Santos Júnior.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

57. AIU (Associação Internacional de Universidades) – IAU, Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), the American Council on Education (ACE) and the Council for Higher Education Accreditation (CHEA)- (2005- “Sharing quality higher education across borders: a statement on behalf of highest education institutions worldwide”;
58. Banco Mundial – a) Higher Education: The Lessons of Experience, Washington 1994; b) Prioridades y Estrategias de educación – examen del Banco Mundial, Washington- 1996 c) Higher Education in developing countries – Peril and Promise – The Task force on higher education and society- Washington- 2000; d) Constructing knowledge societies- New Challenges for tertiary education – Washington (2002);
59. Bartoli, Annie – Le management dans les organisations publiques- Dunod- Paris- 1997;

60. Centro de Estudos Educação e Sociedade- Educação & Sociedade, revista de Ciência da Educação- 84- Volume 24- Número especial 2003- Educação : de direito de cidadania a mercadoria – Novas Leituras sobre o público e o privado/mercantil;
61. De Siqueira, Angela C. – The new economic global order and its effects on higher education policies – A dissertation submitted to the Department of Educational Foundations and Policy Studies in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy – The Florida State University- College of Education- Florida, USA, 2001;
62. Dias, Marco Antonio R. – Tendances et défis de l'enseignement supérieur – une vision globale- pgs. 41 à 72 – Nouveaux Cahiers sur l'enseignement supérieur – Documentation des réunions – Le rôle de l'enseignement supérieur dans la société: qualité et pertinence – UNESCO- Organisations non gouvernementales – 2^e Consultation Collective sur l' Enseignement Supérieur – Paris, 8-11 avril 1991- UNESCO (publicado também em inglês);
63. Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional (CRUE) – Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI- Madrid- 2002;
64. Gacel Ávila, Jocelyne – Las tecnologías de comunicación e información para la educación internacional – Educación internacional versus Educación transnacional – Educación Global nº 6- 2003- Guadalajara, México;
65. Guarga, Rafael- La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental – 2003- <http://www.ufmg.br/cela/texto2.html>;
66. Jouen, Elie – l'avenir des services publics- Internationale de l'éducation – Magazine de l'Internationale de l'Éducation – Septembre 1997;
67. Kent, Rollin- Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO – pgs. 19 a 26 – Universidad Futura – vol. 7, num 19- invierno 1995- Universidad Autónoma Metropolitana- México;
68. Le Monde, 4 de junho de 2002- Dossier sobre serviços públicos: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles; b) Questions-reponses – principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation;
69. Macaya, Gabriel – Universidad y Cooperación – Seminario Internacional Universidade XXI – Brasília 25-27 de novembro de 2003;
70. Muraro, Heriberto – Neocapitalismo y comunicación de masas – Eudeba – Editorial Universitaria de Buenos Aires – 1974;

71. Olsson, Berit – The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education –pgs. 235 to 246- Ceso Paperback no. 24- Learning from experience: policy and practice in aid to higher education- Editors Lene Buchert and Kennet King- Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO) – The Hague- 1995.

72. OCDE e UNESCO (2005) – Projet – Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier élaborées conjointement par l'UNESCO et l'OCDE

73. Tilak, Jandhyla B.G. – Ensino Superior e Desenvolvimento – Seminário Internacional Universidade XXI – Brasília, Brasil, 25 a 27 de novembro de 2003

74. Universidad Pública de Navarra- El espacio europeo de Educación Superior- Jornada de Trabajo del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra – 22 de febrero de 2002- Dirección de Publicación- Universidad Pública de Navarra- 2002

75. UNESCO – a) Division of Higher Education – Strategies for Change and Development in Higher Education – Policy Paper on Higher Education- Preliminary version prepared by the Division of Higher Education (Marco Antonio R. Dias, D. Chitoran and Jan Sadlak) b) - The Management of International Co-operation in Higher Education – proceeding of the 3rd UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education – Paris, 9-11 December 1992- New Papers on Higher Education- Meeting Documents no. 5 (publicado em 1993); c) Policy Paper for Change and Development in Higher Education (1995).

DOCUMENTO NÚMERO 3

EDUCACIÓN SUPERIOR Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: EL DESAFÍO PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Congreso Internacional Educación Superior y Nuevas Tecnologías (Santa Fe, Argentina,
10, 11 y 12 de agosto de 2005)

Educación Superior y Nuevas Tecnologías: el desafío para las Políticas Públicas

Marco Antonio Rodrigues Dias³

En el Congreso Internacional Educación Superior y Nuevas Tecnologías (Santa Fe, Argentina, 10, 11 y 12 de agosto de 2005) Marco Antonio Rodrigues Dias formó parte de la apertura del Congreso junto a Edith Litwin, docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Alejandro Piscitelli, docente de la UBA y Gerente General del Portal Educar. El mismo fue moderado por Isabel Molinas, Secretaria Académica de la Universidad Nacional del Litoral.

³ El Profesor Dias es Licenciado en Derecho por la Universidad Federal de Mina Gerais y Doctorado en el Instituto Francés de Prensa y de Información de la Universidad de París. Actualmente (2005) es asesor del Rector de la Universidad de las Naciones Unidas y fue – entre 1981 y 1999 - director de la Dirección de Educación Superior de UNESCO. Es también asesor de la Universidad Abierta de Catalunya en la definición de programas de cooperación y Vicepresidente de la Reality University Sistem.

SINTESIS DE LA PRESENTACION

La presentación del Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias, consejero especial del rector de la Universidad de las Naciones Unidas, ex director de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-1999) tratará de los temas que, a seguir, mencionamos:

- 1- Educación superior como servicio público o mercancía? Este es un debate que se desarrolló con intensidad durante los últimos diez años desde que el Banco Mundial y la UNESCO decidieron lanzar, en la primera mitad de los años 90, dos documentos sobre políticas universitarias que partían de diagnósticos semejantes pero que presentaban, al final, como solución, propuestas totalmente diversas. El Banco Mundial, posteriormente, lanzó varios otros documentos, el último, lo que representa la posición actual de la institución, es “Constructing knowledge societies – new challenges for tertiary education”. La UNESCO, por su vez, lanzó un programa importante de cooperación en el inicio de los años 90 y estimuló una reflexión en el mundo entero culminando con la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior, en París, en 1998.
- 2- También en la mitad de los años 90, fue creada la Organización Mundial del Comercio –OMC- y adoptado el Acuerdo Global de Comercio y de Servicios –AGCS o GATS (Global Agreement on Trade and Services). Esto coincidió con el desarrollo de las nuevas tecnologías y un impulso a las transformaciones en el mundo del trabajo y en la sociedad en general, poniendo el conocimiento como eje principal de la vida económica. La importancia de los servicios se desarrolló y varios países transformaron la educación superior en instrumento comercial poderoso. Los datos relativos a países como Australia son impresionantes.
- 3- La comunidad académica internacional solamente despertó para la importancia del tema en 1999. En América Latina, las primeras manifestaciones de importancia conocidas sobre esta cuestión datan del Forum Social Mundial de Porto Alegre, en 2002 y de la Cumbre de Rectores iberoamericanos en abril de 2002, también en Porto Alegre. Los europeos se preocuparon con las repercusiones del AGCS que los obligarían a reconocer los diplomas de instituciones del mundo entero, mientras en algunas otras regiones se busca reforzar la noción de bien público.
- 4- Hoy, el debate continúa. En París, en 2004, durante la Conferencia conmemorativa de los cinco años de Paris 1998, se intentó desarrollar la noción de bien público global contra la cual se opusieron delegados latinoamericanos. Funcionarios de la UNESCO y de la OCDE intenta ahora aprobar unos “guidelines” de calidad, basados en particular en la

experiencia de “buenas prácticas” del sistema anglo-sajónico. Las discusiones sobre el tema avanzan, las asociaciones universitarias y representativas de profesores y de estudiantes se manifiestan, algunos, como el rector de la Universidad de la República, de Montevideo, Rafael Guarda, denuncian el “silencio sobre la pertinencia”.

- 5- El calendario anuncia que, al final del año, en octubre, los Estados Miembros van pronunciarse sobre la propuesta de “guidelines” y sobre una convención sobre la diversidad cultural. De una cierta manera, se vuelve a los debates iniciados con los documentos de política sobre enseñanza superior de los años 90: educación superior debe ser tratada como bien público o como mercancía?

B Texto de la intervención

Quiero que se me permitan hacer una observación preliminar. Me gustó mucho que la Profesora Edith Litwin⁴ empiece, porque yo tenía miedo que todos los temas sean técnicos. Y no fue así.

Ya no soy funcionario de la UNESCO pero intento seguir como jubilado activo. El hecho de haber estado casi 20 años como director de Educación Superior de ese organismo y de haber sido periodista antes, me ha puesto en una posición de observación donde casi de manera inconsciente busco eso que está por detrás de lo que se dice, por detrás de las iniciativas.

Voy a exponer aquí una serie de proyectos que se están desarrollando en la Universidad de Naciones Unidas. Podría hablar aquí también de experiencias que estoy desarrollando con la Universidad Abierta de Cataluña.

Creo que son importantes los tres temas que este congreso va a tratar. Es importante empezar un análisis de perspectivas institucionales, principalmente en lo que se refiere a las políticas públicas y a la definición de naturaleza de la Educación Superior en relación con la sociedad. Y es importante saber que las experiencias que ustedes están teniendo aquí tienen repercusión en el mundo entero. No hay que olvidar que en Argentina, lo sucedido en la Universidad de Córdoba ha tenido una influencia enorme, no solamente en América Latina, sino en todo el mundo. Yo fui estudiante de posgrado en París en el '68. En mi período de estudiante activo militante en el movimiento estudiantil de Brasil de los años '60, utilizábamos los principios de la reforma de Córdoba como inspiradores para los movimientos que estábamos intentando hacer para reformar la Universidad de Brasil en la época. Pero es importante saber también que en ese momento muchas cosas eran hechas en París, en Londres, en Nueva York. Pero también en Ginebra. Y que las iniciativas de la Organización Mundial de Comercio, tienen implicaciones aquí, para la vida de todos ustedes; tiene implicaciones para los sistemas educacionales de todo el mundo.

Siempre hay, por detrás de las actividades, por detrás de la utilización de tecnologías, una ideología; los que dicen que no hay ideología, que no son ideólogos, son los más ideólogos, en estos temas no hay neutralidad. Los que se dicen neutrales en su gran mayoría, están defendiendo los intereses de los que están con el poder, poder político, poder económico, poder financiero.

⁴ Refiere a la exposición "El oficio del docente y las nuevas tecnologías: herramientas, apremios y experticias", a cargo de la Profesora Edith Litwin –publicado en esta compilación–, en el panel de apertura del Congreso Educación Superior y Nuevas Tecnologías (Santa Fe. 10, 11 y 12 de agosto de 2005). (*N del E.*)

Para quienes trabajan en la Educación, es fundamental saber lo que está por detrás de lo que se hace, y a dónde se va a utilizar la tecnología, para qué y cómo. Esto no es nuevo, principalmente en el campo de la Educación Superior, sino que data de muchos años. Cuando llegué a la UNESCO, pensé que iba a llegar con muchas ideas nuevas, y me di cuenta que había documentos con 20 ó 30 años de antelación al período que llegué, que tenía una visión conjunta, positiva; pero lo que se discute y se está haciendo ahora, hace diez años hubo grandes debates en la comunidad académica y en los organismos internacionales que culminaron con la publicación de dos documentos: el “Higher Education: the Lessons of Experience”, por el Banco Mundial (Washington, 1994) y el “Policy Paper for Change and Development”, por la UNESCO (Paris, 1995), sobre políticas de Educación Superior, políticas para el cambio y desarrollo de la Educación Superior. Lo interesante es que los dos documentos, las dos organizaciones, partieron de diagnósticos semejantes, problemas de financiación generalizados, incrementos de los efectivos, diversificación de la destitución de los programas, problemas de adaptación de los contenidos de las nuevas realidades mundiales, para citar apenas algunos. Pero las conclusiones a las que se llegaron eran completamente distintas.

La sociedad que querían construir los tecnócratas del Banco Mundial era una y la sociedad en que pensaban los tecnócratas de la UNESCO era otra, completamente diferente. Esto repercutió en algunas cosas inmediatas como los problemas de la financiación de la Educación Superior. Los funcionarios del Banco defendían y siguen defendiendo la tesis en la cual compartir recursos, que traducida significa que estimular la cobranza de aranceles y apoyar la educación privada colaborarían en aumentar las inversiones en la educación de base y reducir los costos de la educación superior. Defendían la tesis que los retornos sociales y personales en Educación Superior son muy grandes y que los retornos sociales son los reducidos. Que en consecuencia hay que invertir en los países en desarrollo solamente y en la Educación primaria de base. Y aprobar la educación privada como un instrumento para reducir la diversidad en la Educación Superior.

Estas eran las conclusiones que defendían los funcionarios del Banco Mundial, plasmadas en los documentos del Banco Mundial, y que estaban de acuerdo con lo que vino luego del consenso de Washington que fomentaba la reducción de la presencia del Estado en los gastos sociales, lo que significaba, en materia educativa, reducción del financiamiento en Educación Superior, estímulo y desarrollo de la Educación Privada para garantizar (según decían) la equidad, la prioridad de los aspectos comerciales y no los educacionales, la aceptación de un principio según el cual la Educación Superior es vista como billete comercial, la reglamentación de los sistemas según los principios establecidos o que estaban siendo establecidos en aquel momento en el orden de la Organización Mundial de Comercio.

Los documentos de la UNESCO por su lado, defendían que la Educación Superior es una inversión social que tendrá impactos en la vida del individuo, pero traerá beneficios para la sociedad, principalmente en lo que se refiere a la cohesión social y al desarrollo cultural. La responsabilidad del Estado es fundamental para garantizar una financiación adecuada a la enseñanza superior. Para esto, son necesarias reformas dentro de un marco de pertinencia, calidad y cooperación internacional. Hay que ver, y ustedes lo pueden notar, que hoy ya no

se habla más de pertinencia; se habla de calidad. ¿Pero de qué calidad están hablando? Se quiere matar la pertinencia. En este tema no hay neutralidad.

Lo que estoy intentando decir es que mucha gente aquí dentro piensa de manera totalmente diferente, es natural. Los hechos sociales son parte de este tema en que la cabeza tiene que funcionar, donde la libertad, la autonomía del individuo de casarse, de tener opciones, es esencial. Pero no me vengan con esta cosa de neutralidad porque no existe.

Justamente en este tema, el Banco Mundial avanzó mucho. En años posteriores a 1994 publicó otros documentos, en particular, en 2002, “Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education” (Nuevos Desafíos en Educación Terciaria). Allí se lanza la idea ambigua de que la Educación Superior es un bien público. El documento dice: es un bien público global. Pero ahí hay un término ambiguo. Uno puede decir que es una cosa buena, que es positivo. Ésta expresión provocó en París, en el 2003, cuando se ha hecho la conferencia a 5 años de la conmemoración de la conferencia del 98, que el grupo latinoamericano reaccionara de una manera muy fuerte.

El Rector de la Universidad de la República del Uruguay, de Montevideo, Rafael Guarga ha declarado en seguida que “este ‘bien público global’ alude esencialmente al producto educativo suministrado por proveedores transnacionales, cuyos destinatarios se encuentran en contextos sociales diversos. Obviamente el atributo de pertinencia en el sentido asignado por la CMES (Conferencia Mundial sobre Educación Superior), carece de contenido cuando se le pretende aplicar a dicho producto educativo”. En otras palabras, la importancia de lo que dice Rafael Guarga, es que se abandona totalmente la preocupación con el compromiso social de las Universidades. Él decía de manera muy clara que “hemos llegado al final del camino, el atributo de la pertinencia en materia de Educación Superior carece de significado, ha sido negado pues las demandas de las sociedades concretas han quedado sumergidas por una demanda única, la demanda global”.

Esto puede parecer una cosa idealista, teórica, académica en el sentido peyorativo, que no tiene vínculo con la realidad, pero no es así. Es un problema nuestro, de la comunidad académica, que hablamos, analizamos y muchas veces nos quedamos completamente alienados, por ejemplo: lo que pasó con la Organización Mundial del Comercio en el año 94 y 95. En el '94 la aprobación del Acuerdo General de Comercio de Servicios y en enero del '95 el inicio del funcionamiento de la Organización Mundial de Comercio, un golpe de Estado mundial, internacional; se ha creado un Gobierno Económico y la comunidad académica Europea y Norteamericana despertó para esto en 1999.

En América Latina recién en el 2002 empezaron los debates y todavía hoy hay gente que pregunta si se va a transformar verdaderamente la Educación Superior en un comercio. Los principios fueron aprobados en 1994, entonces en este momento hay un proceso que se desarrolló desde entonces con los documentos teóricos del Banco Mundial, con las medidas que empezaban a ser creadas y la Organización Mundial de Comercio, que siguen avanzando y cada día hay más cosas nuevas.

Se debate ahora en los Organismos Internacionales y en las asociaciones Universitarias Mundiales la aprobación de nuevas normas de buena conducta para la educación

transfronteriza y de una guía para permitir la acreditación de instituciones que tengan calidad. ¿Qué es lo que está por detrás de todo esto? La cosa es muy simple: si los principios de la Organización Mundial de Comercio son aprobados de una manera estricta los europeos y norteamericanos universitarios, se han dado cuenta que van a tener que reconocer todos los diplomas, es decir, la Universidad de Oxford quiere que todas las Universidades la reconozcan, porque dicen que tienen calidad. Pero si son aplicados los principios de la Organización Mundial de Comercio, la Universidad de Oxford también va a tener que reconocer el diploma de la Universidad de Santa Fe, el diploma de la Universidad de Cabo Frío, en Brasil, de la Universidad Estatal de San Pablo que está aquí presente; esto por supuesto los europeos no lo quieren. Entonces se va a someter a la conferencia General de la UNESCO unos principios, que inicialmente fueron establecidos por un grupo de diez expertos: eran tres Ingleses, un Americano, un Belga-Flamenco, un Japonés, tres de países en desarrollo que representaban el norte de Nigeria, África del sur y la India, todos en el sistema anglosajónico.

La idea es que teniendo esto, y teniendo unos principios, enseguida se crea un mecanismo que va a decir quién tiene calidad y quién no la tiene. Y cuando se dice que tiene calidad, la acreditación va a ser automática. Todo el esfuerzo que se está haciendo en América del Sur, en Argentina, en Cuba y en varios países, para crear mecanismos específicos de acreditación, no va a servir de nada porque se va a aprobar en Organizaciones Internacionales principios que todos nosotros vamos a tener que seguir.

Se dice que los documentos que se están aprobando y que han hecho algunas posesiones en la declaración, son documentos para proteger a los estudiantes de los tiburones, de aquellos que quieren vender productos de mala calidad. Pero hay que ver lo que está escrito, y hay que ver los procedimientos y los procesos. Ya se anunció que en el momento que se apruebe en la Conferencia General de la UNESCO y seguido en noviembre dentro de la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico), se va a crear un mecanismo en que se va a solicitar a los Estados miembros, a todos los países, establecer informes anuales sobre como están desarrollando el Programa de Calidad. Va a haber algún grupo, por supuesto, con personas que van a decir que no se puede; sabemos que van a ser siempre los mismos los que van a decir qué es calidad y qué no es; la Institución que tiene calidad y la que no tiene.

Al mismo tiempo, de nuevo, nuestra alineación académica, es total y absoluta. En octubre se examina y se va a aprobar, en principio en la UNESCO, una convención sobre la diversidad cultural. En su edición del 23 de diciembre de 2004, el periódico francés *Le Monde* dedicó un dossier al tema, señalando que la cultura ahora es una cuestión geopolítica, principalmente después que las industrias culturales se transformaron en el primer elemento en la lista de productos de exportación de Estados Unidos. “Los combates dentro de la UNESCO -prosiguió el periódico francés-, se dieron con el objetivo de crear un instrumento jurídico coercitivo y que protegerá la diversidad cultural (y esto se ve en la declaración de Educación Superior, en la declaración sobre la propia diversidad cultural de la UNESCO: la Educación Superior de los sistemas educativos hacen parte de la diversidad cultural del sistema educativo; si tiene pertinencia tiene que tener un vínculo con la cultura del país, con la cultura de la sociedad) y -sigue el periódico- protegerá la diversidad cultural

de manera clara, un combate económico mucho más amplio, desarrollado todos los días por los norteamericanos”.

Hay un ex Rector de Costa Rica, Gabriel Macaya, que recientemente dio una conferencia, una ponencia, en la que recordó un libro de Orwell, 1984, donde Orwell desarrolla la noción del “doublethink”, como elemento central del “newspeak”, el lenguaje exigido por el Big Brother. Los ciudadanos ordinarios tenían que mantener en sus mentes significados contradictorios para el mismo concepto, aceptándolos ambos. Conceptos antagónicos podían unirse en frases de “newspeak”, como “la guerra es paz” o “la paz es guerra”, “la muerte es vida”, “el amor es odio”, “la lealtad es traición”.

Desarrollando un poco más la idea de Gabriel Macaya, hoy en la vida académica hay algunos temas en que el doble pensar funciona muy claro:

- Cooperación Internacional, internacionalización: se presenta cooperación como Internacionalización, lo que es más simple, la venta de productos que no tiene nada que ver con la realidad y los intereses de aquello que salimos a comprar.
- Financiación, para servir a la democratización, cuando en la práctica todo lo que se analiza resulta completamente contrario.
- Acreditación Internacional que consolidaría la idea de bien público global.

Todos estos hechos de los cuales podemos hablar y desarrollar y traer informaciones mas detalladas si el tiempo lo permitiese, me llevan a considerar cuan importante es definir (y este es un trabajo académico que no debe quedar en la estratosfera y debe tener aplicaciones prácticas) bien los conceptos de bien público y de servicio público, que son interconectados. Y esta definición clara podrá servir, entre otras cosas, a impedir el “doublethink”.

Es de Amartya Sen, premio Nobel de Economía en 1988, la afirmación que “para justificar la eficacia del mecanismo de mercado, se admite generalmente que todo bien –y, de manera más amplia, todo en que se fundamenta nuestro bienestar- puede ser comprado y vendido en el mercado”. Esto es un error, pues según el premio Nobel, esto no puede ser aplicado a los bienes públicos que son consumidos colectivamente y no individualmente, como es ejemplo el caso de la protección del medio ambiente y la salud pública.

Se acepta, en general, que para que un servicio sea considerado público, su prestación tiene que ser hecha en la base de la igualdad, tiene que ser para todos sin discriminación. Además, tiene que ser continuo y permanente y no puede ser sometido a cualquier especie de discriminación, en particular comercial o financiera, ni de género. El servicio público fundamentase entonces en tres principios: igualdad, continuidad, disponibilidad.

Llevar adelante esta reflexión es fundamental para la comunidad universitaria. Si no se lo hace, acabase imponiendo una concepción según la cual, en la medida en que el comercio es el criterio dominante en la definición de políticas educacionales (y en la de otros servicios cubiertos por la acción gubernamental, como el medio ambiente, la salud, los

transportes) la educación no será para todos y la idea de servicio para todos, sin discriminación de cualquiera especie, no subsistirá. La educación será para los que pueden pagar. No se respetará ni la cultura local ni serán tomadas en cuenta de manera prioritaria las necesidades nacionales y regionales. Dejará de existir una barrera a paquetes cerrados que no toman en cuenta las culturas locales. La definición de políticas educacionales será hecha en el exterior, será definida, antes que en forma soberana por gobiernos democráticamente elegidos, por el juego del comercio, con restricciones aún más serias que las actuales a la soberanía de los países en desarrollo.

En conclusión, es necesario reforzar las ideas de bien público, de servicio público, de función pública. En un documento enviado a la UNESCO, en el día 14 de septiembre de 1998, como representante, entonces, de la Universidad de la República de que era rector, el actual Ministro de la Educación y Cultura de Uruguay, Jorge Brovetto, decía: “la educación debe ser entendida primaria y rotundamente como un bien de orden público, jamás como una mercancía de apropiación individual, sin perjuicio de los beneficios personales que legítimamente puedan derivarse de ella”. Esta toma de posición –esto es el mínimo que se puede decir en el día de hoy- sigue siendo válida y hay que luchar por ella. Merece el apoyo de la integridad de la comunidad académica mundial y de los gobiernos que efectivamente quieren defender los intereses de sus pueblos.

DOCUMENTO NÚMERO 4

COMMENTS TO THE EUROPEAN COMMISSION DRAFT DOCUMENT ON MODERNISATION AGENDA FOR HIGHER EDUCATION

Paris, January 2005

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias

Representative of the UNU at UNESCO

Former Director of the Division of Higher Education of UNESCO (1981-1999)

FRAMEWORK

With the document (draft) “Delivering on the modernisation agenda for the higher education sector”, the European Commission intends to accelerate the process implementing reforms based on the Bologna Declaration, in particular through the adoption of a common structure (BA-MA-PhD), modernised curricula and quality assurance systems. The stimulus to mobility and the recognition of qualifications are part of this general set of initiatives.

The Bologna Declaration today represents an agreement between 29 European countries aimed at reforming their higher education systems in a convergent way. The main challenge for many analysts is to reform with consistency while at the same time respecting cultural diversity and university autonomy. It is not an easy task to be accomplished. In fact, when the initiative was launched, notably, by the former French Minister, Claude Allegre, it was clear that many Europeans were worried about the lack of competitiveness of European higher education institutions faced with the performance of North American institutions in particular, but also institutions in Canada, Japan, and more recently Australia and China.

The enormous differences between the systems in Europe used to hinder mobility between European systems and integrated action in a context of world globalisation. This is the reason behind the interest aroused in the initiative everywhere, but it explains also why so many problems occur in its implementation. In particular, the initiative was introduced at a time when a predominant tendency had appeared to move from co-operation to the selling of products. This was facilitated by the development of new communication and information technologies, and was explored in an efficient way by institutions located in English-speaking countries, especially the United States and Australia, but also the United Kingdom and New Zealand. Many governments and universities in European countries now tend to follow this model.

Although many European experts do not appreciate or recognise the fact, the basic structural principles adopted by the Bologna Declaration and the follow-up actions are inspired by the North American system. And here lies one of the main obstacles to its implementation: how to establish a convergence based on the North-American model, but respecting, as far as the content is concerned, cultural diversity and the relevance of the missions of higher education institutions within the European space.

Between the structural changes, on which a consensus now seems to exist, one can note:

- the adoption of a system of easily readable and comparable degrees;
- the adoption of a system based on two main cycles, undergraduate and graduate, or of a three-cycle basic system (3 + 2 + 4), corresponding to a Bachelor's degree, Master's and doctoral programme;

- the establishment of a system of credits that can be obtained not only through traditional courses but also through contexts outside higher education;
- the promotion of mobility for students, teachers, researchers and administrative staff;
- the promotion of European co-operation in quality assurance;
- the promotion of the necessary European dimensions in higher education;

One could add two more elements to the dynamics that were created:

- the development of education through life-long learning;
- the strengthening of convergence between institutions of the entire Europe region.

The documents related to Bologna Declaration mention the goal of creating a European higher education space designed to transform Europe into the most competitive and dynamic economy of knowledge in the world. However, many complain that even if this goal is important, one should not forget the need to develop a Europe of citizens, based on humanist attitudes and tolerance. And this prospect is not clearly highlighted in the document under scrutiny. One should bear in mind what Federico Mayor used to say when he was Director General of UNESCO: “a market economy, perhaps, but a market society, market democracy, no! It is up to the people to set their priorities, not up to the market. It is poverty and exclusion, either geographical, economic, social or cultural, which is the very root of conflict, of extremist behaviour, frustration and radicalisation. Exclusion is at the root of massive emigration flows. The market economies have not honoured their promises to facilitate endogenous development in the developing countries. This means we must defend our society and our democracy, to ensure it is fully participatory and representative” (Federico Mayor- *The Universal University – Higher Education Policy* 11 (1998) 249-255-Pergamon)

In fact, the structural reforms are being carried out very rapidly, and in 2003 it was considered that 80% of the countries that had signed the Declaration had already adopted the system of 3 + 2, as well as the system of credits. This, of course, facilitates the mobility and the readability of the diplomas.

Until recently, it was an almost impossible task to develop a system of recognition of studies between European diplomas. The situation is now becoming clearer. Every year of study must be structured through 60 credits, and each of them must correspond to 24 hours of work by the student. One part of these 60 credits is assigned to each discipline or other kind of training and must be validated by the students. The latter will obtain a credit for each discipline in which they obtain a mark higher than 12, and for the whole programme if they are approved at the end of the year. The credits should be recognised in the following

years either by the same university or, if need be, by a different European university or even a different programme. This particular point is essential to ensure mobility.

The general impression is that even if difficulties emerge - for instance, how to assess the work carried out individually by the students at home, in libraries or laboratories - the process is developing smoothly. However, the combination of this structural convergence and the contents, and the risk of standardisation that could affect cultural diversity and the relevance of the education dispensed to students, are not yet clear and raise many questions. The risks of adopting a structure based on the North American model, as well as contents that are elaborated to suit different cultural contexts, has not yet been sufficiently analysed. It is a known fact that thirty years ago, a similar process took place in Latin America, with success in some cases, in a problematic way in others, and should stimulate the European Commission and European universities to undertake case studies on the implementation of these reforms in universities such as the Universidad de Costa Rica, the Universidad de Concepción (Chile), the Universidad de los Andes (Colombia), the Universidades de Brasília and the Universidade Federal de Minas Gerais (Brazil).

The document on “Delivering the modernisation agenda for the higher education sector” presents a clear synthesis of what is being implemented in Europe at the moment for the advancement of the Bologna process, starting with one list of obstacles to be overcome. Due to the short notice and the little time available to analyse all aspects, we will concentrate our comments in three phases:

- general comments
- the issue of financing, emphasised by the document, which is a problematic one
- the importance of the issue of internationalisation and co-operation which is not sufficiently analysed in our view.

I- GENERAL COMMENTS

Some general elements for the comments are included in the introduction of this paper. The following points should also be added:

- a) the agenda for modernisation is consistent with the Bologna process and is largely inspired by several documents drawn up within the framework of the European Commission or of institutions associated in this endeavour, such as the Association of European Universities. As already stated, the document is clear in its presentation of the obstacles that need to be overcome, and it is also clear in its diagnosis on the lack of performance by the European university system regarding what the authors call “the three poles of the knowledge triangle”:

- an increased share of new knowledge is now produced outside Europe;
- access to higher education is still low in Europe, particularly if compared to other developed regions;

-Europe has not been able to transfer scholarly knowledge into innovation in the economy.

- b) As these analysis and suggestions follow previous documents drawn up within the framework of the Commission, it can be noted –as already mentioned - that a reflection on the public character of higher education institutions is missing. We will analyse this point together with the question of financing, but first call attention to the need to construct a system in which quality and relevance should be considered as complementary elements of the same modernisation process. The reform cannot have as a target the transformation of higher education from a public service to a commodity sold as if in a supermarket. Higher education must be ready to prepare citizens to be able to transform society into a fairer one, in which men and women learn how to live together. Europe should be a centre for the renewal of humanistic actions and attitudes in the world. This position, which is linked to values and ethical behaviour, is absent in the document, or at least it is not clear.
- c) In the reforms, the draft document “Delivering the modernisation agenda for the higher education sector” states clearly that an essential element is the integration or harmonisation with the world of work. If this is not done, universities will train people who surely will be condemned to unemployment, the level of which is high in many European countries. However, it is true also according to documents of the same European Commission that “the unemployment rate of the active population in the EU in 2003 was four percentage points lower for people with a higher education level than for the population as a whole and 7.5% percentage points lower than for those with less than lower secondary education”. As it was said in the French newspaper *Le Monde* (Éric Le Boucher – *Passe ta maîtrise d’abord* – *Le Monde* 02-01-2005) “aujourd’hui, la plupart des emplois qui permettent de nourrir une famille exigent des études supérieures. Cette phrase prononcée par Bill Gates, le fondateur de Microsoft, dit l’impitoyable dureté du temps.”

The same article, also states that “dans la mondialisation, l’emploi de demain passe par la recherche et il passe par l’éducation. Il n’y a pas d’autre voie. Il n’est, en conséquence, pas de politique plus essentielle pour un gouvernement que d’assurer à ses ressortissants, efficacement, une formation d’un niveau toujours plus haut, toujours mieux adaptée aux besoins d’une économie en mouvement permanent».

Mr. Le Boucher recalls that we face an economy that is permanently evolving. He is right. In fact, higher education institutions cannot train people exclusively for today’s needs. If they do so, the diplomas will immediately become obsolete. Programmes of continuing education should be foreseen, but students should learn to learn, learn to be, and learn to take initiatives, in addition to learning to live together. To be able to prepare this kind of person, higher education institutions should play a role as a watchtower, observing their society, analyzing the evolution and working with prospects. In addition, they should consider that the world of work must not be seen as a synonym for the world of business. Given the importance of workers and the need for links with the whole society, the world of work is much wider, and this too should be highlighted. It is important to add that the

necessary co-operation with industries – taking into account the present situation of the economy – is necessary, but this should not run against the long-term objectives of higher education and be guided exclusively according to the short-term and floating interests of the market.

II- FINANCING OF HIGHER EDUCATION

The document, an analysis of which is required, is cautious on this very delicate subject. It should be noted that in 1998, in Paris, during the World Conference on Higher Education, a strong consensus was acquired from all over the world on different issues linked to higher education. Given that the Conference was attended by more than 180 representatives, with more than 130 official delegations chaired by ministers of state, this was an achievement. But two points obtained a difficult consensus: 1- the participation of students in the organisation of higher education institutions; 2- the financing of these institutions.

Concerning the first point, some governments were afraid to stimulate students' activism, but a consensus was reached that students and their needs should be at the centre of the concerns of higher education institutions and that they should be considered as major partners and responsible stakeholders in the renewal of higher education.

This second point is also perhaps unique in that the 1998 Declaration is rather ambiguous and gives rise to different interpretations. Recently, this was the subject of an international conference held in Barcelona (November 2005) and organised by GUNI – the Global University Network for innovation - which was created jointly by UNESCO, UNU and the Technical University of Catalonia to ensure the implementation of the principles adopted by the World Conference on Higher Education (Higher Education in the World – 2006 - The financing of the universities- GUNI series on the social commitment of the universities I -). In spite of this, the Declaration was clear and a strong consensus was reached, asserting that higher education should be considered as a public service and that “public support for higher education and research remains essential”.

The document under scrutiny states clearly that resources have declined continuously over recent decades and as a result, European universities “are currently at the cross roads of the huge investments deficits in higher education”. And the solution, according to the document, “obviously needs to come from non-public sources, i.e, from industry, donations and households”.

In fact, the need for diversification of initiatives, programmes and funding in higher education systems is today accepted world wide, and this was reflected in the Declaration of 1998. A consensus was reached in most countries that governments cannot take the sole responsibility of making access wider and even universal on the basis of merit, as stated in the Declaration of Human Rights. But the document of the European Commission makes a shortcut by considering as obvious that the priority in the search for a solution should come

from non-public sources. This statement deserves some comments, particularly regarding what can be behind this position and also its consequences.

In our view, this stance hides two serious questions:

1- Many analysts use the consensus on the need for the diversification of funds to stimulate the disengagement of governments from the financing of higher education. They concentrate the targets in the transfer of responsibilities to the private sector, in particular, to industries and the “customers”, in other words, students and their families. They support, directly or indirectly, the reduction of public funds allotted to higher education and research. The reality – even in countries like the United Kingdom and the United States - reveals that without a strong public commitment, the private sector’s contribution will never be sufficient to cover the needs. On the other hand, basing a system mainly on the contribution of students and their families can develop a risk of social imbalance, transforming higher education institutions into part of an elitist system. One should not forget the contents of the preamble of the 1998 declaration on higher education, which stated:

“...given the reach and the rhythm of the transformations, the society tends to establish itself on the knowledge basis, and due to this higher education and research are, nowadays, a fundamental piece of the cultural, socio-economic and ecologically sustainable development of individuals, communities and nations”. Therefore, and taking into account that we must face outstanding challenges, higher education should transform and renew itself radically, so that the contemporary society which, nowadays, experiences a deep crisis of values, can transcend the merely economic considerations, and take over deeper moral and spiritual dimensions”.

In many countries – this is more visible in the developing or emerging world, but it is also a reality in Europe - access to free and better institutions is frequently ensured almost exclusively for the wealthiest members of society. Some analysts found that in certain countries, when the children are 7 or 8 years old, depending on the primary school they are enrolled in, it is possible to know if they will be able to have access to the best universities in their country. How to solve this issue? How to transform the system into a more democratic one?

The document under scrutiny –we insist- is cautious on this point but it is not completely clear, even though it acknowledges that each country should define its position according to its history and cultural elements. For a long time, particularly after French and Dutch citizens rejected the text of the draft European Constitution, many experts have been asking whether Europe, by assuming a radical position in favour of a neo-liberal system, has not forgotten the social aspect of its institutions and is not fostering the development of an inequitable society. The recent turbulence in France has confirmed these worries. In education, the direct or indirect acceptance of the transformation of education into a commodity, rather than considering it as a public good, is a logical consequence of this general view of society.

On the institutional side, it seems necessary to revert in a stronger and clearer way to the idea that higher education should play a public role, and that higher education institutions should be considered as part of the public service, playing public functions, independently of their legal structure or status (public, private, community, etc). The legal aspects depend on national laws and the options to be taken –political options- can be considered as linked to national sovereignty.

Obviously, the matter becomes more complicated when trying to identify the modalities of ensuring an appropriate system of funding for universities and the concrete modalities of practices to prevent a situation in which the “poor pay for the rich”. To support a completely free system is considered by many experts – in particular those linked to the World Bank and OECD policies – as a way of supporting privileges.

The reality is complex:

1-Public resources for education in general, and for higher education in particular, have never increased during recent decades in the same proportion as enrolments and, in most cases, have diminished, at least proportionally to the number of students. According to Bikas Sanyal, a former Programme Specialist at the International Institute for Planning Education (IIPE) of UNESCO (at GUNI’s Conference in November 2005), contrary to the general belief, many countries have made an effort during the recent period to maintain the share of higher education in the state funding of social programmes. However, “per student, public expenditure fell significantly all over the world owing to, among others, the massive expansion. It decreased from US\$ 6,300 in 1980 to US\$ 1,241 in Africa (UNESCO, 2004) and it decreased by 50 percent in the United Kingdom during the last decade (Shattock, 2004).

2- However, in a very few cases, the question can be justifiably raised as to why funds diminish, what the priorities of governments are, why, for example, in most countries, whether rich or poor, funds for military purposes are not reduced, why developing and emerging countries are obliged to spend such a big portion of their national products to pay for debts with unclear origins. In fact, if Europe wants to develop a fair society, or a fairer one, it is essential to insist on the idea that public support remains essential to the development of a higher education system engaged in the construction of a better society, whose main aim should be the education of citizens for a better society. And it should be considered that if education is a public good, democratically elected governments (Executive and Parliamentarian) have the sovereign right to delegate this function, grant concessions or authorise civil society institutions to perform these functions, according to regulations and laws, on the basis of a concession, delegation or authorisation system, requiring an objective evaluation and accreditation method.

It should be added that in order to consider any service as public, its supply must be based on equality, and this means that everyone must have the right to the public service, as mentioned in the Universal Declaration of the Human Rights and in the Declaration of the World Conference on Higher Education (Paris, 1968), without

any kind of discrimination. Moreover, it must be continuous, permanent and reactive, evolving upon general interest changes, either technological or social. In recent European documents, these ideas are not clearly defined, thus involving a risk of deviating from the path. French and Dutch citizens gave a warning to European institutions when they rejected the draft European Constitution; The European Commission should analyse whether corrections should be made in their conceptual statements, and go back to clearly defending the public services, those services that are organised specifically for public interests.

3-The incidence of entrance (access) to higher education institutions, in general, is higher among wealthier groups than from the poorest sectors, creating a situation of inequality that must be corrected. It is useful to refer here to two documents produced at the end of the 20th century; one issued within the framework of OECD and the second as a result of the World Conference on Higher Education organised by UNESCO in 1998.

Access to higher education is, of course, linked to access to knowledge in general. Many believe we are facing a transformation in the economy and in society and civilisation that is more important than the changes that occurred in the world during the industrial revolution. The key component of this evolution is knowledge. The creation of knowledge and the way it is handled, as well as the control and manipulation of information, are crucial tools to achieve and consolidate hegemony in a globalise world.

In the economic area, today the fundamental difference is between who conceives the products and their production. The conception is directly linked to research and to development based on science and on theoretical knowledge codification, while production is much less so, hence the need to stimulate scientific and technological research and to integrate educational policies with scientific and technological ones.

Is it realistic to think in terms of a democratisation system that benefits all nations and, within each country, all the segments of society? Is it possible that appropriated science and technology can develop everywhere and that, as a result, genuine higher education is made available to the youngsters of all nations?

In Berlin in 1988, member countries of OECD decided to adopt, for their populations, the official policy on universal access to higher education, universal access to knowledge.

In the document of a meeting held in the German capital in August 1998, - Redefining higher education teaching - OECD stated:

- "Participation in higher education is, from now on, the thing to be made, appreciated by everybody and not only by the privileged minority. The direction is towards universal participation: 100% of participation, with fair and equal chances to access knowledge, in another kind of higher education, at any time of life, and not necessarily in an immediate continuation of high

school... We reach then not only one institution, but a way of living, not only for few but for all...."

At the World Conference on Higher Education, in Paris, in October 1998, the academic community and its members expressed a very clear opinion, basing their proposals and decisions on Section 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. In fact, this is a basic principle for all reforms throughout the world, which is valid for all countries.

4-According to the opinion of several experts, fellowships, grants and loans could redress inequities. Many enquiries and research projects, including a few made within the framework of the Institute of Education in London, show that this position is not always realistic. It ignores, for example, political influences in its applications, which will frequently act against less favoured groups and requires the creation of a bureaucratic system that could cost more than the funds obtained through fees.

There is a tendency to think that this is only applicable to developing countries. However, as Dr. Peter J. Atherton, the former Dean of the College of Education at Brock University in Canada, pointed out (Dr. Atherton unfortunately passed away), the Canadian experience suggests that in spite of the existence of a reasonably generous credit market in the form of grants and loans, some inequities linger. Children of high income families tend to capture the bulk of the financial rewards of a university degree while low income families often pay a disproportionately large share of educational expenditure. This observation was made in 1987. Is the situation different in Canada at present?

It has been observed that in many countries, including in Europe, poorer families in rural areas and even in city suburbs cannot even have access to information about fellowships or other forms of credit.

5- In accordance with the Universal Declaration of Human Rights (Article 26), the International Covenant on Economics, Social and Cultural Rights" stipulates in Article 13, paragraph 2 (c) that "higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education".

One of the working documents of the WCHE, revised personally by Professor Federico Mayor, the Director General of UNESCO ("Towards an Agenda 21 for Higher Education"), contains the following interpretation of this text:

- "The international Covenant elaborates on this principle, adding "by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education", in the first place for those who have the "capacity" but not the "means". Those who have both the capacity and the means can pay all or a part of the cost. Those who have only the means must endeavour to acquire

the merit and the capacity. In a democratic system – the only system in which higher education can be radically changed, this applies to both public and private institutions. And in both cases it is a matter not just for the authorities, but for society as a whole. Social stability is based on justice. And on the observance of human rights”.

We face here a matter of principles. “Those who have both the capacity and means can pay all or a part of the cost”. But there still remains the question: to pay through what modality? Exclusively through the introduction or increase of fees? This was done recently by some countries, such as China in 1997, England in 1998, Austria in 2001 and Germany in 2005. Is this the right solution for all countries?

Experiments in some Latin American countries show that measures of this nature can accentuate the elitist bias of the system. For example, this seems to have happened in Chile, “donde la educación superior es pagada, solo un 5,8% del quintil de ingresos más bajos, entre 18 y 24 años de edad, y un 8.2% del quintil inmediatamente siguiente de este mismo grupo de edad, se encontraban matriculados en 1990 en la educación superior” (Mideplan, 1991: 21) (in Educación Superior en América Latina: una agenda para el año 2000- FLACSO and others - Coordinator: José Joaquín Brunner).

In 2002, researchers from the London Institute of Education made public a series of analyses and studies (“Access, participation and higher education – policy and practice” edited by Annette Hayton and Anna Paczuska - Kogan Page 2002), revealing that students from the lower classes in England tend to resist undertaking higher education studies because they are obliged to make serious financial investments to obtain diplomas with a value that is not highly considered in the economic sector and on the job market.

This publication also notes that

-“The system (in UK) neither adheres to progressive principles nor facilitates access – quite the contrary. The changes encapsulated in the 1998 reforms, in effect, were socially regressive because New Labour prioritised the expansion in higher education at the expense of widening access and increasing the representation of lower class groups whose loss of state assistance was used to fund higher education expansion across all classes (Chapter 4 of the above publication - Claire Callender – Fair Funding for higher education: the way forward)”.

The same author states:

“As research in the United States clearly demonstrates, student loans have a negative/disincentive impact on the participation of low-income groups because of concomitant student debts, but a neutral one on mid- to high-income groups. By contrast, grants have a positive outcome on the enrolment of low-income groups, and a neutral outcome for mid –to high- income

groups. And tuition fees have a disincentive effect on the poor and middle-income students but no impact on high-income students (St. John, 1990; McPherson and Shapir, 1991; St. John and Starkey, 1995)

In addition, recent data show that a traditional source of resources for universities in some rich countries, the wealthy donors, is continuously decreasing everywhere. This modality is not a tradition in developing countries. The contributions of foundations and private groups, even though some of them may sometimes be individually important, at the global level or even at the level of an entire country, are not sufficient to solve the problem of financing higher education institutions. The same applies to other sources, such as fees for continuing educational programmes.

This brings us to another point. If higher education is a public good, then equity and universal access should be an objective. Once again, we come to the conclusion that the presence of the State and of government programmes is essential. Furthermore, the poor should not pay for the rich. But how can this objective be achieved? There is no universal reply, but solutions should be found and they must respect the social, economic, cultural and financial situation of the populations in each country. The modality for the search for equity in this field is also a matter of national sovereignty.

In a democratic and ideal country, in which equality of access not only to higher education, but to all kind of goods is ensured (does it exist in this country?), in which everybody has access to information and benefits are distributed according to objective criteria, the generalisation of introduction of fees could be a solution.

In many countries, fiscal measures should be analysed. Taxes could be increased for those who have “revenues” and want to apply to higher education institutions or to send their children or dependants there. This is why some economists and educators propose the financing of higher education through progressive taxes on persons with a higher financial capacity. Of course, this method may not necessarily be perfect, as it requires a tributary system in which the declaration of revenues is in line with reality, and it also requires the prevention of measures that have as consequence the fact that only people receiving salaries pay taxes.

The document could be more incisive on this point. Higher education must be considered as a public service. For many governments, higher education is not a priority. This is due to the need to invest in other social sectors, such as health, housing, etc., and, in particular, basic education. Governments should be reminded of the importance of higher education for the development of their countries. In addition, higher education should help to develop a fairer society, and contribute to the education of citizens and the creation of an inclusive society.

To accomplish this, access to higher education must be universal and based on an equitable system in which merit and capacity are the unique criteria for having access or not. This point deserves further attention, and an in-depth reflection should be carried out on. The suggestion contained in the document about “whether there are tuition fees or not, Member States should critically examine their current funding model”, is absolutely relevant, but

within the above-mentioned framework. The social aspects, the relevance cannot be forgotten. If this is not taken into consideration, the tendency towards uniformity will prevail and the requested objective of diversity of university profiles, including by differentiated regulatory and funding systems will not be attained.

INTERNATIONALISATION AND CO-OPERATION

The document under scrutiny clearly shows that European institutions are worried about the fact that “universities are ill prepared for international competition for talent and prestige; and overall that universities do not constitute as much as they could to the sustainable competitiveness of European societies and economies in the world”.

Proposals are put forward to increase efforts to achieve the core Bologna reforms in all European Union countries, to increase mobility and to make more efficient recognition process for qualifications and part-qualifications. The document observes that higher education institutions operate in an increasingly competitive environment and needs the capacity to adopt constantly and swiftly. For this, autonomy and accountability are necessary.

Suggestions are made to improve the management of research and innovations and to build up excellence at the most advanced levels. Of course, in order to reach these targets, administrators (staff) should be trained, costs must be reduced, resources must be used more effectively and appropriate information systems established. And finally, proposals are made to build up an attractive image of European higher education in the world. This section of the document, relating to co-operation and internationalisation, is perhaps one of the less developed in the document. Proposals are inadequate and do not take into consideration either the reality of current international relations or factors that can give a specific role to Europe in the development of international co-operation.

The document is based on a market approach and seems more interested, for example, in what has now become the Australian system of higher education, which aims to sell products and also to attract researchers from other areas of the world outside Europe.

Today, no institution is able to achieve excellency in all fields, and co-operation, mainly through the creation of networks with common participants, is therefore indispensable. This applies to all European universities, even to those that are considered to be the best ones. But if the target of creating a European space were to be reached, the ideal of co-operation based on solidarity and on the transfer of knowledge should be kept and reinforced. The market approach, a stimulus only to competition, will not help to construct a fair society in Europe nor will it help universities to participate in this endeavour. And this kind of co-operation should not be confused with assistance, or with selling products.

We are talking here about broadening the intercultural understanding, using an interchange of professors, students and researchers. We are talking about the real transfer of knowledge, allowing, for instance, new States to reach the same level of development as the countries

that until now have constituted the nucleus of the European space. We are talking about the construction of a real partnership, in which all participants play the same role in defining the objectives of the actions to be undertaken. Women should not be left out in this co-operation, and it should focus on searching for a solution to eliminate poverty and exclusion as a matter of priority, and ensuring that sustainable environment is also an essential element for the construction of a better society in which people learn to live together and global peace is consolidated.

But if the modernisation of universities takes place in a globalised world, these principles also apply to relations with developing countries. If Europe wants to play a role in the construction of a better world, it is not by adopting the Australian model that it will acquire a better image in the developing and emerging world.

Let us mention just one example: co-operation with Latin America. For historical and political reasons, the academic community of this region looks to Europe with the hope of constructing a single new space in which all will be considered equal. And it is not by coming to this region with the mentality of occupiers or invaders that Europeans will be able to make a difference. In recent times, in addition to European official initiatives such as Alfa.Alban etc, several programmes were created and developed by European institutions, in collaboration with institutions such as the Group of Montevideo or the Association of the Amazonian Universities, in which this philosophy served as the foundation for projects. One institution, the UOC – the Open University of Catalonia - adopted the principles of solidarity and equality mentioned in the Declaration of 1998 (UNESCO) as the inspiration for their projects of co-operation with institutions in the South. Organizations were created – for instance, CUIB (Consejo de Universidades Iberoamericanas), the presidency of which is subject to a rotation system, also based on the same principles. A network is being developed under the auspices of UNESCO and the United Nations University to reinforce the social commitment of universities having as a vital element co-operation founded on solidarity (GUNI – Global University Network for Innovations – headquarters in UPC in Barcelona).

FINAL CONCLUSION

The participants in the World Conference on Higher Education, in 1998 examined hundreds of documents but adopted only two. One is “The World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century – Vision and Action”, in which principles were approved and a general framework established. The second is related to the “Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education”. The first document is more permanent in nature, the second presents not so permanent proposals but many of them are until now valid and relevant.

Among them, what can be considered as one of more important statements made in this occasion is the suggestion that higher education establishments, together with public and civil society, should define (or redefine) their missions. In line with what is being suggested in the document of the European Commission under examination (“Member States should

enable individual universities to plan and implement the necessary transformations allowing them to make their full contribution to the knowledge economy and society”), all stakeholders of higher education should be called upon to participate in this exercise. Clear missions, defined initially by all segments of the university and approved by the society the institutions are supposed to serve, can be used as a flag for them. They should also serve as targets to be attained, and they can create the conditions to make appropriate evaluations, comparing what the institutions actually achieve with what the whole society expects from them during one precise period of their history.

This approach is new, and it differs from the common patterns that stimulate higher education institutions to look for external models, expecting them to adapt to models and patterns that frequently do not have any link with the cultural sources of the institution or the social needs of the society to which the higher education institutions belong. This is the great challenge today in the adoption of evaluation and accreditation systems. They should serve to improve quality and relevance and not to impose models based on the experience of institutions in a limited number of countries.

It is obvious that if a broad discussion is undertaken with all segments of society, the universities will be participating in concrete debates to discuss the model for a better society to be constructed in a country, in a region such as Europe and in the whole world. We should not forget, even when adapting to the present world situation and with the emergence of the knowledge society and globalisation, the proposal made by one of the UNESCO’s creators, the French philosopher Jacques Maritain, who felt nations should define their project for a “historic ideal” aimed at building a more just society.

We believe that for this purpose a prudent but courageous framework was established by the participants (almost five thousand) in the World Conference on Higher Education (Paris, UNESCO, 1998), in which representatives of more than 180 countries (more than 130 official delegations headed by ministers of states) from all continents (including all European countries) approved a set of principles that were summarised by UNESCO as follows:

Summary of the World Declaration on Higher Education

1. Higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit, in keeping with Article 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. As a consequence, no discrimination can be accepted in granting access to higher education on grounds of race, gender, language, religion or economic, cultural or social distinctions, or physical disabilities.
2. The core missions of higher education systems (to educate, to train, to undertake research and, in particular, to contribute to the sustainable development and improvement of society as a whole) should be preserved, reinforced and further expanded, namely to educate highly qualified graduates and responsible citizens and to provide opportunities (espaces ouverts) for higher learning and for learning throughout life. Moreover, higher education has acquired an unprecedented role in present-day society, as a vital component of cultural, social, economic and political development and as a pillar of endogenous capacity building,

the consolidation of human rights, sustainable development, democracy and peace, in a context of justice. It is the duty of higher education to ensure that the values and ideals of a culture of peace prevail.

3. Higher education institutions and their personnel and students should preserve and develop their crucial functions, through the exercise of ethics and scientific and intellectual rigour in their various activities. They should also enhance their critical and forward-looking function, through the ongoing analysis of emerging social, economic, cultural and political trends, providing a focus for forecasting, warning and prevention. For this, they should enjoy full academic autonomy and freedom, while being fully responsible and accountable to society.
4. Relevance in higher education should be assessed in terms of the fit between what society expects of institutions and what they do. For this, institutions and systems, in particular in their reinforced relations with the world of work, should base their long-term orientations on societal aims and needs, including the respect of cultures and environment protection. Developing entrepreneurial skills and initiatives should become major concerns of higher education. Special attention should be paid to higher education's role of service to society, especially activities aimed at eliminating poverty, intolerance, violence, illiteracy, hunger, environmental degradation and disease, and to activities aiming at the development of peace, through an interdisciplinary and trans-disciplinary approach.
5. Higher education is part of a seamless system, starting with early childhood and primary education and continuing through life. The contribution of higher education to the development of the whole education system and the reordering of its links with all levels of education, in particular with secondary education, should be a priority. Secondary education should both prepare for and facilitate access to higher education as well as offer broad training and prepare students for active life.
6. Diversifying higher education models and recruitment methods and criteria is essential both to meet demand and to give students the rigorous background and training required by the twenty-first century. Learners must have an optimal range of choice and the acquisition of knowledge and know-how should be viewed in a lifelong perspective, based on flexible entry and exit points within the system.
7. Quality in higher education is a multidimensional concept, which should embrace all its functions and activities: teaching and academic programmes, research and scholarship, staffing, students, infrastructure and the academic environment. Particular attention should be paid to the advancement of knowledge through research. Higher education institutions in all regions should be committed to transparent internal and external evaluation, conducted openly by independent specialists. However, due attention should be paid to specific institutional, national and regional contexts in order to take into account diversity and to avoid uniformity. There is a perceived need for a new vision and paradigm of higher education, which should be student-oriented. To achieve this goal, curricula need to be recast so as to go beyond simple cognitive mastery of disciplines and include the acquisition of skills, competencies and abilities for communication, creative and critical analysis, independent thinking and team work in multicultural contexts.

8. A vigorous policy of staff development is an essential element for higher education institutions. Clear policies should be established concerning higher education teachers, so as to update and improve their skills, with stimulus for constant innovation in curriculum, teaching and learning methods, and with an appropriate professional and financial status, and for excellence in research and teaching, reflecting the corresponding provisions of the Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel approved by the General Conference of UNESCO in November 1997.
9. National and institutional decision-makers should place students and their needs at the centre of their concerns and should consider them as major partners and responsible stakeholders in the renewal of higher education. Guidance and counselling services should be developed, in co-operation with student organisations, to take account of the needs of ever more diversified categories of learners. Students who do drop out should have suitable opportunities to return to higher education if and when appropriate. Institutions should educate students to become well-informed and deeply motivated citizens, who can think critically, analyse problems of society, look for solutions to the problems of society, apply them and accept social responsibilities.
10. Measures must be taken or reinforced to ensure the participation of women in higher education, in particular at the decision-making level and in all disciplines in which they are under-represented. Further efforts are required to eliminate all gender stereotyping in higher education. To overcome obstacles and to enhance the access of women to higher education remains an urgent priority in the renewal process of systems and institutions.
11. The potential of new information and communication technologies for the renewal of higher education by extending and diversifying delivery, and by making knowledge and information available to a wider public should be fully utilised. Equitable access to these should be assured through international co-operation and support to countries that lack capacities to acquire such tools. Adapting these technologies to national, regional and local needs and securing technical, educational, management and institutional systems to sustain them should be a priority.
12. Higher education should be considered as a public service. While diversified sources of funding, both private and public, are necessary, public support for higher education and research remains essential to ensure a balanced achievement of its educational and social missions. Management and financing in higher education should be instruments to improve quality and relevance. This requires the development of appropriate planning and policy-analysis capacities and strategies based on partnerships between higher education institutions and responsible state authorities. Autonomy to manage internal affairs is necessary, but with clear and transparent accountability to society.
13. The international dimension of higher education is an inherent part of its quality. Networking, which has emerged as a major means of action, should be based on sharing, solidarity and equality among partners. The "brain drain" has yet to be stemmed, since it continues to deprive the developing countries and those in transition, of the high-level expertise necessary to accelerate their socio-economic progress. Priority should be given

to training programmes in the developing countries, in centres of excellence forming regional and international networks, with short periods of specialised and intensive study abroad.

14. Regional and international normative instruments for the recognition of studies and diplomas should be ratified and implemented, including certification of skills, competencies and abilities of graduates, making it easier for students to change courses, in order to facilitate mobility within and between national systems.
15. Close partnership amongst all stakeholders - national and institutional policy-makers, governments and parliaments, the media, teaching and related staff, researchers, students and their families, the world of work, community groups - is required in order to set in train a movement for the in-depth reform and renewal of higher education.

DOCUMENTO NÚMERO 5

FINANCING OF HIGHER EDUCATION DELPHI QUESTIONNAIRE

Marco Antonio Rodrigues Dias

**Reply to a questionnaire elaborated by GUNI's Secretariat in
2005**

Reply to a Delphi questionnaire by Marco Antonio Rodrigues Dias

1- In a context of limited resources and a sustained increase in the number of students, what do you consider to be the main difficulties in financing higher education?

- **In your country**
- **In your region**

Reply: There are more than twenty years I live outside my country and work on this and other subjects related to higher education in a global framework. However, I will reply, without consulting documents, as it was an interview, taking in mind in particular, the situation of Brazil, my country, and of Latin America.

There is a tendency to say that there is no doubt that for getting equity, there is a need to develop everywhere a system in which students pay fees for higher education studies. This could eventually be accepted in Catalonia and in other regions or countries where most of the population has job and resources to do it. The same does not happen in most of Latin America countries, where poverty and exclusion are generalized and the inclusion of fees will eliminate the existing (even limited) social mobility ensured by the free access to higher education institutions. In opposition to what some international experts use to say, statistical figures show that there is an increasing number of university students in public Brazilian universities who come from less benefited parts of the population. On the other side studies and analysis made during the period of dictatorship in Brazil showed that the adoption of fees would not solve the financial problems of the universities. The fees could represent a small part of the budget of the institutions and its adoption would increase the exclusion. Data published at the end of the government of Fernando Henrique Cardoso related to the final examination of students of public universities showed that in most of public universities the majority of students come from families getting the average of less than three minimum salaries (the minimum salary is less than 100 US\$).

In the eighties, European countries, in particular in the framework of OCDE, debated on how to manage higher education institutions in a period of Zero budgetary increase. No one discussed the reasons for the lack of increase of resources for education. No one, inside the OECD discussions, tried to see why the expenses for military purposes were kept at high level. Everybody accepted the premises of diminution of funds without going deeply into the causes of this reality. The same applies to Brazil and Latin America in general. There are no resources for education, but a country such as Brazil finds more than 2.5 billions American dollars each month to pay the debt international interests and, when necessary, finds also billions of dollars to save commercial and private banks from bankruptcy. The Brazilian government does not find money to increase the investment in public universities and in their research funds, but recently found enough money to make contracts with

private universities, giving funds to fellowships in these institutions, saving a lot of them from bankruptcy.

So, on this subject, a preliminary reply should be given. There is no evidence of lack of resources. There is a matter of political priority: is education in general, higher education in particular, a priority or not, this is the fundamental question... It is clear that this brings to other discussions which are not the direct object of this question, but it is important for not having replies to questions organized in a closed framework that bring us necessarily to express positions similar to these published by the World Bank and OECD in their documents on the subject of financing of higher education and to the positions that fit with the Consensus of Washington.

2- Sources of financing for universities are becoming increasingly diverse. What sources of income would ensure that a university's financing system is of a high quality, efficient and fair?

If one works in the framework of the World Conference on Higher Education, it would be essential to give priority to the question of ensuring that higher education institutions are relevant, it means they cooperate to prepare professionals in conditions to work for the sustainable development of developing countries and, in general, for the sustainable development of the world. A reply should be given showing if with their studies, research and services, they contribute to the sustainable development of the regions and of the countries in which they are located. Quality is not a formal concept. Quality without relevance does not exist in higher education. .

For this, public funds remain essential and the idea of public service should be kept. USA is mentioned as a model for privatization, but funds remain essentially public. Where this is possible, agreements with the private system should be established to complement the budget and to allow more investments in equipments, facilities, fellowships etc. But, the reality is that many analysts criticize the universities for being "tour d'ivoires". In fact, in the majority of the countries, private enterprises don't want to cooperate with universities. They believe that training and the financing of research is an obligation of the public institutions.

In addition, universities should explore the possibility of producing services to governments, public and private enterprises, associations etc. But, if this becomes the essential part of the financing of the institutions, the universities will not look to their essential missions, they will try to organize themselves as private enterprises, looking to benefits. The relevance, in this case, will be automatically lost.

3- Higher education for all is a legitimate aspiration put forward by UNESCO. What mechanisms and tools for financing universities (taxes, grants and credits, for

example) do you consider most appropriate for achieving universal access to higher education?

In fact this aspiration was not put forward by UNESCO. This was firstly mentioned in legal mechanisms of United Nations, in particular the Universal Declaration of Human Rights. This was confirmed by other legal instruments such as the convention against discrimination in education, in UNESCO, and reaffirmed by governments and representatives of the civil society in the adopted declaration of the World Conference on Higher Education, in Paris in 1998.

Once again, it is important to say that public funds remain essential. Other solutions depend on the legal, cultural social and financial situation of each country. To create special taxes for reinforcing higher education can be a good solution, but in many countries people feel that they are already taxed in an abusive way. At international level, if a tax was created on financial transfers, a part could be used for education, but this seems an impossible dream. Some people imagine the creation of lotteries and other similar solutions.

The same applies to this proposal. In many countries so many lotteries were created that it becomes impossible to think on it. A “fine” tax could be one which takes resources from people whose earning are high, or at least from people whose earnings are higher and study themselves or their dependents in higher education institutions. But this is politically difficult because in most countries the middle class does not like the word solidarity. The dream of the middle class is to go up to the highest level (in financial terms) of the society. But this should be studied.

Fellowships can be, in some cases, a good solution, but, even in democratic well organized countries, the reality shows that frequently fellowships benefit more people with good relations in government or in the Parliaments than the poorest part of the society. In addition many poor people don't even have access to information. In countries dominated by the corruption fellowship is not a solution. Credits to students to be covered later could be a good solution, but this puts these receiving the credits in difficult situation. In a competitive society they will start with difficulties that other, the rich, don't have. They will be called to work mainly to pay their debts. This is a problem even in the developed world.

The best solution, in many countries, could be to have a free public system, in which the access depends on the merit more than in privileges. But this requires the universalisation of good primary and secondary education to ensure that access to higher education is accessible to all according to the merits of each candidate.

In Brazil, as in other countries, including developed ones, a great discussion today concerns the adoption of a system of positive discrimination, with the establishment of quotas for students with scarce resources or coming from minorities, traditionally considered as members excluded from the benefits of the development. This concerns in particular black and indigenous people. This is a sensitive matter. There is no doubt that a society such as the Brazilian has a debt towards some racial segments of the population. In fact, the ideal solution was already mentioned. The universalisation of good primary and secondary

education brings benefits to all. But, of course, this is an utopia and if exceptional measures are not taken, representatives of these segments of the population will never have a fair access to higher education.

However, two questions should be considered. The exceptional measures should reach people who are effectively discriminated. If one goes to the “favelas”, one will find a majority of black people living there, but one will meet many white people who should also be considered as excluded. On the other side, there are people from these racial minorities that have excellent financial conditions. They are an absolute minority, but they exist. In any case, it seems that the best solution should be to create a positive discrimination benefiting all excluded people independently of the colour of their skin.

Some experts mention that social positive discrimination will create pedagogical difficulties to universities and quality will suffer with the presence of people not well prepared. This should first be proved, and secondly if this is exact, measures for correcting inequalities in training should be adopted allowing the representative of these segments to correct the level of their formation.

One final point could be mentioned. Analysis made in the Brazilian State of Minas Gerais showed that the multiplication of public universities courses given in the evening help to reduce inequalities. Even in sectors such as the technical ones students coming from black middles or from underprivileged classes are much more numerous than the same courses during the day.

4- Accountability should be a must in any investment of funds, especially public funds. What mechanisms, tools and results should be taken into account in defining the accountability of universities?

It is essential to have a system which combines internal and external evaluation made by independent recognized experts. . So, the utilisation of **a combination of external and internal system of evaluation, which compares the missions of the university and the results**, is the first point to be raised. Quantitative indicators such as the numbers of graduated students (with examination of drop-outs) in the beginning and in the end of the periods, funds used for teaching and training, research and services to the society should be analysed. But it is important to analyse the links of the contribution of the institutions to the development and amelioration of the society and to see if the pedagogical methods are adequate. The participation of professors, students and staff in the organization of the university is also an important element. All this shows how important is to the universities to define, in an autonomous way, their missions. Having a document of this nature to whose conception all the segments of the university collaborated and if this is the result of debates with the society (government and civil society), they will have a strong instrument allowing to see their accountability to the society.

In other words, to compare the concrete results with a statement of missions defined by the universities with the society is a better way than to use models imposed by governments, by

industries, by international organizations or by the representatives of the international finances.

In the last decade, there has been a considerable increase in private higher education worldwide. Do you think that it is possible to safeguard the public function of universities in the face of the increasingly business-minded approach to higher education?

It is difficult, but it is possible. There are concrete examples, such as this given by some Catholic universities in Latin America (example: The PUC of Lima, in Peru) and institutions such as the Open University of Catalonia, organized as a private institution but playing a public mission and be accountable to the Parliament of Catalonia.

What is important is to keep the idea of public service. But, public service is not synonymous of public institutions. The public service should be accessible to all, permanent and adapted to the changing situation of the society. In the case of higher education, governments (Executive and Parliaments) should establish rules defining the general objectives of education and this should be completed, in each institution, with the definition of their own mission.

We are witnessing a significant increase in the use of information and communication technologies (ICTs) in higher education. Do you think that the widespread use of ICTs can make a contribution towards universal access to higher education or, on the contrary, do you think it will add to the commercialisation of higher education and make universities more dependent on ICT suppliers? Why?

It could make a contribution towards universal access, but, now, according to the majority of serious analysis made all over the world, this is becoming a new instrument able to increase the gap between nations, and inside nations, among different classes. Recently, when a project of teaching education course was prepared in Brazil with the collaboration of UNU and Spanish and Brazilian universities, the conclusion was that the utilisation of new technologies should be limited. The reasons were basically due to the fact that many potential candidates to the course did not have access to new technologies, many of them used to live in regions in which even electricity was scarce and many others did not have money for buying equipments.

If you add to that the fact that some governments in developed countries are ready to provide subventions institutions located in their territory, it is not difficult to understand that: a) national institutions will not be a position to compete with them; b) the utilisation of ICT will be a new instrument for cultural and political domination. This kind of problems only be solved the day the humanity will be ready to eliminate exclusion and domination.

DOCUMENTO NÚMERO SEIS

CARTA SOBRE CREDENCIAMENTO OU ACREDITAÇÃO

CARTA SOBRE CREDENCIAMENTO OU ACREDITAÇÃO

Contexto: No final de 2005, representantes da comunidade acadêmica em várias regiões, principalmente, na América Latina, preocupavam-se com o que consideravam como manobras para a criação de um sistema internacional de acreditação que daria a um pequeno grupo de países vantagens comerciais na venda de "produtos educativos" que seriam considerados como de qualidade. Na época, em diversas ocasiões, o Professor Marco Antonio Rodrigues Dias, foi solicitado a fornecer informações sobre como via o desenvolvimento deste processo. Um dos locais em que o debate foi intenso foi no marco de GUNI –Global University Network for Innovations- criado em 1999 conjuntamente pela UNESCO, Universidade das Nações Unidas e a Universidade Politécnica da Catalunha. Em 2006, GUNI teve como tema central a acreditação (Credenciamento). Um documento básico sobre a questão foi apresentado conjuntamente pelo então reitor da Universidade das Nações Unidas, Hans Van Ginkel, e pelo Professor Marco Antonio Rodrigues Dias. O documento foi publicado em inglês (original), em espanhol e em português e é encontrado também em www.mardias.net volume documento. O texto aqui apresentado, elaborado ao final de 2005, destinado a professores latino-americanos, é um exemplo das informações que o Professor Marco Antonio Rodrigues Dias transmitia, na época, a membros da comunidade acadêmica em vários países.

Estimados Colegas,

Por economia de tempo, mas baseado na confiança comum, envio a mesma mensagem para todos, solicitando-lhes que utilizem, como quiserem, as informações, comentários e análises.

Usemos uma linguagem quase telegráfica. Desde o início, sei que é difícil ser breve quando se trata deste tema. Impossível mesmo. Será, sem dúvida, mais longo do que desejaria... Mas, se algo não estiver claro, mandem dizer-me e mandem número de telefone onde vocês possam ser encontrados. Aliás, façam isto de qualquer forma. Além do skype, existem alguns processos por aqui que nos permitem de fazer chamadas a custo extraordinariamente baixo. Vamos utilizar estas vantagens...

Em 1998, realizou-se, como vocês sabem, a CMES em Paris. Um de seus grandes méritos foi ter unido qualidade e pertinência. Dos debates, concluiu-se claramente que os dois conceitos são interligados e que não pode haver qualidade sem pertinência.

Desde então, procura-se recuperar os resultados da CMES e estabeleceu-se o que Rafael Guarga, de Montevideu, apropriadamente chama de **silêncio sobre a pertinência**. É um ponto importante quando se discute avaliação e credenciamento (acreditação). Avaliação e acreditação para que? Feita por quem? Com que critérios?

A CMES, organizada pela UNESCO, chamou a atenção para a importância da avaliação e, por extensão, da acreditação. No Plano de Ação aprovado junto com a declaração, chamou-se a atenção para a necessidade de definição (ou redefinição...) das missões da universidade. Este ponto tem sido esquecido ou não foi compreendido suficientemente. A ideia é que, ao se avaliarem, ou participarem de processos de acreditação, as universidades não devem ser comparadas a modelos alienígenas, alienados, onde o vínculo com as necessidades da instituição, de sua região, do país, do mundo globalizado, não sejam tomados em consideração. A realidade das universidades deve ser comparada com os objetivos e as missões que elas, autonomamente, tenham definido. E ponto final.

Muito pouca gente quer saber disto. Os modelos de qualidade coincidem com os procedimentos das universidades dos países ricos, em particular dos países anglo-saxões.

Aí entra em cena um fato importante: sem que a opinião pública e muito menos as universidades se apercebessem, aprovou-se, em 1994, o GATS, cujos princípios, aplicados com rigor, levam a duas consequências:

1- educação e, em particular o ensino superior passa a ser tratada como serviço comercial, como mercadoria, e, em consequência, a ideia de serviço público vai para o "beleléu". Esta interpretação foi a que fizeram circular os funcionários da OMC na época dirigida por um neozelandês comprometido com o Compromisso de Washington (em 1998-1999).

2- Em seguida, universidades europeias, em particular anglo-saxônicas, reunidas na antiga CRE -Conferência de Reitores Europeus- deram-se conta de que, aplicados os princípios do GATS e da OMC com rigor, todos teriam de reconhecer os diplomas de todos. Não o fazer, significaria lançar um entrave à liberdade de comércio. A lógica é implacável. Não há paranoia nisto. Basta ler os textos, ver as interpretações que correram mundo afora a partir da OMC, e a coisa fica clara.

Evidentemente, Oxford, como universidades americanas, australianas e neozelandesas, querem que seus diplomas sejam reconhecidos por todos. Mas reconhecer automaticamente Campinas ou Santa Catarina, que história é esta? Se Campinas e Sta. Catarina, florões das Américas, riqueza brasileira, são vistas com suspeita, imaginem universidades no Piauí, e pior ainda no Burkina Faso, no Iraque, em Fiji, no Haiti, em Cuba, ou seja, onde quiserem vocês! Sai da frente, Te esconjuro. Nem pensar!

Como resolver o problema? Modificar os termos do GATS seria, quem sabe, uma solução. Mas, politicamente, isto não é realista. O Sr. Clinton, democrata dos bons, liderou um verdadeiro golpe de estado mundial com a criação da OMC e a aprovação e ratificação do GATS. Como pensar que EUA e outros países aceitariam mesmo a ideia de discutir uma reforma de alguns artigos do GATS, abrindo uma caixa de Pandora, que ninguém sabe onde se poderia chegar?

Não nos esqueçamos de que a realidade só muitos anos depois foi conhecida por muitos países e, sobretudo, pelas elites acadêmicas e intelectuais. Até hoje (2005), em universidades brasileiras e em certos gabinetes ministeriais, muita gente acha estranho o fato de alguns especialistas discutirem estas questões.

Além do mais, sejamos lúcidos, nem todas as universidades teriam interesse nisto. Muitas, principalmente algumas baseadas nos países desenvolvidos, exigem, dentro de seus territórios, serem tratadas como instituições públicas, de direito público, prestando um serviço público, mas quando botam os pés fora de seu território e vão junto aos pobres coitados da América Latina, da África, da Ásia, são mais comerciais que qualquer multinacional. E a praga se estende. Como interpretar o açodamento de várias universidades brasileiras, inclusive de alguns professores da USP, excitados que estão com a possibilidade de vender seus "produtos" aos pobres do Timor-Este e aos países africanos?

Mas, assim como toda ditadura tem seus intelectuais de plantão, o sistema econômico-financeiro reforçado pelo Consenso de Washington, tem seus êmulos, gente inteligente sem dúvida, pronta a encontrar soluções para este tipo de problemas. A solução foi encontrada.

Bastaria que se criasse um sistema de acreditação internacional, legitimado por uma organização internacional competente na área –a UNESCO por certo- para que o problema estivesse resolvido. Criar-se-iam mecanismos de credenciamento (acreditação) internacional, legitimados por esta organização, que, além de ser a instituição das Nações Unidas especializada em educação, foi a que organizou a CMES de 1998. Perfeito!

Na época –por volta de 1999, 2000- o sub-diretor-geral de educação da UNESCO era um inglês, além do mais, desde a época de Mme. Thatcher, portador do título honorário de Sir, Sir John Daniel, que, 25, 30 anos atrás, era um jovem e promissor reitor de uma universidade canadense, mas que, depois, deslocou-se para a Inglaterra, foi nomeado ou eleito “vice-chancelor” da Open University britânica e, por obra e graça de Mme. Thatcher, virou Sir.

No início, segundo consta, pensou-se que a ideia boa seria que a UNESCO agisse como uma agência de acreditação, controlada por um grupo que, então, constituiu-se dentro desta organização com uma legitimidade duvidosa. Eram onze especialistas, dos quais quatro eram ingleses, um dos países nórdicos, um belga flamengo, um norte-americano, três representantes de países da Commonwealth inglesa (África do Sul, Índia e Nigéria) e uma professora francesa que leciona num instituto tecnológico na capital mexicana, especialista competente, mas que teria dificuldades de se justificar como representante da comunidade acadêmica francesa ou mexicana. O tema, na gestão do japonês Matsuura, passou, dentro do secretariado da UNESCO, a ser controlado por pessoas perfeitamente ajustadas aos novos ventos originados no Consenso de Washington.

O diretor da Divisão do Ensino Superior, na época, F.K. Seddoh, um africano, argumentou que esta não era a função da UNESCO. Foi ouvido parcialmente, o Sr. Daniel declarou logo que a UNESCO não podia se transformar numa agência de acreditação. Mas, o tema passou a ser supervisionado diretamente pelo Sr. John Daniel e executado por especialistas cuja inspiração provinha diretamente OCDE, um clube dos países ricos.

As manipulações se multiplicaram, mas, como as críticas começaram a surgir, os responsáveis organizaram reuniões onde a questão da acreditação era discutida. Uma delas realizou-se em Paris. Fantástico! Durante três a quatro dias, com a presença de representantes de 80 a 90 países, discutiu-se a questão da acreditação. Dirigentes responsáveis pelas políticas universitárias de vários países latino-americanos e africanos estiveram presentes. Mas não se discutiu o essencial, ou seja um guia “guidelines” ou um roteiro que as universidades e os sistemas universitários deveriam utilizar para atingir a qualidade, pois este já estava previamente elaborado.

Três ou quatro reuniões foram então organizadas, uma delas na Escandinávia, outra no Japão, com especialistas afinados com essa política. No final, divulgou-se um documento contendo os princípios para uma acreditação de qualidade. A noção de pertinência praticamente desaparecia. Menção à CMES era feita, salvo engano, na introdução, de

maneira formal. A estratégia então foi afinada. Uma reunião final seria realizada –como foi- no verão europeu de 2005 no IIPE, o Instituto de Planejamento de Educação baseado em Paris e vinculado à UNESCO.

Ali foram apresentadas as normas e critérios para acreditação, que seriam utilizadas para um sistema internacional de acreditação, capaz de garantir a qualidade, e “proteger os países pobres dos produtos educativos de má qualidade vendidos por internet”...

As associações universitárias perceberam que algo estava errado, reagiram, fizeram propostas, conseguiram modificar vários artigos do documento, mas não se deram por satisfeitas porque, entre outras coisas, como assinalou a representante da Associação Internacional de Universidades, a pertinência não era levada em consideração.

Estas associações produziram um documento alternativo. A bem da verdade, o documento das associações não diferia demasiado daquele da OCDE legitimado por funcionários da UNESCO, mas era mais coerente e chamava a atenção para a necessidade da pertinência, ou seja, de ver qualidade vinculada à resposta às necessidades sociais. Este documento foi objeto de discussão em várias reuniões das ONGs e entregue a dezenas de instituições que o firmaram. É um documento cujo conteúdo seria polêmico, mas, caso fosse adotado, seria menos prejudicial que aquele que intelectualmente tinha sua origem na OCDE.

E o que passou com o documento UNESCO-OCDE?

Levado ao Conselho Executivo e, em seguida, à Conferência geral da UNESCO já em 2005, vários países se deram conta de que nem tudo estava claro, formularam indagações, elaboraram análises e, como as respostas não fossem satisfatórias, recusaram aprovar o documento. Após longas tratativas, os países decidiram tomar nota do documento (take note), o que, em linguagem diplomática, significa exatamente que o documento não foi aprovado. Não autorizaram o secretariado a tomar iniciativas para sua aplicação, podendo ele, no entanto –e esta foi uma concessão altamente prejudicial- ajudar países que tomassem a iniciativa, de aplicar, por sua conta, os princípios ali contidos.

Que se passou então? Utilizando uma interpretação pelo menos discutível, funcionários da UNESCO começaram a estimular os países a aplicar estas normas, os escritórios regionais da organização passaram a ser acionados para estimular sua aplicação em todas as regiões, em suma, o secretariado passou a agir como se o documento tivesse, efetivamente, sido aprovado pelos países e fosse uma coisa boa para os países em desenvolvimento.

Aí é necessário voltar atrás e refletir um pouco. **Na esfera social, há fatos isolados, mas o que importa realmente é o processo.** É como numa guerra, há batalhas parciais, mas o que conta é o final do conjunto de todas as operações. O processo aí é claro. Começa com a necessidade de se encontrar um mecanismo legitimado que diga o que é qualidade, em realidade que diga que é qualidade aquilo que fazem os que controlam o processo. Se, no decorrer de sua formulação e aprovação, algumas batalhas são perdidas, nada disto importa. **O que vale é o resultado final.**

E onde entra GUNI em tudo isto?

GUNI –Global Network for Innovation- com base em Barcelona, é uma rede que foi criada em 1999, através de um acordo entre a UNESCO, a UNU e a UPC. Por detrás desta decisão, havia a ideia de que era necessário desenvolver um sistema que desse à comunidade académica e seus representantes a possibilidade de poder participar do seguimento da CMES, monitorando a aplicação de seus princípios. Para isto redes regionais seriam formadas, um observatório desenvolvido, e um relatório mundial elaborado para analisar as tendências da educação superior no mundo inteiro. Por que se pensou nisto?

Por uma razão muito simples. A UNESCO, como todas as organizações internacionais, costuma realizar, cada ano, dezenas de reuniões, congressos, conferências. Há reuniões importantes que dão uma grande contribuição ao pensamento mundial. Mas, em algumas ocasiões, o que se assiste é a um grande ritual. Em alguns casos, no final do encontro, elabora-se um relatório, faz-se uma declaração, os participantes ficam contentes por terem conhecido ou revisitado mais uma cidade ou um país e fica tudo do mesmo tamanho.

Na CMES de 1998, o ritual foi respeitado, mas o debate foi profundo e raras vezes viu-se uma participação tão grande das bases em uma reunião internacional. E sua preparação gerou um movimento de escala mundial em favor de um ensino superior de qualidade e pertinente. Às vésperas da Conferência, representantes de alguns países, em particular países ricos, notadamente aqueles vinculados à OCDE, deram-se conta de que havia uma grande mobilização. Resultado: alguns dirigentes e diplomatas ficaram com medo e tentaram, na última hora, modificar as regras do jogo, impedindo que o mundo académico participasse das decisões da CMES. Vão tomar posições radicais e, depois, seremos nós os que teremos de por as resoluções em aplicação, era o que disseram com toda a clareza aos organizadores da CMES –a mim, em particular- e ao diretor-geral da época, Federico Mayor. **O mínimo que se pode dizer é que a CMES realizou-se em clima de tensão.**

Que se passou então após a CMES?

A rede GUNI foi criada, mas logo depois houve mudanças na UNESCO e o apoio dado a esta rede não foi o previsto. Além disto, na Catalunha, as autoridades que haviam se comprometido, por escrito, a financiar o programa, não passaram aos atos. GUNI foi criada, as redes regionais começaram a se desenvolver, mas a rede foi sendo levada em banho Maria até que um reitor novo na UPC, Josep Ferrer Llop, logrou conseguir os recursos de que a rede necessitava⁵. A história seria longa, mas em resumo:

- 1- em 2005, foi publicado o primeiro informe mundial sobre o ensino superior. O tema era o financiamento do ensino superior. Este foi o tema mais difícil da CMES. É talvez o único em que a redação final –fruto da única manobra exitosa dos que se opunham a uma visão social- dava uma visão ambígua, em que a ideia de serviço público é mantida, mas a clareza não é total. Esperava-se que GUNI pudesse clarificar um pouco as coisas. O relatório elaborado por GUNI tecnicamente é bem feito, dados estatísticos são numerosos e atualizados, mas as ideias defendidas

⁵ É interessante notar que a rede GUNI lançado quando era reitor da UPC o professor Jaume Pagès, recebeu o apoio de seu sucesso Josep Ferrer Llop e do que eleito a seguir

fizeram a alegria da OCDE e do Banco Mundial. Esta organização, sem gastar um centavo, conseguiu o que buscava nas últimas décadas: ver suas ideias defendidas por uma organização que se supõe representa a comunidade acadêmica e que é auspiciada pela UNESCO e pela UNU.

- 2- Para 2006, decidiu-se que o tema principal em discussão dentro da rede GUNI seria o da acreditação. Lançou-se a ideia com a esperança de que GUNI, no marco de sua missão de batalhar pelo compromisso social da universidade, ou seja, de ver qualidade como um conceito aliado a pertinência, teria uma visão alternativa aos processos que vêm sendo impostos no mundo inteiro, nos últimos tempos, numa aplicação ao meio acadêmico dos princípios do Consenso de Washington. Para surpresa dos que acompanham o processo, praticamente os mesmos que elaboraram o informe sobre financiamento, foram convocados para o de acreditação. Para completar, sinteticamente, a informação, nota-se que os principais autores, o núcleo do documento, será a repetição do que foi apresentando na reunião do IIPE, no verão do ano passado e que serviu de instrumento na estratégia de fazer avançar o desenvolvimento de um sistema de acreditação na prática dominado pelos países ricos, em particular os vinculados à OCDE. Há alguns nomes novos, que podem apresentar perspectivas diferentes. É o caso de José Dias Sobrinho, do Brasil e de Francisco Michavila, da Espanha. Mas o núcleo de base é todo voltado num sentido que leva a ignorar o compromisso social das universidades. É possível que, face às críticas que foram levantadas, alguns parágrafos sejam incluídos. Mas, o documento OCDE-UNESCO que os países da UNESCO não quiseram aprovar será apresentado no seminário dos dias 24 e 25 de abril de 2006, enquanto do documento das associações universitárias, segundo as previsões, ninguém tratará, havendo a possibilidade que, no documento final, no informe, alguma referência se faça. De novo, será a tática de se apresentar uma objetividade que não é real.

Em consequência, duas coisas são importantes:

- 1- América Latina, de fato, tem sido ignorada neste processo. É importante mencionar que o tema está na ordem do dia e que, embora haja, como é natural, diferenças de perspectivas, a comunidade acadêmica da região quer ter sua voz para dizer o que é qualidade e pertinência na região;
- 2- É importante não se deixar levar pela manipulação, pelos não ditos, e saber que o documento que será apresentado não foi aceito nem mesmo pelos Estados membros da UNESCO;
- 3- Na reunião do Comitê Executivo de GUNI é fundamental que se discutam os critérios de escolha dos autores, que se discutam os procedimentos de elaboração dos textos, que se insista na necessidade de ajustamento aos objetivos de GUNI, ou seja, a execução das resoluções da CMES;
- 4- É preciso que o Comitê Executivo, dentro de suas responsabilidades estatutárias, participe da seleção do tema e não aceite qualquer proposta que se lhes faça. Uma

ideia positiva que poderia ajudar a retificar a linha adotada pelo secretariado de GUNI, nos últimos tempos, será o de **ver como as universidades podem colaborar para se alcançarem os objetivos do milênio, tais quais definidos pela reunião de cúpula (cumbre) convocada por Kofi Anan em 2005, ou pelo menos por um dos objetivos, como poderia ser o de desenvolvimento sustentável.**

LETTER ON ACCREDITATION

English text: not edited, not revised

-

Background: At the end of 2005, representatives of the academic community in various regions, especially Latin America, were concerned with what they considered to be maneuvers for the creation of an international accreditation system that would give a small group of countries commercial advantages in sale of "higher education products" that would be considered as quality. At the time, on several occasions, Professor Marco Antonio Rodrigues Dias, was asked to provide information on how he saw the development of this process. One of the places where the debate was intense was in the framework of GUNI - Global University Network for Innovations - jointly created in 1999 by UNESCO, the United Nations University and the Polytechnic University of Catalonia. In 2006, GUNI had as its central theme accreditation. A basic document on the issue was presented jointly by the then rector of the United Nations University, Hans Van Ginkel, and Professor Marco Antonio Rodrigues Dias, former director of the Division of Higher Education of UNESCO

(1981-1999). The document was published in English (original), Spanish and Portuguese versions are also found in www.mardias.net.

Dear Colleagues,

For the sake of time, but based on common trust, I send the same message to everyone, asking you to use these informations, comments and analysis as convenient for each of you.

Let's use an almost telegraphic language. From the beginning, I know it's hard to be brief when it comes to this topic. Indeed, it's impossible. It will no doubt be longer than I would like... But if something is not clear, tell me and send a telephone number where I can reach you. On my side, I am at your disposal. In addition to Skype, there are some processes around here that allow us to make calls at an extraordinarily low cost. Let's use these advantages...

In 1998, was held, as you know, the WCHE in Paris. One of the achievements of this conference was to shown that quality and relevance must appear together. From the discussions it was clearly concluded that the two concepts are interconnected and that, in higher education, there can be no quality without relevance.

Since then, attempts have been made to retrieve the results of the WCHE. Rafael Guarga from Montevideo of Montevideo aptly calls **silence about relevance has been established**. This is an important point when discussing evaluation and accreditation. Evaluation and accreditation for what? Made by whom? By what criteria?

WCHE, organized by UNESCO, drew attention to the importance of evaluation and, by extension, accreditation. In the Action Plan approved along with the declaration, attention was drawn to the need to define (or redefine ...) university missions. This point has been forgotten or not sufficiently understood. The idea is that, when evaluating or participating in accreditation processes, universities should not be compared to alienated models where the link with the needs of the institution, its region, the country, the globalized world is not taken into account. The reality of universities must be compared with the goals and missions that they have autonomously defined.

Very few people want to know this. The quality models normally used coincide with the procedures of the universities of the rich countries, particularly the Anglo-Saxon countries. Here comes an important fact: unbeknownst to the public and to the universities, the principles of GATS approved in 1994, if rigorously applied, lead to two consequences:

- 1- Education and, in particular, higher education is now treated as a commercial service, as a commodity, and, as a result, the idea of public service goes to

the "beleléu", it means is completely lost. This interpretation was what WTO officials circulated. At this time, WTO was led by a New Zealander committed to the Washington Consensus (1998-1999).

2- Next, European universities, particularly Anglo-Saxons, gathered at the former CRE (conferência de Reitores Europeus) – European Rectors Conference - realized that, if the GATS and WTO principles were applied rigorously, everyone would have to recognize the diplomas of all. Failure to do so would mean a barrier to free trade. The logic is relentless. There is no paranoia in this. Just read the texts, see the interpretations that flowed around the world from the WTO, and the thing is clear.

Of course, Oxford, like American, Australian and New Zealand universities, wants their degrees to be recognized by everyone. But automatically recognize Campinas or Santa Catarina, what is this story? If Campinas and St. Catherine, finials of the Americas, representing Brazilian wealth institutions, are viewed with suspicion, imagine universities in Piauí (a poor Brazilian state), and even worse in Burkina Faso, Iraq, Fiji, Cuba, Haiti, or wherever you want! Get out of the way, I hide you. No way! (Sai da frente. Te escondo. Nem pensar)

How to solve the problem? Modifying the terms of GATS would be a solution. But politically, this is not realistic. Mr. Clinton, considered everywhere a good democrat, led a real world coup (coup d'état) with the creation of the WTO and the approval and ratification of the GATS. How to think that the US and other countries would even accept the idea of discussing a reform of some GATS articles by opening a Pandora's box that no one knows where one could go?

Let us not forget that reality only many years later was known to many countries and, above all, to the academic and intellectual elites. Even today (2005), in Brazilian universities and in certain ministerial offices, many people find it strange that some experts discuss these "irrelevant issues".

Moreover, let us be lucid, neither many universities in the developed world would have an interest in this. They demand, within their territories, to be treated as public institutions, governed by public law, rendering a public service, but when they set foot outside their territory and go closer to the poor people of Latin America, Africa, Asia, several of them are more commercial than any multinational. And the plague extends. How to interpret the settlement of several Brazilian universities, including some USP professors, excited that they are selling their "products" to the poor people of East Timor and to some African countries?

But just as every dictatorship has its intellectuals on duty, the economic and financial system reinforced by the Washington Consensus has its emulators, intelligent people no doubt ready to find solutions to these kinds of problems. The solution has been found.

It would be enough to create an international accreditation system, legitimized by a competent international organization- UNESCO for sure- to solve the problem. International accreditations mechanisms would be created, legitimized by this organization,

which, besides being the United Nations institution specialized in education, was the one that organized the 1998 WCHE. Perfect!

At the time - around 1999, 2000 - UNESCO's Deputy Director-General for Education was an Englishman who, in addition, since Mme's Thatcher time, bearer of Sir's honorary title. Sir John Daniel, who, 25, 30 years ago, was a promising young rector of a Canadian university, and later moved to United Kingdom, was appointed vice-chancellor of the British Open University, and, by the grace of Ms. Thatcher, turned Sir.

In the beginning, it is reported, what many considered a good idea was that UNESCO would act as an accreditation agency, controlled by a group that was then constituted within this organization with dubious legitimacy. There were eleven experts, four of whom were English, one from the Nordic countries, one Flemish Belgian, one North American, three representatives of English Commonwealth countries (South Africa, India and Nigeria) and a French teacher who works at a technology institute in Mexican capital, competent expert, but who would have difficulty justifying herself as a representative of the French or Mexican academic community. The issue, under the management of Japanese Matsuura, has now been controlled inside the UNESCO secretariat by people who are perfectly adjusted to the new winds from the Washington Consensus.

The director of the Higher Education Division at the time, FK Seddoh, an African, argued that this was not UNESCO's job. Partially heard, Mr. Daniel immediately stated that UNESCO could not become an accreditation agency. But the topic was overseen directly by Mr. John Daniel and executed by experts whose inspiration seemed to come directly from the OECD, a rich country club.

The manipulations multiplied, but as criticism began to emerge, officials organized meetings where the issue of accreditation was discussed. One of them took place in Paris. Fantastic! For three to four days, with the presence of representatives from 80 to 90 countries, the issue of accreditation was discussed. University policy makers from various Latin American and African countries attended. But some essential points were not discussed. This was the case of the guidelines showing how the universities could reach quality. The reason was clear. The text of this document was already drafted and there was no interest in opening discussions on this subject.

Three or four meetings were then organized, one in Scandinavia, another in Japan, with experts in tune with this policy. In the end, a document containing the principles for quality accreditation was released. The notion of pertinence practically disappeared. Mention to the WCHE was made in the introduction, in a formal manner. The strategy was then refined. A final meeting would be held - as it was - in the summer of 2005 at IPE, the Paris-based Institute for Education Planning that is linked to UNESCO.

In this occasion, some officials presented the accreditation standards and criteria that would be used for an international accreditation system capable of allowing institutions to reach quality assurance and "protecting poor countries from poor quality educational products sold over the internet"...

The university associations realized that something was wrong, reacted, made proposals, were successful in modifying several elements of the document, but were not satisfied because, among other things, as the representative of the International Association of Universities pointed out, the pertinence was not taken into consideration. .

These associations produced an alternative document. In fact, the association's document did not differ too much from the OECD document legitimized by UNESCO officials, but was more coherent and drew attention to the need of pertinence. This means that quality should be as linked to the response to social needs. This document was discussed at various NGO meetings and delivered to dozens of institutions that signed it. It is a document whose content would be controversial, but, if adopted, would be less harmful than the one that intellectually originated in the OECD.

And what happened to the OECD document (presented as UNESCO-OECD) ?

Brought to the Executive Council and then to the UNESCO General Conference as early as 2005, several countries realized that all was not clear, asked questions, drafted analyzes, and, as the answers were unsatisfactory, refused to approve the document. After long negotiations, UNESCO's member states decided to take note of the document, which, in diplomatic language, means exactly that **the document was not approved**. They did not authorize the secretariat to take initiatives for its implementation, but it could, however, help countries that took the initiative on their own to apply the principles contained therein. This was a harmful concession.

What happened then? Using a least arguable interpretation, UNESCO officials began to encourage countries to apply these standards, UNESCO regional offices were set in motion to encourage their application in all regions, in short, the secretariat proceeded to act as if the document indeed had been approved by Member States and was a good thing for developing countries.

Then it is necessary to go back and reflect a little. **In the social sphere, there are isolated facts, but what really matters is the process.** It is like a war, there are partial battles, but what counts is the end of the set of all operations. The process there is clear. It starts with the need to find a legitimate mechanism that says what quality is, in reality that says that quality is what those who control the process do. If, in the course of its formulation and approval, some battles are lost, none of this matters. **What counts is the end result.**

And where does GUNI come into all this?

GUNI –Global Network for Innovation - based in Barcelona, is a network that was created in 1999 through an agreement between UNESCO, UNU and UPC. Behind this decision was the idea that it was necessary to develop a system that would enable the academic community and its representatives to be able to participate in the follow-up of the WCHE, monitoring the application of its principles. To this end regional networks would be formed, an observatory developed, and a worldwide report designed to analyze trends in higher education worldwide. Why responsible people did think about this?

For a very simple reason. UNESCO, like all international organizations, usually holds dozens of meetings, congresses, conferences each year. There are important meetings that make a major contribution to world thinking. But on occasion, what you see is a great ritual. In some cases, at the end of the meeting, a report is made, a statement is published, participants are happy to have known or revisited another city or country, and everything stays the same size.

At the 1998 WCHE, the ritual was respected, but the debate was deep and rarely was such a grassroots participation in an international gathering. And its preparation has spawned a worldwide movement for quality and relevance in higher education. On the eve of the Conference, representatives of some countries, in particular rich countries, notably those linked to the OECD, realized that there was a large mobilization. The result: some leaders and diplomats were frightened and tried at the last minute to change the rules of the game, preventing the academic world from participating in the WCHE decisions. "The participants will take radical positions and then we will have to put the resolutions they approve into effect, that's what they told without ambiguity to the WCHE organizers (to me particularly) and to the director general of UNESCO of this time, Federico Mayor. **The least that can be said is that WCHE was held in a climate of tension.**

What happened then after the WCHE?

The GUNI network was created, but soon after, with departure of Mr. Mayor, there were changes in UNESCO and support for this network was not kept at the foreseen level. In addition, in Catalonia, the authorities who had pledged in writing to fund the program did not act. GUNI was created, regional networks began to develop, but the network lost the initial priority until a new rector at UPC, Josep Ferrer Llop, managed to get the resources the network needed. [1].

The story would be long, but in short:

- 1- In 2005, the first world report on higher education was published by GUNI. The theme was the financing of higher education. This was the most difficult subject of the WCHE. It is perhaps the only one in which the final wording - fruit of the only successful maneuver of those who opposed a social vision - gave an ambiguous view, in which the idea of public service is maintained, but the clarity is not total. It was hoped that GUNI could clarify things a bit. The report prepared by GUNI is technically well done, statistical data are numerous and up to date, but the ideas defended made the OECD and the World Bank happy. This organization, without spending a dime, has achieved what it has sought in recent decades: to see its ideas defended by an organization that is supposed to represent the academic community and which is sponsored by UNESCO and UNU.
- 2- For 2006, it was decided that the main topic under discussion within the GUNI network would be accreditation. The idea was launched with the hope that GUNI, in the framework of its mission to fight for the social commitment of the university, that is, to see quality as a concept coupled with pertinence, would have an alternative view to the processes that are being imposed in the world. To the

surprise of those who follow the process, practically the same ones who prepared the financing report were called for the one on accreditation. To summarize the information, it is noted that the main authors, the core of the document, will be the repetition of what was presented at the IIPE meeting last summer and which served as an instrument in the strategy of advancing development of an accreditation system in practice dominated by rich countries, in particular those linked to the OECD. There are a few new names that may present different perspectives. This is the case of José Dias Sobrinho from Brazil and Francisco Michavila from Spain. But the grassroots core is all geared towards ignoring the social commitment of universities. It is possible that, given the criticism that has been raised, some pertinent or convenient paragraphs may be included. But the OECD-UNESCO document that UNESCO countries did not approve will be presented at the seminar on April 24 and 25, 2006, while on the document of the university associations, according to forecasts, no one will deal with. Again, what we note is the adoption of the tactic of presenting an objectivity that is not real.

As a result, two things are important:

- 1- Latin America, in fact, has been ignored in this process. However, it is important to mention that the topic is on the agenda and that, although there are, of course, differences of perspective, the academic community in the region must have its voice to say what is quality and pertinence in the region;
- 2- It is important not to be fooled by manipulation by the unspoken, and to know that the document that will be presented has not even been accepted by UNESCO member states;
- 3- At the meeting of the Executive Committee of GUNI it is essential to discuss the criteria for choosing authors, to discuss the drafting procedures, to insist on the need to adjust the action to the objectives of GUNI, i.e. the implementation of resolutions of the WCHE;
- 4- The Executive Committee members, within its statutory responsibilities, must participate in the selection of the topic and not accept without analysis any proposal made to them. A positive idea that could help rectify the line taken by the secretariat of GUNI, in recent times, **will be to see how universities can contribute to achieving the Millennium Development Goals, such that defined by the Summit meeting convened by Kofi Anan in 2005, or at least for one of the goals, as it could be that of sustainable development.**

Marco Antonio Rodrigues Dias
Former director of the Division of Higher Education

DOCUMENTO NÚMERO SETE

**MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO – PRESENÇA DO
CAPITAL EXTERNO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL -**

Entrevista ao Jornal Brasil de Fato em 19 de dezembro de 2005

São Paulo – Brasil
Segunda-feira, 19 de Dezembro de 2005
BRASILdeFATO
Edição Nº 146 - De 15 a 21 de dezembro de 2005

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
Capital externo nas universidades
Dafne Melo
da Redação

“Entregar esta área para setores estrangeiros significa fazer com que o país, em lugar de criar conhecimento, seja apenas um imitador do que se faz em outras partes”. Esta é a opinião de **Marco Antônio Rodrigues Dias**, professor aposentado da Universidade de Brasília, atualmente conselheiro especial do reitor da Universidade das Nações Unidas. Dias se refere à venda de 51% das ações da Universidade Anhembi- Morumbi ao grupo estadunidense Laureate Education, proprietária de uma rede de 20 universidades, em 15 países. O grupo, de capital aberto, tem suas ações negociadas na Nasdaq (bolsa de valores estadunidense, onde são negociadas ações de empresas de tecnologia). A operação, anunciada no início de dezembro, é a primeira, no Brasil, que passa o controle de uma instituição de ensino a um grupo estrangeiro. Outro grupo semelhante, o Apollo, também estadunidense, possui 50% da Faculdade Pitágoras, em Minas Gerais. Dias conta que, em conferência realizada pela Unesco, o diretor do grupo Apollo deixou claro o interesse pelo setor educacional brasileiro. “As possibilidades de lucro na educação superior não são iguladas em parte alguma”, afirmou o diretor de Apollo.

REGULAMENTAÇÃO

Luiz Antônio Barbagli, presidente do Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP), alerta que não há impedimento na legislação brasileira para que uma instituição de ensino estrangeira passe a controlar um empreendimento local. “O anteprojeto da reforma universitária estipula que a participação de grupos estrangeiros em instituições privadas não exceda 30%, mas enquanto ela não for aprovada, acredito que vamos ver mais casos como estes”, acredita o dirigente.

Para o presidente do Sinpro-SP, a interferência de grupos estrangeiros na educação superior suscita muitas perguntas. “Como eles vão tomar conta da educação? Eles terão que respeitar a Constituição brasileira, que garante a autonomia das universidades? Como vão se aproveitar de brechas na legislação?”, questiona. Barbagli, **como Marco Antonio Dias**, acredita que há contradição entre o desenvolvimento nacional do país e a

presença de interesses estrangeiros em universidades. “Temos a intromissão na educação de um grupo que não tem vínculo com a cultura, os interesses e o desenvolvimento brasileiros”, argumenta.

MAIS CRÍTICAS

Procurado pela reportagem do Brasil de Fato para comentar a negociação, o Ministério da Educação não deu retorno. Para **Marco Antônio Dias**, o governo Lula não se diferenciou do de Fernando Henrique Cardoso, uma vez que privilegiou o setor privado da educação, ao invés de reforçar o sistema público. Para ele, este caminho, “cheira à busca de compromissos políticos com quem só pensa em dinheiro e que vê a educação apenas como comércio”.

Na análise de **Dias**, é falso o argumento de que investimentos estrangeiros trarão qualidade às universidades. “Não há qualidade se não houver pertinência, se os programas não estiverem voltados para as necessidades do país, se não levarem em conta os aspectos culturais de cada Nação”, afirma ele.

A visão privatista da educação vai de encontro às pressões estadunidenses na Organização Mundial do Comércio (OMC) para classificar a educação como serviço comercial. “Se educação é serviço comercial, a sociedade, diretamente ou através de seus governos democraticamente eleitos, nada poderá fazer contra o desenvolvimento de uma educação que visará formar técnicos culturalmente dependentes”, avalia **Dias**, que cobra do Itamaraty uma postura que não “venha a entregar aos países ricos toda a área de serviços, incluindo educação, pesquisa e cultura”.

DOCUMENTO NÚMERO OITO

LA EUROPEIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: UN ESTÍMULO A LA CONVERGENCIA O LA VUELTA A UNA POLÍTICA DE DOMINACIÓN?

Curso de Verano sobre “La europeización de la Universidad: una oportunidad excepcional para el progreso socioeconómico” – Organizado por Universitat Jaume I, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid- Benicàssim (Castelló) - España- 6, 7 y 8 de julio de 2005.

LA EUROPEIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: UN ESTÍMULO A LA CONVERGENCIA O LA VUELTA A UNA POLÍTICA DE DOMINACIÓN?

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias
Consejero especial del rector de la Universidad de las Naciones Unidas
Ex director de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-
1999)

Curso de Verano sobre “La europeización de la Universidad: una oportunidad excepcional para el progreso socioeconómico” – Organizado por Universitat Jaume I, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid- Benicàssim (Castelló) - España- 6, 7 y 8 de julio de 2005.

Francisco Toledo • Eva Alcón
Francesc Michavila
(editores)

UNIVERSIDAD Y ECONOMÍA EN EUROPA

INTRODUCCIÓN

Originario de América Latina, pero profundamente vinculado a Europa, continente donde vivo hace un cuarto de siglo y donde he completado mi formación universitaria con un programa de tercer ciclo en Francia (Comunicación-1968), es natural que la perspectiva que adopto al analizar el movimiento de reforma universitaria en Europa lanzado por la reforma de Bolonia sea diferente de aquélla de todos los que presentaron sus reflexiones durante el curso de verano sobre “la europeización: una oportunidad excepcional para el progreso socioeconómico”(Benecassin, 6 a 8 de julio de 2005).

En un momento en que las instituciones de educación superior europeas se lanzan en la aventura de una reforma que podrá facilitar la comunicación y los intercambios entre sus sistemas de enseñanza superior y estimulará una mayor movilidad entre los estudiantes, profesores y investigadores dentro de la Unión europea, el foco de nuestra preocupación es el de ver como esta nueva situación afectará las relaciones con otras regiones, en particular con América Latina.

Además, no creo que se pueda analizar la situación de las universidades sin tenerse en cuenta el momento político y social y la manera cómo se organizan, en la actualidad, las relaciones entre pueblos, países y continentes. Es por esto por lo que inicio mis reflexiones transmitiendo mis reacciones a lo que acaba de pasar en Francia, país donde vivo, y que ha tenido una repercusión significativa en el mundo entero. El pueblo francés, seguido por el neerlandés, se posicionó contra la ratificación del proyecto de Constitución Europea. La búsqueda de las razones que llevaron estos pueblos a esta opción y el análisis sobre si se trata de un fenómeno exclusivamente europeo o si estas razones tienen origen en factores universales merece un examen detallado. Igualmente es importante analizar cómo las reformas universitarias en curso afectan las convergencias entre los establecimientos de enseñanza superior y la sociedad.

RECHAZO A LA VISIÓN ULTRA-LIBERAL

Los datos relativos al escrutinio en Francia sobre el proyecto de Constitución Europea son impresionantes. La participación fue excepcional, más del 70%, cuando en las últimas votaciones colectivas en Francia, se notaba una reducción creciente de la participación de los electores y se sentía una desafección de una gran parte de los ciudadanos con relación a la participación en la vida pública. Entre los votantes, 54.87% votaron en contra y 45.13% a favor, a pesar de las manifestaciones oficiales a favor del “Si” por parte de los principales partidos políticos franceses, tanto los vinculados al gobierno, como los de la oposición.

El “Si” fue mayoritario entre los ejecutivos y los profesionales liberales (62%), entre los diplomados en educación superior (57%) y entre los jubilados (56%). Todas las demás categorías se manifestaron por el “No”: 81% de los obreros, 79% de los desempleados, 56% de las profesiones intermediarias y 60% de los empleados. Los mayores, con más de 65 años de edad también votaron por el “Si”. Los demás optaron por el “No”, que llegó a

59% entre los de 18 a 24 años. Lo mismo pasó con aquellos que están entre 25 y 34 años. Llamó la atención el hecho que hace trece años, esta generación –entonces más joven– votara a favor de Maastricht, con 52% de votos favorables.

Estos datos revelan una división clara. La Francia de abajo, los obreros, los pobres, los jóvenes en su mayoría, votaron contra el proyecto. Por otro lado, discutiendo con gente de mi generación, incluso muchos que vivieron en París el mayo del 68 (era estudiante en París en esta época), gente que decidió votar a favor del proyecto, muchos de entre ellos se sentían preocupados e involucrados en una “trama» infernal. Sabían que si el “No” ganaba, esto repercutiría negativamente en la construcción de una Europa fuerte, aunque también sentían que el proyecto de Constitución, principalmente en su capítulo tercero, si era aprobado, consolidaría una visión ultraliberal de Europa, difícil de modificar en el futuro, ya que todo cambio requeriría la manifestación unánime de los Estados miembros, algo casi imposible de ser alcanzado.

Monique Chemillier-Gendreau, una abogada internacionalista, en un trabajo publicado en *Le Monde* (14.02.2005) bajo el título de “Oui, malgré la menace libérale” (sí, a pesar de la amenaza liberal), sintetiza toda esta problemática diciendo que, a pesar de todas las amenazas, “votar por el sí significa reafirmar toda la estima que uno tiene en relación a la paz, significa apreciar los derechos y garantías ofertadas por Europa” (“voter oui c’est réaffirmer tout le prix que l’on met à la paix, c’est apprécier les droits et garanties offerts par l’Europe”).

Es verdad que los que tenían este sentimiento de insatisfacción, se sentían también reconfortados con la inserción de principios vinculados a los derechos fundamentales en la segunda parte del documento (libertad de pensamiento, de reunión, derechos de las personas mayores, de los discapacitados físicos, derecho a la información, obligatoriedad de consulta a los trabajadores en las empresas, derecho a la seguridad social, etcétera).

Sin embargo, y esto explicaba los votos en favor del “Sí” de los ultraliberales de derecha, el proyecto de constitución se refiere unas 80 veces al mercado, casi 30 veces a la competencia y, al contrario, solamente menciona el progreso social tres veces. Es la tercera parte, la que trata de las políticas y funcionamiento de la Unión, la que posee una concentración favorable a una visión ultraliberal. Está de acuerdo con las políticas que los tecnócratas de Bruselas defienden sobre las reformas de las pensiones, la reforma de la seguridad médica y las reformas de la educación, que es el tema que nos interesa en particular.

Políticas favorables a los desplazamientos de empresas y a la comercialización de los servicios, incluso salud y educación, coincidiendo con lo que se defiende en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC-WTO) forman parte de este cuadro que está de acuerdo con la política concreta adoptada actualmente por Bruselas y que para muchos puede llevar a todo menos a la constitución de una Europa de los ciudadanos.

EDUCACIÓN: ¿SERVICIO PÚBLICO O MERCANCÍA?

En el campo de la educación e en particular en el de la enseñanza superior, el tema importante ahora es el de saber si la prioridad tiene que darse al enfoque de servicio público o al de mercancía, como quieren muchos que se basan en los dispositivos del Acuerdo General de Comercio de Servicios adoptado en 1994 y que tiene como agencia implementadora la Organización Mundial del Comercio.

En Europa, según recuerda un investigador británico, Richard Hatcher, en marzo de 2000, el Consejo europeo de Lisboa estableció como objetivo principal para la política de la Unión, en materia de educación, el de producir un capital humano rentable a servicio de la competitividad económica. En esto, el Reino Unido es un modelo. Las sociedades y los empresarios particulares son los actores principales del sistema educacional. El gobierno británico actual se apoya en ellos en lo que se refiere a los métodos pedagógicos, programas o la administración de los establecimientos. Ejemplo de esta realidad es un contrato por una duración de cinco años y por un valor de 177 millones de libras (253 millones de euros) firmado con la principal sociedad de negocios de educación, Capita. Se firmaron contratos de varios millones de libras con varias sociedades para la elaboración de criterios de evaluación de las prestaciones de los maestros, para el reclutamiento de consultores encargados de formar los jefes de establecimientos en materia de evaluación de sus maestros y también a fin de evaluar estos mismos jefes de establecimientos para garantizar que ejerzan bien sus funciones.

Si se observa con más atención lo que pasa en el campo de la educación superior, vemos que muchos países rechazaron la idea de servicio público y han adoptado sistemas particulares comerciales o, como ha hecho Inglaterra, han cambiado la naturaleza del servicio respaldado por instituciones públicas, que pasan a tener el mercado como orientador de sus acciones. Y éste es el modelo que se busca diseminar en el mundo entero, en Europa, pero también en particular en América Latina.

Veamos, de manera muy sintética, muy rápida, lo que pasó y lo que pasa en Reino Unido desde los tiempos de la Sra. Thatcher. En 1998, las universidades inglesas empezaron a cobrar aranceles y a transformar becas en préstamos. Se ha reducido el salario de los profesores, se disminuyeron drásticamente los fondos de investigación. Las universidades empezaron también a concentrar esfuerzos en actividades comerciales y se pusieron incluso a vender títulos de Doctor Honoris Causa para poder enfrentarse a los gastos en una situación de reducción de los fondos públicos.

El resultado de todo esto fue la elitización de los sistemas. Solamente los ricos pueden tener acceso a las instituciones del circuito Oxbridge (Oxford + Cambridge). Los demás van a instituciones sin prestigio que no le garantizan el acceso al mercado de trabajo. Pero la elitización afecta al sistema educacional inglés en su conjunto.

Hoy, en una buena escuela primaria particular, los padres tienen de pagar exactamente 2.830 libras por trimestre. Dependiendo del acceso a una de estas escuelas, ya se sabe,

cuando el niño tiene 6 a 7 años, si podrá llegar a Oxbridge. ¿Es esto democrático? Por supuesto, el problema es complejo, no estamos haciendo aquí un análisis amplio sobre la cuestión de la financiación. Estamos intentando observar los efectos perversos de políticas propuestas por unos y adoptadas por otros, donde la utilización vacía de palabras, como solidaridad, participación, equidad, puede, en realidad, llevar a más exclusión y pobreza. A pesar de los argumentos que quieren hacer que el proceso es democrático porque los estudiantes podrán recibir préstamos y solamente serán llamados a rembolsarlos cuando dispongan de un empleo que les garantice 15 mil libras al año, los críticos de esta realidad dentro del Parlamento británico, consideran que esta orientación producirá efectos perversos sobre los estudiantes pobres que tendrán tendencia a seguir los cursos que puedan pagar y no aquellos que les serán útiles.

Asimismo, según las consideraciones del Instituto de Educación de Londres, también en Estados Unidos las investigaciones muestran que préstamos a estudiantes tienen como consecuencia un impacto negativo y provocan el desestímulo a la participación de representantes de grupos de bajo nivel en función de la deuda que se crea. El impacto es neutro en los grupos con rendimientos medios a altos. En oposición a esto, las becas provocan una reacción positiva en el acceso de los grupos de bajo nivel y neutro en los de nivel medio y alto. Finalmente, los aranceles provocan claramente un desestímulo entre los pobres y entre los de grupos de rendimiento bajo y ningún impacto sobre los estudiantes con rendimientos altos.

Nótese también que organizaciones internacionales como la OCDE presionan los gobiernos de los países industrializados, la mayoría europeos, a seguir esta orientación. El Comité consultivo de los negocios de esta organización, en un documento de trabajo sometido al encuentro de ministros de educación que se realizó en Dublín en los días 18 y 19 de marzo de 2004, afirmaba:

“En nuestra opinión, el gobierno tiene la responsabilidad principal en materia de formación inicial. Los empleadores y las empresas colaboran trabajando con el gobierno y con las instituciones educacionales para les definir objetivos claros en función de las necesidades del mercado”.

ORIENTACIONES DIVERGENTES

Asimismo, hay que notar que este debate no es nuevo ni empezó hace algunos meses. En un documento elaborado para una presentación en una reunión de titulares de premios Nóbel que la UPC –Universidad Politécnica de Cataluña– organizó, en Barcelona, en el final de 2005, afirmé que no hay duda de que las discusiones sobre el tema se han intensificado en los últimos tiempos, principalmente tras la publicación de dos documentos sobre políticas para la educación superior elaborados y publicados hace poco más de diez años por el Banco Mundial y por la UNESCO.

Estos dos documentos (“Higher Education: the Lessons of Experience- Banco Mundial- Washington- 1994 y “Policy Paper for Change and Development” – Unesco- Paris- 1995) tuvieron gran influencia en la evolución de las políticas públicas de educación superior en

el mundo entero. El Banco Mundial en los años siguientes a 1994, divulgó otras publicaciones, en particular, en 2002, “Constructing Knowledge societies: New Challenges for Tertiary Education”. La UNESCO, por su parte, consolidó un vasto programa de cooperación –UNITWIN/Cátedras UNESCO basado en la cooperación solidaria y organizó, en 1998, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, el evento más grande jamás realizado en el mundo entero para tratar específicamente de las cuestiones relacionadas con educación superior.

Las dos organizaciones partieron de diagnósticos semejantes: constatación del incremento de los efectivos, problemas de financiación generalizados, diversificación de las instituciones y de los programas, problemas de adaptación de los contenidos a las nuevas realidades mundiales, pero llegaron a conclusiones absolutamente opuestas.

Un punto fundamental en todas estas reflexiones y en el que las divergencias siempre fueron evidentes es el de la financiación de la educación superior. Los funcionarios del Banco defendían y defienden la tesis según la cual el compartir recursos (hay estimular el cobro de aranceles) y apoyar la educación privada colaborarían a aumentar las inversiones en la educación de base y reducir los costes de la educación superior.

Cuando se analiza este punto, nadie habla de Consenso de Washington. Sin embargo, las propuestas del Banco Mundial en lo que se refiere a la enseñanza superior se adecuan al consenso de Washington, denominación que se ha dado a la formulación elaborada en 1989 por el economista inglés John Williamson, para reforzar la política generalizada en favor del libre intercambio, a través de privatizaciones, apertura de la economía, control de la inflación y del déficit público, menor regulación de la economía, prioridad, en los países en desarrollo, al cobro de los intereses de la deuda externa.

En el caso de enseñanza superior, la reducción del Estado, dentro del espíritu del Consenso de Washington, se concretiza a través de:

- disminución del montante de las inversiones en la educación superior;
- estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad;
- prioridad a los aspectos comerciales y no a los educacionales;
- aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;
- reglamentación de los sistemas según los principios establecidos en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

En el documento de políticas de la UNESCO (1995) como en las discusiones que han precedido la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior en 1998, se defendía que la educación superior es una inversión social que tendrá impactos en la vida del individuo, pero traerá beneficios para la sociedad, principalmente en lo que se refiere a la cohesión social y al desarrollo cultural. La responsabilidad del Estado es fundamental para garantizar

una financiación adecuada para la enseñanza superior. Para esto son necesarias reformas dentro de un marco de pertinencia, calidad y cooperación internacional.

PERTINENCIA, CALIDAD Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL

La pertinencia tiene como objetivo estimular a las instituciones de enseñanza superior a contribuir al desarrollo de una sociedad más justa. La respuesta a las necesidades de la economía debe ser dada en el marco de una visión donde los valores éticos, la participación y el refuerzo de la democracia estén presentes. La pertinencia implica la utilización eficaz de los recursos públicos, lo que requiere un rendimiento de cuentas a la sociedad y una gestión eficaz, preservándose la autonomía y las libertades académicas.

La mejora de la calidad se hará a través de diversos medios, entre ellos la reforma de las prácticas educativas y la elaboración de los programas, con la introducción de estudios multidisciplinarios, la utilización de nuevas tecnologías, el desarrollo de programas flexibles y de programas de educación permanente. El desarrollo de la investigación sobre la propia enseñanza superior es considerado indispensable, como también lo es la reforma de las políticas relativas al personal de las instituciones de enseñanza superior.

Asimismo, la evaluación debe ser vista como un instrumento para mejorar la calidad y la pertinencia y no como medio de control financiero o de castigo a las instituciones. Debe tenerse en cuenta que no hay calidad sin pertinencia e ésta implica la existencia de vínculos sólidos con la sociedad. Mirando los detalles, se debe notar también que la pertinencia implica el desarrollo de relaciones con el mundo del trabajo, lo que no se limita a los intereses de las empresas y a una acción en favor del desarrollo del conjunto del sistema educacional, con el cual la enseñanza superior tiene que interactuar activamente.

La internacionalización, que muchos confunden con comercialización, a escala global, es considerada esencial para reducir las brechas entre los países desarrollados y aquéllos en vías de desarrollo, a través de la transferencia del conocimiento y de la tecnología, lo que tiene como consecuencia la necesidad de la aplicación de una colaboración solidaria para ampliar el entendimiento intercultural utilizando el intercambio de profesores, estudiantes e investigadores. Ninguna institución puede en los tiempos actuales alcanzar excelencia en todos los dominios del saber, por esto la cooperación, en particular a través de redes en las cuales el interés de todos los participantes sea común, es indispensable, como además enfatiza la poderosa organización sindical internacional de los maestros, la Internacional de Educación.

Estos tres elementos se fundamentan en la declaración de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior organizada por la UNESCO, en 1998. Un resumen de sus principios puede ser definido así:

- Los establecimientos de educación superior deben desarrollar su función crítica a través de la verdad y la justicia, sometiendo todas sus actividades a las exigencias del rigor

ético y científico. Para esto, las libertades académicas y la autonomía son indispensables.

- La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debe englobar todas sus funciones y actividades. **Deberá tener un cuidado especial en hacer progresar los conocimientos a través de la investigación.** Como instrumentos para garantizar la calidad, se menciona que una autoevaluación interna transparente y una revisión externa con especialistas independientes son vitales para asegurar la calidad.
- Los estudiantes deben estar en el centro de las preocupaciones de los que toman decisiones a nivel nacional e institucional. Sólo ellos son los protagonistas esenciales en un proceso de renovación de educación superior.
- En la perspectiva de la educación a lo largo de la vida, es esencial diversificar los sistemas, las instituciones y programas de estudio. Una política vigorosa de perfeccionamiento del personal se impone.
- **La educación superior debe aprovechar todo el beneficio de las nuevas tecnologías, en particular de las nuevas tecnologías de la información cuyo acceso debe ser los más amplio posible en el mundo entero.**
- **La educación superior debe ser considerada un bien o un servicio público**
- La dimensión internacional de la educación superior forma parte de su calidad y la implantación de redes **cuya acción se fundamente en la solidaridad y en la igualdad entre sus miembros** debe ser estimulada y convertirse en un instrumento principal de las instituciones y sistemas.

Calidad y pertinencia, hay que insistir en esto, son conceptos interconectados y ésta última debe medirse por la adecuación entre lo que hacen las instituciones de educación superior y lo que la sociedad espera de ellas. **En este marco, la pertinencia, la participación en la búsqueda de soluciones para los grandes problemas de la sociedad** (erradicación de la pobreza, de la intolerancia, de la violencia, del analfabetismo, del deterioro del medio ambiente y de las enfermedades), es esencial en la acción de las instituciones y de los sistemas de educación superior. Pero deben siempre fundamentar sus orientaciones a largo plazo en función de los objetivos y necesidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la diversidad cultural, todo de acuerdo con las ideas desarrolladas en el proyecto sobre la diversidad cultural adoptado por la Conferencia General de la UNESCO de octubre de 2005.

EL CONTEXTO

No se puede analizar estos temas sin llevar en consideración el contexto. No hay calidad si la educación superior no es autónoma, la autonomía aquí es considerada como instrumento para garantizar las libertades académicas y para dar a los docentes la posibilidad de desarrollar una capacidad crítica hacia los problemas mundiales y nacionales. No hay calidad si profesores y los estudiantes no son valorizados, si las instituciones de educación superior no se comprometen con la búsqueda de soluciones para los problemas fundamentales de la sociedad en un momento dado. La enseñanza superior no puede vivir aislada de los problemas de la sociedad y no puede ignorar, dejando sin reacción, la reducción de los gastos sociales en los países en desarrollo en función de la deuda externa, del incremento de la exclusión, de la concentración de riquezas.

En su documento más reciente, “Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education”, un documento progresista si lo comparamos con los anteriores, el Banco Mundial reconoce la función social de la educación superior e indica las ventajas de la utilización de las nuevas tecnologías. Asimismo, no ignora los problemas que las nuevas tecnologías pueden criar, aumentando la brecha entre países desarrollados y en vía de desarrollo. Sin embargo, en este documento, el Banco sigue presentando las mismas conclusiones finales donde la visión comercializante está permanentemente presente. Fue en este documento donde se lanzó la idea ambigua de que la educación superior es un bien público global, expresión que provocó la fuerte reacción de representantes latinoamericanos a la reunión que la UNESCO organizó en junio de 2003 para conmemorar los cinco años de la CMES.

Según Rafael Guarga, rector de la Universidad de la República en Uruguay, “la educación terciaria, según el BM, sería un “bien público global” y por ello, al quedar fuera del control de todo estado nacional desaparece el atributo de pertinencia con el significado de la ‘adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen’. El único atributo de importancia que se destaca en esta concepción, es el de calidad y, de acuerdo con esta nueva visión del BM, ello podría asegurarse por medio de un mecanismo de acreditación (de la calidad) que opere en el mercado global’. En otras palabras, se abandona totalmente la preocupación con el compromiso social de la universidad.

La evolución de los hechos muestra como lo pertinentes que son estas preocupaciones. Se debate ahora en los organismos internacionales y en las asociaciones universitarias mundiales la aprobación de normas de buena conducta para la educación transfronteriza y de un guión para permitir la acreditación internacional de instituciones que tengan calidad. Se trata de un proceso complejo que inició con el descubrimiento por representantes de instituciones de los países desarrollados, en particular anglosajones, de que, si se aplican con rigor los principios del Acuerdo General de Comercio de Servicios, todas las instituciones de enseñanza superior y todos los países tendrán que hacer un reconocimiento mutuo de sus diplomas. Lo contrario significaría un obstáculo al comercio de servicios educacionales. La acreditación internacional por una institución legitimada internacionalmente limitaría la obligatoriedad de reconocimiento a los diplomas de las instituciones que sean reconocidas o acreditadas como de calidad.

Los documentos que sirvieron de base a esta iniciativa fueron elaborados por grupos limitados y solamente fueron presentados a la discusión de entidades representativas de

vastos universos culturales y sociales, cuando ya estaba elaborado un marco teórico y redactado un texto básico. Y el marco conceptual está todo basado en la experiencia de los países industrializados, en particular anglosajones. El próximo tramo de este proceso –y esto lo saben todos- será seguramente la creación de un sistema de acreditación internacional, que podría establecer criterios estandarizados de calidad, aceptables en el mundo entero.

NORMAS ESTANDARIZADAS

Lo que, desde ahora, se sugiere en concreto a todas las regiones, y en particular a los países en desarrollo, es que acepten y utilicen las normas establecidas en el marco de la convención europea sobre reconocimientos de títulos y diplomas de la enseñanza superior, aprobada con los auspicios de la UNESCO y del Consejo de Europa (incluyendo Estados Unidos, Canadá, Israel y, ahora, Australia). Se habla también en el examen de buenas prácticas, expresión utilizada, en varios organismos internacionales, para recomendar como modelos prácticas que provienen casi siempre del mismo origen y de los mismos países. Cuando se presenta algo ya realizado en otras regiones, hay una gran probabilidad de que se trate de copia o de adaptación de lo que se ha hecho en contextos totalmente diversos de aquél donde se pretende proponer la norma o la nueva práctica.

Esto explica también el hecho de que, no solamente en el campo de educación superior, sino en todo lo que se refiere al estudio de políticas públicas, se atribuya tanta importancia a la realización de análisis comparativos. Esto podría ser positivo. Sin embargo, la tendencia es de la búsqueda de la mejor referencia, que tiene que servir de modelo, de la que tiene de ser copiada. Cuando se trata de educación superior, las operaciones de “benchmarking”, expresión difícil de traducir, las buenas prácticas, en su mayoría, vienen de los países anglo-sajones.

Un elemento sobre el cual nada se habla y nadie se explica claramente es el de saber, en el caso de que se adopten mecanismos de acreditación internacional, quiénes o qué instituciones van a definir lo que es calidad y decir qué instituciones finalmente son de calidad. Según las tendencias en curso, y teniendo en cuenta que este proceso está siendo conducido principalmente por la OCDE, está claro que Oxford, Harvard, Sorbona, Salamanca podrán respirar tranquilas...y sus diplomas serán reconocidos en el mundo entero, lo que, en tiempos de globalización, y de educación superior vista como servicio comercial, no deja de ser una gran ventaja comparativa...

Por otra parte, sería útil volver a los principios básicos de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior, donde se ha concluido que el desarrollo económico no puede seguir estructuras rígidas ni adoptar un modelo único para todos los pueblos y regiones.

Es verdad que todo esto, en particular todo lo que se refiere a la creación de mecanismos para garantizar la calidad de la enseñanza superior, podría ser de interés para los países en desarrollo, cuyos estudiantes serían protegidos contra instituciones de baja calidad. Sin embargo, esto no es evidente, principalmente si se tiene en cuenta el abuso generalizado de la utilización de nociones como libertad, derechos humanos, justicia, equidad, progreso,

cultura, desarrollo sostenible, calidad y tantas otras que, frecuentemente, son utilizadas para defender políticas que, en la práctica, llevan a resultados absolutamente opuestos a lo que estos conceptos normalmente deberían significar.

En particular, en lo que se refiere a la educación superior, hubo un cambio fundamental durante los últimos años en el interior de muchas organizaciones internacionales y en el trabajo de expertos internacionales que trabajan con el tema de la internacionalización. Antes, el discurso era directo. La rentabilidad social de la educación superior, según se argumentaba, no justificaba las inversiones públicas en este sector por parte de los países en desarrollo.

Ahora, tratando la educación superior como un servicio comercial, y sabiendo que la venta de productos educativos aumenta en importancia, países como Australia y Reino Unido tienen hoy en la educación superior uno de los elementos más importantes de su lista de productos de exportación, se pasa a reconocer la importancia de la educación superior para el desarrollo y a la necesidad de invertir en este nivel educativo. Pero lo que no se dice es que las inversiones no tienen que ser en las instituciones públicas comprometidas con el desarrollo de un país. Lo que se busca en realidad es que se hagan inversiones en la compra de “productos de calidad”, elaborados bajo la responsabilidad de instituciones que luchan por recibir una etiqueta de calidad internacional.

Estos hechos nos llevan a considerar lo importante que es definir adecuadamente los conceptos de bien público y de servicio público que están interconectados.

Es de Amartya Sen, premio Nóbel de Economía en 1988, la afirmación que “para demostrar la eficacia del mecanismo del mercado, admítase generalmente que todo bien –y, de manera más amplia, todo sobre lo que se basa nuestro bienestar- puede ser comprado y vendido en el mercado. Esto es un error, pues, según el premio Nóbel, esto no puede ser aplicado a los bienes públicos que son consumidos colectivamente y no individualmente, como es por ejemplo el caso de la protección al medio ambiente y la salud pública.

Se acepta, en general, que para que un servicio sea considerado público, su prestación tiene que ser hecha en base de la igualdad. Además, tiene que ser continuo y permanente y no puede ser sometido a cualquier tipo de discriminación, en particular comercial o financiera. El servicio público se basa entonces en tres principios: **igualdad, continuidad y disponibilidad.**

Profundizar en esta reflexión es fundamental para la comunidad universitaria. Si no se hace, se acaba imponiendo una concepción según la cual, en la medida en que el comercio es el criterio dominante en la definición de políticas educativas y en la de otros servicios cubiertos por la acción gubernamental, como el medio ambiente, la salud, los transportes etc, la educación no será para todos y la idea de servicio para todos, sin discriminación de cualquiera especie, no subsistirá. La educación será para los que pueden pagar. No se respetará ni la cultura local ni serán tenidas en cuenta de manera prioritaria las necesidades nacionales y regionales. Dejará de existir una barrera a paquetes cerrados que no tienen cuenta las culturas locales y que, en realidad, como bien señaló la delegación japonesa en la OMC, son verdaderas fábricas de diplomas. La definición de políticas educativas será

hecha en el Exterior, será definida no soberanamente por gobiernos democráticamente elegidos, y sí por el juego del comercio, con restricciones aún más serias que las actuales a la soberanía de los países en desarrollo.

En conclusión, es necesario reforzar las ideas de bien público, de servicio público, de función pública. En un documento enviado a la UNESCO, el 14 de septiembre de 1998, como representante de la Universidad de la República de que era rector, el actual ministro de la educación y cultura de Uruguay, Jorge Brovetto, decía: “la educación debe ser entendida primaria y rotundamente como un bien de orden público, jamás como una mercancía de apropiación individual, sin perjuicio de los beneficios personales que legítimamente puedan derivarse de ella”. Esta toma de posición –y esto es lo mínimo que se puede decir hoy- sigue siendo válida.

EL PROCESO DE BOLONIA

La entrada en el escenario de la Organización Mundial del Comercio en 1995, con sus funcionarios defendiendo la inclusión de la educación superior entre los sectores que deben de ser reglamentados por los principios del Acuerdo General de Comercio de Servicios, provocó cambios de naturaleza en las relaciones interuniversitarias en el mundo entero. Estos cambios fueron también favorecidos por el progreso exponencial de las nuevas tecnologías que, entre otras cosas, facilitan la acción de proveedores interesados en vender “productos” educativos a través de las fronteras.

Esta realidad afectó también la reorganización de las universidades europeas que, estimuladas por los ministros de educación de diversos países, quisieron reforzar su competitividad en un mercado, el educativo, de servicios de enseñanza superior e de educación a distancia, que mueve millones y millones de dólares al año.

Todos están de acuerdo con que el desarrollo del Proceso de Bolonia, modernizando las estructuras de la educación superior en Europa con la adopción de un esquema estandarizado 3 + 2 + 4, favorecerá una mejor comparabilidad de los sistemas y, en consecuencia, una mayor movilidad de los estudiantes, dando también a la educación superior europea mejores condiciones de competitividad en el mercado del conocimiento internacional.

Estas evoluciones podrán también crear oportunidades de cooperación, en particular entre Europa (y dentro de Europa principalmente España y Portugal) y América Latina. Sin embargo, hay problemas en la evolución de los esfuerzos de cooperación y en la creación de espacios políticos nuevos como el espacio iberoamericano. En la economía, la posición europea en la OMC favorable a los subsidios agrícolas crea fricciones con América Latina. En la educación superior, los representantes de muchas instituciones en Europa ignoran que el sistema propuesto por Bolonia es conocido en América Latina, hace varias décadas. Universidades como Concepción (Chile), de los Andes (Colombia), de Costa Rica (Costa Rica), y Brasilia (Brasil), desde finales de los años 50 o inicio de los años 60, implementaron sistemas que son absolutamente semejantes al que se ha propuesto en Bolonia.

Ignorar esta realidad, además de revelar falta de conocimiento básico, puede estimular actitudes de arrogancia propias de los años 1400 o 1500, pero inaceptables cuando, en pleno Siglo XXI, se buscan crear espacios de cooperación como el iberoamericano o el espacio América Latina-Caribe-Europa. Para que sean nuevos y contribuyan a la existencia de un mundo más justo, la cooperación en estos nuevos espacios tiene que ser concebida como entre iguales, las decisiones tienen que ser conjuntas, los proyectos deben ser elaborados conjuntamente y, en el proceso, todos tienen que hacer su contribución y todos tienen que aprender con la experiencia de los otros.

LAS CONVERGENCIAS NECESARIAS

En el seminario organizado en Benicàssim, España, del día 6 al 8 de julio de 2005, se ha discutido mucho sobre la convergencia entre universidades españolas e entre éstas y sus congéneres europeas o norteamericanas. En este tema, no tengo nada que añadir a la contribución hecha por el Profesor Michavila, organizador de este curso, y por los demás expertos españoles.

Pero creo que hay otras convergencias necesarias y que no pueden ser olvidadas cuando se analiza el sistema de educación superior dentro de su contexto externo, cuando se cree que la educación superior, para tener cualidad, tiene que tener pertinencia. En primer lugar, creo que se debe enfatizar que si las reformas en curso tienden a la creación de una sociedad más justa, de una globalización humana, de un mundo pacífico, de un mundo mejor, **es imprescindible que se tomen medidas para reforzar la convergencia del sistema de educación superior de cada país.** Y aunque la afirmación pueda ser presuntosa, aquí es seguramente más fácil para un observador externo ver ciertas realidades que para los nacionales de cada país. La diversidad cultural es una realidad hoy en la mayoría de los países europeos, y esto tiende a consolidarse incluso por necesidades económicas. Para los países ricos más que para los países pobres, la inmigración en todos los niveles es más que necesaria, principalmente cuando uno tiene en cuenta las bajas tasas de natalidad en la mayoría de los países europeos.

Esto queda claro con el hecho que, desde los finales de los años 90, muchos de los países de la OCDE, siguiendo el ejemplo norteamericano, introdujeron, en sus legislaciones y normas, medidas específicas que buscan facilitar el reclutamiento de trabajadores extranjeros cualificados. En su edición de 29 de enero de 2004, el periódico francés *Le Monde* informaba que el secretario general de Naciones Unidas, Kofi Anan, concluía que “sin inmigración, la población de los países de la Unión Europea se reducirá en 4 millones de individuos en 2050”.

En España, siempre según observadores externos, en este caso el periódico *Le Monde* de 16 de julio de 2003, en 2002, 10.4% de los nacimientos eran originarios de inmigrantes contra el 3.26% en 1966. En 2003, un millón y medio de inmigrantes irregulares estaban instalados en el país, o sea el equivalente al 3.2% de la población. Sin embargo, hay que combinar estos datos con los de la reducción de la tasa de natalidad endógena. De 1991 a 2001, España perdió más de 2 millones de niños. En 1970, la tasa de natalidad era de 2.8%,

hoy está entre 1.17% e 1.3%. Se calcula que el número de estudiantes universitarios disminuirá de 200 mil cada año y se cambiará la composición social de los estudiantes con un gran número de inmigrantes y de extranjeros y con la adopción, por las universidades, de políticas favorables a la tercera edad.

La inmigración sin ninguna duda provoca tensiones, resultantes de dificultades de se conciliar la integración con el respeto a la identidad de todos los ciudadanos que viven en un territorio determinado. De hecho, la tensión es inevitable entre la voluntad republicana de cultivar una identidad específica, la española o la francesa por ejemplo, y el deseo de permitir a todas las comunidades que viven en un mismo lugar, de expresar públicamente su identidad propia.

Por otra parte, es evidente que los extranjeros no tienen que encontrar la solución a estos problemas. En el caso de España, nadie puede remplazar a los españoles en la toma de decisiones responsables en esta materia. Sin embargo, para hacer frente a estas situaciones que son cada vez más explosivas, fue un nacional de España, el visionario Federico Mayor Zaragoza, quién, cuando fue director general de la UNESCO, lanzó un programa especial de cultura para la paz y propuso a las Naciones Unidas considerar en año de 1995, como el año de la tolerancia.

El fundamento de la propuesta del entonces director general de la UNESCO se situaba en el acto constitutivo de esta Organización donde está escrito que, como las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde se deben erigir los baluartes de la paz. Aún más, como siempre recuerda Federico Mayor, no es verdad que los seres humanos tengan una tendencia natural a la violencia. Es el contexto en que viven la educación que reciben y la manera como sus potenciales se desarrolla lo que los hará violentos e intolerantes.

Por esto Federico Mayor lanzó el programa global de cultura para la paz, importantísimo en este inicio de Siglo, cuando, al declarar la guerra al terrorismo internacional, los poderosos de este mundo lo que están haciendo es justificar sus inversiones en la industria de la guerra que, con el final de la guerra fría, había perdido los pretextos para su presencia dominante en el mundo. Federico Mayor en los estertores del siglo XX declaró:

"-Nuestras generaciones fueron entrenadas para la guerra. En las escuelas, se cuentan historias de los generales que ganaron batallas importantes. Nadie menciona los generales que evitaron una batalla o una guerra. Estamos listos para las tareas de mantener la paz, pero no sabemos qué hacer para construir la paz. En los presupuestos de los países, hay fondos para los ejércitos, armas, bombas, pero los fondos para el desarrollo se reducen permanentemente. Entonces, lo que se tiene que hacer es tomar medidas a largo plazo que incluyan la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la investigación sobre las fuentes de los conflictos, la libre circulación de ideas. Todo esto tiene de ser parte de un movimiento dirigido al desarrollo de una cultura de la paz en la humanidad, donde se transforme la competición en cooperación".

DIMENSIÓN INTERNACIONAL

Con el mismo espíritu, desde los años 80, un sueco, el Profesor T. Husen, declaró que **las instituciones de enseñanza superior tienen que tener una dimensión internacional**

fundamental que sea resultado de la unión de la ciencia y de la naturaleza internacional de sus actividades (intercambio de profesores, investigadores y estudiantes, programas de investigación conjuntos, intercambio de información y de publicaciones etc). En su opinión, los programas de educación internacional tendrían que ser contruidos con base principalmente en las posibilidades de las disciplinas individuales (por ejemplo, los cursos de Historia deberían enfatizar la herencia común de la Humanidad y reducir el impacto de ideologías nacionales). La lengua materna y las lenguas extranjeras deberían aumentar la conciencia de la identidad cultural de un lado y proporcionar instrumentos para la comunicación, de otra. Igualmente, la informática y las matemáticas pueden ejercer una función a través de su universalismo”.

Al mismo tiempo, y ahí comprendemos la importancia de la búsqueda de esta convergencia por las instituciones de enseñanza superior que deseen ser pertinentes en el mundo actual, los programas de educación internacional que podrían estar abiertos a todos los estudiantes universitarios, podrían ubicarlos delante de un amplio volumen de cuestiones destinadas a prepararlos para el futuro (conciencia del creciente despilfarro de recursos del planeta, cuestiones ecológicas que trascienden los límites de las fronteras nacionales y principalmente la pobreza y la miseria que afligen a una gran parte de la humanidad).

Con estas reflexiones, pasamos naturalmente a un otro tipo de convergencia necesaria en los días actuales, donde otra lógica tiene que ser buscada, diferente de la del Consenso de Washington que pone el mercado como el rey del universo y la ganancia y la competición como los motores orientadores de la organización de la sociedad y de la relación entre los pueblos. **La idea difundida por el Forum Social de Porto Alegre de que es necesario cambiar el mundo para hacerlo mejor y la consecuente expresión de que un mundo mejor es posible, es otro punto de convergencia que deberían tratar de alcanzar las universidades en sus movimientos de reforma.**

Desde 1974, los países se comprometieron a eliminar la pobreza en el año 2000. Lo que se buscaba entonces era poner término a una realidad en que millones de personas vivían con menos de 2 dólares, o con menos de 1 dólar al día. Para esto los países industrializados se comprometían a destinar el 0.7% de su producto interior (PIB) a la ayuda pública al desarrollo. Cuando llegamos al año 2000, lo que se vio fue que solamente dos países alcanzaran este nivel de ayuda y la población en estado de extrema pobreza se calculaba en 2,7 mil millones de un total de 6 mil millones de seres humanos viviendo en la Tierra;

Más tarde, en el año 2000, nuevos compromisos fueron firmados, en la agenda de los objetivos para el milenio, previéndose la reducción en 2015 de la mitad del número de personas extremadamente pobres. Los que analizan esta cuestión, en 2005, están seguros de que estos objetivos tampoco serán alcanzados, pues las inversiones continúan a dar prioridad a las armas, los subsidios impiden que los países pobres y emergentes sean retribuidos justamente por sus productos, la política del mercado se impone a todos y, ahora, incluso en temas como la educación, la cultura y el medio ambiente, en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

CONVERGENCIAS EN NUEVOS ESPACIOS

Es evidente que, en el mundo actual, como mencionamos arriba, ninguna institución puede sola ser excelente en todos los campos. La cooperación es necesaria en campos específicos (física, medicina, biología etc), pero también en el proceso de creación de una sociedad más justa. Cuando se habla de cooperación, en los días actuales, la tendencia mercantilizante busca confundir venta de productos comerciales con cooperación, cuando ésta, para existir, requiere que proyectos implementados cuenten con la participación de todos y tengan en consideración los valores culturales y las necesidades de todos los participantes.

En este marco, **la construcción de espacios como el iberoamericano** que reúne los países latinos, Portugal, España y los países latinos del hemisferio Sur y eventualmente el Québec, en Canadá, como el espacio más amplio que podrá reunir Europa, América Latina y el Caribe es importante y **constituye una convergencia más**, la última que mencionaremos en este momento.

Una apertura de Europa en dirección a América Latina podrá originar una alianza, una coordinación de esfuerzos y mismo, en el futuro, una integración basada en lazos históricos y culturales. Es innecesario mencionar las perspectivas también económicas que esta apertura puede provocar. Utilizando un lenguaje propio de los adeptos del Consenso de Washington, hay que recordar que América Latina, como Portugal y España juntos, representa un gran mercado...Por supuesto, no es insistiendo, dentro de la Unión Europea, en una política de subsidios para los grandes grupos internacionales que dominan los “agro-negocios” en Europa como esta convergencia se va hacer. Hay que estimular una cooperación solidaria entre iguales.

Esta óptica es posible? Hay casos concretos, en los que instituciones españolas estuvieron implicadas, que muestran que puede ser positiva la respuesta. En el marco del programa UNITWIN-Cátedras UNESCO, varias universidades españolas desarrollaron en los años noventa programas con este espíritu. Podrían mencionarse ejemplos de acciones desarrolladas por la Universidad de Las Palmas en Gran Canaria en África en el campo de redes de información y en diversos dominios en América Latina, en particular en el de formación de maestros. Símbolo de esta opción es la decisión tomada por la Universitat Oberta de Catalunya de incorporar a su plan estratégico de cooperación los principios de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior, en particular los que mencionan la necesidad de una cooperación solidaria. Promotora de estas ideas es también la red GUNI – Global University Network for Innovation- basado en la Universidad Politécnica de Catalunya y que, ahora, concentra sus esfuerzos en el compromiso social de las universidades.

Finalmente, recordemos que hace tres años más o menos, fue constituido el CUIB –Consejo Universitario Iberoamericano- creado con la participación de los consejos de rectores o de universidades de los países iberoamericanos y que tiene por objetivo no la de ser una red adicional, sino el de constituirse en un mecanismo nuevo que puede ser utilizado para canalizar e integrar los esfuerzos de los consejos nacionales de rectores, a través de las redes existentes.

El CUIB, que tiene una presidencia rotativa y un secretariado permanente instalado en Madrid, alcanzará sus objetivos y promoverá la convergencia entre instituciones del espacio iberoamericano en la medida en que consiga movilizar el conjunto de instituciones potencialmente involucradas y si éstas siguen rígidamente los principios de cooperación solidaria y buscan ser pertinentes conjuntamente intentando transformar las instituciones de educación superior de esta región en participantes activos en la construcción de una sociedad más justa en que todos aprendan a vivir en paz conjuntamente.

Si las universidades europeas, y en particular las españolas, tienen en cuenta reflexiones de esta naturaleza, no hay duda de que contribuirán a que la europeización de las universidades sea realmente un estímulo para la convergencia, o si lo prefieren, para las convergencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Andifes, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – “II Reunião Plenária do CUIB – Conselho Universitário Ibero-Americano, 29 e 30 de novembro de 2003- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre”- publicado em Brasília em 2004;

-Annan, Kofi (2004) – «Immigration: pour une stratégie européenne» – Le Monde, Paris, 29 de enero de 2004- pgs 1 y 17;

-AUCC, EUA, ACE y CHEA (2001) – «Déclaration conjointe sur l’enseignement supérieur et l’Accord Général sur le Commerce de Services, 2001»- Versión francesa e inglesa en Internet disponible en www.aucc.ca;

-Barblan, Andris- (1999) - «The Sorbonne Declaration – Follow-up and implications- XII Santander Group General Assembly» – Universidad de las Palmas – Gran Canaria, 14-18 de abril de 1999;

-Bauman, Zygmunt (2000) – «Les identités communautaires visent à conjurer les angoisses individuelles» – Le Monde, 23 de mayo de 2000- pg. 19;

-Clergerie, Jean-Louis y Wasserman, Gilbert (2005) – «Référendum, les conséquences du non»– Groupe Eyrolles, Éditions d’Organisation;

-Cordón, Juan Antonio Fernández y Joaquín Leguina (2001) – “La termita demográfica” in El País, 3 de febrer de 2001- og. 26;

-CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (2002) – “Informe Universidad 2000- Madrid,”;

-CRUE –(abril de 2002)- “Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI”;

-Decamps, Marie-Claude (2004)– «Espagne: haro sur les machos» – in Le Monde – Horizons- Paris, 24 de abril de 2004, pg. 13;

-Dias, Marco Antonio R. (1997) – “La educación superior para la paz en una perspectiva internacional” – in Educación Intercultural para la paz – pgs 309 a 323 – coordinadores Juan Lara Guerrero, Ricardo Marin Ibáñez, Gloria Pérez Serrao- UNED – Ceuta- Algaida Editores, 199;

- Dias, Marco Antonio R. (2004) – “Sociedad del conocimiento y reformas de la educación superior: para qué y para quién” – Lección Inaugural del año 2004- Universidad de Costa Rica – San José de Costa Rica – 10 de marzo de 2004;

- Hatcher, Richard (2005)– «M. Anthony Blair, démolisseur de l’enseignement public - L’ école britannique livrée au patronat»- Le Monde Diplomatique, abril de 2005;

-Hayton, Annette e Paczuska, Anna (2002)- “Access, Participation and Higher Education – Policy and Practice” – Kogan Page, London 2002;

-Husén, Torsten (1994) – “The role of the university : a global perspective”- UNU and UNESCO, Tokyo- 1994;

-Serrano, Gloria Pérez (1997) – “La educación para la tolerancia, la comprensión internacional y la paz” – in Educación Intercultural para la Paz, coordinadores: Juan Lara Guerrero, Ricardo Marín Ibañez y Gloria Pérez Serrano, pgs. 324 a 351, UNED, Ceuta app7 – Algaida Editores S.A. – Sevilla- 1997;

-Stavenhagen, Rodolfo (1986)– «Problèmes et prospectives des Etats à ethnies multiples – Cycle annuel des Conférences no. 3- Université des Nations Unies»- Tokyo- 1986;

-Silber, Martine (2003) – «L’Espagne, un pays en voie de vieillissement» – in Le Monde – Analyses et débats- Paris, 16 de julio de 2003- pg. 9;

-Stern, Babette (2004) – «Les objectifs de réduction de la pauvreté seront loin d’être atteints» – Le Monde, 24 de abril de 2004 – pg. 7;

-UNESCO (2001)– «Conférence internationale de l’éducation – Quarante-sixième session», Ginebra, 5 al 8 de septiembre de 2001- «L’éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : contenus et stratégies d’apprentissage – problèmes et solutions» – ED/BIE/CONFINTED 46/3, Ginebra, 29 de junio de 2001;

-UNESCO (1998) – «Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior, Paris del 5 al 9 de octubre de 1998» – “L’enseignement supérieur au XXIème Siècle. Vision et Actions »Unesco, Paris 5-9 octobre 1998- «Conférence Mondiale sur l’enseignement supérieur – Rapport final» (Suzy Halimi). Esta publicación existe también en inglés y español y contiene algunos de los principales documentos de la CMES, incluida la “Declaración”y el “Marco de acción Prioritaria”. Los textos pueden también ser encontrados en internet en la página web de la UNESCO – www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm;

-Universidad Pontificia Comillas (1996) – Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones – “Migraciones”- Número 0- 1996;

-Van Ginkel, Hans (2001) - “Dialogue of civilizations: finding common approaches to promoting peace and human development”, United Nations University, Tokyo, 2001;

-Zoelick, Robert (2002) – Unleashing trade winds, in “The Economist (pgs. 25-29), December 7th-13th- 2002.

DOCUMENTO NÚMERO NOVE

GOVERNANÇA E COMUNICAÇÃO: INSTRUMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA

Relações Públicas: Vozes do Mundo – Terceiro Festival Mundial de Relações Públicas, organizado conjuntamente pela Global Alliance, o Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas e o Grupo Labor - Brasília, de 26 a 28 de junho de 2006 – Centro de Convenções Ulysses Guimarães

A) Versão escrita

B) Versão retirada de gravação e encontrada em Internet (google)

GOVERNANÇA E COMUNICAÇÃO: INSTRUMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias⁶

Versão escrita entregue aos organizadores

Relações Públicas: Vozes do Mundo – Terceiro Festival Mundial de Relações Públicas, organizado conjuntamente pela Global Alliance, o Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas e o Grupo Labor - Brasília, de 26 a 28 de junho de 2006 – Centro de Convenções Ulysses Guimarães

⁶ - Jornalista nos anos sessenta (Belo Horizonte e São Paulo), o Professor Marco Antonio R. Dias foi professor, chefe do Departamento de Comunicação, decano de extensão e vice-reitor da UnB nos anos setenta. De 1981 a 1999 foi diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO em Paris e, atualmente, representa a Universidade das Nações Unidas (www.unu.edu) junto à UNESCO. Em 1970, implantou a habilitação de Relações Públicas na UnB e, trabalhando em organizações internacionais desde 1981, trata, em permanência de questões concretas ligadas à governança global. Em 1999, foi condecorado pelo governo francês com a “Légion d’honneur”.

INTRODUÇÃO

Governança e governabilidade são termos que estão na moda. É impressionante o número de artigos, trabalhos, documentos, livros que se produzem, a todo momento, sobre o assunto. Governança é, aliás, um dos dois temas prioritários do programa da Universidade das Nações Unidas, o outro implicando questões relativas ao desenvolvimento durável (www.unu.edu). No meu tempo de estudante, nos anos sessenta, em aulas como as de Teoria Geral do Estado, na Faculdade de Direito da UFMG, não me recordo de jamais ter ouvido menção a governança. Governabilidade, sim, mas governança, não.

Por outra parte, devo confessar que, ao receber o convite para participar, como expositor, do Terceiro Festival Mundial de Relações Públicas, organizado conjuntamente pela Global Alliance, o Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas e o Grupo Labor (“Relações Públicas Vozes do mundo”), pensei em recusar.

Afinal de contas, ainda que tenha implantado uma habilitação em Relações Públicas no curso de Comunicação da UnB em 1970 não sou profissional da área. Tampouco, sou um teórico seja no campo da governança, seja no de governabilidade. Não sou economista, nem sociólogo, minha formação acadêmica se baseou na Filosofia, Direito e Comunicação. No início dos anos oitenta, reorientei minha vida profissional deixando para trás um longo trabalho profissional e acadêmico na área de Comunicação e fui me dedicar à definição e promoção de políticas universitárias em nível internacional.

A questão da governança, em si, não é, pois minha especialidade direta. No entanto, rendi-me aos argumentos de Beth Brandão, e decidi vir a Brasília para apresentar não uma visão teórica sobre a questão da governabilidade e governança, mas para fazer considerações sobre implicações de ações nesta área, baseando-me em minha experiência em organizações internacionais nos últimos 25 anos, **em particular no que diz respeito ao ensino superior e à interface entre educação e comunicação, cuja necessidade se fez mais premente com a evolução de internet.**

O CONCEITO: SUA ORIGEM E INTERPRETAÇÕES

A questão da governança e da governabilidade é de atualidade tanto no campo internacional quanto no nível de cada país. Para o secretário geral das Nações Unidas, Kofi Annan, “boa governança é talvez o único mais importante fator para se erradicar a pobreza e se promover o desenvolvimento”⁷. Quem consultar a página web da Universidade das Nações Unidas vai encontrar a afirmação de que “a qualidade da governança é uma questão de preocupação crescente no mundo inteiro, seja entre países desenvolvidos como entre países

⁷ “Good governance is perhaps the single most important factor in eradicating poverty and promoting development”- Kofi Anan

em desenvolvimento”. A ausência de dados sistemáticos, no entanto, seja internamente nos países, seja no que diz respeito às relações entre países no mundo inteiro, significa que questões fundamentais permanecem sem respostas adequadas. Como podemos mediar a governança de maneira efetiva? Como o desempenho da governança se diferencia ao longo do tempo e do espaço? Quais são as questões mais importantes relativas à governança?

Tratando da questão, o programa desenvolvido pela Universidade das Nações Unidas trata de temas vinculados à sociedade civil, à sociedade política, ao poder executivo, à burocracia, às relações entre o estado e o mercado, inclusive a globalização, o Poder Judiciário. Diversos estudos buscam ver como avaliar a governança, como medi-la, as relações entre governança e desenvolvimento, como a governança se apresenta em termos concretos em diversos países de várias partes do mundo. O campo é amplo e nele entram questões vinculadas à liberdade, aos direitos humanos, à paz, à democracia. Não há unanimidade nas respostas a questões como “qual é a relação entre governança e desenvolvimento”, “governança e democracia”, “governança e direitos humanos”.

Evidentemente, como sempre ocorre, seria necessário começar qualquer debate sobre este tema, vendo qual é a definição de governança, o que significa exatamente este conceito. E, aí começam as dificuldades. Para quem não é especialista no tema, mas trabalha com assuntos a ele relacionados, não é tarefa fácil saber do que se está falando exatamente. Não se vai chegar ao exagero de dizer que há tantos conceitos quantas cabeças tratando do assunto, mas uma afirmação desta não estaria longe da realidade. Por outra parte, nos últimos dez anos, governança é uma das palavras que mais se ouve em reuniões de organismos internacionais, em particular os de natureza financeira. Como se situar dentro desta floresta?

Em realidade, o termo governança originou-se no mundo empresarial (Milani e Solinies, 2003) e servia inicialmente, para descrever protocolos de coordenação diversificados dos mercados. Mais tarde, foi transportado para análises sobre políticas urbanas, quando se mencionava a necessidade, nesta área, de transparência, eficácia e obtenção de resultados precisos. Foi a Comissão Trilateral, sempre segundo Milani e Solinis, que, preocupada com os resultados da equação complicada consistente no aumento das necessidades sociais e na estagnação dos recursos dos estados, concluiu pela necessidade de mudanças necessárias nas instituições públicas e no comportamento dos cidadãos.

Intensificaram-se então as reivindicações de entidades representativas da sociedade civil em participar ativamente da defesa e promoção do bem público. No final dos anos oitenta, o Banco Mundial incorporou em seus trabalhos a noção de governança. De maneira um tanto abusiva, a má governança, a incapacidade dos Estados, passou a ser apontada como a causa única ou pelo menos principal dos fracassos das reformas que visavam à abertura generalizada dos mercados.

Feitos estes esclarecimentos iniciais sobre as origens do vocábulo governança, tentemos nos situar dentro do tema geral em que estarão inseridas as reflexões nesta fase do seminário.

Na área pública, o termo governança parece ter-se popularizado entre cientistas sociais e analistas políticos principalmente após o cataclismo provocado pela queda da Cortina de ferro e pela aplicação, no mundo inteiro, do Consenso de Washington. Este personifica o modelo econômico dominante desde 1990, e que tem condicionado a maioria das ações em nível internacional para a organização da sociedade. Sua base encontra-se no livre intercâmbio que, em realidade, beneficia prioritariamente as multinacionais que têm suas sedes nos países mais ricos. Em 1989, o economista inglês John Williamson havia forjado os princípios do Consenso de Washington aos quais tantos governos, inclusive do Brasil, buscaram ajustar suas ações.

O Consenso estimulou as privatizações, a abertura da economia, o controle da inflação e do déficit público, a desregulamentação da economia, bases do pensamento único e do modelo adotado desde então por toda a parte. Anunciou-se que o comércio traria prosperidade para todos. Enquanto os países em desenvolvimento eram obrigados a seguir estas prescrições, os ricos reforçavam medidas protecionistas para sua agricultura e indústrias, muitas delas praticamente falidas, os déficits foram se intensificando a ponto de o país mais poderoso do universo, os Estados Unidos, ter chegado a déficits anuais superiores a 500 bilhões de dólares.

Data desta época a pressão sobre os países em desenvolvimento, inclusive ou em particular os da América Latina, para que se reformassem, com base nos princípios do Consenso. Dizia-se –e isto foi aceito por grande parte da intelectualidade- que o Estado era demasiado pesado, não dispunha de flexibilidade, era incapaz de atuar com eficácia face à nova realidade mundial. A palavra de ordem passou a ser a de que, para que a governabilidade funcionasse, reformas profundas deveriam ser feitas, o mundo do trabalho deveria ser flexibilizado, a privatização deveria ser intensificada, o comércio deveria ser livre de todos os entraves, inclusive na área de serviços na qual se incluiu saúde, meio-ambiente, educação, comunicação.

A ausência de reformas, em alguns casos; as reformas seguindo rigidamente os ditames do Consenso de Washington, em outros, levaram vários Estados a uma situação de falência. Foi o caso da Somália e do Camboja. É o risco que correm, agora, países como Iraque, Timor-Este e outros. E, quando algo vai mal em um país que tente aplicar estas reformas, a culpa, segundo se alega, não é dos princípios, nem da maneira como os aplicam os organismos internacionais, e sim a má governança, a incapacidade dos governantes e de seus cidadãos.

O termo governança hoje é associado à reforma do Estado. Mas, mas na área social nada é unívoco nada pode funcionar em linha reta e imediatamente, no mundo acadêmico, no mundo político, entre instituições representantes da sociedade civil, passou-se a discutir-se sobre a necessidade justamente de uma participação maior da sociedade civil e dos organismos que a representam na condução dos negócios públicos.

Para muitos setores, sobretudo para os que participaram do Fórum Social Mundial, em suas múltiplas versões, pode-se falar em boa governança, deve-se mesmo falar, mas esta não deve ser a que gera facilidades para as ações das multinacionais e sim aquela que dá uma

chance aos organismos representativos das sociedades civis em seu desejo de participar da conduta dos negócios públicos. Nestes meios, governança então implica a participação da sociedade civil na condução dos negócios públicos.

O fato é que, sobretudo nos últimos tempos, Governança passou a dizer respeito à função do Estado e da sociedade civil e sua interação- normas, processos, instituições- nos setores políticos, econômicos, sociais e culturais. A exigência de uma democracia participatória e pluralística passou também a ser mencionada como universal. Governança não deve ser vista como ação de governo exclusivamente. Uma das grandes características dos tempos atuais é a crescente importância da sociedade civil, principalmente através da ação das Organizações não governamentais e associações as mais variadas. Não vou detalhar qual deve ser o papel do profissional de Relações Públicas neste contexto. Supõe-se que vários oradores convidados para apresentar suas idéias e experiências neste Congresso tratarão do tema. Diria apenas que é neste quadro que se coloca a reflexão sobre a função do profissional de Relações Públicas na construção de uma sociedade mais justa. Já se foi o tempo em que este profissional tinha função apenas à organização de coquetéis e de rapapés. Na fase atual do mundo, faz-se necessária, dentro das empresas privadas ou públicos, como das diversas agências públicas, de funcionários que cuidem da visão social de suas instituições.

GOVERNABILIDADE E GOVERNANÇA

Bem, mas qual é a diferença entre governabilidade e governança? Que me desculpem os puristas, que me perdoem os especialistas no tema, mas creio que esta discussão não é fundamental e muito menos a mais importante. **O importante, o fundamental, é ver o tipo de sociedade que se quer construir e, em seguida, colocar-se de acordo sobre os meios para se alcançar os objetivos definidos.** Em todos os casos, para dar justificação aos que querem saber com exatidão do que se está falando, demos a palavra àqueles que vivem para discutir estes temas.

Segundo o Instituto Internacional de Governabilidade da Catalunha, “governança e governabilidade são dois conceitos muito utilizados, hoje em dia, para descrever uma situação bastante ampla de situações relacionadas à gestão política e administrativa da sociedade e às modalidades de exercício do poder. **A governabilidade** diz respeito às modalidades de poder e à capacidade das sociedades de aperfeiçoarem suas instituições democráticas e políticas (consolidação da democracia, Estado, luta contra a corrupção, participação do cidadão, condições para a estabilidade política, sistema eleitoral etc); **a governança** estaria dedicada à melhoria da eficiência destas instituições, aproveitando-se, em particular, do aparecimento de novas formas de poder local (descentralização, controle social, eficiência da implementação de políticas etc).

Ainda segundo o mesmo instituto, outro aspecto importante neste debate é o da problemática de desenvolvimento dos países e das regiões. Os grandes organismos de crédito, como o FMI e o Banco Mundial, com sua visão específica dos problemas da sociedade, organizações vinculadas ao sistema das Nações Unidas, por outra parte, como a UNESCO, Unicef, PNUD, OMS, OIT analisam estas questões e descem a detalhes,

tratando de temas relativos a gênero, pobreza e exclusão, etnicidade etc. A Universidade das Nações Unidas, conforme já acentuamos, tem o tema como prioritário em sua programação e quem se interessa por conhecer as tendências nesta área deve necessariamente visitar o site desta instituição: www.unu.edu

A evolução política em muitos países levou à crescente descrença nos poderes tradicionais, no Estado, no parlamento, nos políticos. Hoje, na Europa, mas em realidade no mundo inteiro, fenômenos como o da imigração se transformaram em grandes questões de sociedade, em consequência de governação. O aumento da população mundial e a crescente diferença entre países ricos e pobres são elementos complicadores no nível internacional. O multiculturalismo –uma necessidade- pode igualmente ser uma fonte de problemas não só provocados pela imigração massiva, como também pela existência de estados multi-étnicos, como Bélgica, Canadá, Espanha, onde problemas lingüísticos e raciais freqüentemente não são de natureza a facilitar a tomada de decisões no campo público. O problema é mais visível em regiões como a Europa, mas já é presente em países como o Brasil e, por certo, a importância destas questões tende a aumentar no mundo inteiro. Por sua vez, internamente, a má utilização de recursos, burocracias rígidas, existência de instrumentos autoritários em mãos do poder são elementos que dificultam o exercício democrático do poder.

Vejamos então o que dizem algumas organizações que trabalham sobre o tema:

a) Instituto de Governabilidade da Catalunha-

Governança é aquele sistema de regras formais e informais (quadro institucional) que estabelece as pautas de interação ou as regras de jogo entre os atores no processo público de tomada de decisões. Neste sentido, regras formais são as que se encontram escritas numa norma (por exemplo, os direitos de propriedade, o sistema eleitoral etc) e apoiadas por um sistema regulamentado de sanções; enquanto que as regras informais são constituídas pelos costumes, hábitos ou rotinas que, ainda que não escritas em lugar algum, são aceitas socialmente, são compartilhadas e observadas. Por ator entendemos aquele indivíduo ou pessoa jurídica, organização ou coletivo com recursos de poder suficientes para poder incidir no processo de formulação de políticas públicas.

A governabilidade é, em contrapartida, o atributo dos sistemas sócio-políticos e por extensão econômicos, caracterizado por sua capacidade de formular e implementar decisões públicas, quer dizer, de transformar as demandas ou preferências cidadãos em políticas concretas.

Em consequência nem todos os sistemas sociopolíticos (governança) funcionam da mesma maneira (governabilidade)

b) Banco Mundial

Define-se a governança como as tradições e instituições mediante as quais se exerce a autoridade para o bem comum. Isto inclui: 1) os processos pelos quais se escolhe a autoridade, ela é supervisionada e substituída; 2) a capacidade do governo para

gestionar com eficácia seus recursos e implementar políticas com qualidade; 3- o respeito dos cidadãos e do estado com respeito às instituições que governam as interações econômicas e sociais.

c) PNUD-

A governança é o sistema de valores, políticas e instituições, através das quais uma sociedade gestiona seus assuntos econômicos, políticos e sociais, mediante as interações com e entre o estado, a sociedade civil e o setor privado. É a forma em que a sociedade se organiza para tomar e implementar decisões, alcançando o mútuo entendimento, acordo e ação. Abrange os mecanismos e processos para que os cidadãos e os grupos articulem seus interesses, negociem suas diferenças e exerçam seus direitos e obrigações legais. São as regras, instituições e práticas que estabelecem os limites e os incentivos para os indivíduos, organizações e empresas. A governança, incluindo sua dimensão social, política e econômica, opera em cada um dos níveis de organização humana, seja a família, o município, a nação, a região, o mundo.

d) Comissão européia:

A governança tem que ver com a habilidade do estado em servir seus cidadãos. Refere-se às regras, processos e comportamentos, através dos quais se articulam interesses, gestionam-se os recursos e se exerce o poder na sociedade. Apesar de sua natureza aberta e ampla, a governança é um conceito cheio de sentido com relação à grande variedade de aspectos sobre o funcionamento de qualquer sociedade e sistemas políticos e sociais. Pode descrever-se como uma medida básica de estabilidade e desempenho de uma sociedade. Igual que os conceitos de direitos humanos, democratização e democracia, estado de direito, sociedade civil, descentralização, separação de poderes e qualidade da administração pública, cobra importância e relevância como uma sociedade se desenvolve em direção a um sistema político sofisticado e assim a governança evolui em direção de uma boa governança.

PROBLEMAS DE GOVERNO

Há quem considere que tem faltando precisão na utilização dos termos. Segundo J. Prats, a governabilidade se refere à gestão política, às interações e à criação de espaços públicos de debate e formulação de políticas e a governança ao âmbito administrativo da gestão de governo ou esfera de operações, que permitam levar a cabo estas ações antes consensuadas com os atores sociais. Mas, definitivamente, há uma área comum, na qual ambos os conceitos continuam mesclados concretamente no que respeita à criação de espaços e de mecanismos que permitam a participação da sociedade civil, para que se institucionalizem e se comprometam em desenvolver políticas que tenham sido objeto de acordo”.

É um fato constatado por muitos observadores o de que frequentemente retira-se dos Estados a capacidade de intervir em setores que são inerentes às suas funções. A

insegurança, provocada por falta de empregos, não é um problema de governança, é um problema de governo. A baixa qualidade da educação e a existência de sistemas educativos excludentes não são problema de governança, mas sim de governo. A migração massiva não é problema de governança, e sim problema de governo ou de governos.

Uma privatização mal feita retira do poder público, vale dizer da Nação, um patrimônio criado com recursos coletivos e muitas vezes, em lugar de resolver problemas adiciona novos aos antigos. No início dos anos noventa, na América Latina, desesperado pela falta de recursos para a educação, um ministro de estado nos dizia, amargurado, que seu governo havia vendido empresas fundamentais para o desenvolvimento do país, o dinheiro da venda não se sabe onde foi parar, o Estado perdeu uma renda (o que os novos proprietários destas empresas pagam de imposto corresponde a uma parcela mínima do que rendiam anteriormente para o Estado) e este, em consequência, não dispunha de recursos para enfrentar os problemas sociais.

A governança implica certas condições:

a) dispersão do poder na sociedade, o que não implica a atomização, nem o enfraquecimento do poder;

b) disposição de recursos;

c) fortaleza e organização da sociedade civil, o que implica igualdade diante da lei e direitos compartilhados, compromissos com valores e independência do poder político dos atores sociais (sindicatos, empresas, organizações não governamentais);

d) elevado nível educativo. A consciência cívica e o compromisso são característicos de sociedades com bom nível educativo.

Uma leitura de documentos relativos à governabilidade e governança na América Latina, nos leva a dizer, em linhas gerais, que nesta região, desde os anos sessenta se fala de governabilidade, mas discussões intensificaram-se a partir dos anos setenta, em função principalmente de crises políticas e econômicas que fizeram com que, neste período, fossem inúmeros os regimes ditatoriais no continente e se tornassem difíceis às relações entre governantes e a sociedade civil.

Com a redemocratização, novos parâmetros surgiram e passou-se a defender-se a reforma do estado e de suas relações com a sociedade. Um objetivo fundamental e de consenso era a redemocratização, mas discutiu-se também a necessidade de mais eficácia e mais estabilidade na gestão dos negócios públicos.

Algumas ações, neste setor, passaram a dominar a agenda sobre estes temas na América Latina:

-descentralização

-reestruturação e privatização

- melhoria dos recursos humanos no setor público
- gestão responsável sob controle e ética no governo
- Políticas anticorrupção e transparência nos processos eleitorais

Multiplicaram-se também as discussões sobre as funções dos media no processo de governança na América Latina, em particular para bem informar a sociedade civil. O debate foi levado para o lado da necessidade de igualdade social e da conseqüente existência de políticas sociais. O multilateralismo e a definição de políticas supra ou transnacionais. Meio ambiente, multiculturalismo, cidadania também se incorporaram ao debate, assim como o saber se a nova ordem mundial desenvolvida a partir do início dos anos 90, facilitou a governança.

A nova ordem mundial de que se fala agora nada tem a ver com o movimento lançado pela ONU nos anos 80 sob impulsão notadamente dos países que constituíam o Grupo dos 77 e do qual o Brasil fazia parte e que visava a estabelecer uma situação mais equilibrada no mundo. A nova ordem implantada no mundo nos anos 90 implica, no campo político, o domínio de um pequeno grupo de países sobre a comunidade internacional. Provoca mudanças na ordem internacional prejudiciais aos países pobres e em desenvolvimento que, nos organismos financeiros, praticamente não têm como fazer prevalecer seus interesses, estimula alterações no mundo do trabalho onde a estabilidade de emprego desaparece e a chamada flexibilidade se torna sinônimo de insegurança para uma grande parte da população, com impacto altamente negativo na vida dos cidadãos e, em particular, na dos jovens. Estabeleceu-se um sistema de desordem nas relações internacionais

A globalização apresenta-se com três elementos característicos muito claros:

- um mercado unificado em escala mundial, com a adoção de um modelo único, a constituição de uma zona única de produção e de distribuição de bens e serviços;
- o desenvolvimento de empresas mundializadas, operando em escala planetária, na concepção, produção e distribuição de seus produtos e serviços;
- um quadro institucional que se pretende único, rígido, monopolista.

EDUCAÇÃO E PRECARIÉDADE

A educação não escapa à globalização e converteu-se em um dos grandes mercados dos tempos modernos. Alguns consultores, interessados neste mercado, defendem a ausência do Estado na regulamentação deste setor, alegando que as empresas estrangeiras trazem modernização para o país. Em realidade, a realidade é outra e há situações que raíam a indecência como a daqueles que, além de venderem pacotes fechados, anunciam sua disposição de criar um sistema de reconhecimento de estudos e de diplomas, atribuindo-se

o direito de dizer, em toda parte, o que tem e o que não tem qualidade. Há organizações também que chegam ao ponto de propor a venda de diplomas por internet

O jornal francês Le Monde havia previsto que, em 2005, o mundo da educação, sobretudo em função do desenvolvimento de internet, seria da ordem dos noventa bilhões de dólares. Outros analistas avançam números muito mais importantes. A quantia exata em efeito não interessa. O que conta é que com isso, mais e mais universidades nos países desenvolvidos trazem para os países em desenvolvimento verdadeiras caixas negras, com programas fechados, que não são objeto de nenhuma discussão, não levam em conta os interesses dos países receptores e são pagos em moedas fortes.

Vive-se cada vez mais com a incerteza e tudo isto, naturalmente, tem impacto sobre a educação, sua organização, seu conteúdo, seus métodos. Os indivíduos têm de estar mais preparados, a educação deve formar os cidadãos para enfrentar realidades onde, por exemplo, o diploma já não é mais passaporte certo para emprego.

Em conseqüência, a educação deve ajudar os indivíduos a executar tarefas para as quais não foram treinados inicialmente, a preparar-se para uma carreira não linear, a melhorar sua capacidade de trabalhar em grupo, a usar a informação independentemente, a desenvolver sua capacidade de adaptação e improvisação, assim como sua criatividade e finalmente a lançar as bases de um sistema de pensamento complexo, vinculado às duras realidades da vida prática” (“Education and globalization” in IIEP Newsletter, vol XVI, no. 2, April-June 1998- Muriel Poisson).

Esta nova organização da sociedade faz ainda com que a educação necessariamente tenha de ser permanente e que, nos bancos universitários, os jovens sejam estimulados a tomar iniciativas, a ser empreendedores. Hoje, não basta aprender. É importante aprender a aprender. Mas isto também já não é suficiente. É necessário, como costuma assinalar Federico Mayor, ex-diretor-geral da UNESCO, aprender a empreender.

Cabe então indagar, como fazem os participantes do Fórum Mundial de Porto Alegre, se uma nova globalização, diferente, baseada em princípios humanistas seria possível. E, se a resposta é positiva, quais deveriam ser suas bases, onde todos os problemas da sociedade, inclusive os relativos ao mundo do trabalho e à organização profissional, seriam tratados?

Preocupado com as injustiças no mundo e com a falta de diálogo entre diferentes comunidades, o secretário geral das Nações Unidas convocou uma Cumbre (reunião de cúpula) em 2001 que definiu os objetivos de desenvolvimento do Milênio que a Humanidade deveria ter presente neste início de século para melhorar a situação. São os seguintes os objetivos:

- 1- Erradicar a pobreza extrema e a fome;
- 2- Atingir o ensino primário universal;

- 3- Promover a igualdade entre os gêneros e a autonomia da mulher;
- 4- Reduzir a mortalidade infantil
- 5- Melhorar a saúde materna
- 6- Impedir o avanço do AIDS, da malária e de outras enfermidades;
- 7- Garantir a sustentabilidade do meio ambiente
- 8- Estimular uma associação mundial para o desenvolvimento.

Numa visão que não é discordante daquela do secretário geral, porém enfatizando outras questões, muitos imaginam que um ponto de partida para uma melhor situação no mundo, permitindo melhores condições de governança e governabilidade, teria de incluir os seguintes elementos:

- nova fórmula para o tratamento da dívida externa de todos os países;
- os países ricos deveriam cumprir o que prometeram, ou seja, destinar 0.7% de seu PNB à cooperação para o desenvolvimento;
- eliminação do protecionismo;
- participação igualitária de todos nas decisões dos organismos financeiros;
- desenvolvimento de novos espaços, sobretudo os regionais como o Mercosur, o Pacto Amazônica e espaços como o ibero-americano e aquele constituído pela Europa, América Latina e Caribe;
-
- revisão da organização do trabalho, que se torna cada vez mais precário.
- reforma do sistema multilateral, começando pela própria ONU.

Outro aspecto a se considerar é que o desenvolvimento econômico não pode seguir estruturas rígidas e adotar um só modelo para todos os países e regiões. Os estudantes brasileiros, no início dos anos 60, também se manifestaram, com sarcasmo, ironia e bom humor, através de uma canção de sucesso, “Subdesenvolvido”, mostrando que a aceitação dos modelos que eram impostos à nação somente faria com que seu povo permanecesse sempre na periferia do concerto internacional.

MULTICULTURALISMO

Junho de 2005 entrou para a história da Europa, como do resto do mundo, como um período de referência fundamental, marcando um momento em que os cidadãos, massivamente, através do voto, manifestaram, de maneira insofismável, sua rejeição a um

modelo de sociedade que se lhes impunha e deixaram claro seu desejo de exercer a cidadania em questões vitais para a organização desta mesma sociedade. As implicações do “não” francês e holandês ao projeto de Constituição europeia ultrapassaram de longe as fronteiras destes dois países como as do conjunto dos países europeus e puseram em questão o projeto de sociedade em construção na Europa e um modelo que vinha sendo visto por grande parte do mundo como uma alternativa ao que se convencionou chamar de modelo neoliberal, predominantemente anglo-saxônico. As implicações atingem todos os níveis de organização da sociedade, alcançando inclusive as instituições de formação em todos os níveis.

O “sim” na França foi majoritário entre os quadros ou executivos e entre as profissões liberais (62%), de mesmo que entre os portadores de diplomas do ensino superior (57%). Todas as demais categorias se manifestaram em favor do “não”: 81% dos operários, 79% dos desempregados, 56% das profissões intermediárias e 60% dos empregados em geral. Os que têm mais de 65 anos de idade também votaram pelo “sim”. As demais faixas etárias preferiram o “não”, que alcançou o índice de 59% entre os que têm de 18 a 24 anos de idade, o mesmo ocorrendo com aqueles que se situam entre os 25 e 34 anos. Estes dados revelaram uma divisão clara. A França de baixo, os operários, os pobres, os jovens em sua maioria, votaram contra o projeto. Os mais velhos, os que dispõem de uma boa situação financeira, **a elite em suma, manifestou-se nitidamente pelo “sim”.**

Além do mais, a adoção do projeto, segundo a interpretação de vários analistas favoráveis à construção de uma Europa unificada, consolidaria, em função dos dispositivos incluídos em sua terceira parte, uma visão ultra-liberal da Europa, quase impossível de se modificar posteriormente, pois toda e qualquer mudança exigiria o apoio unânime de todos os países da União europeia, objetivo praticamente impossível de se alcançar, sabiam todos. Esta realidade criava perplexidades incapazes de superar a satisfação com o reconhecimento, na segunda parte, de princípios considerados básicos numa visão humanista como a liberdade de pensamento, de reunião, direitos dos idosos, dos portadores de deficiências físicas, direito à informação, obrigatoriedade de consultas aos trabalhadores no interior das empresas, direito à seguridade social etc.

Ao analisarem a rejeição ao projeto de constituição europeia, muitos analistas consideraram evidente que dizendo “não” os franceses deixaram clara sua preocupação com três temas:

- 1- O lugar da França no mundo. Os franceses se deram conta de que França hoje tem dificuldades em desempenhar o papel que era o seu no mundo, inclusive dentro da Europa, onde, até pouco tempo, com Alemanha, detinha um poder e um controle notáveis.
- 2- A incapacidade de sua economia em criar empregos, de vez que a França mantém índices elevados de desemprego, facilitando a exploração de grupos de direita que consideram ser a culpa dos imigrantes.
- 3- A falta de confiança nas elites políticas, seja de direita seja de esquerda que, para as classes menos favorecidas não estão em condições de resolver os grandes problemas do país. Um jornalista norte-americano, Richard Bernstein, num artigo publicado no

New York Times, declarou: “The governing parties of the left and the right are saying the same things to their people: that painful, free-market economic reforms are the only path toward rejuvenation, more jobs, better futures. And the people, who have come to equate the idea of an expanded Europe with a challenge to cradle-to-grave social protections, are giving the same answer: we don’t believe you.”

Outro episódio recente que chamou a atenção dos analistas tanto nos meios de comunicação como nas instituições acadêmicas foi a da revolta nos subúrbios das grandes cidades francesas em novembro de 2005. Nos locais onde as manifestações foram mais violentas a população é constituída principalmente por imigrantes e seus descendentes. É conveniente, pois, enfatizar um dado: o número de imigrantes no mundo inteiro alcança hoje um total de 200 milhões de pessoas, ou seja, 3% da população mundial.

Seu número duplicou em 25 anos. Representam os imigrantes quase 8% da população européia, 13% de América do Norte e 19% de Austrália. O impacto deste fenômeno nos países em desenvolvimento não foi ainda suficientemente analisado, em particular no que se refere ao êxodo de cérebros (ver: www-wds.worldbank.org). A título de exemplo, existiriam mais médicos originários de Malawi na cidade inglesa de Manchester que no Malawi inteiro.

A crise dos subúrbios franceses em novembro de 2005 revelou que não se tratava de revolucionários, praticamente todos os que foram detidos pela polícia, tinham “dossiers” vírgens. Em realidade, os jovens expressavam uma vontade forte de integração e não uma recusa da sociedade em que vivem. “Ces gens marginalisés, présents comme extérieurs à la société, ont réussi à travers un mouvement qui a pris une ampleur nationale à intervenir dans le débat politique central, à obtenir des modifications de la politique d’un gouvernement de droite (en l’obligeant à rétablir les subventions aux associations de quartiers)...” Emmanuel Todd, historiador y geógrafo- Le Monde 14.11.2005

Diz-se que em Amsterdã hoje metade da população é de origem estrangeira. Calcula-se que, dentro de dez anos, dois em cada três habitantes serão estrangeiros de primeira, segunda ou terceira geração. A grande maioria vive em torno das cidades em bairros que, no passado, representavam o núcleo forte da classe operária, em edifícios construídos nos anos 50.

A crise provocou uma série de artigos na imprensa francesa, onde se defendia a tese segundo a qual há personalidades nos campos do show-business, dos esportes, dos divertimentos e lazeres que, apesar de imigrantes, têm êxito. Atribuí-se a Yannick Noah, ex-campeão de Roland Garros, nos anos oitenta que, quando ganhava, era francês, quando perdia era considerado como nacional dos Camarões... Há uma mistura conceitual e semântica entre as noções de Islã, Magreb e imigração. Muitos documentos, segundo Matthieu Rigouste da Universidade de Paris VIII, propõem uma imagem do fracasso imigrante, muçulmano, magrebino em se integrar, o que subentende várias mensagens: o que deseja verdadeiramente se integrar pode fazê-lo, os outros em consequência, optaram ou se conformaram com uma situação de fracasso, o que significa que o motor da integração não está em pane...

Num artigo publicado no jornal madrilenho, El País, Joaquín Prieto informa o que um bom escritor e jornalista francês comenta em particular: “Em realidade, os jovens dos subúrbios estão gritando seu desejo de integrar-se na França”. Não votam —quase a metade dos que foram detidos durante os distúrbios de novembro nem sequer tinham idade para fazê-lo— nem estão organizados politicamente, mas descobriram a força da barbaridade televisada...

“The Economist”, a conhecida revista britânica, analisou o que se passou na França em novembro de 2005, destacando três pontos que têm de ser levados em consideração na compreensão dos fatos:

- 1- o desemprego em massa num sistema que pretendia estar baseado na solidariedade;
- 2- a existência de guetos étnicos;
- 3- a execução deliberada de uma política dura para a ação policial.

É esta mesma visão política que, na América Latina, provocou uma aceleração da brecha social com um acréscimo permanente da pobreza. Vários países desta região estacionaram no ranking do índice de desenvolvimento humano divulgado pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- divulgado no início de setembro de 2005. Esta é também uma região absolutamente desigual no que diz respeito à distribuição de renda entre as diversas camadas da população

No Brasil, quarto exportador mundial de produtos agrícolas do mundo, mais de 10 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza (menos de US\$ 2 por dia). Ao mesmo tempo, segundo relatório da UNCTAD divulgado também recentemente (final de agosto/início de setembro de 2005), os ganhos do comércio internacional nos últimos três anos foram neutralizados pelas transferências totais de recursos financeiros do país para o exterior, fator que se agrava com as perdas dos países em desenvolvimento com o protecionismo agrícola que provocam, de novo segundo dados divulgados pela ONU no início de setembro de 2005, uma perda para os países em desenvolvimento do mundo inteiro da ordem de 72 bilhões US\$ anuais, igual à soma total da ajuda internacional a países pobres em 2003.

A situação de exclusão na África e em grande parte da Ásia é conhecida de todos. Mas, ela atinge também os países ricos, como demonstrou a recente catástrofe natural na Luisiana, em particular em Nova Orleans. Note-se que, no momento em que os meios de comunicação levavam ao mundo imagens sobre a situação de precariedade no Sul dos Estados Unidos provocada pelo furacão Katrina, o Departamento do Censo norte-americano divulgava um relatório terrível sobre a pobreza nos Estados Unidos. O número de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza subiu para 37 milhões nos últimos doze meses, cerca de 1 milhão de pobres a mais que no ano anterior. Um terço dos americanos pobres são crianças. O índice de pobreza infantil nos Estados Unidos é de 20% e um milhão delas, negras, vivem em condições de penúria aguda. O índice de pobreza atinge 24.7% de

negros, 21.9% de hispânicos, 9.8% dos norte-americanos de origem asiática e 8.6% dos brancos não hispânicos.

No Brasil, quarto exportador mundial de produtos agrícolas do mundo, mais de 10 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza (menos de US\$ 2 por dia). Ao mesmo tempo, segundo relatório da UNCTAD divulgado também recentemente (final de agosto/início de setembro de 2005), os ganhos do comércio internacional nos últimos três anos foram neutralizados pelas transferências totais de recursos financeiros do país para o exterior, fator que se agrava com as perdas dos países em desenvolvimento com o protecionismo agrícola que provocam, de novo segundo dados divulgados pela ONU no início de setembro de 2005, uma perda para os países em desenvolvimento do mundo inteiro da ordem de 72 bilhões US\$ anuais, igual à soma total da ajuda internacional a países pobres em 2003.

A PRECARIEDAD

Em realidade, atribuir a responsabilidade dos tumultos à imigração, à poligamia ou a outros detalhes como quiseram fazer alguns políticos representa um amálgama inaceitável caso se observem as condições sociais em que vive a população destes subúrbios, incompreensíveis, a menos que se estudem as condições sociais em que vivem esses subúrbios. E nisto a precariedade que se generaliza no mundo inteiro merece ser verificada com mais cuidado.

Já mencionamos a precariedade quando falávamos da educação. **No entanto, os profissionais de relações públicas, tanto os que atuam no setor público quanto no setor privado, não podem ignorar que ela atinge todos os segmentos da sociedade**, ainda que os imigrantes sejam os mais prejudicados pelo fenômeno. De acordo com o jornal francês “Lê Monde” (25 de janeiro de 2006), a possibilidade de não conseguir um cargo de executivo ou de dispor de uma profissão intermediária para os diplomados pelo ensino superior é atualmente de 28.9% na França, de 26.7% na Itália e de 45% na Espanha.

Os analistas consideram que a economia espanhola está em plena forma e o êxito é quase total segundo um grande número de indicadores. No entanto, a taxa de precariedade na Espanha é duas vezes superior à média européia. Um jovem tem duas vezes mais oportunidade que se lhe ofereça um emprego por prazo determinado que o restante da população. Praticamente a metade dos trabalhadores precários existentes na Espanha são jovens. Nota-se também que todos os setores onde predomina o trabalho precário são aqueles em que os imigrantes entraram massivamente. Pode-se dizer que o CDD – contrato por duração determinada- é a modalidade de emprego padrão da população estrangeira.

Uma revista francesa especializada em economia, Challenges, em uma de suas edições de novembro de 2005, chamava a atenção para o fato de que 26% dos imigrantes originários de países fora da União Européia estão desempregados na França, o mesmo ocorrendo com 38% das mulheres. Por sua vez, 36% dos jovens ativos entre 15 e 25 anos estão desempregados, taxa que vai a 40% para as jovens.

Por sua vez, o economista Daniel Cohen considera que a taxa de desemprego francês é de 10%, a dos jovens de 20%, a dos jovens dos subúrbios em revolta de 40%. Acrescenta que estudos provam que as revoltas urbanas recentes nos Estados Unidos tiveram como causa o desemprego e não a pobreza.

Os dados apresentados pela publicação inglesa confirmam o que publicaram os órgãos de imprensa franceses, em particular *Lê Monde*. A média de desemprego na França situa-se por volta de 10%, a dos jovens alcança 23%, nos setores urbanos sensíveis chega a 40%. Igualmente, 70% dos novos contratos são agora temporários, quer dizer a precariedade é total e isto se agrava com o fato de que metade destes contratos não dura mais que um mês. A decisão do governo francês de propor exatamente agora uma nova regulamentação favorecendo os empregos precários não é de natureza a simplificar as coisas.

Muitos analistas destacaram que também no recrutamento existe discriminação. A cor da pele e o nome são fatores de dissuasão para a aquisição de um cargo. Isto é denunciado quase que diariamente pela imprensa européia e a questão, seguramente, não se apresenta de maneira diferente em países da América Latina. Num dossier especial datado de 15 de novembro de 2005, em seu suplemento de Economia, o jornal diário francês “*Le Monde*” faz menção a um relatório do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) que analisou, de maneira detalhada, as discriminações no mercado de trabalho. Os resultados são eloqüentes. Seja se trate de taxas de emprego ou da natureza dos empregos ocupados, a segunda geração tem menos oportunidades que a de seus pais. De fato, a situação não melhorou nada e como o contexto mundial privilegia a precariedade, pode-se considerar que a situação é ainda pior.

Os pesquisadores do INED afirmam que os resultados de seus estudos foram semelhantes aos que foram obtidos em 1991 pelo sociólogo Eric Marinaurin, que concluiu pela existência de uma espiral da precariedade à qual estava exposta a mão de obra estrangeira e calculava um risco de desemprego superior aos 79% para os cidadãos originários do Magreb em relação à referência francesa inferior de 49% para os portugueses. Vinte anos mais tarde, a situação continua a mesma.

REDUÇÃO DA MISÉRIA E DA EXCLUSÃO

Neste sentido, provocou um interesse certo a iniciativa do sorridente Sr. Blair que, em 2005, presidiu uma comissão que propôs medidas para eliminar a pobreza na África. Parte destas propostas foi retomada pelo conjunto dos países que formam o G-8. Deve-se ser otimista com estas iniciativas?

Não há dúvida de que qualquer coisa que se faça em favor da redução da miséria no mundo será bem-vinda. No entanto, para um economista africano, Demba Moussa Dembélé, as coisas não são tão simples. Analisando as decisões tomadas pelo G-8, em Glenealges (Escócia), de 6 a 8 de julho de 2005, o Sr. Moussa Dembélé chamou a atenção para outras iniciativas paralelas que não saíram do papel ou que tiveram um impacto mínimo. Em realidade, o G-8 adotou um plano de ação para a África, na Cumbre de Kanakaskis (Canadá) em 2002 que permaneceu letra morta. A comissão Blair não inova quando

apresenta a geografia e a má governança como fatores decisivos da pobreza na África. Os demais fatores como os conflitos, a dependência a produtos de base, a fraca produtividade agrícola, a deterioração dos termos de câmbio, o êxodo de cérebros teriam apenas um efeito secundário.

Segundo o Sr. Moussa Dembelé, o único ponto no qual a comissão progride em relação a diagnósticos anteriores está na análise da origem da dívida externa, “contratada fundamentalmente por ditadores que se enriqueceram graças ao petróleo, aos diamantes e ao apoio de países que agora recebem o reembolso da dívida. Muitos destes dirigentes saquearam milhões e milhões de dólares utilizando os sistemas financeiros dos países em desenvolvimento.

Para remediar os efeitos da pauperização do continente, o relatório formula cinco recomendações clássicas:

- instauração da boa governança;
- restabelecimento da paz e da segurança;
- desenvolvimento de recursos humanos;
- aceleração do crescimento econômico;
- aumento de exportações

Para conseguir aplicar todas estas medidas, o relatório propôs dobrar a ajuda anual fazendo com que esta chegue a 15 bilhões de dólares por volta do ano 2010. Nesta data, uma avaliação dos resultados seria feita e, se estes são considerados satisfatórios, uma prestação complementar de 25 bilhões de dólares seria concedida entre 2011 e 2015.

O economista africano examina estas propostas sem deixar de recordar que todos os analistas da cooperação, tanto multilateral como bilateral, mas em particular a bilateral, conhecem em detalhes. Os países doadores sempre recuperam o que doam através de compras de bens, de salários de consultores, de reembolso de empréstimos. Além disso, a ajuda é sempre orientada para fortalecer os interesses econômicos, políticos e estratégicos dos países doadores. Para completar este quadro, deve-se notar que, nos acordos, a inserção de cada país é condicionada pela liberalização da economia, pela inserção na mundialização, pela privatização, pela abertura da economia às empresas privadas dos países doadores.

Em realidade, boa governança ou boa governabilidade para os países ricos significa sempre criação de condições favoráveis às inversões estrangeiras. É sintomático que a Comissão Blair estabeleça que “a empresa privada é o principal motor do crescimento e do desenvolvimento”. Ninguém desconhece a importância do setor privado na economia mundial. Mas é estranho que, no caso desta comissão, nenhuma referência seja feita à função do Estado na redistribuição das riquezas, no acesso aos bens e serviços de primeira

necessidade como a água, a eletricidade, no acesso aos bens e serviços de primeira necessidade como a água, a eletricidade, na luta contra as desigualdades.

Pelo contrário, os países africanos, segundo a comissão devem liberalizar sempre mais suas políticas comerciais, apoiando-se no G8, no Banco Mundial e no FMI para criar “a capacidade física, humana e institucional necessária ao comércio. Para isto, Estados Unidos criou um mecanismo para reforçar a penetração nas economias africanas o “African Growth and Opportunity Act” (AGPA), que visa a eliminar todas as tarifas alfandegárias relativos aos produtos norte-americanos e a União européia estaria pronta a impor à África acordos de livre comércio conhecidos hoje sob a denominação de acordos de associação econômica (APE).

Evidentemente, o G-8 evita tratar da questão das subvenções agrícolas. Calcula-se que, em 2002, as subvenções dos Estados Unidos a seus 25 mil produtores fizeram baixar em 25% o preço do algodão no comércio mundial, o que representou uma perda de mais de 300 milhões de dólares para as exportações de países como Benin, Burkina Faso e Mali. No entanto, de maneira contraditória, a comissão Blair enfatiza que o crescimento de 1 por cento nas exportações africanas faria com que seu valor anual chegasse aos 70 bilhões de dólares, ou seja, uma quantia correspondente a mais de quatro vezes o montante da ajuda pública ao desenvolvimento.

O G-8 não se refere tampouco à sugestão da comissão Blair de forçar o retorno aos países africanos dos fundos depositados em países desenvolvidos pelos regimes não democráticos. Estes fundos representariam pelo menos a metade do montante da ajuda externa do continente, mas tampouco se sabe se o Sr. Blair dará o exemplo devolvendo o dinheiro que se encontra em bancos ingleses...

Na prática, o que se observa em toda parte é que, neste momento, os objetivos de redução da pobreza adotados na declaração do Milênio das Nações Unidas estão longe de serem alcançados. Os países desenvolvidos aplicam por ano 300 bilhões de dólares em subvenções e ajudas a seus produtores agrícolas. Os gastos militares no mundo alcançam 800 bilhões de dólares por ano. A ajuda ao desenvolvimento permanece entre 50 a 60 bilhões de dólares. A pobreza duplicou em vinte anos na África sub-sahariana. O número de pobres passou de 164 a 314 milhões.

Em verdade, sinteticamente, pode-se dizer que, frequentemente, são as empresas e os consultores ocidentais os que mais se beneficiam com os sistemas existentes de ajuda e de assistência internacional. Uma ONG que trabalha sobre este tema “Action Aid” chegou a dizer que 61% dos fluxos atualmente aplicados são fantasmas, jamais chegando aos que deveriam ser beneficiados. Este total chegaria a uma média de 61% e no que se refere à França e, nos Estados Unidos, chegaria a 90%. Os países ricos se comprometeram a aplicar 0.7% de seu PNB na ajuda internacional ao desenvolvimento, mas chegaram ao início do século XXI, com a média de 0.25%. Após o desconto dos fundos fantasmas que são utilizados nos e para os países ricos e seus consultores, esta ajuda reduz-se a 0.07% no que se refere aos membros do G-7 –Reino Unido, França, Estados Unidos, Alemanha, Itália, Canadá e Japão. Um exemplo: enquanto os especialistas vietnamitas de alto nível recebem

entre 1500 a 3.000 dólares norte-americanos, os estrangeiros que lhes dão conselhos ganham mensalmente de 18 a 27 mil dólares.

As sucessivas edições do Informe Mundial sobre o Desenvolvimento Humano publicadas pelo PNUD levam à conclusão que as desigualdades aumentaram em muitos países no final do século XX e que a concentração de riquezas consolida-se neste início de novo século. Apesar da aprovação pela Conferência Geral da UNESCO, em outubro de 2005, de uma convenção sobre a diversidade cultural, acordos bilaterais promovidos em particular pelos Estados Unidos podem acelerar a destruição das indústrias culturais nacionais ou regionais e propiciarão uma padronização de conteúdos culturais com grande impacto na organização e controle do mundo inteiro. Sem embargo, não há desenvolvimento se não há respeito pelos valores culturais e se não se tomam medidas capazes de garantir a igualdade de oportunidades econômicas a todos os cidadãos.

DIÁLOGO ENTRE CIVILIZAÇÕES

Neste contexto, o presidente do governo de Espanha, Sr. José Luís Zapatero, durante um pronunciamento na Assembléia Geral das Nações Unidas, em 2004, fez um apelo em favor de uma Aliança entre Civilizações. Sua iniciativa, segundo explicou, se insere num contexto difícil que requer que “os governantes e responsáveis ponham em marcha medidas adequadas em escala mundial, especialmente nos terrenos político e cultural, a fim de evitar que a atual distância entre os mundos ocidental e árabe-islâmico se consolide e possa chegar a afetar seriamente a paz e a estabilidade internacionais”.

A tarefa não é fácil. A reação apaixonada no mundo oriental, mas também no Ocidente no que diz respeito aos desenhos sobre Maomé publicados em um jornal da Dinamarca são comprovantes deste fato. Autoridades políticas e alguns jornalistas no Ocidente, com uma certa frequência, assimilam valores islâmicos à violência e ao terrorismo. O diabo passa a ser o Islã, enquanto que em certos países islâmicos a ação guerreira de governos de alguns países é vista como resultado de uma visão cristã do mundo típica dos cruzados.

Para o presidente do Conselho de Governo de Espanha, esta aliança deve basear-se em dois pilares fundamentais:

- I- **Mesa política y de segurança** – Para isto, impõe-se a consolidação de uma ordem internacional mais justa, a concertação e cooperação internacional na luta contra o terrorismo e finalmente o apoio ao multilateralismo eficaz, através da aplicação não discriminatória das resoluções das Nações Unidas. Este último elemento implica também a erradicação do uso ilegítimo da força como meio de resolução de conflitos.
- II- **Mesa Cultural** que implica o tomar a cultura como identidade e como modelo (diálogo de culturas, aprofundamento de valores compartilhados, estudo de ameaças comuns, tratamento adequado dos fluxos migratórios etc); as percepções nos meios de comunicação e a

educação como forma de promover o diálogo entre civilizações e prevenir a intolerância e o conflito. Para isto, há que desenvolver-se o intercâmbio inter-universitário, a educação escolar e os programas de livro-texto).

Para possibilitar a implementação desta iniciativa, decidiu-se nomear um grupo de alto nível, co-presidido por Federico Mayor (Espanha), ex-diretor geral da UNESCO e por Meluned Aydin (Turquia), Ministro de Estado e professor de Teologia. O grupo foi convidado a apresentar um relatório com recomendações para ação no curso do segundo semestre de 2006.

A importância do diálogo entre civilizações foi destacada pelo reitor da Universidade das Nações Unidas, Hans Van Ginkel, que, num documento datado de fevereiro de 2006, assinalou que “o diálogo tem um potencial enorme na prevenção de conflitos nos níveis internacional, nacional e local, através da redução dos mal-entendidos e desconfianças”.

O reitor da UNU prossegue dizendo que o diálogo entre civilizações também dispõe de um potencial enorme para resolver problemas atuais e futuros nos domínios econômico, social e políticos, estimulando as pessoas a dividir suas experiências através da aplicação conjunta de remédios. “At its best, acrescenta o reitor, intercivilizations dialogue can result in a collective sense oh shared goals, enabling us to address the most important question of all: what kind of future World do we want to live in?”

Esta iniciativa pode também se limitar a manifestações de boa vontade, sem nenhuma repercussão concreta. Não melhorarão as relações entre as civilizações e entre os continentes, não criarão melhores condições para a governança, não serão instrumentos para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa em nível planetário. Discute-se, com o apoio da UNU, qual seria a função que as universidades poderiam desenvolver para tornar concretos estes objetivos de diálogo. Parece claro que as universidades, neste campo como em outros, têm três funções importantes a exercer:

- 1- analisar a questão da imigração e todas as questões a ela vinculadas: necessidade de aprender a viver juntos, o desenvolvimento da tolerância, a redução ou eliminação da pobreza, a eliminação da exclusão, da precariedade e principalmente, o desenvolvimento de uma cultura de paz, associada à promoção da cooperação internacional solidária e da cidadania.
- 2- Orientar seus programas curriculares levando em consideração os objetivos da educação internacional que atinge a todos estes elementos. Neste momento, a multidisciplinariedade é uma necessidade para a compreensão de problemas que são extremamente complexos e que não podem se limitar a disciplinas isoladas.
- 3- Desenvolver programas de cooperação solidária com instituições congêneres no mundo em desenvolvimento e nas regiões mais pobres do mundo. Este tipo de cooperação é o que pode facilitar a compreensão mútua. A tendência atual, inclusive na Europa, de abandonar a cooperação solidária, transformando a educação e os

intercâmbios interuniversitários em mercadoria, vai, sem dúvida, gerar mais problemas e impedir que um verdadeiro diálogo se estabeleça.

Parece evidente que toda ação neste campo deve basear-se na tolerância e na capacidade que tenham todos de viver juntos.

A tolerância evidentemente é a base fundamental para a integração nos países democráticos. O direito à diferença e à manutenção de sua cultura, sua religião, sua especificidade e o respeito do outro são os fundamentos básicos de um Estado democrático moderno. A tolerância não justifica nem o fundamentalismo religioso que leva à violência, como a dos cruzados no passado, como o que se via ainda recentemente em países como a Irlanda e como se vê em alguns países orientais. A tolerância tampouco pode justificar práticas como a da mutilação sexual de mulheres e adolescentes.

A tolerância segundo afirma Federico Mayor “est le respect, l’acceptation et l’appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d’expression et des manières d’exprimer notre qualité d’êtres humains, La tolérance est l’harmonie dans la différence. Elle n’est pas seulement une obligation d’ordre éthique, elle est également une nécessité politique et juridique. La tolérance est une vertu qui rend la paix possible et contribue à substituer une culture de la paix à la culture de la guerre....».

–«La tolérance», assinala ainda o ex-diretor geral da UNESCO, «n’est ni concession, ni condescendance, ni complaisance. La tolérance est, avant tout, la reconnaissance des droits universels de la personne humaine et des libertés fondamentales d’autrui. En aucun cas, la tolérance ne saurait être invoqué pour justifier des atteintes à ces valeurs fondamentales. La tolérance doit être pratiquée par les individus, les groupes et les Etats».

E A COMUNICAÇÃO?

A comunicação nos anos sessenta quando exerci a profissão de jornalista em Belo Horizonte e em São Paulo, comparada com a de hoje, parece coisa da pré-história. Que estudante de comunicação de hoje teve oportunidade, alguma vez, de ver uma rotativa? Que estudante sabe o que é uma calandra, uma linotipo?

O progresso tecnológico no final do século XX faz com que a comparação entre as condições de produção de veículos de comunicação, em particular dos jornais, hoje e em 1970, são muito mais amplas que as diferenças entre o processo de produção de um jornal em 1970 e de outro em 1870.

Apesar disto, uma mirada nas reflexões feitas no mundo inteiro e, em particular na Universidade de Brasília, durante os anos 70, mostram que os princípios filosóficos em que deveriam se inspirar os atos de comunicação naquela época, continuam válidos e são muito atuais.

No entanto, os impactos das novas tecnologias da informação e da comunicação sobre a mídia são tremendos. Destaquemos algumas manifestações destes fenômenos:

- 1- No passado recente, dizia-se que um jornal ou um informativo para o rádio ou mesmo a televisão era produzido a quente, sem tempo para a reflexão. Que dizer da situação hoje? Como mais de 79% dos jornais no mundo dispõem de versões on-line, as informações que chegam são lançadas imediatamente nas páginas web, o tempo disponível para reflexão, para um recuo, para verificações que já era insignificante, passou a ser praticamente nulo. Que lições tirar desta realidade? Que cuidados tomar para garantir um mínimo de responsabilidade na difusão de informações? A volta à subjetividade, como querem alguns, em vez da objetividade fria, é uma solução? Em realidade, hoje, neste campo, nada é óbvio.
- 2- A interação com o público é maior. Antes, para que um membro do público, um leitor, se comunicasse com um jornal, era necessária uma grande motivação. Era preciso escrever uma carta, colocá-la em um envelope, assegurando-se antes de que se dispunha do bom endereço, tinha-se que ir ao correio, fazer fila, comprar um selo e finalmente enviá-la, sem se ter certeza de que a mensagem chegaria ao destino final. Hoje, é só ler a notícia, muitas vezes no computador, abrir o sistema de correio-eletrônico, escrever a mensagem, colocar o endereço eletrônico do destinatário e apertar um botão para envio do e-mail que, instantaneamente, chega a seu destino. A diferença é brutal.
- 3- As repercussões das novas tecnologias da informação e da comunicação no mundo do trabalho são terríveis. Uma delas é a precariedade, que atinge todas as áreas e também, é óbvio, a de comunicação, sendo cada vez mais numerosos os jornalistas que trabalham em regime de colaboração sem contratos permanentes. As novas máquinas, em todas as áreas, exigem menos e menos funcionários e isso ainda é mais grave em países como o Brasil que gera pouca tecnologia e que é obrigado a se apropriar de inovações desenvolvidas em outras partes do mundo. A importação de equipamentos diminui o número de empregos aqui, aumenta nos países fornecedores e, cada vez mais, nos que desenvolvem as novas tecnologias.
- 4- As NTICs estimulam a adoção de horários flexíveis, mudanças nos locais de trabalho, o desenvolvimento do tele-trabalho e, como já acentuamos, a precariedade.
- 5- A situação econômico-financeira dos meios tradicionais se agrava em função da concorrência dos novos veículos publicitários, em particular da internet. Na França, país onde vivo há quase vinte e cinco anos, o número de anúncios de ofertas de emprego nos jornais diminui progressivamente desde o ano 2000. De um índice de 100 em 1990, chegou-se a um índice de 45 em março de 2005. No mundo inteiro, a difusão dos jornais decresce, em média, pelo menos 2% cada ano. Para manter um nível de vendas significativo, os jornais lançam promoções e vendem, a preços atrativos, DVDs, CDs, álbuns de arte, livros, enciclopédias. Os custos de produção aumentam vertiginosamente, os jovens perdem o interesse pelos veículos impressos. A leitura sai perdedora nesta evolução.

- 6- Um problema ainda mais delicado nos países desenvolvidos do Ocidente é o da perda de credibilidade por parte da grande imprensa pelo aumento da falta de objetividade, pela divulgação de mentiras, seja próprias, seja por parte de autoridades nas quais confiam estes veículos, de manipulações, de submissão a grupos econômicos. Nos Estados Unidos, que se intitulam a terra da liberdade, Fox News, para citar um só exemplo, representa o apanágio das mentiras divulgadas sobre o Iraque. Na Inglaterra, os jornais de maior tiragem são controlados pelo magnata ultra-direitista, o australiano Murdoch, um defensor incondicional do “soi disant” socialista, Tony Blair. Na França, Serge Dassault, construtor de aviões e de armas, explicando porque comprou “Le Figaro”, um diário tradicional e importante, e L’Express, um semanário no início muito combativo, disse que estes veículos permitem fazer passar um número importante de idéias “sãs”. Patrick Lay, diretor de TF 1, o canal de televisão de maior audiência privatizado no tempo de Mitterrand, disse: - “O objetivo de TF1 é o de ajudar Coca-cola a vender seu produto. O que nós vendemos a Coca-Cola é o tempo disponível do cérebro humano”.
- 7- Ainda nos Estados Unidos, uma outra característica merece ser destacada porque fenômenos iguais se repetem pelo mundo afora. Neste país, a FCC- Federal Communications Commission- decidiu recentemente que as frequências de cabo não devem estar submetidas às regras que garantem a concorrência. Em outras palavras, neste campo, em que, tradicionalmente, os Estados Unidos eram apontados como um exemplo de esforço para se garantir, sem muito êxito, aliás, a multiplicidade de vozes, o Senhor Bush liquidou com medidas básicas que visavam a diminuir a possibilidade de monopólios e de concentração dos meios de comunicação. Resultado destas medidas: a) em junho de 2003, a FCC autorizou os jornais a possuírem estações de televisão na mesma cidade, acumulação vetada até então para se assegurar a multiplicidade de vozes e evitar-se a concentração. Permitiu-se então a simultaneidade de propriedade de cadeias locais e nacionais. b) Em 1999, um grupo radiofônico importante possuía 85 estações de rádio, o que era considerado excessivo. Em 2001, Caiar Canil detinha em suas mãos 1.200 estações.
- 8- A nova realidade exige de novo profissional conhecimentos novos, domínio das novas tecnologias, capacidade de seleção em meio a uma pletora de informações disponível a todo o momento. Requer também do profissional mais ética e um esforço redobrado para obter confirmação das informações e para valorizar o sentido social da notícia, em lugar de participar de processos de manipulação ou de defesa de interesses subalternos.
- 9- As Novas Tecnologias da Informação e da comunicação têm também grande impacto na educação. Elas modificam o comportamento dos estudantes que, em grande número, são mais bem informados que seus colegas do passado e, muitas vezes, mais mesmo que os professores. A função destes de transmissores de conhecimento deixa muitas vezes de ser a mais importante. Exige-se, agora, dos professores novos métodos, um conhecimento mais profundo das matérias e, sobretudo, muito diálogo, de um lado, e uma grande capacidade de orientação dos

estudantes na busca de informações e de sua interpretação. Lado problemático desta evolução é o que se caracteriza pela possibilidade multiplicada de fraudes e, no nível macro, pela transformação da educação em serviço comercial como defendem alguns países e funcionários da Organização Mundial do Comércio.

Finalmente, quando se revisam os debates sobre a comunicação nos anos setenta e nas décadas anteriores, um dos grandes temas era o da liberdade de comunicação e o do direito de comunicar. No início, batalhou-se pela liberdade de imprensa com respeito ao poder político. No entanto, o desenvolvimento industrial fez com que a existência de meios de comunicação requeresse a existência de capitais significativos. O financiamento pela publicidade veio consolidar uma realidade em que, teoricamente, todos têm o direito de comunicar, mas, na prática, são os empresários da comunicação que falam e dizem falar em nome de todos. Segundo a visão de alguns, o direito de comunicar limita-se em verdade, para o público, no direito de ler ou ouvir o que querem dizer os proprietários dos meios de comunicação.

Nos meios jornalísticos franceses, foi grande o impacto da notícia do afastamento do jornal *Libération* de seu diretor, Serge July, criador do jornal há 33 anos atrás. Jornal de esquerda, que teve no seu início a colaboração de intelectuais como Sartre, *Libération* não conseguiu enfrentar os novos tempos e há um ano atrás aceitou a aquisição de grande parte de suas ações, que correspondiam a 38.8% do capital, de um banqueiro famoso, Edouard de Rothschild. Este era considerado um financista atípico, capaz de financiar uma aventura intelectual, mantendo não só o diretor que havia criado o jornal, como a liberdade de espírito da redação. Um ano após, verifica-se que a realidade econômica é mais pesada que a anunciada atipicidade do banqueiro que, em realidade, não mostra nenhum interesse em perder dinheiro com um jornal que gostaria de insistir em ser de esquerda... Edouard, um Rothschild atípico, mas intratável, qualificou o jornal *Le Monde*, ao noticiar o afastamento de Serge July.

Tem, pois, sentido relembrar a epopéia que foi a produção do Informe Mac Bride e o significado que teve na história dos estudos sobre a comunicação no mundo. O informe, evidentemente, não era perfeito. Um especialista latino-americano, Luis Beltrán, dizia, a propósito, que um camelo é um cavalo produzido por uma comissão. O relatório, como é tradicional em documentos elaborados internacionalmente, foi resultado do consenso ao qual pôde chegar a comunidade internacional ao final dos anos setenta e início dos anos oitenta sobre os temas espinhosos da comunicação.

Os funcionários da UNESCO, que secretariaram a comissão que elaborou o informe, entraram em contacto com especialistas em Comunicação do mundo inteiro. Na época, na UnB, fui chamado a me pronunciar e, entre outros pontos, insisti na necessidade de se modificar o processo de comunicação, dando-se ao público a possibilidade de se transformar em sujeito do processo. O condicionamento em favor da manipulação é de tal ordem, assinalava então, que não se sabe o que se deve fazer para favorecer práticas que façam do público um verdadeiro sujeito neste processo. Este era o drama, acentuava ainda, de vários profissionais, muitos deles ex-alunos da UnB, que trabalhavam com programas de desenvolvimento comunitário e que enfrentavam problemas desta natureza.

Retomando o informe e tentando apresentar uma síntese do que ali foi debatido na época, ainda que sem entrar em detalhes, destacamos os seguintes pontos que, mesmo hoje, passados quase trinta anos, poderiam dar algumas pistas para que a comunicação colabore com a governança, vista esta como um instrumento para se atingir uma sociedade mais justa:

- 1- O público deve ser respeitado e visto como sujeito e não objeto da comunicação, devendo-se favorecer sua participação e seu acesso aos meios de comunicação. O direito de comunicar é de todos;
- 2- Diz-se não à censura e não ao monopólio estatal ou privado. Defende-se a liberdade com responsabilidade;
- 3- É necessária uma alteração no fluxo das comunicações. O enfoque dado pelos meios de comunicação deve visar mais ao processo que aos acontecimentos;
- 4- É necessário desenvolver políticas de comunicação que estimulem o desenvolvimento;
- 5- Deve-se estimular a utilização de novas tecnologias, mas levando-se sempre em consideração que as tecnologias não são neutras;
- 6- O profissional da comunicação deve ser valorizado, sua formação bem cuidada, repudiando-se a utilização de jornalistas como instrumento da repressão.

É evidente que, no aplicar princípios como estes, situações concretas podem dar oportunidades para ações de impacto imediato. Agora mesmo, com apoio da UNESCO, uma universidade francesa, a de Nice, está lançando um programa de formação para jornalistas na Mauritânia, um país pobre, que vive agora momentos importantes de sua vida política com a preparação de eleições que consolidarão um processo de reconquista da democracia. Processos semelhantes foram desenvolvidos recentemente, com êxito, pela UNESCO, em outros países africanos.

No Brasil, um exemplo a se destacar é o da ONG pacifista Viva Rio que está lançando uma espécie de manual para facilitar os contactos de seus militantes com os meios de comunicação fornecendo a estes material de informação e de reflexão para que os meios de comunicação colaborem no combate à violência.

O Informe Mac Bride teve um grande impacto na sociedade mundial um quarto de século atrás. A tentativa de implementação de seus princípios, desenvolvendo-se uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação provocou grandes debates no mundo inteiro e dois países, Estados Unidos e Inglaterra, chegaram a se afastar da organização por longo período protestando contra o que consideravam uma ingerência contra a liberdade de imprensa.

A Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação requeria essencialmente o estabelecimento de sistemas de comunicação que não funcionassem em sentido único. Importava ainda elementos como:

- 1- supressão de barreiras internas e externas à comunicação;
- 2- pluralismo de informação;
- 3- liberdade de imprensa;
- 4- livre circulação de informação das idéias e das pessoas;
- 5- liberdade dos jornalistas, inseparável da responsabilidade e da supressão de monopólios.

É de se estranhar o silêncio que se fez sobre a existência e os princípios do Informe Mac Bride. Mas, a verdade é que o debate sobre a comunicação em sentido único subsiste. No Informe Mac Bride a democratização era vista como um processo, mais que como um conceito estático. Os autores do relatório buscaram formular o que seria o direito de comunicar, que deveria ser integrado pelos seguintes elementos, todos válidos nos dias de hoje:

- 1- direito de reunião, de discussão, de participação e outros direitos de associação;
- 2- direito de apresentar questões, de ser informado, de informar e outros direitos de informação;
- 3- direito à cultura, direito de escolher, direito à vida particular e outros direitos relativos ao desenvolvimento do indivíduo.

A implementação destes princípios permitiria àqueles que, de fato, se interessam pela democratização, o desenvolver o que Jacques Maritain, filósofo francês, um dos criadores da UNESCO, chamava de ideal histórico, ou seja, a criação de um projeto de Nação que visasse uma melhor distribuição da renda nacional, a criação de uma sociedade mais justa e que, seguramente, apresentaria melhores condições de governabilidade.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- Associação Internacional de Universidades – Paris- 1988- Higher Education Policy, volume 1- número 1, março de 1988- Tema: “Higher education and development: a reappraisal”;
- Chesterman, Simon; Inatieff, Michael and Thakur, Ramesh (editors) – Making states work – UNUPress (2005);
- Cooper, Andrew F.; English, John and Thakur, Ramesh (editors) – Enhancing global governance – Towards a new diplomacy? – UNU Press 2002;
- Cooper, Andrew F. – Tests of global governance – Canadian diplomacy and United Nations World conferences- UNU Press (2004);
- Courrier International – Numéro Spécial – Destins d’émigrés – 8 au 14 juin 2006- Paris ;
- Court, Julius; Hyden, Goran e Mease, Ken- Governance and development – UNU- World Governance Survey Discussion Paper 1 (August 2002);
- Idem- Assessing governance: methodological challenges (August 2002);
- Idem - Governance performance: the aggregate picture- United Nations University- World Governance Survey Discussion Paper 3 (November 2002);
- De Almeida, Paulo R. – Alerte Europe 2020/ Rupture systématique globale – <http://diplomaticas.blogspot.com/> retirado de internet em 30.03.2006;
- Dias, Marco Antonio Rodrigues – “Direito à comunicação: um mundo, muitas vozes” – Encontro Nacional de Direitos Humanos 2005- 17 e 18 de agosto de 2005- Câmara dos Deputados- Realização da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados e Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos;
- Idem- La universidad y su compromiso con la inmigración y la interculturalidad – Jornadas « Universidad y Compromiso Social- 7 de marzo de 2006- Universidad de Cádiz- España;
- FP6 Network of Excellence on “Global Governance, Regionalism and Regulation: The role of EU” – Newsletter – Issue 3 – June 2006- University of Warwick, Coventry, CV4 7AL, United Kingdom;

Grosser, Alfred – Les identitiés difficiles – La Bibliothèque du citoyen – Presses de Sciences Po- Paris – 1996;

Instituto Internacional de Governabilidade da Catalunha – Governabilidade e Governança – Simpósio Internacional – Documento de apresentação do seminário (2005);

Idem – GovernAsia- Sistema de Información sobre gobernanza en Asia- Que es la gobernanza? – <http://www.governasia.com/gobernanza.drt>- retirado de Internet em 12.06.2006;

Milani, Carlos e Solinís, Germán – Une gouvernance mondiale démocratique est-elle possible? Quelques pistes pour l’avenir (pgs. 271 a 296) in Démocratie et gouvernance mondiale – Quelles régulations pour le XXIème siècle ?) Éditions UNESCO – Karthala (2003) ;

Sampson, Gary P. – The role of the World Trade Organization in global governance- UNU Press (2001);

Simmons, P.J. and De Jonge Oudraat, Chantal (editors) – Managing global issues – Lessons learned Crnegie Endowment for International Peace (2001);

UNESCO 2005 – Justice globale: la philosophie face aux questions du XXI siècle- no. 6- Journée de la philosophie à l’UNESCO 2003 ;

Universidade das Nações Unidas – documentos diversos – www.unu.edu.

B) Versão oral extraída de gravação em plenário e disseminada por Internet (Google)

**2006- Congresso Internacional de Relações Públicas- Brasília-
versão extraída de gravação em plenário**

O SR. MARCO ANTÔNIO RODRIGUES DIAS (Universidade das Nações Unidas/França)

– Boa noite a todos!

Eu estava com medo de falar depois da Maria Elvira, por razões óbvias, mas o conselho que ela deu no final de que não devemos ter medo e devemos abrir as portas me animou um pouco mais. Vou tentar ter coragem de falar. Cheguei aqui com um texto previamente elaborado. Vopu utilizá-lo como referência, mas seguirei um roteiro diferente em função do que acabo de ouvir e de ver.

Eu queria dizer que também estive aqui neste mesmo ambiente há cerca de trinta anos, por volta de 1977. Mas a Maria Elvira já estava do lado de cá em 77. Vê que aí há uma decalagem, uma diferença realmente de geração. O local é o mesmo. O anfiteatro é completamente diferente. Hoje está uma beleza. Na época era meio sombrio, como era sombrio o regime do Brasil. E estive aqui, do lado de cá, como paraninfo dos formandos em Engenharia da UnB. Naquele período, entre 76 e 80, fui paraninfo praticamente de todas as áreas da UnB. Não vou voltar atrás e explicar por quê. São coisas que, graças a Deus, ficaram para o passado.

No entanto, é uma lembrança boa para mim também, porque me recordo nesse local – mas num ambiente completamente diferente – eu fiz um discurso, terminando com a música do Chico Buarque “Apesar de Você”. Naquela época era alguma coisa diferente. E que me leva a retomar a consideração da Maria Elvira de que as coisas mudam, estão mudando muito rapidamente. E, graças a Deus, mudam e algumas têm que mudar e devem mudar.

Vocês deveriam ter tido aqui hoje, depois da Maria Elvira, a palestra de um outro tipo de comunicador, o Tapio Varis, um finlandês, que é um elemento de equilíbrio, um elemento que liga Comunicação e Educação e agora Novas Tecnologias. Ele foi reitor da Universidade para a Paz na Costa Rica; antes, no início dos anos 70, lançara um informe sobre Comunicação em sentido único, que era um informe objetivo, mas que aí foi usado, politicamente, por todos os lados, que acabou provocando a saída da Unesco dos Estados Unidos, Inglaterra e Cingapura – Estados Unidos e Inglaterra que voltaram, recentemente, a essa organização – mas é um homem, eu repito, de equilíbrio e hoje é considerado uma autoridade internacional em termos dessa interface entre Educação e Comunicação, novas tecnologias. Ele trabalha muito com relação às indústrias, no caso da Finlândia com a Nokia, trabalha com o governo finlandês, trabalha muito na área de cooperação internacional, é presidente de uma rede chamada Global University System, que é baseada exatamente na utilização de novas tecnologias. E ele ia falar sobre a sociedade e o conhecimento.

A importância do tema do Tapio Vares é fundamental, e eu espero que os organizadores tenham recebido o texto que deve ter elaborado e que o coloquem à disposição de vocês.

Já a Secretária Maria Elvira mencionou o tema, mas a verdade é que, nos últimos tempos, as transformações na economia, na sociedade e na civilização, na realidade, muitos consideram que são mais importantes do que as mudanças que foram provocadas na época da revolução industrial. E a base dessas transformações é o conhecimento. A criação do conhecimento e a manipulação da informação são consideradas essenciais, para que os países hoje hegemônicos consolidem seu poder nesse mundo globalizado.

E na área econômica o fundamental hoje não é quem produz, não é onde estão localizadas as fábricas. O fundamental é a diferença entre quem concebe os produtos e a produção. O mais importante é quem concebe os produtos. E essa concepção é diretamente ligada à capacidade de pesquisa. Daí a importância de pesquisar, a importância de estar atento, a importância de fazer prospecção. Inclusive, como disse a Maria Elvira, para não correr o risco de ficar obsoleto e de não se adaptar aos novos tempos.

Eu fui diretor do curso de Comunicação da Universidade de Brasília, no início dos anos 70. Fui jornalista nos anos 60. Ser jornalista nos anos 60 e ser jornalista hoje é completamente diferente. Qual é o estudante de Jornalismo hoje que sabe o que é uma calandra? Não sabe. No meu tempo, quando começávamos a trabalhar em jornal, os antigos mandavam os focas – como chamavam os novos jornalistas – irem buscar a calandra na oficina. O pobre do foca ia à oficina e pedia: onde está a calandra para eu levar para a redação? Pesava algumas toneladas. E quem sabe hoje o que é uma calandra? Quais os novos jornalistas que viram uma linotipo? Então, a mudança foi muito grande.

Portanto, neste campo o texto do Tapio Varis é importante. E a questão que ele ia tratar, eu mencionei uma pequena gota, é fundamental hoje na relação entre os povos na governabilidade mundial, nas relações dos Poderes Públicos e das empresas com as sociedades. Os profissionais de Relações Públicas realmente necessitam conhecer a evolução das mídias, ver o contexto em que funcionam os meios de comunicação, ver os métodos que eles utilizam para ter mais eficiência. E os métodos hoje não podem mais ser os mesmos de trinta anos atrás.

Trinta anos atrás eu ousei chefiar um grupo que reformou o grupo de Comunicação na UnB. Hoje, apesar de ter muito mais experiência, acredito que, se me convidassem para assumir a mesma posição, eu não teria coragem. Não sei se o Nemércio e outros que estão aqui teriam. Eu não teria, francamente.

Recebi, por coincidência, nas vésperas de vir para cá, um documento lançado por um grupo francês – Archive de la Presse – um grupo conhecido, poderoso que lançou um documento para os profissionais de Relações Públicas. Em português talvez pudesse ser traduzido como Observação e Estudo das Mídias no Coração das Estratégias de Comunicação. Eu tive a tentação, inclusive, de esquecer tudo e fazer aqui uma síntese desse documento. Resolvi, achei que não era o caso, por várias razões.

Em primeiro lugar, realmente não sou um profissional de Relações Públicas, o meu posto de observação é outro. Fui jornalista, é verdade, fui professor universitário, fui dirigente universitário aqui em Brasília, em período complicado, difícil, e há vinte e cinco anos eu estou em organizações internacionais, primeiro na Unesco, hoje na Universidade

das Nações Unidas, organização relativamente pequena, com sede em Tóquio, e que tem centros em unidades descentralizadas em várias partes do mundo. Um último programa não chega a ser ainda uma unidade. O último programa lançado foi um programa para o Pantanal, baseado em Mato Grosso, em Cuiabá, com a participação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Além do mais, eu devia falar amanhã, e o tema era completamente diferente. Aliás, vi que esse congresso tem uma diversidade que me pareceu interessante.

A Maria Elvira falou do sectarismo que se tinha tempos atrás quando se discutia o problema da globalização. O sectarismo talvez tenha diminuído, mas as diferenças de posições e de opiniões não deixam de existir. Os postos de observação são diferentes e isso é parte do sistema democrático. Quem está inculcado no meio empresarial, evidentemente, tem uma visão. E quem está inculcado no Poder Público, ou quem está a cavalo entre um e outro, tem que ter outra visão. Quem está numa esfera nacional vê as coisas de uma maneira, quem tem, por razões várias, a oportunidade de se colocar num ponto de observação internacional, é evidente que passa a ver outras coisas e talvez deixe de ver outras. Isso é natural.

E o tema também passou a ser o da governança. Eu também preparei um texto. Não sei se os organizadores vão ter depois possibilidade, pelo menos pela Internet, de disponibilizá-lo, porque o que eu vou fazer aqui agora é uma coisa muito telegráfica. Hoje governança e governabilidade são termos que estão na moda. Todos os utilizam. É impressionante o número de artigos, trabalhos, documentos em toda parte que se produzem sobre isso.

No meu tempo, eu fui estudante de Direito, antes de descambar para a Comunicação – ao fazer pós-graduação em Comunicação – no meu tempo de estudante de Direito, em Belo Horizonte, embora seja carioca, fiz o curso na Federal de Minas Gerais, o Prof. Orlando de Carvalho, nas aulas de Teoria Geral do Estado, nunca havia falado de governança. Falava de governabilidade.

O termo governança, na realidade, se originou no mundo empresarial. E servia, inicialmente, para descrever protocolos de coordenação diversificados dos mercados. Mais tarde foi usado para análises sobre políticas urbanas. E mais tarde ainda, a comissão trilateral, preocupada com os resultados dessa equação complicada, resultante do aumento de necessidades sociais e estagnação dos recursos do Estado, concluiu pela necessidade de mudanças nas instituições públicas e no comportamento dos cidadãos. E nos anos 80 o Banco Mundial incorporou em seus trabalhos a noção de governança, insistindo que a má governança e a incapacidade dos Estados eram a causa do fracasso das reformas que visavam abertura generalizada dos mercados. Eu não concordo, mas foi a idéia que o Banco Mundial passou a desenvolver por toda parte.

Outros tiveram outras visões. No Fórum Social Mundial, em Porto Alegre e outras partes do mundo, em suas múltiplas versões, fala-se também em boa governança, e não é a mesma que aparece nos documentos do Banco Mundial, mas sim aquela que daria uma chance aos organismos representativos das sociedades civis em seu desejo de participar da

conduta dos negócios públicos. Nesse meio, governança implica participação da sociedade na condução dos negócios públicos.

Qual é a diferença entre governabilidade e governança? Os puristas me desculpem, acho que isso não é o mais importante. O mais importante é ver o modelo que se vai ter para se chegar a uma sociedade mais justa, uma sociedade em que haja tolerância e em que todos tenham o seu lugar. E, em realidade, várias organizações, como o Instituto de Governabilidade, na Catalunha, foram criadas para tratar da governabilidade. O Banco Mundial, o Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento, e na Comissão Européia começaram a utilizar noções, começaram a fazer definições, mas que no fundo todas chegam a dizer, mais ou menos, é que governabilidade se refere à gestão política, interações e criação de espaços públicos de debate, formulação de políticas. Governança se refere ao âmbito administrativo da gestão de governo ou esfera de operações que permitam levar a cabo essas ações antes consensuadas com os atores.

Tudo isso num quadro também em um quadro de globalização que busca criar um mercado unificado em escala mundial, com a adoção de um modelo único, a constituição de uma zona única de produção e distribuição de bens e serviços. Prevê o desenvolvimento de empresas mundializadas, operando em escala planetária na concepção, produção e distribuição de seus produtos e serviços.

E aí entra um quadro institucional que se pretende único, rígido, monopolista e que se consolidou – e é um dos grandes debates hoje – no quadro da Organização Mundial do Comércio que se debateu muito. Tive oportunidade de participar de um debate na Câmara dos Deputados em que na época a Deputada Maria Elvira estava presente, em que se discutia exatamente a implicação da globalização, a implicação dos princípios da Organização Mundial do Comércio para a educação e a implicação da aplicação destes princípios para a governança, para a governabilidade e para a criação de uma sociedade mais justa ou para a criação de uma sociedade baseada no modelo único que seria um modelo anglo-saxônico.

Isso, evidentemente, foi, é e será matéria para muita polêmica, é ponto em que não há neutralidade. Quem fala que é neutro em relação a esse tema não estará dizendo a verdade. Nesses temas, como em geral em temas de sociedade, eu não acredito que haja neutralidade. Educação, aplicação dos princípios da globalização, aplicação dos princípios da Organização Mundial do Comércio...²

Em função disso há muitos expertos – e em português já não é a mesma coisa que em inglês – há muitos expertos, com “ex” que são muito expertos, com “es” que criaram uma organização chamada Global Alliance for Transnational Education. Era um grupo que vendia produtos educacionais, queria vender produtos no mundo inteiro, tinha intenção de vir inclusive ao Brasil para vender produtos aqui, utilizando as novas tecnologias. E esse grupo muito esperto, com relação à nova realidade e com os princípios da Organização Mundial do Comércio, lançou uns guias para acreditação, se transformou em um grupo para fazer acreditação.

Ou seja, vê-se um samba louco! É uma mistura de agendas em que um grupo se diz educacional, organiza-se para produzir serviços educativos, vender serviços educativos, dizer o que tem qualidade e ir fazer acreditação para dizer qual é o produto que tem qualidade. Evidentemente, o produto que teria qualidade era o seu produto. Isso, é claro, não podia funcionar, e implodiu.

Mas, hoje, esse é um processo que está voltando. Descobriram que, se aplicar com rigor os princípios da Organização Mundial do Comércio, todos vão ter que reconhecer os diplomas de todos. Isso, evidentemente, não é nem recomendável nem aceitável. Mas os expertos e os espertos querem criar uma série de princípios, querem criar um sistema internacional de acreditação que, evidentemente, vai dizer que têm qualidade as instituições ou os grupos que controlam o sistema.

Esse é um pequeno detalhe, mas se aplica inclusive na educação que tem ligação com a famosa governabilidade e com a governança. Mas, preocupado com esses problemas, o Secretário-Geral das Nações Unidas, Koff Anan, convocou uma reunião de cúpula, no início do século, em que se discutiram os objetivos do milênio – telegraficamente -: erradicar a pobreza extrema e a fome, alcançar o ensino primário universal, promover a igualdade entre os gêneros e a autonomia das mulheres – tema em que as duas senhoras ao meu lado trabalharam e trabalham – reduzir a mortalidade infantil, melhorar a saúde materna, evitar a Aids, a malária e outras enfermidades, garantir a sustentabilidade do meio ambiente, estimular uma associação mundial para o desenvolvimento.

E uma das funções que os profissionais de Relações Públicas hoje querem é participar do processo de desenvolvimento para criar uma sociedade mais justa.

No meu posto de observação em organizações internacionais, e estando na Europa há vinte e cinco anos, quero lembrar dois temas recentes que provocaram muita curiosidade no mundo inteiro. Eu, pessoalmente, recebi de amigos e de colegas, de muita gente que se comunicou querendo saber. Então, telegraficamente, porque falta muito pouco tempo – foi, em primeiro lugar, a recusa francesa e holandesa à construção européia. Na época, eu que estou há vinte e cinco anos na Europa, se eu tivesse que votar, eu teria votado pelo “sim”, pensando na construção européia. Eu confesso que hoje, com recuo, eu votaria pelo “não”.

E analisando os resultados na França, viu-se que 62% dos quadros dos executivos votaram pelo “sim”; os que tinham ensino superior 57% também, os mais de 56 anos também, a elite em geral votou pelo “sim”. E 81% dos operários votaram pelo “não”, 79% dos desempregados, 56% das profissões intermediárias e as demais faixas etárias, ou seja, os jovens, na maioria, votaram pelo “não”. Ou seja, a França do andar de cima votou pelo “sim” e a França do andar de baixo votou pelo “não”.

A crise dos subúrbios, que muita gente quis comparar com maio de 68, não tem nada a ver. Em maio de 68 eu era estudante em Paris. Era uma outra coisa. Eram estudantes que estavam dentro do sistema e estavam querendo reagir ao sistema e à sociedade de consumo. Hoje os jovens que se revoltaram são jovens que querem entrar no sistema, que estão reagindo porque não têm lugar. Eles queriam não recusar a sociedade, estavam reclamando da falta de oportunidade para se integrarem.

O jornal The Economist fez uma análise mostrando que nos locais onde houve a revolta eram locais de desemprego em massa, onde há verdadeiros guetos étnicos e em que a ação da polícia é extremamente dura, nada a ver com os bairros chiques de Paris.

E quando se fala em governança esses dois fatos: o “não” e a crise do subúrbio de Paris, que repercutiu em outros lugares também, foi menos falada. Há uma verificação de que se está desenvolvendo, cada vez mais, na Europa, como no mundo inteiro, uma economia em que a precariedade é que domina.

Então a economia espanhola, que é uma economia em expansão, em crescimento, a precariedade é duas vezes superior à média européia. Metade dos trabalhadores precários são jovens e predominantemente imigrantes. Na França, 26% dos imigrantes de fora da União Européia estão desempregados. Esse dado explica muita coisa. A taxa de desemprego nacional na França é de 10%, a dos jovens é de 20%, a dos jovens dos subúrbios onde houve a revolta era de 40%.

Há um detalhe interessante: o Primeiro-Ministro inglês Blair nomeou uma comissão para a África, cujos resultados foram apoiados pelo G-8. Há coisas extremamente interessantes, mas, evidentemente, quando se vêem os resultados, as causas da situação de precariedade em boa parte da África seriam, segundo a Comissão, ratificadas pelo grupo dos países ricos, a geografia e má governança, conflitos. Não se fala nunca de impactos das políticas de restrição do Banco Mundial. Os remédios apresentados são sempre os mesmos e a colaboração que se apresenta é a de sempre. Análises feitas revelam que, grande parte dos recursos aplicados na cooperação, acaba ficando nos países, através dos consultores ou das empresas que vão cooperar.

Fazendo face a essa situação o Primeiro-Ministro da Espanha lançou um programa do qual se vai falar muito. Eu chamo a atenção dos profissionais de Relações Públicas. O Secretário-Geral da ONU está tentando mobilizar as empresas e as universidades, lançando o diálogo entre civilizações. Por enquanto está muito no nível do discurso, mas se está buscando agora entrar na linha de ações concretas.

E, finalmente, nós chegaríamos à comunicação. Aliás, não vamos nem chegar, porque o tempo se esgotou. Mas uma boa parte do tema já foi bem tratada pela Maria Elvira.

No entanto, telegraficamente, eu chamaria a atenção para o fato de que realmente há uma nova realidade, com os meios tradicionais perdendo difusão em favor dos novos meios. Há uma aceleração da informação e pouco tempo para a reflexão. As reações têm que ser imediatas.

Hoje no campo da comunicação nada é óbvio. Mas há possibilidade de maior interação com o público. E nos países europeus, pelo menos, os meios de comunicação tradicionais têm tido uma perda de credibilidade grande pelo controle, principalmente, pelo poder econômico. Antes a coisa se dividia. Uma parte da Europa era constituída pelos países socialistas, onde o poder político dominava. Hoje o que está ocorrendo, principalmente na França, é o controle total pelo poder econômico. E muitos acreditam que com Internet, há esperanças de maior participação, e, em consequência, de abertura maior.

Eu termino fazendo uma referência. No Parlamento brasileiro, alguns meses atrás, foi feita uma sessão sobre um relatório, sobre o qual se faz um silêncio total e absoluto, um relatório que tem trinta anos, mas cujos princípios básicos ainda são muito atuais. É o Informe Mac Bride, onde se diz que o público deve ser visto como sujeito e não objeto da comunicação, onde se diz não à censura e ao monopólio, seja estatal, seja privado, onde se defende a necessária alteração no fluxo das comunicações, onde se defende a valorização do profissional.

Poderíamos falar em detalhe de vários projetos que estão em curso, onde se procura utilizar a comunicação, onde se procura utilizar os meios de comunicação com este objetivo de uma melhor governança, vista a governança como a sociedade mais justa. A Unesco e a Universidade das Nações Unidas estão com um lindo projeto na Mauritânia, país pobre que está se redemocratizando para que os meios de comunicação participem do processo de redemocratização. Uma ONG brasileira, a Viva Rio, que todos aqui, imagino, conheçam, que trata do problema da violência no Rio, acaba de elaborar um projeto exatamente para tratar dos meios de comunicação, a colaboração dos meios de comunicação com a redução ou a eliminação da violência.

E aí faz sentido mencionar o Informe Mac Bride e lamentar o silêncio sobre ele. E terminaria dizendo que o direito de comunicar para o público não pode se limitar ao direito de ler ou ouvir o que querem dizer os proprietários dos meios de comunicação, sejam empresas particulares, sejam órgãos governamentais. A comunicação tem que ser muito mais aberta.

Muito obrigado. (Palmas.)

DOCUMENTO NÚMERO 10

ENTREVISTA EM MONTEVIDEO

Marco Antonio Rodrigues Dias: “Para muchos la educación es un servicio comercial” – Setembro 2005

Marco Antonio Rodrigues Dias: “Para muchos la educación es un servicio comercial”

El ex director de Educación Superior de la Unesco visitó Uruguay
Marco Antonio Dias habló de las matrículas y la mercantilización de la enseñanza

La posición del ministro de Economía, Danilo Astori, favorable al cobro de matrículas universitarias generó reacciones no sólo en el ámbito político sino también en el académico. El secretario de Estado puso sobre la mesa un tema que, según él, al menos amerita ser analizado y debatido. Sus declaraciones coincidieron con la presencia en Uruguay del ex director de Educación Superior de la Unesco, **Marco Antonio Dias**. Invitado por la Universidad de la República, Dias brindó dos conferencias cuyo eje fue la pertinencia de la educación superior como servicio público y el peligro de su comercialización.

En el año 1998 este brasileño organizó la Conferencia Mundial de Unesco sobre Educación Superior que reunió en París a más de 4.000 participantes de más de 180 países. Bajo los principios de aquel cónclave, hoy recorre el mundo advirtiéndolo acerca del peligro de la comercialización de la educación, y no deja de recordar que la esencia misma de la Universidad es la construcción de una sociedad más justa. Su propuesta señala la necesidad de realizar debates entre los diferentes actores sociales para definir cuál es la misión de la Universidad y cómo se debería concretar. “Esto es difícil de hacer, poca gente tiene el coraje de implementar un debate de esta naturaleza. En este momento hay una tendencia a poner como orientador de todas las actividades al mercado, a transformar la educación en servicio comercial”, asegura Dias.

En el marco del cruce de opiniones acerca del cobro de matrículas universitarias, el brasileño, asesor del rector de la Universidad de Naciones Unidas, puso como ejemplo el sistema británico. “Las experiencias donde se ha aplicado el cobro han dado como resultado –pasados varios años– una elitización muy grande”, dijo a El Observador. “Se acaba creando un sistema de universidades buenas para los ricos y malas para los pobres. Los pobres terminan pagando para recibir un diploma que no les da acceso al mercado de trabajo”, agregó.

Dias contó que durante la dictadura en Brasil, los militares quisieron cobrar matrículas pero desistieron a raíz de un estudio que les demostró que esto no iba a resolver el problema del presupuesto. Este cobro “representaría el 3 ó 4 % del presupuesto y tendría efectos perversos. El número de gente que se aislaría de la educación superior sería muy grande y además les crearía problemas políticos con las protestas”, explicó el académico. De todas formas, el debate de las matrículas no forma parte del pasado en Brasil, donde continuamente se replantea el tema. “Creo que no se han hecho inversiones suficientes en el servicio público brasileño. Se tendrían que haber puesto más recursos del gobierno en las universidades públicas, por ejemplo, para crear cursos nocturnos y para desarrollar cursos a distancia. En lugar de esto, lo que el gobierno brasileño acaba de hacer es buscar recursos para dar becas a los estudiantes en las escuelas privadas”, argumentó.

El académico distingue entre servicio público e instituciones públicas. “A través de instrumentos jurídicos de concesión o autorización, instituciones privadas pueden ejercer funciones públicas dentro de un marco –que debería ser– controlado y evaluado por el gobierno”, dice Dias. A su entender, esto no se cumple y por eso se dan las irregularidades y las ‘fábricas de diplomas’.

APUNTE

Más que un examen, una lotería.

Durante una de las conferencias, **Marco Antonio Dias** caricaturizó las irregularidades y la falta de control a nivel educativo en Brasil. “La comercialización en algunos casos es absolutamente indecente”, dijo el académico. “Al mismo tiempo que se tienen instituciones de alto nivel como la Universidad de Rio de Janeiro, en la otra calle hay una ‘fábrica de diplomas’ absolutamente escandalosa”, agregó y puso el ejemplo de un periódico que dos años atrás pagó a un analfabeto para que hiciera el examen de ingreso a la universidad comercial más grande en Brasil. “Como la prueba era de múltiple opción el hombre se situó entre los 20 primeros lugares. “Fue una lotería!”.

APUNTE

Análisis mundial.

Marco Antonio Dias adelantó que en la próxima Conferencia General de Unesco se analizará un polémico documento que establece guías para la acreditación internacional de títulos. Esto muestra que mundialmente existen espacios para discutir temas vinculados a la educación. El encuentro será en octubre en París y contará con la presencia del ministro de Cultura, Jorge Brovetto.

Observa , 12/09/05

DOCUMENTO NÚMERO ONZE

LA UNIVERSIDAD Y SU COMPROMISO CON LA INMIGRACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD

Universidad y Compromiso Social – Jornadas – 7 de Marzo de 2006- Universidad de
Cádiz- España

LA UNIVERSIDAD Y SU COMPROMISO CON LA INMIGRACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias
Representante de la UNU en la UNESCO
Universidad de las Naciones Unidas
www.unu.edu

INTRODUCCIÓN

El Presidente del Gobierno de España, sr. José Luís Zapatero, en un pronunciamiento a la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2004, ha hecho un llamamiento a favor de una Alianza de Civilizaciones. Su iniciativa, según explicó, se insiere en un contexto difícil que requiere que “los gobernantes y responsables pongan en marcha medidas apropiadas a escala mundial, especialmente en los terrenos político y cultural, a fin de evitar que la actual deriva entre los mundos occidental y árabe e islámico se consolide y pueda llegar a afectar seriamente a la paz y a la estabilidad internacionales”.

El contexto es fundamental para se analizar la extensión de la iniciativa del sr. Zapatero. Estudiante en la escuela secundaria en los años cincuenta, siempre me recuerdo de un profesor de Literatura que nos decía que era necesario, cuándo se analiza un evento, una obra, un acontecimiento, de empezar mirando las coordenadas de tiempo y de espacio. De hecho, esto es fundamental cuándo se quiere estudiar la universidad y, en particular, cuándo se trata de verificar su compromiso social. Es aun mas necesario en los días de hoy si uno se pone a verificar las implicaciones de la aceleración del fenómeno migratorio en este inicio de siglo y de la acción de los establecimientos de enseñanza superior en este espacio.

Hay que notar que vivimos un periodo en que por toda parte conflictos locales se multiplican y, con la predominancia del pensamiento único en la economía mundial, divergencias y combates aun mas importantes –en esto se insieren los llamados conflictos de civilizaciones- pasaron a ser el centro de la preocupación mundial.

Tengo el costumbre de decir, en los últimos tiempos, que es innecesario ser un profeta para saber cómo definirán los historiadores del futuro el fin del siglo XX y el principio del siglo XXI. **Es un tiempo de oscurantismo**, donde hechos inquietantes se presentan como si fueran resultado de un orden natural. Se confunde la democracia con el poder arbitrario. En lugar de la defensa de la libertad de opinión y de expresión, es el pensamiento único el que se promueve en todos los campos.

En el campo económico es en el Consenso de Washington que políticos, dirigentes y también muchos intelectuales buscan su inspiración y la tendencia es de llevar la aplicación de sus principios a todas las actividades de la sociedad, e en particular a la educación. En realidad, fue en 1989, en una conferencia organizada en Washington por el Institute for International Economics (IIE), que el economista inglés John Williamson forjó los principios del consenso de Washington: privatizaciones, apertura de la economía, desregulación y control de la inflación y del déficit público.

Se anuncia entonces que el comercio va a traer prosperidad para todos, pero los países en vías de desarrollo que creen en este dogma se empobrecen y ven aparecer mecanismos que les excluyen del poder de decisión y no reciben ninguna contrapartida por las aperturas de sus economías. Los países industrializados consolidan sus políticas proteccionistas y, además, reducen las inversiones en proyectos de cooperación. Las dificultades que eran grandes aumentaron, los jóvenes quedaron sin perspectivas en su tierra y la fuga de cerebros para los paraísos que les muestra la televisión pasa a ser el deseo de muchos. En

educación, desde la creación de la OMC en 1995, los principios del Consenso de Washington guiaron la transformación de la educación en una mercancía como cualquiera otra.

Con esto, lo que se puede decir es que no se confirmaron las previsiones optimistas de aquéllos que, a finales de los años ochenta, después de la caída del muro de Berlín, habían previsto un nuevo orden mundial democrático, con una distribución de los productos económicos más justa y la adopción de principios éticos en el gobierno interno de los países y en las relaciones internacionales. Al contrario, el siglo XX finalizó peor que empezó en materia de derechos humanos –el espectáculo de los prisioneros en Guantánamo es un ejemplo claro de este fenómeno– y, en las relaciones internacionales, con el surgimiento de lo que se podría llamar “la teología del mercado”, donde este es tratado como un dios todopoderoso, responsable de la regulación de relaciones entre individuos y entre países.

Las sucesivas ediciones del Informe mundial sobre el desarrollo humano publicado por el PNUD llevan a la conclusión de que las desigualdades aumentaron en muchos países en el fin de siglo y que la concentración de riquezas se consolida en este inicio del nuevo siglo. A pesar de la aprobación por la Conferencia General de la UNESCO, en octubre de 2005, de una convención sobre la diversidad cultural, acuerdos bilaterales promovidos en particular por Estados Unidos pueden acelerar la destrucción de las industrias culturales nacionales o regionales y propiciarán una estandarización de contenidos culturales con gran impacto en la organización y control del mundo entero. Sin embargo, no hay desarrollo si no hay respeto por los valores culturales y si no se toman medidas capaces de garantizar la igualdad de oportunidades económicas a todos los ciudadanos.

Además, el mundo vive una situación en términos financieros insostenible. Estados Unidos presenta un déficit presupuestario de más de 700 mil millones de dólares y es el mundo entero, en particular China y los países en desarrollo que son llamados a financiar lo que puede considerarse como un verdadero despilfarro.

PARADIGMAS Y CONTRADICCIONES

En la apertura del año académico en Catalunya en 2003, señalaba que el final del siglo XX representó sin duda un período de gran avance científico y tecnológico. Están ciertos los que dicen, por ejemplo, que la **sociedad del conocimiento se instaló definitivamente**. Asimismo, la herencia que un siglo dejó al otro implica una serie de problemas que es casi imposible mencionar en su totalidad. Limitémonos a dar una visión muy general pero suficiente para revelar que las paradojas y las contradicciones del mundo –**progreso científico y tecnológico por un lado, exclusión cada vez mayor por otro**– son significativas en los tiempos actuales:

1. Conflictos de todo tipo, políticos, religiosos, raciales y incluso de naturaleza tribal, frecuentemente estimulados por intereses económicos, vinculados al intento de establecer una globalización que acumule todo el poder en el centro principal de un gran imperio.

2. Mientras el PNB mundial aumentó un 40 % entre 1970 y 1985, el número de pobres tuvo un incremento de 17 %. En América latina, la tasa de pobreza pasó del 23 % al 28 % de la población entre 1985 y 1990. El 20 % del grupo de los más pobres posee apenas el 3 % de las riquezas. Los rendimientos de las 385 personas más ricas del mundo, según el PNUD, son superiores a los rendimientos de 2.600 millones de personas, que constituyen el 45 % de los habitantes más pobres del planeta.
3. La militarización se refuerza. Se calcula que actualmente se gastan 800 mil millones de dólares en armas contra apenas 60 a 70 mil millones en ayuda para el desarrollo.
4. Los problemas vinculados al medio ambiente también se intensifican con las industrias contaminantes, destrucción de la capa de ozono, incendios forestales, contaminación del mar y de las fuentes de agua potable.
5. Se agravan los problemas de salud masivos recientes como el sida, el Ebola o el renacimiento de males antiguos como la fiebre amarilla, que se añaden a la mala nutrición. El hambre se ha transformado en una epidemia y las enfermedades psicológicas, con un aumento del suicidio entre los jóvenes, alcanzan niveles inimaginables, incluso en países prósperos como Japón.
6. Se calcula que la mitad de la población mundial vive con menos de dos dólares por día, cantidad que la Unión Europea gasta con cada vaca pastando en sus campos. Mil millones de personas viven con apenas un dólar por día.
7. Se constata en gran parte del mundo un incremento del consumo de drogas y de alcohol.
8. Relaciones internacionales se deshumanizan, con imposiciones de modelos económicos, culturales y financieros, por un lado, con verdaderos atentados, por otra parte, contra el patrimonio natural de África y de América latina, a través, por ejemplo, de la apropiación de patentes de productos naturales utilizados por poblaciones autóctonas de estos continentes.
9. Se consolidan sistemas de comunicación en sentido único, con la utilización de una censura no oficializada que facilita la transmisión de mensajes manipulados y, por otra parte, refuerza el dominio político y financiero de minorías.
10. El analfabetismo persiste, a pesar del éxito de numerosas campañas de alfabetización y de los esfuerzos de generalización de la enseñanza fundamental o básica. Se calcula que mas de 800 millones de adultos son analfabetos en el mundo; la comercialización generalizada de la educación alcanza todas las regiones del mundo, con su transformación en mercancía, contraria al principio de que es un derecho accesible a todos.
11. La deuda externa sigue un obstáculo fundamental para el desarrollo sostenible de un gran número de países.

12. Crece la inseguridad para los jóvenes, en particular para los inmigrantes o hijos de inmigrantes en los países desarrollados y para los que, en lugares afectados por conflictos, no encuentran ninguna perspectiva de desarrollo personal y, en muchos países, incluso los más desarrollados, sufren un crecimiento del desempleo y de la precariedad.
13. La discriminación por raza, religión o por cuestiones financieras es una realidad presente en toda parte. Esta Jornada de la Universidad de Cadiz coincide con el día de la mujer propuesto por Naciones Unidas. Con relación al género, es indecente lo que pasa en muchas partes del mundo. Se les impide a las mujeres de participar en la toma de decisiones de interés nacional, se mantienen situaciones escandalosas como la de la muerte de miles y miles de mujeres cada año por deficiencias en la atención en el parto y fallos en la asistencia médica en general. Siguen enfrentando a obstáculos serios para tener acceso a la formación y para mejorar su situación profesional. Una mujer en cada tres en el mundo (Le Monde - 06.03.2004), es víctima de violación, agresiones sexuales y ataques de toda especie. En Estados Unidos, una mujer es agredida físicamente por su marido o compañero a cada 15 segundos, lo que significa que mientras estamos aquí en este debate, por lo menos 200 mujeres estarán sendo agredidas en este país que se presenta como el líder de la democracia en el mundo. Asimismo el mal es universal, pero hay que señalar que en los países de la OCDE, el club de los países ricos del mundo, la violencia es la principal causa de la muerte de mujeres entre 16 y 44 años, más que el cáncer o las enfermedades cardíacas. En Francia, por lo menos seis mujeres son agredidas y muertas en condiciones similares cada mes. Según Marie-Claude Decamps (Le Monde - 24 de abril de 2004), 11% de las españolas –o sea 2 millones de mujeres- son agredidas, maltratadas psicológicamente, frecuentemente asesinadas por el marido u compañero. Por lo menos, 70 se murieron de esta manera en 2003. Y que hablar de las 100 a 130 millones de mujeres mutiladas con la extracción del clítoris?

OBJETIVOS DEL MILENIO

Preocupado con las injusticias en el mundo y con la falta de diálogo entre diferentes comunidades, el secretario general de Naciones Unidas convocó una Cumbre en 2001 que definió los objetivos de desarrollo del Milenio que la Humanidad debería de tener presente en este inicio de siglo para mejorar la situación.

Los objetivos son estos:

- 9- Erradicar la pobreza extrema y el hambre
- 10- Lograr la enseñanza primaria universal
- 11- Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- 12- Reducir la mortalidad infantil
- 13- Mejorar la salud materna

- 14- Prevenir el SIDA, malaria y otras enfermedades
- 15- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- 16- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

La Universidad de las Naciones Unidas (www.unu.edu) que, desde que asumió el rectorado el Profesor Van Ginkel, concentra sus programas en dos ejes principales (Paz y gobernabilidad de un lado, Medio ambiente y desarrollo de otro), decidió lanzar acciones con vista a una movilización general principalmente de las universidades en el mundo entero a favor del desarrollo sostenible. Para esto, está estimulando la creación de lo que en inglés se llama Research Centres for Excellence (RCEs) Centros de Investigación para Excelencia que visan precisamente a estimular la reflexión y la acción en relación a los objetivos del Milenio y, en particular, al desarrollo sostenible..

Y estos, no hay que olvidar, son un instrumento para la construcción de una sociedad mejor. Por su vez, juntamente con el Gobierno de España, la Asociación Internacional de Universidades y el Consejo de Universidades Iberoamericano, la UNU se prepara para organizar un encuentro de expertos en Junio de este año de 2006 para estudiar que contribución puede aportar las universidades para hacer de Alianza de Civilizaciones una realidad. En este marco, dos acontecimientos recientes tuvieron gran impacto en la reflexión sobre el modelo de sociedad que se está intentando construir en el mundo en este momento y sobre el papel de la inmigración masiva en particular en Europa.

EVENTOS IMPACTANTES

El primer es **el rechazo francés y neerlandés al proyecto de constitución europea**, muchos analistas consideran evidente que diciendo “no”, los franceses dejaron clara su preocupación con tres temas:

- 4- el lugar de Francia en el mundo. Los franceses se han dado cuenta que Francia hoy tiene dificultades en desempeñar el papel que era el suyo en el mundo incluso dentro de Europa, donde, hasta recientemente, junto con Alemania detenía un poder y un control notables.
- 5- La incapacidad de su economía en crear empleos, pues Francia mantiene índices elevados de desempleo, facilitando la exploración de grupos de derecha que consideran que la culpa es de los inmigrantes.
- 6- la falta de confianza en las elites políticas, sea de derecha sea de izquierda que, para las clases menos favorecidas, no están en condición de resolver los grandes problemas del país. Un periodista norteamericano, Richard Bernstein, en un artículo publicado en el New York Times, declaró: “The governing parties of the left and the right are saying the same things to their people: that painful, free-market economic reforms are the only path toward rejuvenation, more jobs, better futures. And the

people, who have come to equate the idea of an expanded Europe with a challenge to cradle-to-grave social protections are giving the same answer: we don't believe you."

El segundo hecho a llamar la atención en el mundo entero tanto de los media como de los académicos fue el de **los disturbios de noviembre de 2005 en los suburbios de las ciudades francesas, hoy ocupados principalmente por inmigrantes u sus descendientes**. Es conveniente darse énfasis inmediatamente al hecho que los inmigrantes en mundo entero alcanzan hoy el número de 200 millones de personas, o sea el 3% de la población mundial.

Su número duplicó en 25 años. Representan los inmigrantes casi 8% de la población europea, 13% de América del Norte y 19% de Australia. El impacto de esto fenómeno en los países en desarrollo no fue todavía suficientemente analizado, en particular en lo que se refiere al éxodo de cerebros (ver: www-wds.worldbank.org). A título de ejemplo, existirían más médicos originarios de Malawi en la ciudad inglesa de Manchester que en todo el Malawi.

La crisis de los suburbios franceses en noviembre de 2005 reveló que no se trataba de revolucionarios, prácticamente todos los que fueron detenidos por la policía, tenían "dossiers" vírgenes. En realidad, los jóvenes expresaban una voluntad fuerte de integración y no una recusa de la sociedad en que viven. "Ces gens marginalisés, présentés comme extérieurs à la société, ont réussi à travers un mouvement qui a pris une ampleur nationale à intervenir dans le débat politique central, à obtenir des modifications de la politique d'un gouvernement de droite (en l'obligeant à rétablir les subventions aux associations de quartiers)..." Emmanuel Todd, historiador y geógrafo- Le Monde 14.11.2005

Se dice que en Amsterdam hoy la mitad de la población es de origen extranjera. Se calcula que dentro de diez años 2 en cada 3 habitantes serán extranjeros de primera, segunda o tercera generación. La grande mayoría vive alrededor de la ciudad, en barrios que, en el pasado, fueron el bastión de la clase obrera en edificios construidos en los años 50.

La crisis provocó una serie de artículos en la prensa francesa donde se defendía la tese según la cual hay personalidades en los campos del show-business, de los despuertos, de los divertimientos que, a pesar de inmigrantes, tienen éxito. Se atribuya a Yannick Noah, ex campeón de Roland Garros, en los años 80, que, cuándo ganaba era francés, cuando perdía era considerado camerunés... Hay una mezcla conceptual u semántica entre las nociones de Islam, Magreb e inmigración. Muchos documentos, según Mathieu Rigouste de la Universidad de Paris VIII – proponen una imagen del fracaso inmigrante, musulmano, magrebino en se integrar, lo que sub-entiende varios mensajes: lo que desea verdaderamente se integrar lo puede, los otros en consecuencia, optaron o se conformaron con una situación de fracaso, lo que significa que el motor de la integración no está en panne...

En un artículo publicado en el País, Joaquín Prieto informa que "un buen escritor y periodista francés comenta en privado: 'En realidad, los jóvenes de los suburbios están gritando su deseo de integrarse en Francia'. No votan –casi la mitad de los detenidos por las

violencias de noviembre ni siquiera tiene edad para hacerlo- ni están organizados políticamente, pero han descubierto la fuerza de la barbaridad televisada....

The Economist, el conocido periódico británico, analizó lo que pasó en Francia en noviembre de 2005, destacando tres puntos que tienen de ser considerados en la comprensión de los hechos.

- 1- el desempleo de masa en un sistema que pretendía estar basado en la solidaridad
- 2- la existencia de ghettos étnicos
- 3- la ejecución deliberada de una política dura para la acción de la policía.

LA PRECARIEDAD

En realidad, atribuir la responsabilidad de los tumultos a la inmigración, a la poligamia u a otros detalles como quisieron hacer algunos políticos es un amalgama que no se puede aceptar si no se miran las condiciones sociales en que vive la población de estos suburbios. Y en esto la precariedad que se generaliza en el mundo entero merece ser verificada con más cuidado.

De hecho ella alcanza todos los segmentos de la sociedad, aun que los inmigrantes sean los más perjudicados por el fenómeno. De acuerdo con el periódico francés Le Monde (25 enero 2006), la posibilidad de no alcanzar un puesto de cuadro, ejecutivo u tener una profesión intermediaria para los diplomados de la educación superior es actualmente de 28.9 por ciento en Francia, de 26.7 por ciento en Italia y de 45 por ciento en España.

Los analistas consideran que la economía española está en plena forma y el éxito es casi total según un grande número de indicadores. Sin embargo, un estudio relativamente reciente de Merrill Lynch y Capgemini nos enseña que España se encuentra entre los diez países que han producido más nuevos ricos en 2004. Además, según Lúcia Abellán, en el País (junio de 2005), en España, un terzo de los trabajadores no disponen de tienen ninguna garantía de poder ocupar su empleo por un período indeterminado. El salariado precario tiene grande probabilidad de ser joven, residir en el Sur, tener un débil nivel de estudios y, en la mayoría de los casos, trabajar en la función pública.

La tasa de precariedad en España es dos veces superior al promedio europeo. Un joven tiene dos veces más oportunidad que se le ofrezca un empleo por plazo determinado que el restante de la población. Prácticamente la mitad de los trabajadores precarios existentes en España son jóvenes. Se nota también que todos los sectores donde predomina el trabajo precario son aquellos donde los inmigrantes entraron en fuerza. Se puede decir que el CDD es la modalidad de empleo standard de la población extranjera. Según Anton Costás (profesor de economía política en la Universidad de Barcelona) en el Periódico de Catalunya, el futuro de los jóvenes depende cada vez más de sus padres. Si estos son ricos, sus niños tendrán más oportunidades de también serlo; al contrario, los niños salidos de

familias pobres tienen grandes probabilidades de no alcanzar superar el nivel de sus padres. El esfuerzo personal, el mérito individual pues, cuenta cada vez menos.

El periódico francés especializado en Economía, Challenges, en una de sus ediciones de noviembre de 2005, llamaba la atención al hecho que 26% de los inmigrantes originarios de países fuera de la Unión Europea esta desempleados en Francia, lo mismo pasando con 38 % de las mujeres, 36% de los jóvenes activos entre 15 a 25 años están desempleados, taja que pasa a 40 % de las jóvenes.

Por su vez, el economista Daniel Cohen considera que la tasa de desempleo francés es de 10%, el de los jóvenes de 20%, lo de los jóvenes de los suburbios tumultuados de 40%. Añade que estudios prueban que las revueltas urbanas en Estados Unidos han tenido como causa el desempleo y no la pobreza.

Los datos presentados por el periódico inglés confirman lo que publicaran los órganos de prensa franceses, en particular Le Monde. El promedio de desempleo en Francia se sitúa alrededor de los 10% por ciento, lo de los jóvenes alcanza 23 %, en los sectores urbanos sensibles llega a 40 %. Asimismo, 70 % de los nuevos contratos son ahora temporarios, es decir la precariedad es total y esto se agrava con el hecho que la mitad de estos contratos no duran más que un mes. **La decisión del gobierno francés de proponer justo ahora una nueva reglamentación que favorece los empleos precarios no es de naturaleza a simplificar las cosas.**

Muchos analistas han destacado también en el reclutamiento la discriminación existe. El color del piel y el nombre son factores de disuasión para la adquisición de un puesto. En un dossier especial con fecha de 15 de noviembre de 2005, en su suplemento de Economía, el periódico francés se refiere a un informe del Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED) que analizó, de manera detallada, las discriminaciones sobre el mercado de trabajo. Los resultados son elocuentes. Sea se trate de las tajas de desempleo u de la naturaleza de los empleos ocupados, la segunda generación no tiene más oportunidades que la de sus padres. De hecho, la situación no mejoró en nada y como el contexto mundial privilegia la precariedad, se puede considerar que la situación es aun peor.

Los investigadores del INED afirman que los resultados de sus estudios fueron semejantes a los que fueron obtenidos en 1991 por el sociólogo Eric Marinaurin que concluyó por la existencia de una espiral de la precariedad a la cual estaba expuesta la mano de obra extranjera y calculaba un risco de desempleo superior a los 79 % para los ciudadanos originarios del Magreb en relación con la referencia francesa, inferior de 49 por ciento para los portugueses. Veinte años más tarde, la situación sigue idéntica.

EL FACTOR CULTURAL

La cultura es un elemento importante a tenerse en cuenta en el análisis de esta realidad. Muchos consideran que justamente la no consideración de los aspectos culturales, la falta de atención a la protección de la diversidad cultural, la ausencia de respecto a la diferencia

de culturas, el no aceptar que el otro sea diferente de nosotros, son los elementos principales que llevaron a la falencia de las instituciones llamadas a promover la paz y la comprensión en el mundo.

Y cuándo se menciona la expresión cultura hay que saber que por este término hay que tener en cuenta los conceptos desarrollados por educadores como Paulo Freire o por el experto en temas sociales mexicano Rodolfo Stavenhagen que hablando de cultura decía: “j’entends la gamme complète des activités, des symboles, des valeurs et des outils de l’homme qui identifient un groupe humain et le distinguent des autres”. Stavenhagen cita como ejemplo de grupo con especificad cultural lo de los kurdos, en el Oeste de Asia, que son varios millones, no logran tener un Estado propio e están dispersos en los territorios de cinco países donde representan siempre una minoría étnica.

En España, las diferencias dentro de la población entre vascos, castellanos y catalanes son también sensibles, aun que la historia los tenga aproximado a punto de permitir un estado nacional como España, pero con problemas siempre presentes e que tienen de ser tomados en cuenta en la formulación de políticas públicas comunes.

En realidad, en el mundo actual la mayoría de los Estados son multinacionales, dentro de sus territorios hay varios grupos étnicos, más de una cultura.

Asimismo, El estado – señala aun Stavenhagen- es no solamente el cuadro jurídico concebido para mantener el orden interno y garantizar la soberanía delante de poderes externos. El Estado es el elemento esencial para la promoción del desarrollo económico y social, el distribuidor de bienes y servicios, el vínculo necesario entre los mercados nacionales y internacionales. El tiene que garantizar la satisfacción de los bienes esenciales a la población entera, promover el crecimiento y el empleo, redistribuir las riquezas, encargarse de preservar el medio ambiente e servir de referencia para la integración social.

Lo que asistimos hoy, con el consenso de Washington y **los esfuerzos para hacer presente un pensamiento único** es una vuelta a la teoría de la modernización de los años 50 y 60 cuando los grandes países occidentales, en particular los Estados Unidos, enviaron al Tercero mundo centenas u millares de expertos, los “difusionistas” o difusores, encargados de modernizar los países retrasados, provocando e estimulando el cambio en sus instituciones, abandonando sus valores tradicionales, aceptando los valores del mercado según la organización occidental, modificando todo tipo de relaciones urbanas, sociales y políticas, buscando una democracia que seria basada en la copia del sistema bicameral inglés y dejando de lado toda tradición de poder local en África, por ejemplo. Pero este fenómeno se desarrolló igualmente dentro de países u Estados en Europa, donde en varias partes se intentó establecer un Estado monoétnico, monocultural, con el abandono de lenguas y costumbres locales o de grupos minoritarios.

Hoy **la realidad que vivimos en Europa, provocada por la necesidad de trabajadores en todos los niveles para garantizar el desarrollo económico, es la de Estados con poblaciones culturalmente más y más diversificadas.** En estos casos, durante mucho tiempo se buscó una asimilación que representaba la aceptación total por los inmigrantes de los principios de la cultura dominante. Mas tarde, parece que es el caso de Inglaterra, se

desarrolló el multiculturalismo que, en la práctica, llevó a la formación de ghettos donde pakistanís, indianos, negros de varias partes, viven juntos, con servicios públicos de mala calidad y con servicios de educación que llevan al desempleo u a posiciones secundarias en el contexto nacional. Francia que era un ejemplo de asimilación parece estar hoy también por lo menos parcialmente dominada por este tipo de "culturalismo". La crise reciente de banlieues, la crise de los subúrbios, es significativa.

En los años 80, era miembro, como personalidad externa, del consejo de la Universidad de Villetaneuse, cerca de Saint Denis, en la periferia parisina. Participaba de las reuniones del Consejo que jamás terminaban antes de las ocho de la noche. No había problemas de seguridad. Recientemente, inmediatamente después de los acontecimientos de noviembre del año pasado, fue al campus para una ceremonia académica. La última vez que había estado en este lugar fuera hace diez años. Me impresioné de inicio con el número de negros y de árabes en los puntos de parada de los autobuses. Al terminar la ceremonia, ya era noche, quiso recuperar mi coche, no me dejaron sin que antes localizaran a un agente de seguridad para acompañarme. Esta ciudad aparentemente se transformó en un ghetto y, como resultado, el sentimiento de inseguridad se amplió.

LA DEMONIZACIÓN DEL OTRO

Si esto sentimiento se basa en una realidad puede ser materia para discusión. Pero el amalgama es hecho inmediatamente. Hay violencia y la culpa es de los inmigrantes, de los extranjeros. El escritor Eduardo Galeano recuerda que hay siempre un diablo a quién se imputen los problemas que enfrentamos. Así el diablo puede ser un judío, una mujer, un homosexual, un indígena, un negro, un pobre, un extranjero. Además, el extranjero viene nos robar nuestros empleos...

La "demonización" del otro en realidad no es solamente teórica. Frente a los problemas que pone la inmigración clandestina muchos buscan la solución en una lógica de la intolerancia. Pero esta no puede dar buenos resultados. Tres especialistas franceses han debatido recientemente (Le Monde, 11-12 diciembre 2005) sobre este tema, y la principal conclusión fue que Francia no repartirá si no se abre al mundo, en consecuencia a las migraciones. La política de controlar el flujo de inmigrantes deja de lado el análisis de las causas del fenómeno, o sea los grandes desequilibrios que dividen el planeta entre ricos y pobres. Sin poder resolver la cuestión, muchos lanzan la idea de la migración selectiva.

En Dinamarca, el gobierno liberal conservador adoptó el día 8 de diciembre de 2005 una circular determinando que los candidatos a la naturalización tienen que someterse a un teste sobre conocimientos sobre la sociedad, la cultura y la historia danesas. En un teste de 40 preguntas hay que dar la buena respuesta a 28. Además de esto, un teste muy riguroso de conocimiento de la lengua nacional es solicitado. El gobierno espera reducir de 50 por ciento el número de pedidos de naturalización

En Inglaterra, se anuncia que el gobierno abrirá las puertas, pero exclusivamente a la inmigración de trabajadores cualificados, de diplomados, de expertos en dominios de su interés. Es la aplicación de un modelo ya utilizado hace muchos años por Australia y Nueva

Zelanda que dicen sí a los diplomados en campos vitales para su economía, no a los demás, los que necesitan trabajar para sobrevivir. Son pues bienvenidos los empresarios con recursos financieros, los ingenieros, los médicos, en particular especialistas, los expertos en informática. Es una política que va beneficiar la transferencia de cerebros.

En Francia, un sondeo del Instituto TNS-Sofres realizado para Le monde y Radio Luxembourg –RTL- reveló que un número creciente de franceses acepta las ideas de Jean Marie Le Pen, el líder de extrema derecha, sobre la inmigración y otros temas de sociedad. Una persona sobre cuatro declara formalmente estar de acuerdo o prácticamente de acuerdo (tout à fat d'accord ou assez d'accord) con las ideas defendidas por la extrema derecha. El gobierno, por su vez, bajo el leadership del Ministro del Interior, Sarkozy, busca introducir medidas que eliminen o reduzcan la reunificación familiar y el primer ministro parece querer introducir una serie de elementos que, además de las restricciones a la reunificación familiar, crean dificultades adicionales al derecho de asilo. Otras medidas consideradas ahora prioritarias son expulsar los extranjeros al final de sus penas, retirar la nacionalidad de islamistas considerados radicales, controlar las asociaciones extranjeras, establecer un sistema de inmigración selectiva como en los países anglosajónicos, reforzar el control de la policía etc.

Es innecesario hablar de los eventos de Ceuta en 2005 cuando decenas u centenares de africanos han intentado escalar el muro que protege el enclave español Ceuta contra los inmigrantes clandestinos. Tampoco es necesario decir que si esto impide la llegada en España e en Europa de algunos candidatos a la inmigración clandestina, no impide que el flujo persista y tenga tendencia a aumentar. La distancia entre Marruecos y España es muy pequeña y, aún en Canarias donde la violencia del oceano hace las cosas más difíciles, la travesía es siempre posible y muchos prefieren arriesgar su vida que permanecer en situación de miseria.

Los modernos medios de comunicación hacen que en cualquier pueblo de África la gente vea todos os días la televisión europea que les presenta entonces un paraíso distante pocos quilómetros de la situación de desempleo y de la miseria total que es la suya. El teléfono portable u móvil pone todos en contacto con los que lograron emigrar y todos saben que aún desempleados su situación en España, por ejemplo, será mejor que aquella de que disponen en sus países de origen.

Un autor español, Iñigo Moré, escribiendo en el periódico francés Le Monde, consideró que las barreras de Ceuta y Melilla delimitan la frontera con más desigualdades en términos económicos de toda Unión europea y mismo de la OCDE. El PIB español por habitante es quince veces superior al de Marruecos, mientras la diferencia es solamente de seis para uno entre Estados Unidos y México. Una casa nova costa 6 mil euros en Marruecos, o sea el equivalente a un año de salario mínimo en España.

Fernando Eichenberg, escribiendo en un periódico brasileño, Primeira Leitura, en noviembre de 2005, analizó lo que pasó en Ceuta y Melila en el verano de 2005, cuando miles de africanos intentaron ultrapasar la frontera en los enclaves españoles, y concluyó:

-“Os imigrantes são necessários por causa do insuficiente crescimento demográfico do continente. Um estudo realizado pela ONU em 2000 estimou que a União Europeia (UE) necessitaria de 159 milhões de imigrantes até o ano 2025 para compensar o aumento do número de aposentados e o fraco índice de natalidade. Ainda segundo o relatório, entre 1999 e 2000, os estrangeiros foram responsáveis por 89 por cento do crescimento demográfico na Europa. Sem eles, a população do continente teria caído de 4.4 milhões de indivíduos. Neste ano (2005), a Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais, da ONU, calculou entre 2.5 milhões e 4 milhões o número de pessoas em deslocamento ilegal por ano no mundo. Cerca de 500 mil atravessam as fronteiras europeias. Estimativas da Comissão Europeia apontam para um déficit, no continente, de 20 milhões de imigrantes entre 2010 e 2030. Na França, o conselho econômico avalia que o país precisa de 10 mil novos assalariados por ano”.

Asimismo, estos cálculos relativos a la necesidad de la inmigración en Europa no son nuevos. Según un documento de las Naciones Unidas elaborado al final de 1999 y divulgado no inicio de 2000, para enfrentar la reducción en la población y el hecho que esta es cada vez mas vieja en su promedio, no hay otra salida sino la inmigración. Solamente Francia, según este estudio, necesitaría de 760 mil inmigrantes cada año. Los demógrafos de la División de Población de Naciones Unidas consideraron que este era el número necesario para se mantener el equilibrio medio actual de 4 a 5 activos para un jubilado. La tasa de natalidad en Europa se situaba entonces en 1.4 niño por mujer en la comunidad europea de entonces.

SOLUCIÓN: PROMOCIÓN DEL DESARROLLO

De cualquiera forma, la inmigración masiva no es aceptada por muchos ciudadanos y es de naturaleza a crear una serie de problemas, empezando con lo de la inserción de los inmigrantes en una nueva sociedad. Toda y cualquiera solución estaría pues –todos están de acuerdo- en reducir la pobreza y promover el desarrollo en los países carentes, en particular en África. Los habitantes de Melilla lo han comprendido y las principales instituciones del enclave han creado una fundación para el desarrollo hispano-maruequino, encargada de llevar la prosperidad al otro lado de la barrera. Pero la cuestión, por supuesto y en esto el gobierno español tiene razón, se refiere a toda Europa y no a solamente a algunos países e iniciativas como las de Melila, aun que positivas, no dan respuesta al problema en su totalidad global.

En este sentido, provocó un interés cierto la iniciativa del sonriente sr. Blair que en 2005 presidió una comisión que ha propuesto medidas para eliminar la pobreza en Africa. Parte de estas propuestas fueron retomadas por el conjunto de los países que forman el G-8. Hay que ser optimista con estas iniciativas?

No hay duda que cualquier cosa que se haga en favor de la reducción de la miseria en el mundo sera bienvenida. Pero, para un economista africano, Demba Moussa Dembélé, las cosas no son tan simples. Analizando las decisiones tomadas por el G-8 en Gleneagles (Escocia) del 6 al 8 de julio del 2005, el señor Moussa Dembélé recordó otras iniciativas paralelas que no salieron del papel u que tuvieron un impacto mínimo. En realidad, el G-8 adoptó un plan de acción para Africa en la cumbre de Kananaskis (Canada) en 2002 que quedó letra muerta. La comisión de Blair no innova cuando presenta la geografía y la mala gobernanza como los factores decisivos de la pobreza en Africa. Los demás factores como

los conflictos, la dependencia de productos de base, la débil productividad agrícola, la degradación de la educación y del sistema sanitario, el peso de la deuda externa, la fuga de capitales, la deterioración de términos de cambio, el éxodo de cerebros solamente tendrían un efecto secundario.

Las conclusiones de la comisión no innovan con respecto a lo que dicen los expertos de organismos multilaterales que ignoran u reducen siempre la importancia de factores externos como son los de la deterioración de términos de cambio y la fuga de cerebros. El informe de la comisión del sr. Blair ignora los impactos de las políticas de ajustamiento estructural del Banco Mundial e del FMI en los indicadores económicos y sociales. La mala gobernanza es la responsable principal de todos los males, sin que se indique la responsabilidad de los antiguos poderes coloniales en los sistemas implantados y mantenidos en África.

Según el sr Moussa Dembélé, el único punto donde la comisión avanza en relación a diagnósticos anteriores está en el análisis de la origen de la deuda externa “contratada en el esencial por dictadores que se enriquecieron gracias al petróleo, a los diamantes, e a otros recursos de sus países y que, durante la guerra fría, fueron beneficiados con el apoyo de países que, ahora, reciben los reembolsos de la deuda. Muchos de estos dirigentes saquearon millones de millones de dólares utilizando los sistemas financieros de los países desarrollados.

Para remediar los efectos de la pauperización del continente, el informe formula cinco recomendaciones clásicas:

- instauración de la buena gobernabilidad
- restablecimiento de la paz y de la seguridad
- el desarrollo de recursos humanos
- la aceleración del crecimiento económico
- el aumento de las exportaciones

Para lograr la aplicación de todas estas medidas, el informe ha propuesto doblar la ayuda anual haciendo que esta llegue a 25 mil millones de dólares de ahora hacia 2010. En esta fecha se haría una evaluación de los resultados y, si esto es considerado satisfactorio, una prestación complementar de 25 mil millones de dólares sería concedida entre 2011 y 2015.

DISFUNCIONES DE LA COLABORACIÓN

El economista africano examina estas propuestas sin dejar de recordar lo que todos los analistas de la cooperación, tanto multilateral como bilateral, pero en particular la bilateral, conocen en detalles. Los países donadores siempre recuperan lo que donan a través de

compras de bienes, de salarios de consultores, de reembolso de préstamos. Además, la ayuda es orientada siempre a fortalecer los intereses económicos, políticos e estratégicos de los países donadores. Para completar este cuadro, se debe notar que, en los acuerdos, la inserción de cada país es condicionada a la liberalización de la economía, a la inserción de la mundialización, a la privatización, a la apertura de la economía a las empresas privadas de los países donantes.

En realidad, buena gobernabilidad para los países ricos significa casi siempre creación de condiciones favorables a las inversiones extranjeras. Es sintomático que la comisión Blair establezca que “la empresa privada es el principal motor del crecimiento y del desarrollo”. Ninguna referencia es hecha a la función del Estado en la redistribución de las riquezas, el acceso a los bienes y servicios de primera necesidad como el agua, la electricidad y la lucha contra las desigualdades. Al contrario, los países africanos, según la comisión, tienen que liberalizar siempre más sus políticas comerciales, apoyándose en el G-8, el Banco Mundial y el FMI para construir “la capacidad física, humana e institucional necesaria al comercio, se incluyendo en esto las medidas de facilitación. Se sabe que en esta línea de acción, Estados Unidos ya creó un mecanismo para reforzar la penetración en las economías africanas, el African Growth and Opportunity Act (AGOA) que busca a eliminar todas las tarifas aduaneras relativas a los productos norteamericanos y la Unión europea estaría lista a imponer a África acuerdos de libre comercio conocidos bajo la denominación de acuerdos de asociación económica (APE).

Por supuesto, el G-8 evita tratar de la cuestión de las subvenciones agrícolas de los países ricos, europeos o norteamericanos. Se calcula que en 2002, las subvenciones de Estados Unidos a sus 25 mil productores hicieron bajar de 25 por ciento el precio del algodón en el comercio mundial, lo que representó una pérdida de más de 300 millones de dólares a las exportaciones de Benin, Burkina Faso y Mali. Sin embargo y contradictoriamente, la comisión Blair señala que el crecimiento de 1 por ciento de las exportaciones africanas llevaría su valor anual a 70 mil millones de dólares o sea más de cuatro veces el montante de la ayuda pública al desarrollo.

El G-8 no se refiere tampoco a la sugerencia de la comisión de Blair de hacer volver a los países africanos los fondos depositados en países desarrollados por regímenes no democráticos. Estos fondos representarían por lo menos la mitad del monto de la deuda externa del continente, pero tampoco se sabe si el sr. Blair dará el ejemplo devolviendo la plata que se encuentra en bancos ingleses...

En la práctica, lo que se observa en toda parte es que, por ahora, los objetivos de reducción de la pobreza están lejos de ser alcanzados. Los países desarrollados aplican por año 300 mil millones de dólares en subvenciones y ayudas a sus productores agrícolas. Los gastos militares en el mundo alcanzan 800 mil millones de dólares por año. La ayuda al desarrollo queda entre 50 a 60 mil millones de dólares. La pobreza duplicó en veinte años en África sub-sahariana. El número de pobres pasó de 164 a 314 millones.

Sintéticamente, se puede decir que, frecuentemente, son las empresas y los consultores occidentales los que más se benefician con los sistemas existentes de ayuda e y de asistencia internacional. Una ONG que trabaja sobre este tema, “ActionAid” llegó a decir

que 61% de los flujos actualmente aplicados son fantasmas, jamás llegando a los que deberían ser beneficiados. Este total llegaría a un promedio de 61%, y lo que se refiere a Francia y Estados Unidos llegaría a 90%. Los países ricos se comprometieron a aplicar 0.7% de su GNP en la ayuda internacional al desarrollo, mas llegaron al inicio del siglo XXXI con el promedio de 0.25% y, cuando se descuentan los fondos fantasmas que son utilizados en y para los países ricos y sus consultores, esta ayuda baja a 0.07% el no que se refiere a los miembros del G7- 9Reino Unido, Francia, Estados Unidos, Alemania, Italia, Canadá y Japón). Un ejemplo: mientras los expertos vietnameses de alto nivel ganan entre 1500 a 3000 dólares, los expertos extranjeros que les dan consejos ganan por mes entre 18 a 27 mil dólares.

DIÁLOGO DE CIVILIZACIONES

Es en este momento e en este marco que el sr. Zapatero decide de lanzar un llamamiento a favor de una alianza de civilizaciones. La tarea no es fácil. La reacción de pasión en el mundo oriental, pero también el Occidente relativo a los dibujos de Mahoma publicados por un periódico danés lo comprueban. Autoridades políticas y algunos periodistas en el Occidente con una cierta frecuencia, asimilan valores islámicos a la violencia y al terrorismo. El diablo pasa a ser el Islam, mientras en ciertos países islámicos la acción guerrera de algunos países es vista como resultado de una visión cristiana del mundo típica de los cruzados en el pasado.

Para el presidente del Consejo de Gobierno de España, esta Alianza debe basarse em dos ámbitos fundamentales:

- I- **Mesa política y de seguridad** – Para esto se impone la consolidación de un orden internacional más justo, la concertación y cooperación internacional en la lucha contra el terrorismo y finalmente el apoyo al multilateralismo eficaz, a través de la aplicación no discriminatoria de las resoluciones de Naciones Unidas. Esto último elemento implica también la erradicación del uso ilegítimo de la fuerza como medio de resolver los conflictos.
- II- **Mesa cultural** que implica el tomar la cultura como identidad y como modelo (diálogo de culturas, profundización de valores compartidos, estudio de de amenazas comunes, tratamiento adecuado de flujos migratorios etc); las percepciones en los medios de comunicación y la educación como forma de promover el diálogo entre civilizaciones y prevenir la intolerancia y el conflicto. Para esto hay que desarrollar el intercambio interuniversitario, la educación escolar y los programas de libros de texto).

Para posibilitar la implementación de esta iniciativa se ha decidido nombrar un grupo de alto nivel, co-presidido por Federico Mayor (España), ex director general de la UNESCO y por Mehmed Aydin (Turquía), Ministro de Estado y Profesor de Teología. El Grupo

presentará un informe con recomendaciones para la acción durante el segundo semestre de 2006.

La importancia del diálogo de civilizaciones fue resaltada por el rector de la UNU, Van Ginkel, que, en un documento con fecha de febrero de 2006, señala que “el diálogo tiene un enorme potencial en la prevención de conflictos en los niveles internacional, nacional y local, a través de la reducción de malentendidos y de desconfianzas.

El rector de la UNU prosigue diciendo que el diálogo de civilizaciones también tiene un potencial enorme para resolver problemas actuales y futuros en los dominios económico, social y políticos, estimulando las personas a dividir sus experiencias y a través de la aplicación conjunta de remedios. “At its best, añade el rector, intercivilizations dialogue can result in a collective sense of shared goals, enabling us to address the most important question of all: what kind of future World do we want to live in?”

LA TOLERANCIA

Es evidente que toda acción en este campo tiene que basarse en la tolerancia e en la capacidad que tengan todos de vivir juntos.

"La dificultad con la tolerancia es que ella parece al mismo tiempo necesaria y imposible. Es necesaria donde diferentes grupos sociales que tengan posiciones divergentes -morales, políticas o religiosas- comprenden que no tienen otra opción que de vivir juntos, salvo si prefieren ceder a un conflicto armado que no va a resolver necesariamente sus desacuerdos y además provocará un aumento del sufrimiento" ("Bernard Williams – “Une vertu incommode” en "le courrier de l'UNESCO" juin 1992).

La tolerancia es un concepto no muy claro muchas veces y que da lugar frecuentemente a ambigüedades. Todos están de acuerdo con ella, en teoría, pero es difícil de hacerla concreta y de definir sus cuadros.

A mi personalmente el concepto no agrada porque, en su acepción común, puede revelar un sentimiento de superioridad del que tolera y una sensación de aguante y no de comprensión del otro. Por supuesto, este no es el concepto con que trabajan las Naciones Unidas ni el concepto que autores conocidos, desde Voltaire, han dado al vocábulo.

Fernando Savater, catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense, en Madrid, va adelante y considera que “debe quedar claro que vivir en una democracia actual (y aun más en la futura) equivale a coexistir con lo que consideramos erróneo o mezquino, con lo que nos repugna o no conseguimos entender. La democracia es un concierto discordante, una armonía cacofónica, por lo que exige más laxitud en lo colectivo y mayor madurez responsable en lo personal que ningún otro sistema político.....”

La tolerancia, por supuesto, es la base fundamental para la integración en los países democráticos. Da el derecho a la diferencia y al mantenimiento de su cultura, su religión, su especificidad, con la condición de aceptación de su lado de los principios que fundan un

Estado democrático moderno. La tolerancia, en un Estado democrático, no justificará ni el fundamentalismo religioso que lleva a la violencia, como lo de los cruzados en el pasado, como lo que se vía aun recientemente en países como Irlanda, y como se ve en algunos países orientales. La tolerancia tampoco puede justificar prácticas como la de mutilación sexual de niñas y adolescentes.

Fue para colaborar a hacer posible la tolerancia que Federico Mayor, cuándo director general de la UNESCO, ha decidido de lanzar un programa especial de cultura para la paz, un tema que siempre fue objeto de una acción prioritaria de esta organización.

No hay que olvidar que en su texto constitutivo está escrito:

-«Qu'une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples et que, par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité» (préambule)

-L'Organisation se propose de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en reserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples (Article premier, buts et fonctions).

La tolerancia, segundo afirmaba Federico Mayor “est le respect, l'acceptation et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et des manières d'exprimer notre qualité d'êtres humains, La tolérance est l'harmonie dans la différence. Elle n'est pas seulement une obligation d'ordre éthique, elle est également une nécessité politique et juridique. La tolérance est une vertu qui rend la paix possible et contribue à substituer une culture de la paix à la culture de la guerre....».

-«La tolérance», señalaba aun Federico Mayor, «n'est ni concession, ni condescendance, ni complaisance. La tolérance est, avant tout, la reconnaissance des droits universels de la personne humaine et des libertés fondamentales d'autrui. En aucun cas, la tolérance ne saurait être invoqué pour justifier des atteintes à ces valeurs fondamentales. La tolérance doit être pratiquée par les individus, les groupes et les Etats».

EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES

La cuestión que se plantea ahora es de saber como las universidades pueden colaborar para el desarrollo de una cultura de la paz, para estimular a que todos se pongan dispuestos a vivir juntos, a aceptar el otro como es y no como una copia de nosotros.

De igual forma, hay que preguntar que acciones pueden promover organizaciones internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa, la Organización de Unidad Africana, la Universidad de las Naciones Unidas y otros para estimular este tipo de acción entre los establecimientos de educación superior. En otras palabras, cual es la perspectiva de la educación internacional, de la educación para la paz? Que pueden hacer las universidades en realidades concretas como la de Europa, donde la inmigración es “demonizada” y

representa un campo donde se ve como es difícil la convivencia entre seres diferentes por su cultura, su origen, su situación financiera.

Parece claro que las universidades, en este campo como en otros, tienen tres funciones importantes a ejercer:

- analizar la cuestión de la inmigración y todas las cuestiones a ella vinculadas: la necesidad de aprender a vivir juntos, el desarrollo de la tolerancia, la reducción u eliminación de la pobreza, la eliminación de la exclusión, de la pobreza, de la precariedad y, principalmente, el desarrollo de una cultura de paz, asociada a la promoción de la cooperación internacional solidaria y de la ciudadanía.
- Orientar sus programas curriculares teniendo en cuenta los objetivos de la educación internacional que alcanza todos estos elementos. En este momento, la multidisciplinaridad es una necesidad para la comprensión de problemas que son de una complejidad total y no pueden limitarse a disciplinas aisladas.
- Desarrollar programas de cooperación solidaria con instituciones congéneres en el mundo en desarrollo y en las regiones más pobres del mundo. Este tipo de cooperación es el que puede facilitar la comprensión mutua. La tendencia actual, incluso en Europa, de abandonar la cooperación solidaria, transformando la educación y los intercambios universitarios en mercancía, va, sin duda, generar más problemas e impedir que un verdadero diálogo se establezca.

En un texto con la fecha de 11-12 de marzo 1994, Dumitu Chitoran y Jan Symonides há intentado de clarificar el concepto de educación internacional aplicado a la educación superior insistiendo en los puntos que mencionamos a seguir:

- -goals and objectives: to increase the awareness of students and to promote reflection and research on global issues (international understanding, cooperation, peace, disarmament, the advancement of democratic processes, defense and the promotion of human rights, the rights of women, minority rights etc)
- -structures: appropriate structures for international education could be either units created specifically for that purpose or existing units used in dispensing international education programs means: these include a wide range, from curricular provisions, courses, the production of teaching materials, the undertaking of research, publications etc. to the use of the media, for the dissemination of knowledge to the public at large.

En los años 80, discusiones realizadas bajo el patrocinio de la División de Educación de la UNESCO revelaron que expertos de varios países consideraban que el concepto de educación internacional debería de ser interpretado como alcanzando todos los actos educacionales visando a una mejor comprensión, a un creciente respecto de las ideas, culturas, costumbres y tradiciones de los otros, a promover una mejor cooperación entre naciones con base en las relaciones internacionales y el respeto del derecho internacional, en la justicia y equidad, con la promoción de la paz, a través de estudios sobre las causas de los conflictos, sobre la resolución pacífica de disputas, sobre el desarme, incluyendo sus relaciones con el medio ambiente. Como corolario, tendría que incluir las materias de derecho humano y libertad y el

respeto de la dignidad de los pueblos, sea en tanto que individuos sea como miembros de sus comunidades, especialmente las minorías.

La educación internacional, en una perspectiva ideal, debería de estar presente en el conjunto de las actividades de formación y de investigación del conjunto de instituciones de educación superior.

Crear un centro con tal objetivo o utilizar las unidades existentes es un problema a ser resuelto de acuerdo con cada institución.

Al contrario, los programas deben de ser concebidos visando a la disseminación del conocimiento sobre cuestiones globales y a inculcar actitudes positivas con vistas a la solución de las grandes cuestiones del día de hoy, incluyendo la promoción y la defensa de los derechos humanos.

El Professor T. Husen, de Suecia, analizó esta cuestión, opinando que las instituciones de educación superior tienen una dimensión internacional fundamental resultante de la universalidad de la ciencia y de la naturaleza internacional de sus actividades (intercambio de maestros, investigadores y estudiantes, programas de investigación conjuntos, intercambio de informaciones y publicaciones etc).

En su visión, los programas de educación internacional deberían de ser contruidos con base primeramente en las posibilidades de disciplinas individuales (ejemplo, los cursos de historia deberían enfatizar la herencia común de la humanidad y reducir el impacto de ideologías nacionales). La lengua maternal y las lenguas extranjeras tendrían de aumentar la consciencia de la identidad cultural de una parte y fornecer instrumentos para la comunicación de otra parte; mismo la informática y las matemáticas pueden ejercer una función a través de su universalismo. Al mismo tiempo los programas de educación internacional tendrían que poner los estudiantes a un amplio conjunto de cuestiones destinadas a prepararlos para el futuro (consciencia del creciente despilfarro de los recursos del planeta, cuestiones ecológicas que superan los limites de las fronteras nacionales y en particular la pobreza y la miseria que afectan una grande parte de la Humanidad).

El Profesor Husen completa su pensamiento diciendo:

"There are, on the other hand, a number of issues which need to be solved in global learning. They regard the necessity to strike the right balance between the need to respond to specific local and national concerns (endogeneous creativity) and the international scope and the universal nature of science. Disregard of this need may lead either to parochialism or to imposition of values, concepts and approaches from outside. Another necessary balance is between reductionist practices which accompany the evolution of research paradigms in individual sciences and the need to accept pluralistic views as a means to develop critical attitudes. Above all, curricular and research provisions for international education should be imbued with the inherent academic ethos which requires of teachers and researchers to seek and to impart what they perceive as being the "truth".

La toma de posición de T. Husen coloca la educación internacional en una perspectiva más amplia, que es el reflejo del carácter global del aprendizaje y de la investigación. De acuerdo con esta posición, los establecimientos de educación superior juegan un papel esencial en la

generación, transferencia y aplicación del conocimiento, preparando los profesionales, los cuadros técnicos y administrativos, dando forma a la identidad cultural y fortaleciendo el proceso democrático. Una de sus funciones esenciales en el día de hoy es precisamente la de ayudar a desarrollar una consciencia de los problemas globales de la sociedad a través de la elaboración de programas relevantes y de la investigación en estos dominios. Ella debe entonces fornecer a los estudiantes que van ocupar posteriormente posiciones de responsabilidad en la dirección de la sociedad el necesario conocimiento de los problemas vinculados a la paz, la democracia e los derechos humanos.

En un mundo en lo cual los conflictos se multiplican, las universidades deben renovar sus esfuerzos para mejor definir los contenidos, métodos y materiales pedagógicos de la educación internacional. Asimismo, serán más eficaces en esta tarea se muestran competencia en su misión de formar ciudadanos capaces de comprender los grandes problemas mundiales y de actuar sobre ellos en una perspectiva democrática e de respeto a los derechos humanos, donde la tolerancia, una vez más, es el elemento llave.

ELEMENTOS INTEGRANTES DE LA CIUDADANIA

Varios autores y instituciones, intentando definir el concepto de ciudadanía, concluyeron que debe de comportar elementos como estos:

Derechos:

- derechos civiles (libertades de palabra, pensamiento y religión, igualdad delante de la ley, derechos de propiedad...) inscritos en la Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano;
- derechos políticos (derecho de voto, de ser elegido y de participar en el gobierno_;
- derechos sociales reconocidos progresivamente con la instauración de la instrucción libre u gratuita, el establecimiento del Estado providencia
- derecho de voto
- elecciones nacionales para los nacionales
- reconocimiento del derecho de voto en las elecciones locales en los diferentes países.

Deberes

- deber militar
- deber fiscal (pagar los impuestos)

- deber de instruirse (obligación escolar hasta 16 años)
- deber de solidaridad (cotizaciones sociales, pensiones...)

PARTICIPACIÓN CÍVICA

La ciudadanía incluye también calidades morales al servicio del interés general:

- una dedicación a la cosa pública, un sentido de deberes colectivos...
- la participación en la vida democrática del país (informarse sobre las cuestiones de la sociedad, participar en reuniones públicas, tomar parte en acciones benévolas...)

De acuerdo con esta visión, las instituciones de enseñanza superior ejercen un papel esencial en la generación, transferencia y aplicación del conocimiento, preparando los profesionales, los ejecutivos, técnicos y administradores, dando forma a la identidad cultural y fortaleciendo el proceso democrático.

Una de sus funciones esenciales actualmente consiste exactamente en ayudar a desarrollar una conciencia de los problemas globales de la sociedad.

La enseñanza superior debe de proporcionar a los estudiantes que van a ocupar posiciones de responsabilidad en la dirección de la sociedad, el necesario conocimiento de los problemas vinculados a la paz, a la democracia, a los derechos humanos, a la comprensión multicultural.

La cooperación internacional debe tener como base una auténtica asociación de confianza mutua y la solidaridad. Es fundamental que se haga un esfuerzo para evitar una actitud de arrogancia en este tipo de relaciones.

De manera sintética, hay que señalar que en un mundo donde los conflictos se multiplican, las universidades tienen que renovar sus esfuerzos para mejor definir sus contenidos, métodos y materiales pedagógicos en la educación internacional.

Serán más eficaces en esta tarea si muestran competencia en su misión de formar buenos ciudadanos, capaces de comprender los grandes problemas mundiales y de actuar sobre ellos en una perspectiva democrática y de respeto a los derechos humanos, lo que, por supuesto, incluye la tolerancia como visto por ejemplo por Voltaire.

En un informe al Presidente François Mitterrand, en 1984, Robert Fabre, mediador de la República, señaló la necesidad de una formación continua en materia de ciudadanía que podría incluir como elementos:

- Instituciones, nociones de seguridad y defensa

- conocimiento de los partidos políticos, de los sindicatos, de sus estatutos, de la función de los elegidos
- La seguridad social, su mecanismo, sus formalidades
- la familia, las asociaciones, los comportamientos sociales
- las prácticas de la vida corriente, sistemas bancarios, épargne, fiscalidad
- la propiedad, la locación, los encargos
- la seguridad relativa a las carreteras (routière), le secourisme
- los problemas ecológicos, el medio ambiente, la higiene
- la utilización de la micro-informática

Esta concepción sona un poco burocrática. Puede ser completada con la visión que han dado los participantes de una mesa redonda organizada por la UNESCO y la Comisión francesa para la UNESCO en Nantes, en mayo de 2004, cuando los participantes, tratando de la educación a los derechos del hombre, han propuesto la inclusión de algunos contenidos que incluyen la cuestión de la ciudadanía y tolerancia en un contexto más amplio.

Es necesario tomar en cuenta diferentes aspectos:

- educación para los valores
- educación para la ciudadanía
- educación para la ciudadanía
- educación intercultural
- educación para la paz, la tolerancia, la comprensión internacional.

En este caso, el contenido de la educación a los derechos humanos y, pues, a la ciudadanía e a la tolerancia comporta tres componentes:

- la educación sobre los derechos humanos (énfasis dada a los conocimientos)
- la educación a través de los derechos humanos (énfasis sobre la práctica y sobre la experiencia)
- la educación a través de los derechos humanos (énfasis sobre la participación y la responsabilización de los ciudadanos).

Del punto de vista teórico, incluso dentro de las universidades, se constata la existencia de enfoques individualistas e otro más culturalista, más amplio. Los primeros dan preferencia a la análisis sobre los individuos y sus motivaciones. Es un enfoque que podríamos llamar de micro. Resulta de una visión del mundo que “concibe el social como un agregado de acciones individuales sin que se mire de manera suficiente las formas en que los contextos sociales condicionan y limitan las decisiones de las personas (apud Walter Actis, Miguel Angel de Prada y Carlos Pereda). Esta es la visión de los adeptos del neoliberalismo en política y esto tiene consecuencias en decisiones que buscan ignorar la diversidad cultural.

Una perspectiva más amplia revela que el encuentro de culturas, tomando en cuenta incluso la inmigración, tiene de ser visto en un marco histórico que identifique las transformaciones de la sociedad en un momento determinado, Hoy día, por ejemplo, uno no puedo analizar la cuestión de la inmigración así como las relaciones entre instituciones de diversas regiones,

fuera del contexto de la globalización y sin tener en consideración el impacto cultural en la vida de los individuos como en la de las sociedades.

La tolerancia, por su vez, no se puede limitar a la capacidad de aguante, a la fuerza de resistir. Hay que se aceptar el otro como es y con su manera de ser, con su cultura, con su religión. En principio, todos tienen que tener los mismos derechos y deberes. Hay que insistir en los principios dominantes en el momento de la creación de las Naciones Unidas, o sea: fin de la cultura de guerra, desarrollo de una cooperación internacional solidaria, respeto de los derechos humanos para todos los ciudadanos del mundo entero, promoción del progreso social y humano para todos los ciudadanos del mundo entero, promoción del progreso social e del desarrollo humano.

REFERENCIAS

1. ANNAN, Kofi- Immigration: pour une stratégie européenne – In Le Monde, Paris, 29 de enero de 2004- pgs 1 y 17
2. Bacqué, Raphaëlle, Dumay, Jean-Michel et Gherardi, Sophie – Rien ne sépare les enfants d’immigrés du reste de la société –= propos de Emmanuel Todd- Le Monde 13-14 novembre 2005
3. BAUMAN, Zygmunt – Les identités communautaires visent à conjurer les angoisses individuelles – in Le Monde 23 de mayo de 2000- página 19
4. BERNARD, Philippe y Sylvie Kauffmann- Voile: les états d’âme de quatre “sages” de la Commission Stasi”- in Le Monde Société- 3 de febrero de 2004- pg. 10
5. Bernstein, Richard- ‘No’ votes in Europe reflect anger at national leaders – The New York Times – June 2, 2005
6. Challenges no. 11- 10 de noviembre de 2005- Jean-Louis Borloo rattrapé par la fièvre des cités – dossier spécial –
7. Chombeau, Christianne – Le Pen dans le texte---des autres – La diffusion des idées d’extrême droite- Le Monde 27.12.2005- pg. 3
8. Chombeau, Christianne –Les idées du Front National s’imposent dans l’opinion – Le Monde 156 décembre 2005- pg. 9
9. Cohen, Daniel – Analyse – Banlieues, chômage et communautés – Le Monde 11 janvier 2006 pg. 2
10. COMISSION EUROPEENNE- Direction générale de l’éducation et de la culture – Le Magazine de l’éducation et de la culture numéro 21- 2003- L’Europe: des cultures et des hommes!
11. Courrier International – 17 au 23 novembre 2005- dossier especial: Banlieues – Etat social ou etat pénal?
12. Courrier International – no. 765- 30 juin au 6 juillet 2005- En Espagne, plus de richesse et plus d’inégalités (El Periódico de Catalunya- Anton Costas) y Pas d’emploi stable pour un tiers des travailleurs – Lúcia Abellán- El País).
13. Le Courrier de l’UNESCO – juin 1992- dossier spécial – Éloge de la tolérance
14. Cypel, Sylvain y Bassir Pour, Afsané ‘L’Europe aurait besoin de 150 millions d’immigrés d’ici à 2005- Le Monde, 6 janvier 2000

15. DECAMPS, Marie-Claude- Espagne: haro sur les machos – in Le Monde- Horizons- Paris, 24 de abril de 2004- pag. 13
16. DIAS, Marco Antonio R. “Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI”,pág. 11 a 44. En: *Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI*. (M.A.R. Dias, coordinador). Madrid: CRUE, 2002.
17. Dias, Marco Antonio R. – La educación superior para la paz en una perspectiva internacional – in Educación Intercultural para la paz – pgs 309 a 323- coordinadores Juan Lara Guerrero, Ricardo Marín Ibáñez, Gloria Pérez Serrano- UNED – Ceuta-Algaida Editores, 1997
18. Eichenberg, Fernando – O estrangeiro- Primeira Leitura, Brasil, novembro de 2005
19. Fabre, Robert, médiateur de la République française- Etre citoyen – Rapport spécial au Président de la République française – mai 1984
20. Galeano, Eduardo – Boucs émissaires – Les diables du diable – Le Monde Diplomatique, août 2005, pg. 10
21. Garrigou, Alain – “Jacquerie électorale”, “racaille”, «épidémie de populisme» - Un air de contre-révolution – Le Monde Diplomatique, Janvier 2006- pg. 3
22. Grosser, Alfred – Les identités difficiles – La bibliothèque du citoyen – Presses de Sciences Po - 1996
23. Hirsi Ali, Ayaan, députée néerlandaise – «Je suis une dissidente de l’Islam» - Le Monde, 16 février 2006
24. Jacquet, Pierre- Économie du développement – tirer parti des migrations – Le Monde 17 janvier 2006, supplément Economie página V
25. Kapuscinski, Ryszard – Aucune culture n’est supérieure à une autre – Rencontrer l’étranger, cet événement fondamental »
26. Le Monde – Economie- dossier : Les chiffres qui expliquent la révolte des enfants d’immigrés
27. MAYOR ZARAGOZA, Federico. “Hacia una nueva educación superior”. Discurso de clausura de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996. En: “Hacia una nueva educación superior”. Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.
28. Moré, Iñigo – La frontière la plus inégalitaire au monde – Le Monde 20 octobre 2005
29. Moussa Dembele, Demba- Une très médiatique « lutte contre la pauvreté » - Les masques africains de M. Anthony Blair- Le Monde Diplomatique – novembre 2005- pg. 10
30. Prieto, Joaquín- La hora de los duros en la política francesa- El País 29 de noviembre de 2005
31. Rigoustem Mathieu – Variantes du discours sur l’intégration – L’immigré mais qui a réussi...- Le Monde Diplomatique juillet 2005- pg. 23
32. Savater, Fernando – « Los requisitos de la tolerancia – El País, sábado, 22 de abril de 1995, pg. 13
33. Sciences Humaines – no. 33- juin-juillet- août 2110 Hors-série : Vivre ensemble : les individus, les groupes, les sociétés
34. SERRANO, Gloria Pérez- La educación para la tolerancia, la comprensión internacional y la paz- In Educación Intercultural para la Paz, coordinadores: Juan

- Lara Guerreño, Ricardo Marín Ibáñez y Gloria Pérez Serrano- pgs. 324 a 351- UNED, Ceuta 1997- Algaída Editores S.A. –Sevilla- 1997.
35. Simon, Catherine et Van Eeckhout, Laetitia – Grand entretien – Lça France ne repartira pas sans s’ouvrir au monde, donc aux migrations » - Propos de Olivier
 36. STAVENHAGEN, Rodolfo – Problèmes et perspectives des Etats à ethines multiples – Cycle Annuel des Conférences n° 3- Université des Nations Unies, Tokio, 1986
 37. SILBER, Martine- L’Espagne, un pays en voie de vieillissement – in Le Monde – Analyses et débats- Paris, 16 de julio de 2003- pg. 9
 38. STERN, Babette- Les objectifs de réduction de la pauvreté seront loin d’être atteints – Le Monde 24 dde abril de 2004- pg. 7
 39. The Economist, May 28th 2005- A song for Europe (editorial –pgs 11 and 12) and “Special report France and the EU - A severe crise d’identité – pgs25, 26 and 27.
 40. The Economist, November 12th 2005- France’s failure-(editorial pgs 11 and 12) and Special report – France’s riots – An underclass rebellion – pgs. 31, 32 and 33
 41. TODD, Emmanuel- Après l’empire – Essai sur la décomposition du système américain- Folio Actuel-Gallimard, Paris, 2002.
 42. UNESCO – Conférence Internationale de l’éducation – Quarante-sixième session, Genebra, 5 al 8 de septiembre de 2001- “L’éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d’apprentissage – problèmes et solutions – ED/BIE/CONFINTED 46/3, Genebra 29 de junio de 2001
 43. UNESCO- Conférence Internationale de l’éducation – Quarante-sixième session – Genebra, 5 al 8 de septiembre de 2001- Document d’aide au debat pour les six ateliers- - ED/BIE/CONFINTED 46/4, Genebra 29 de junio de 2001.
 44. UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior*. París, del 5 al 9 de octubre de 1998. “L’enseignement supérieur au XXI^e siècle. Vision et actions”. Unesco, París, 5-9 octobre 1998. Conférence mondiale sur l’enseignement supérieur. Rapport final (Suzy Halimi). Esta publicación existe también en inglés y español y contiene algunos de los principales documentos de la CMES, incluida la “Declaración” y el “Marco de Acción Prioritaria.” Los textos pueden también ser encontrados en Internet en la página web de la Unesco - www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm/
 45. En abril de 2002, la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) y la Fundación Universitaria de Cooperación Internacional (Madrid), publicaron un libro que contenía, en castellano, los principales documentos de la CMES: *Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI*.
 46. Universidad Pontificia Comillas – Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones – “Migraciones” – Número 0- 1996-
 47. Van Ginkel, Hans. *Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development*. United Nations University, Tokyo, 2001.
 48. Van Ginkel, Hans – The wealth of diversity: the role of universities in dialogue and development – UNU, 2006
 49. ZAPPI, Sylvia – La difficile ascensión sociale des diplomes issus de l’immigration – in Le Monde- Société- 4 de junio de 2002- pg. 12
 50. ZOELLICK, Robert. Unleashing trade winds. En: *The Economist* (pág. 25-29), december 7th-13th 2002

DOCUMENTO NÚMERO DOZE

PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN EL SIGLO XXI

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias⁸

I Encuentro de Responsables de Relaciones Internacionales y Cooperación de las Universidades del Mercosur, Chile, Bolivia y Venezuela. Corrientes/Resistencia, 25-26 y 27 de octubre de 2006.

⁸ Periodista en los años sesenta en Belo Horizonte y São Paulo (Brasil), fue director del curso de comunicación, decano de extensión (pro-rector) y vice rector de la Universidad de Brasilia en los años 70. De octubre de 1981 hacia febrero de 1999, fue director de la División de Educación Superior de la UNESCO. Fue el principal responsable por el lanzamiento del programa UNITWIN/Cátedras UNESCO en 1990 y principal organizador de la Conferencia Mundial de Educación Superior, en París, en 1998. Actualmente, es el representante de la UNU junto a la UNESCO, en París.

INTRODUCCIÓN

Agradezco a los organizadores la invitación para venir a Corrientes/Resistencia, en Argentina, a fin de abrir el I Encuentro de Responsables de Relaciones del Mercosur, Chile, Bolivia y Venezuela y que cuenta también con la participación de representantes de Colombia. Es un honor e un privilegio.

América Latina, y en particular Argentina, desde la Reforma Universitaria de Córdoba, tuvo siempre un protagonismo notable en cuestiones relativas a reformas universitarias y, en estos temas, siempre se caracterizó por una actitud humanista y progresista. Aquí es pues el lugar ideal para se discutir sobre el tema de la cooperación. Por su vez, en 1998, en París, los participantes en la CMES - Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior- han considerado que la cooperación internacional es tan importante que deberá concebirse "como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior.

En un momento en que se busca hacer un silencio total sobre la CMES y en particular sobre los principios de la declaración de 1998 que consolidó el principio de la educación superior como un bien público accesible a todos en los términos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 16.1) invitar para abrir vuestro encuentro el organizador principal de la Conferencia Mundial de 1998 ya representa de la parte de los organizadores de este evento una toma de posición muy sencilla. Está claro que son todos favorables a una educación superior con objetivos humanistas que no se confundan con la mercantilización creciente que se verifica en el mundo entero y estiman necesario el desarrollo de la cooperación solidaria con vistas a la creación de una sociedad más justa.

Me solicitan -según el título de la ponencia que me han propuesto- de hablar del futuro. Hablar del futuro, según el autor austriaco Drucker, no es difícil, "pero es inútil", pues los cambios en los días de hoy son tan rápidos que lo que se preve para cinco años, en mucho menos tiempo está superado y la experiencia reciente del desarrollo de las nuevas tecnologías muestra que los cambios siempre superan todas las previsiones, aún las que pueden ser consideradas inicialmente las más "fantasistas". Sin embargo, esta realidad no debe de impedir a que las universidades puedan ejercer sus funciones críticas y de previsión, "mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esta manera funciones de Centro de previsión, alerta y prevención⁹.

⁹ Ver Artículo 3 del "compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior", documento oficial Sifundido por la UNESCO en octubre de 1998.

Hay varias maneras de se hacer la perspectiva. Se puede, por ejemplo analizar el impacto de las nuevas tecnologías sobre los contenidos y la organización de la enseñanza superior y sobre la cooperación entre instituciones y sistemas, como entre los diversos segmentos de la comunidad académica.

Es lo que ha hecho Jamil Salmi, del Banco Mundial, uno de los expertos más competentes en cuestiones relacionadas a la educación superior, de quién se puede discordar -como hago frecuentemente - pero que tiene de ser respetado
Por su seriedad, competencia y coherencia.

En un documento reciente que llevó el título de ‘Construir las sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la enseñanza superior y la investigación’, donde Jamil Salmi recordó, entre otras cosas, que muchos de los elementos considerados ‘futurísticos’ ya se encuentran en operación en muchas universidades. Así es que ha hecho referencia a bibliotecas y laboratorios virtuales, el hecho que estudiantes tengan un histórico individualizado, cursos en línea en interacción con tutores virtuales etc.¹⁰

Se puede también hacer perspectiva mostrando cómo delante de la evolución de la sociedad y del fenómeno de la globalización, análisis aisladas ya no tienen sentido. Hay que trabajar con los conceptos de interdisciplinaridad, multidisciplinaridad y transdisciplinaridad. Como dice la Declaración de 1998 (artículo 5), "deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales".

Finalmente, se puede hablar del futuro, analizando los procesos que comandan la evolución de los principios básicos relativos a la ‘conceptualización’ y organización de la enseñanza superior, viendo también lo que se puede hacer para el mantenimiento de los principios básicos que visan a garantizar que la educación superior -bajo todas las circunstancias- sea considerada un derecho de todos y la cooperación siga basada en la solidaridad y en el compartir de conocimientos.

Es una opción difícil que, en los tiempos actuales, se opone a los "vientos" dominantes en los países ricos y entre funcionarios de organizaciones internacionales que, frecuentemente, se dejan influenciar por los conceptos dominantes en los países donde la enseñanza superior es más estructurada, en general los países ricos, muy frecuentemente los anglo-

¹⁰ Jamil Salmi: "Pour évoquer avec vous le thème de l'avenir de l'université, je voudrais d'abord rêver, et imaginer ce que pourrait être l'université de demain : chaque nouvel étudiant y serait accueilli par un robot-receptionniste, puis gratuitement équipé, dès son arrivée, d'un I-Pod et d'un laptop ; il utiliserait son portable pour se connecter à la bibliothèque et aux laboratoires, tous deux virtuels –les bibliothèques et les laboratoires réels ayant disparu depuis longtemps. Le diplôme qui lui serait délivré à la fin de ses études n'aurait qu'une validité de cinq ans –les professeurs seraient d'ailleurs appelés à renouveler entièrement et systématiquement leurs cours tous les trois ans. Chaque étudiant aurait un parcours académique individualisé ; la plupart des cours seraient reçus en ligne, en interaction avec des tuteurs virtuels fondés sur l'intelligence artificielle, qui adapteraient leurs réponses au rythme d'apprentissage de chaque étudiant. Une fois diplômé, si l'étudiant ne trouvait pas de travail, l'université lui rembourserait le coût de ses études.
Sachez....que tous les exemples que je viens d'énumérer correspondent à des cas réels, à des pratiques qui ont déjà cours dans certaines universités du monde actuel....

sajónicos. Se ha vuelto a una mentalidad de los años cincuenta y sesenta donde el desarrollo tenía como modelo los estándares dominantes en las grandes potencias y algunos de sus satélites inmediatos. Para los demás, desarrollo sería la adecuación a estándares provenientes de un polo dominante, la investigación propia es vista como innecesaria pues el camino a adoptar es el de la imitación acrítica de lo que viene desde “arriba”.

Es esta perspectiva -la más difícil- la que vamos intentar de utilizar en este inicio de vuestro encuentro, aun que conscientes que, en este evento, algunos de los participantes, por razones variadas, han hecho una opción personal diferente, y consideran ingenuidad insistir en conceptos básicos como los de cooperación solidaria. Y para hacerlo, insistamos en la idea según la cual, lo que pasa con la enseñanza superior en el mundo es un proceso y todo proceso tiene un principio, un medio y un fin. La perspectiva en estos casos consistiría en ver cual puede ser el objetivo o el fin del proceso.

Para se analizar un proceso, es necesario identificar su inicio y verificar donde se llega o adonde se busca llegar. Quienes basan sus análisis exclusivamente en una acción aislada en medio del proceso, enfrentan el riesgo de se engañar en sus análisis y de no percibir adonde se va. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el proceso de las reformas de la educación superior o en los análisis sobre los objetivos de la cooperación cuando algunos, entusiasmados con un discurso o un documento políticamente correcto en medio del proceso, concluyen, de manera optimista, que el proceso va a orientarse en dirección de una visión humanista. Frecuentemente, es una trampa semejante a la que exhiben candidatos a presidencia de la república en muchos de nuestros países que, tras hacer lindos discursos, prometiendo una revolución social, cuando elegidos, siguen con las mismas políticas que, internamente, benefician las elites y, internacionalmente, consolidan una posición de dependencia de sus países.

COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Vamos adelante intentando analizar elementos que llevaron a la situación actual de la educación superior en este campo.

La segunda mitad de los años cuarenta representó un periodo de grandes ilusiones.

El fin de la IIa. Guerra Mundial en 1945 marcó el final de un proceso histórico y abrió la perspectiva de una fase nueva de la historia de la Humanidad en que los hombres dejarían de ser lo que un filósofo -Hobbes, lo creo- caracterizaba como "homo homini lupus" - el ser humano es un lobo en relación a los otros miembros de la Humanidad.

Fue en este periodo que se constituyó la ONU - Organización de las Naciones Unidas- e que se aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Fue en este periodo también que diversas agencias especializadas de Naciones Unidas fueron creadas, en particular la UNESCO. En su carta de constitución se dice que puesto

que es en la mente de los hombres que se elaboran los principios de la guerra, es sobre la mente de los hombres que se tiene de trabajar para la consolidación de la paz.

De esto, se infiere la necesidad de se considerar la educación para todos, en todos los niveles como un derecho humano.

Fue en este periodo que se inició un proceso relacionado con las acciones de todos los que trabajan en relaciones internacionales en el campo universitario.

Dejenme dar a ustedes algunos elementos de información y presentar algunos análisis para la comprensión del proceso que entonces se inició.

En la estrategia de la UNESCO desde el final de los años cuarenta, el desarrollo de la cooperación internacional basada en la solidaridad fue identificado como fundamental.

Y en esto, por supuesto, la transferencia de conocimientos y la cooperación en el campo científico y en el campo de la enseñanza superior fueron consideradas puntos esenciales.

En consecuencia:

- 1) actividades para lograr la equivalencia de estudios fueron lanzadas desde los primeros momentos de vida de la Organización.
- 2) En el inicio de los años sesenta se desarrolló una serie de actividades en esto campo, conjuntamente con la Asociación Internacional de Universidades y la IAULP - International Association of University Professors and Lecturers.
- 3- La AIU fue creada para desarrollar la cooperación interuniversitaria, pero en particular para colaborar en la organización de acciones en este campo en escala planetaria.
- 4- En 1996, la Conferencia General de la UNESCO discutió la oportunidad de se elaborar una recomendación o convenio sobre equivalencia de diplomas.

En aquel entonces, los Estados miembros de la UNESCO consideraron que seria prematuro adoptar un convenio o mismo una recomendación sobre los diplomas de enseñanza superior. En compensación, se ha decidido implementar un programa de larga duración con una acción sistemática con vistas a la 'comparabilidad' internacional, la equivalencia y convalidación de certificados, diplomas y grados.

En esta perspectiva, la dimensión regional fue considerada un elemento de articulación entre los niveles nacional e internacional, pues se refiere a una realidad caracterizada por elementos culturales comunes. Además, convenios elaborados para este nivel, podrían servir como marco para acuerdos bilaterales o sub-regionales. Esta estrategia de partir del regional para llegar al universal fue utilizada por la UNESCO hasta recientemente. El método fue utilizado, por ejemplo, para la preparación del documento de políticas para la educación superior en 1995 y igualmente para la preparación de la Conferencia Mundial de

1998.

De esta manera, con América Latina, como pionera, fueron adoptadas los convenios sobre convalidación de títulos e diplomas en la enseñanza superior en:

1977- América Latina y Caribe

1976- Países árabes y europeos del Mediterraneo

1978- Estados árabes

1979- Europa

1981- África

1983- Ásie et Pacifique

Sin embargo quedaba claro, todo el tiempo, que el objetivo final de todas estas iniciativas, era el de llegar a un convenio internacional mundial. Los objetivos inmediatos de los convenios regionales eran:

- servir de marco para acuerdos bilaterales;
- estimular ratificaciones inter-regionales creando una atmosfera para un acuerdo;
- promover una acción global desarrollando acuerdos entre los comités regionales de aplicaciones de los convenios.

Los convenios regionales eran instrumentos progresistas.

- Se echaba la noción de equivalencia percibida desde el punto de vista de una correlación perfecta de contenidos, duración y calidad de los estudiantes. La equivalencia era considerada imposible dada la diversidad de los sistemas.
- se establecía la necesidad de se tomar en cuenta los diplomas, pero también el conocimiento y la experiencia de vida, en particular en el mundo del trabajo.
- Se hacia hincapié en la necesidad de comprensión, tolerancia y amistad entre las Naciones
- Se tomaba posición clara contra las discriminaciones y en favor de los derechos humanos.
- Se lanzaba la idea de alternancia entre estudio y trabajo
- Se hablaba de etapas de estudio en lugar de ciclos

-Se promovía la educación permanente, la democratización de la educación, la definición de políticas que tomaban en cuenta los avances tecnológicos, los cambios sociales y los contextos culturales

-Quedaba claro -y esto era parte importante del proceso iniciado tras el fin de la Guerra- que el objetivo principal de todas estas operaciones era el de promover la cooperación entre iguales

Del punto de vista práctico, no se esperaba que estos convenios iban a resolver todos los problemas. Por esto, en este esquema se resaltaba la importancia del funcionamiento de los comités de aplicación de los convenios. Además, cuando se analiza de manera objetiva el funcionamiento de estos instrumentos normativos, se nota, inmediatamente, que un punto de gran debilidad siempre fueron los comités de aplicación. Los Estados miembros, en general, jamás revelaron gran interés en su funcionamiento y el secretariado de la UNESCO muy frecuentemente adoptó actitudes que pueden claramente ser consideradas burocráticas.

DECISIÓN SOBRE UN CONVENIO MUNDIAL

Desde 1998, cuando todas las regiones ya tenían su propio convenio y iniciativas fueron tomadas para la promoción de acciones comunes entre los comités de aplicación, se inició una operación con vistas a la elaboración de un convenio internacional en escala mundial.

Estudios preliminares fueron realizados, una serie de discusiones, de negociaciones y de reuniones tuvieron lugar y, al final de todo un gran esfuerzo, se concluyó una vez más que un convenio mundial todavía era prematuro.

Asimismo, al contrario de lo que ocurrió en los años sesenta, los Estados Miembros de la UNESCO consideraron que una recomendación internacional era oportuna. Se trataría de un documento no coercitivo ('not binding') que debería de establecer principios que podrían servir de base a acuerdos entre las regiones y crear un marco teórico-práctico para acuerdos bilaterales. Esta recomendación fue adoptada en noviembre de 1993 por la Conferencia General de la UNESCO en París.

La recomendación era una síntesis de los principios que se consolidaron durante casi medio siglo, del final de los años cuarenta hasta 1993.

La Recomendación es válida hasta los días de hoy y un análisis detallado de su texto muestra que sus principios son compatibles con los que fueron adoptados más tarde, en 1998, por la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior, o sea:

- necesidad de democratización de la educación superior
- importancia de la contribución al desarrollo sostenible
- cooperación entre iguales, siendo estimulada la dimensión internacional
- concepto multidimensional, evitándose la uniformidad resultante de modelos únicos
- reconocimiento de los estudios parciales
- concepto de reconocimiento y no de equivalencia
- anticipación de cuestiones que hoy, en tiempos de globalización, se han mostrado cruciales como la del reconocimiento o convalidación de certificados que no pueden otorgar un derecho más amplio en otro país que aquel que es válido en el Estado en que el diploma o certificado es concedido.

La recomendación es un documento de un amplio consenso y reglamentó varios puntos que son básicos:

- La educación en todos los niveles es considerada un derecho humano, el conocimiento es universal y el acceso debe de ser garantizado a cada individuo. La diversidad cultural hay que ser mantenida.
- La dimensión internacional implica, entre otras cosas, la movilidad de estudiantes, de profesores y de investigadores, punto considerado esencial.
- Se considera necesaria la implementación de políticas y prácticas de evaluación. Se tiene que tomar en cuenta los resultados de la experiencia y del mundo del trabajo.
- Los estudios parciales deben de ser tomados en consideración
- En los procesos de evaluación, hay que se tomar en cuenta la diversidad de las instituciones, incluso de las universidades abiertas.

La recomendación fue elaborada, de manera consciente, para servir de marco para la cooperación bilateral y para arreglos interregionales.

Debería de ser la base para un futuro convenio mundial.

En síntesis, se podía observar que un proceso iniciado en los años cuarenta había tenido un largo periodo de madurez (o sea, hablamos no del inicio o del fin del proceso pero de su fase intermediaria que, en este caso, fue larga). Aún sin llegar al objetivo inicialmente previsto –el convenio mundial– fuera capaz de elaborar principios realistas configurando un marco teórico-práctico para acciones más amplias.

DESVIO DEL PROCESO

Sin embargo, de repente, una década más tarde, el proceso es retomado pero en sentido no conforme con esta orientación resultante de medio siglo de trabajos y negociaciones. Se propone entonces el abandono del único instrumento mundial ‘referendado’ por la comunidad de las naciones, lo que significa la interrupción de un proceso y el inicio de otro proceso con objetivos evidentemente diferentes. La proposición, muy sencilla, se orienta en el sentido de no más se utilizar la recomendación internacional de 1993.

Dos razones fueron presentadas para justificar esta propuesta:

- 1- Hay un instrumento normativo posterior a la recomendación, o sea el convenio para Europa firmado en 1997 por una acción conjunta de la UNESCO y del Consejo de Europa que han decidido promover un nuevo instrumento para dar respuesta a necesidades de una Europa que cambiaba rápidamente con la evolución de los antiguos países comunistas de Europa del Este.
- 2- El hecho que actualmente estudios están siendo elaborados para renovar y actualizar los convenios regionales adoptados entre 1975 y 1983 dentro del marco de la UNESCO.

Esta propuesta evidentemente significa una inflexión, representa un cambio radical con respecto a lo que fuera hecho anteriormente.

CONVENIO EUROPA COMO MODELO ÚNICO

Veamos algunos elementos de la cuestión. En 1997, la UNESCO juntamente con el Consejo de Europa han promovido —como ya mencionado— un nuevo convenio que retomaba principios y prácticas implementadas sea por la convención Europa de 1979, sea por diversas convenciones elaboradas en el marco del Consejo de Europa y que trataban de equivalencias.

En este nuevo documento, los Estados europeos se comprometen a no firmar otros convenios, lo que significa claramente que los países europeos abandonaron la convención Europa de 1983, cuyos principios básicos, hay que reconocerlo, fueron mantenidos en 1997. Pero echan también a la recomendación internacional sobre convalidación de títulos y diplomas de enseñanza superior. Esta decisión cierra la puerta a la posibilidad que países europeos ratifiquen convenciones de otras regiones. Así España que, en un momento, estuvo a punto de firmar la convención latinoamericana ya no puede hacerlo. La única referencia ahora para los europeos es la convención de 1997. Y si otras regiones desean un acuerdo mundial tendrán que adherir al convenio europeo. No se puede olvidar que, según el esquema interno de la UNESCO, además de los países europeos, pueden ser parte de esta convención Estados Unidos, Canadá e Israel.

Sin embargo, los europeos, han mantenido la cláusula que permite a Estados de otras regiones de solicitar la ‘ractivación’ de su convención, pero una mayoría de 2/3 de los estados europeos, partes del convenio de 1997, tienen que dar su aprobación. Los países de otras regiones, esto es obvio, para conseguirlo, tienen que adoptar los sistemas europeos dominantes para ser aceptados en este marco. Hasta el presente momento, solamente un país, Australia, fue autorizado a ratificar la convención europea.

Una hipótesis bastante plausible es que estamos delante de una política de aislamiento de los europeos, de una política que es contraria a la cooperación entre iguales, pues un único modelo es aceptado, una política que repercute el pensamiento que Europa (en este caso con la inclusión de Estados Unidos, Canadá e Israel, además de Australia) deben de ser consideradas como referencia única, como modelo único, como exportadora de un modelo único.

Y, como consecuencia, se puede legítimamente concluir que, en materia de enseñanza superior, de universidades, de investigación científica, una vez más, las otras naciones de todas las regiones, deben someterse, deben ser dependientes. Hablar de neocolonialismo o mismo de imperialismo (como han hecho los participantes asiáticos de la conferencia de Tokio preparatoria a la conferencia mundial de 1998) pasa a tener sentido y justificarse plenamente.

Todo esto evidentemente hace parte también de un nuevo proceso o de la rectificación del proceso anterior que se iniciara en los años cuarenta y que culminara con la recomendación de 1993 y la declaración mundial sobre enseñanza superior de 1998, en que la cooperación tendría que ser hecha entre iguales, la solidaridad debería ser su base, y la enseñanza superior era vista como un derecho humano accesible a todos, sin discriminación.

En un documento reciente, elaborado para la Conferencia de Barcelona (GUNI- Global University Network for Innovation) que se realizará en finales de noviembre de 2006, el rector de la UNU, Profesor Van Ginkel, y yo mismo, analizamos algunas acciones que se desarrollan en este momento en escala planetaria, que dan la impresión de ser desconectadas, pero que, en realidad, hacen parte de un mismo proceso. Se trata del Proceso de reforma de Bolonia, de la decisión en el marco de la Organización Mundial del Comercio de considerar la enseñanza superior como un servicio mercantil y de la elaboración, por la OCDE, de directrices para la acreditación de la enseñanza superior transfronteriza.

LA DECLARACIÓN DE BOLONIA

Se trata de una declaración política que, en la actualidad, constituye una especie de acuerdo entre más de treinta países europeos. Su objetivo fundamental es la constitución de un espacio europeo de enseñanza superior y de investigación.

El proceso de Bolonia tiene por objetivo resolver una serie de problemas que se consolidaron durante las últimas décadas en el sector de educación superior en

Europa. Entre ellos, destaquemos:

- 1- Las inversiones en enseñanza superior y en investigación son cada vez más reducidas. Se nota una falta de apoyo a los investigadores. Se calcula que 400 mil investigadores originarios de Europa trabajan en los Estados Unidos. Europa aplica el promedio de 1.2% del PIB en enseñanza superior contra 2.6% en Estados Unidos

y 2.3% en Corea. En Europa se gasta el promedio de 8.600 dólares norteamericanos por estudiante en educación superior contra 20 mil en Estados Unidos.
2- La proporción de creación de nuevos conocimientos fuera de Europa crece significativamente.

3- Otros países de otras regiones se caracterizan como más atractivos para la investigación y, además, producen más riqueza con los resultados de las investigaciones.

4-La autonomía no es efectiva en los establecimientos de enseñanza superior en Europa y los establecimientos revelan tener problemas serios de gestión.

La declaración de Bolonia no es un tratado internacional pero vigora en toda Europa y su influencia en las reformas en curso en América Latina como en los procesos de acreditación que se implantan en la región son evidentes.

El proceso de Bolonia prevé la adopción de un sistema que es fácil de ser interpretado y de comparar.

Se establecen dos ciclos principales que acabaron por transformarse en tres: 3 (3+2+4)

La dimensión europea es una prioridad en el proceso. Son previstas acciones para desarrollar un sistema de cooperación europea en materia de garantía de calidad y que se concreta a través de los procesos de acreditación.

Sin embargo, hay un obstáculo fundamental en su implementación. ¿Cómo establecer una convergencia que sea basada en un modelo que sirva a Estados Unidos y, al mismo tiempo, respetar la diversidad cultural y la pertinencia?

¿Se resistirá a la tendencia de, adoptando el mismo esquema organizacional, imitar los contenidos de universidades de Estados Unidos?

SISTEMA INTERNACIONAL DE ACREDITACIÓN

Se intenta ahora restablecer un sistema de equivalencia en lugar del de reconocimiento, puesto que un sistema -el europeo- será la base para las reformas que se busca introducir por ejemplo en los comités de aplicación de los convenios de aplicación de las diversas regiones.

El objetivo de esta operación, de este proceso, será el de provocar la adopción del modelo norteamericano, con el olvido del sistema que, hasta ahora, se busca desarrollar en nivel regional. En lo que se refiere, en particular, a la América Latina, ¿la adopción del modelo norteamericano representará el abandono de las experiencias en curso en la región desde hace treinta años, como lo que pasó inicialmente en universidades de Los Andes, en Colombia, de Costa Rica, de Concepción en Chile, de Brasilia y de Minas Gerais en Brasil?

Finalmente, ¿se va asumir la opción del mercado, de la sociedad del mercado como parece ser la opción de la Unión Europea?

El otro elemento de este proceso interconectado es la posibilidad de se implantar un sistema internacional de acreditación para la enseñanza superior transfronteriza.

Recientemente, la OCDE lideró la producción de un documento relativo a directrices para la acreditación transfronteriza que contó con la participación de funcionarios de la UNESCO. En realidad, la decisión de definir normas para acreditación en este campo solamente se explica si se quiere implantar un sistema internacional de acreditación. Y todo esto está profundamente vinculado a las implicaciones del GATS –General Agreement on Trade in Services- Acuerdo General de Comercio de los Servicios- aprobado en 1994 y que es implementado en el cuadro de la OMC -Organización Mundial del Comercio, entidad operacional desde el inicio de 1995.

Pero, hubo una iniciativa anterior sobre estos temas. La iniciativa fue de una organización que se presentaba como ONG basada en Estados Unidos, creada en 1995, pero oficializada a través de una conferencia realizada en Londres en 1996. Se trata de GATE, un nombre simbólico por su proximidad con GATS. Gate significa Global Alliance for Transnational Education, de hecho una entidad controlada por grupos privados, en particular por la compañía de televisión por cable norteamericana Jones Company, que tiene una unidad para la producción de programas educativos. El fundador de GATE -se puede decir sin error- fue Glenn R. Jones. La conferencia en Londres se realizó en asociación con sir John Daniel, en aquel entonces vice-chancellor de la Open University británica.

GATE elaboró principios para la educación transfronteriza, colaboró con la OMC en cuestiones de la definición de enseñanza superior como servicio comercial, y estableció un proceso de acreditación. Mientras esto, la empresa Jones producía programas educativos cuya calidad necesitaba ser acreditada. Es evidente que la confusión de agendas era visible, conflictos de intereses quedaron claros, la entidad "implodió" aparentemente porque algunos entre los que inicialmente fueron cooptados, se dieron cuenta que la mezcla de agendas era inaceptable.

Pero la idea de un sistema de acreditación internacional persistió y, cuando John Daniel era sub-director general de educación de la UNESCO, en principios de los años noventa, el apoyó la iniciativa de la OCDE de elaborar, hacer aprobar y difundir unas directrices para la acreditación internacional, primer paso para la

Consolidación de un sistema global en este campo.

En 2005, la conferencia de la OCDE, al final del año, adoptó un documento sobre esto tema. Sin embargo, en la UNESCO varios países reaccionaron en contra la idea, y, en consecuencia, la conferencia general de la UNESCO se limitó a tomar nota que el director general tenía la intención de utilizarlo como documento del secretariado y lo autorizó a ayudar los países y instituciones que lo quisiesen (Ander request) a implementarlo.

La elaboración duró un rato, y, al final, el documento presentado puede ser considerado políticamente correcto en muchos de sus elementos. Sin embargo:

- 1- la noción de pertinencia es apenas mencionada, uno tiene la impresión que se trata de una formalidad para contestar a críticas que serían inevitables. La verdad es que la AIU -Asociación Internacional de Universidades- y 35 otras asociaciones universitarias lanzaron un documento alternativo sobre el mismo tema, haciendo hincapié en la cuestión de la pertinencia.
- 2- El documento es 'eurocéntrico'. Los organismos de acreditación son invitados a aplicar principios como los del Consejo de Europa y CEPES (Unesco en Bucarest), en particular el código europeo de buenas prácticas en educación transnacional
- 3- Lo mismo se hace con relación a instituciones suministradoras de educación transfronteriza.
- 4- A los centros de convalidación se recomienda que utilicen los códigos de buenas prácticas europeos, utilizando criterios y procedimientos para la evaluación de titulaciones externas a cargo de CEPES (UNESCO)/Consejo de Europa.
- 5- En la elaboración de este documento, no fueron respetadas las normas para la preparación de documentos normativos según la UNESCO. Se justificó esta actitud con la información que el documento no es obligatorio ('not binding'), pero se hace todo para que el documento sea utilizado en el mundo entero, en particular como base para la renovación de los convenios regionales sobre convalidación de títulos y diplomas de enseñanza superior.

Se puede pues indagar si todo esto no llevará a la consolidación de un modelo único y a la transformación de la convención Europa de UNESCO/Consejo de Europa como la referencia universal. Es interesante notar que esto pasa en un momento de crisis en el modelo norteamericano de acreditación, el más tradicional y que da base a toda esta reflexión en torno de un sistema internacional. De hecho, en Estados Unidos, se estudia la creación de una agencia nacional de acreditación porque los sistemas de acreditación existentes -regionales, privados- presentan problemas. En un informe reciente de de una comisión nacional sobre el futuro de la enseñanza superior en Estados Unidos se justifica la propuesta de creación de una agencia nacional con los requerimientos que la acreditación en Estados Unidos:

- sea más transparente;
- de más énfasis a los productos;
- estimule la renovación;
- responda a necesidades de calidad
- sea más eficiente.

Permita una más grande participación del público
-páre de imponer procesos, orientaciones, gobernanza.

No cabe discutir aquí ahora estas críticas. Lo que es interesante de notar es que, en un momento, en que se intenta crear un sistema internacional claramente basado en el modelo de Estados Unidos, sea así que críticas tan fuertes sean levantadas contra el sistema. Además, los que le son favorables, algunos incluso participando el intento de creación de un sistema internacional, alegan que la creación de una fundación es peligrosa porque podrá llevar a la creación de un sistema único dentro de Estados Unidos, contraria a la diversidad del sistema existente en este país. ¿Si no es válido para Estados Unidos, porque sería válido para el resto del mundo?

ESPACIOS PROPIOS PARA EDUCACIÓN SUPERIOR

Delante de todo esto, más que nunca se ve la necesidad de creación de espacios propios para enseñanza superior. Europa lo está haciendo y lo está haciendo bien, con eficacia. El inaceptable es que algunos europeos quieran imponer su modelo a América Latina y otras regiones. En América Latina, el importante es que se prosigan los esfuerzos para la consolidación de un espacio en el Mercosur, en América Latina y entre los países iberoamericanos. Estos espacios no son contradictorios, pueden ser como círculos concéntricos que se refuerzan y se superponen, respetado los derechos y características de cada elemento integrante.

En este marco, la revisión del convenio de convalidación de América Latina, el más antiguo de todos, se justifica, pero no para imitar lo que se adopte en la esfera de la convención Europa que, insistamos, incluye también Estados Unidos, Canadá, Israel e, ahora, Australia. Cooperación, si, sumisión, no. Cooperación si, cambio de polo dominante, Estados Unidos y países anglosajónicos por toda Europa tampoco.

Los procesos se superponen y hechos en otros dominios - la comunicación y la cultura por ejemplo- representan no solamente precedentes que explican lo que pasa en la educación superior, pero aún muestran adonde se busca llegar con esto proceso.

El polo dominante en el mundo -en particular Estados Unidos, tras la caída del bloco soviético y del desarrollo intensivo y extraordinario de las comunicaciones, han decidido de consolidar el control de los servicios en escala mundial,

Para ellos, el prioritario no es tener fábricas en sus territorios. Es controlar el saber, las fuentes de la ciencia y de la tecnológica, los instrumentos de comunicación. Es su comercio que les interesa en primer lugar. Sabe que quien controle los servicios, dominará todo el proceso de producción. Quien controla el saber, tiene hegemonía política y ahora más que nunca controla el mundo.

En un congreso organizado por la OCDE en Berlín, en agosto de 1998, se oficializó la política de estos países de hacer todo para alcanzar la universalización, en sus territorios,

del acceso a la educación superior. Todo joven, entre 17 y 23 años, debe de tener acceso a una forma cualquiera de enseñanza terciaria.

A los otros países -recordemos- incluso los latinoamericanos- se recomienda que la prioridad en educación se limite a la enseñanza de base. Invertir en la educación superior es innecesario. Basta comprar productos de países que tienen el conocimiento y que, por supuesto, ningún interés tienen en “vender” lo que va servir al desarrollo de los países del polo dominado. Haciendo una caricatura que cada vez más puede transformarse en realidad, no hay que hacer investigación ni formar investigadores. Basta trabajar bien y comprar tecnología de los países del bloco dominante, los países ricos.

Una educación superior democrática para formar los cuadros dirigentes y los ciudadanos tampoco es necesaria. En el pasado, se enviaban las elites a Salamanca o Coimbra. Ahora, se puede comprar diplomas por internet y viva la dependencia. Creación, innovación son innecesarias. Hay países que son criadores, a los demás se reserva la función de imitar y de comprar.

Hay que reaccionar c ontra esto. Muchos dicen que estamos superados y muchos aceptan este posicionamiento, No son pocos los que dicen que somos ingenuos y que garantizan que colaboración solidaria es una utopía que no más tiene lugar. Para muchos -seguramente algunos aquí presentes en esta reunión- lo mejor es someterse, lo mejor es adaptarse a los modelos que vienen de fuera, le mejor es aceptar la comercialización de la educación, lo mejor es renunciar a toda veleidad de servicio público en materia de educación superior y de investigación.

ESPACIO COMÚN LATINOAMERICANO

Veo que la mayoría de los participantes de este encuentro que visa a crear un espacio latinoamericano de cooperación en las relaciones internacionales de los establecimientos de enseñanza superior, es joven. Es bueno que sea así. Cabe a los jóvenes analizar el proceso y definir objetivos finales que consoliden la creación de una sociedad más justa.

Para esto -insistimos - los espacios del Mercosur, de América Latina, de Iberoamérica son fundamentales. La cooperación con Europa abre grandes perspectivas para esta región, con la condición que sea implementada entre iguales. Mientras Europa mantenga subsidios injustos a sus productos agrícolas y industriales y quiera imponer sus modelos, la cooperación será difícil. No olvidemos que cada vaca pastando en Europa, su propietario recibe 2 euros de subsidios, más que millones de seres humanos en el mundo, en particular en América Latina disponen para sobrevivir.

Instrumentalmente, es importante que cada universidad disponga de una unidad responsable de relaciones internacionales y que estas se federen a través de instituciones nacionales y/o regionales, como CSUCA, AUGMN, Unamaz etc.

Los objetivos de la cooperación tienen que visar:

- 1- -desarrollar una política de investigación en enseñanza superior para reducir la exclusión;
- desarrollar programas de investigación en diversos niveles utilizando las nuevas tecnologías;
- llevar adelante proyectos conjuntos con vistas al desarrollo sostenible

Nuestras instituciones no pueden ver la cooperación apenas como un complemento para recursos limitados o como proveedora de subsidios para la corrección de salarios superados de profesores o de investigadores. Ni debe tampoco, ser un instrumento para garantizar a ciertos expertos, visitas al circuito Elisabeth Harlen (Paris, Londres, Nueva Iorque) y sobrevivir gracias a la apología de la ‘inevitabilidad’ de la dominación, de la comercialización, de la visión no humanista de la cooperación.

En el polo dominante, la cooperación no puede seguir siendo utilizada como instrumento de dominación, de imposición de una visión neocolonialista y, ahora, de promotora de la venta de productos educativos transformados en mercancía.

Para la creación de espacios nuevos de enseñanza superior o de acción en el campo de la cooperación internacional, hay que reforzar instrumentos como la AUGM, el CSUCA, la UNAMAZ, el CUIB y, ahora, de nuevo el IESALC que tras un período complicado vuelve a se orientar en dirección de una política y de una práctica en que las instituciones de enseñanza superior, sus asociaciones, sus miembros, sean respetados en su diversidad.

Cabe a ustedes reflexionar sobre esto. América latina que fue lúcida en 1918, con la reforma de Córdoba, que ejerció influencia en Mayo de 1968, que fue pionera en la organización de la CMES de 1998, debe despertar y retomar su liderazgo para, de un lado impedir la manipulación y la dominación y, de otro, unirse para juntos construir una sociedad global más justa, más democrática, en que todos sean tratados como iguales y en que todos se beneficien de los avances de la ciencia y de la tecnología.

DOCUMENTO NÚMERO DOZE

EL PODER TRANSNACIONAL EN LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ponencia de apertura de la VI Cumbre Iberoamericana de rectores de universidades públicas – Montevideo – Uruguay- 6 y 7 de julio de 2006

EL PODER TRANSNACIONAL EN LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias
Representante de la Universidad de
Las Naciones Unidas en la UNESCO (www.unu.edu)

Ponencia de apertura de la VI Cumbre Iberoamericana de rectores de universidades públicas – Montevideo – Uruguay- 6 y 7 de julio de 2006

INTRODUCCIÓN

En 1990, el economista inglés, John Williamson concibió los principios del Consenso de Washington que básicamente implicaron la apertura de las economías, el ajuste estructural, la eliminación de déficit público y de la inflación, y el estímulo a la privatización generalizada.

El “Consenso” pasó a sintetizar la ideología básica en casi todo el mundo con implicaciones en todos los sectores de la organización de las sociedades, en particular en el área económica del mundo occidental. Los adeptos del Consenso pasaron a defender la reducción de la participación del estado en las cuestiones sociales y, en la educación, la disminución de gastos en educación superior principalmente en los países en desarrollo y en los emergentes; el desarrollo de la educación privada vista como instrumento de mejor equidad; la prioridad a los aspectos comerciales de la educación en lugar de señalar su aspecto de servicio público; la aceptación de las reglamentos de la OMC y de su aplicación a la educación superior.

El Consenso de Washington –insistimos- está presente en todos los aspectos de nuestra vida en sociedad.

En los días 4 y 5 de julio de 2006, algunos de los participantes de esta VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas han sentido en su piel una aplicación práctica de los principios del Consenso. El transporte público aéreo, como todo transporte colectivo, es fundamental para los países en desarrollo. No se puede imaginar un buen funcionamiento de un acuerdo como el MERCOSUR, si los desplazamientos de personas y de mercancías entre sus Estados miembros no operan de manera eficaz. En este sentido, el transporte aéreo tiene algunas características de servicio público y, por esto, en toda parte, es implementado sea por empresas estatales, sea por empresas privadas bajo un sistema de concesión, donde el Estado se asegura la reglamentación de su funcionamiento.

¿Que pasó con algunos de los participantes de la VI Cumbre? Buscaron llegar a Montevideo utilizando los servicios de la compañía brasileña “Gol”, que se presenta como la “más inteligente”. Llegaron a Porto Alegre entre 9 y 10 de la noche del día 4 de julio, listos para inmediatamente tomar el avión del último tramo hacia Montevideo. Fueron entonces informados que el aeropuerto de Montevideo estaba cerrado y que era necesario esperar que el tiempo mejorara. Sin recibir de la compañía ninguna información adicional - ni por lo menos un vaso de agua- los pasajeros, incluso personas de edad, personas necesitadas de asistencia médica, bebés, diversos jefes de empresas, ciudadanos de diferentes categorías, finalmente fueron convocados cuando ya era más de la hora una de la madrugada para recibir la información que el vuelo estaba cancelado, que un bus los llevaría a un hotel en el centro de la ciudad y que al día siguiente, tendrían lugar en un vuelo que los llevaría a Montevideo saliendo de Porto Alegre a las once de la noche.

La reacción negativa de los pasajeros fue general. Se esperaba, como es costumbre en casos como estos, que la compañía los hiciera seguir para Montevideo desde el momento en que el aeropuerto de esta ciudad estuviera funcionando, lo que podría tener lugar a cualquier momento, en la peor de las hipótesis en la mañana siguiente. Se podría esperar que los pasajeros pudieran encontrar asiento en un vuelo temprano de la misma compañía que iba a Buenos Aires y podría hacer una escala extra en Montevideo. Se podía imaginar que la compañía buscaría encontrar espacio para sus pasajeros en vuelos de otras empresas. Pero esto, como se pudo constatar, no era interés de la GOL, la cual aparentemente necesitaba que su avión bloqueado en Porto Alegre regresara lo más temprano posible a São Paulo. Cuestión de mercado...

La máxima concesión hecha por la compañía fue la de anunciar que los pasajeros podrían, si lo deseaban, tomar el vuelo para Buenos Aires, donde llegarían al inicio de la tarde del día 5 al aeropuerto internacional de esa ciudad. El traslado al aeropuerto doméstico donde sale la mayoría de los vuelos para Montevideo, el encontrar un vuelo para esta ciudad, y el pago de las tarifas sería de responsabilidad de cada pasajero. La otra posibilidad, sería siempre la de esperar el vuelo de las once de la noche, con el riesgo, teniendo en cuenta las previsiones, que, de nuevo, el aeropuerto de Montevideo estuviese cerrado.

En síntesis, la GOL no tomó conocimiento de los inconvenientes de sus pasajeros, no buscó saber si entre estos había personas enfermas, o gente de mucha edad o bebés necesitando llegar con urgencia al destino final. Lo que contaba eran sus necesidades de mercado. En otras palabras, el mercado era el rey. Detalle importante: en ningún momento, ni en la noche, ni en la mañana siguiente, ningún dirigente con poder de decisión se presentó a los pasajeros. Las comunicaciones fueron hechas por azafatas que las recibían por teléfono.

Algunos pasajeros, fueron entonces a la oficina de la Agencia Nacional de Aviación Civil – ANAC- el organismo regulador del Estado brasileño. En la noche, la oficina estaba cerrada, en la mañana, en un primer momento, la oficina estaba abierta pero vacía, más tarde el representante de la agencia informó que el Estado no podía hacer nada, pues la única obligación de la empresa sería la de garantizar lugares en el próximo vuelo con destino a Montevideo. En síntesis: una empresa recibe una concesión pública, trata los “clientes” sin ningún respeto, mira solamente sus intereses comerciales inmediatos, muestra lo que es ser una “compañía inteligente” y el poder concedente limitase a decir que no puede hacer nada. Algunos pasajeros formularon entonces una reclamación oficial junto a la ANAC, seguros, por antelación, que la probabilidad era que no recibirían ninguna explicación ni del Estado ni de la compañía.

Una de las implicaciones de la actitud de la “compañía inteligente” sería que el orador de apertura de la Cumbre de rectores, después de venir desde Europa, con gastos importantes para los organizadores, no llegaría a tiempo para su compromiso. Este es el sistema implantado en el mundo entero como consecuencia de la aplicación de los principios del Consenso de Washington. Situaciones como estas, en que el mercado es rey, se repiten a todo momento y afectan la vida cotidiana de los ciudadanos en el mundo entero.

TIEMPOS DE OSCURANTISMO Y PARADOJA

Y esto me hace insistir en una actitud que ahora es permanente. En realidad, en los últimos tiempos, como si fuera el Bolero de Ravel, a cada vez que me invitan a tratar de cuestiones relativas a la organización actual de la sociedad moderna, tengo el costumbre de decir que vivimos **un período de oscurantismo** marcado por conflictos de todo tipo, políticos, religiosos, raciales y incluso de naturaleza tribal, frecuentemente estimulados por intereses económicos y provocadores de discriminación de naturalezas diversas. Si afirmo que es deprimente lo que pasa, por ejemplo, en Palestina pero lo considero inevitable, todos reaccionarán considerando, con toda razón, que esta posición es inaceptable.

Lo mismo tendría lugar si uno declara que nada hay que hacer delante de la pobreza en América Latina, cuya tasa de pobreza pasó del 23% al 26% de la población entre 1985 y 1990. El 20% del grupo de los más pobres poseen apenas el 3% de la riqueza. Los rendimientos de las 385 personas ricas del mundo, según el PNUD, son superiores a los rendimientos de 2.600 millones de personas, que constituyen el 45% de los habitantes más pobres del planeta. Por supuesto no se puede aceptar –principalmente en el mundo académico- que esto prosiga sin cambios.

La misma reacción la encontraríamos en todas partes con excepciones notables como en la del gabinete del Sr. Bush, cuando se analizan los problemas relacionados al medio ambiente: ampliación del número de industrias contaminantes, la destrucción de la capa de ozono, intensificación de los incendios forestales, la contaminación del mar y de las fuentes de agua potable. Si alguien declara que las universidades nada pueden hacer para colaborar en la solución de estas cuestiones, será seguramente considerado irresponsable.

Y, para finalizar, ¿que dirían los miembros de la comunidad académica si se declara que la discriminación en materia de género es natural o que ninguna acción puede ser emprendida en este campo, incluso contra realidades tan brutales como la que hace que miles y miles de mujeres siguen muriendo por deficiencias en la atención al parto y fallos en la asistencia médica en general? Y ¿que decir del escándalo denunciado por Amartya Sen, el premio Nóbel de Economía de 1990, que mostró la existencia de un déficit de más de 100 millones de mujeres en el mundo, en particular en China y en India, hecho provocado, como se pueden imaginar, por abortos selectivos de niñas y tratamiento desigual que da preferencia a los niños en lugar de las niñas?

Sin embargo –y esto es una paradoja difícil de comprender- hay un campo en que la comunidad académica, gran parte de todos sus segmentos, adoptan, en este momento, una actitud pasiva, “acrítica” y se someten a cambios provocados por la aceptación de que el mercado es quien domina las relaciones internacionales que son relacionados a su propia existencia.

¿A qué me refiero?

¿De qué deseo hablar?

Veamos esto por partes.

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Según podemos leer en la Declaración de la CMES de 1998, “dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende mas a fundarse en el conocimiento”.

En realidad, la creación del conocimiento y su manipulación, así como el control y la manipulación de la información son instrumentos esenciales que los países ricos utilizan para garantizar su hegemonía en el mundo globalizado.

Esto también tiene repercusión en todos los sectores de la organización de la sociedad en escala mundial.

En el sector económico, la distinción fundamental hoy se efectúa entre los que conciben los productos –lo que es esencial- y su producción que puede incluso ser desplazada o “deslocalizada”. La concepción es directamente vinculada a las investigaciones y al desarrollo basado en la ciencia y la codificación del saber teórico.

Como desarrollamos estas reflexiones en el período de la Copa del Mundo de Fútbol, creo ilustrativo mencionar algo que observé en París, al final de los años 80, durante un campeonato mundial de volleyball . Los responsables por esta modalidad deportiva en Estados Unidos querían, a todo costo, que su país fuera campeón mundial, aunque jamás se hubiera destacado en esta especialidad. Para esto, con suficiente antelación, seleccionaron jóvenes atletas, muy capaces en otras modalidades, a los cuales se les han ofrecido becas en excelentes universidades y, seguramente, ventajas de todo tipo, además de un entrenamiento intensivo. Para analizar los adversarios, se contrataron programadores y los ordenadores se transformaron en parte esenciales de la estrategia de entrenamiento. En poco tiempo, los jóvenes se transformaron en un equipo muy fuerte, bien entrenados y conociendo todo sobre sus posibles adversarios.

Sin embargo, Brasil enviara a París un grupo joven, innovador, que lanzara recientemente una serie de “jugadas” inéditas, todavía desconocidas de los aficionados y en consecuencia no disponibles en los ordenadores para los análisis hechos por los entrenadores de Estados Unidos. El resultado fue que, en la fase preliminar, Brasil y Estados Unidos se encontraron y la victoria brasileña fue aplastante. El torneo fue adelante y, en la final, nuevamente Estados Unidos y Brasil se encontraron. Se esperaba una victoria implacable de Brasil, pero aconteció lo contrario. Los americanos, utilizando toda la parafernalia tecnológica, habían identificado todas las variables de la estrategia brasileña, sabían como enfrentarlas y el resultado fue una derrota humillante de los brasileños, incapaces de crear nuevas variaciones tácticas.

En otras palabras, el saber codificado estaba del lado de Estados Unidos cuyos jugadores, aun que menos competentes, finalizaron campeones del mundo por la primera y única vez en la historia del “volleyball”.

FRANCIA E URSS COMO MODELOS!

La historia evoluciona y ahora muy rápidamente. En los años sesenta, en la OCDE- Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico- el club de los países ricos con sede en París, se presentaban – ¿quién podría imaginarlo hoy?- como modelo en educación para el mundo entero los sistemas educativos de Francia y de la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas, por su planificación centralizada y por la fuerza del sistema público.

En los años 80, los paradigmas cambiaron y los principios neoliberales pasaron a dominar. En los años noventa, con la adopción en 1999 del Consenso de Washington, nuevos paradigmas fueron incorporados en los sistemas educacionales. En lugar de servicio público, la educación pasó a ser tratada principalmente como mercancía, este cambio de valores significó que en lugar de cooperación solidaria, la cooperación se transformó en objeto de venta, de comercio, de intereses individuales.

Y aquí volvemos al punto inicial de nuestros comentarios y análisis. La paradoja es increíble. Rectores, intelectuales, educadores que reaccionan espontáneamente contra los absurdos de un período oscurantista, en este campo, en su campo, ya no se escandalizan tanto y, al contrario, hay muchos que reciben, de brazos abiertos, a los que vienen decir que la comercialización de la educación superior es inevitable, que no hay que reaccionar al poder transnacional en materia de educación, a los que dicen que la calidad está en manos de aquellos que venden paquetes bien arreglados de productos educacionales que ninguna relación tienen con la sociedad a la cual están vinculadas las instituciones “compradoras” de estos servicios.

Se constata que son cada vez más numerosos los que, sin ningún espíritu crítico, se transforman en agentes compradores de productos alienígenos y alienantes. Son cada vez menos los que reaccionan a los métodos de los vendedores de productos educacionales, en particular a través de Internet, pero son una legión también los responsables académicos y políticos que no tienen dudas, por ejemplo, en enviar sus estudiantes a países como el Reino Unido, donde sus estudiantes van pagar una decena de veces más que los europeos, en un proceso absurdo en que países en desarrollo pasan a financiar los estudios de la burguesía inglesa.

Peor que esto, el método inglés se multiplica a través de países anglosajones y, ahora, de la Unión Europea en su conjunto, siendo pocos los representantes de países en desarrollo que se preocupan con esto sea en sus administraciones sea en las organizaciones internacionales que elaboran políticas para educación superior. Además, organizaciones creadas para defender la educación como servicio público se incorporan a esta línea de pensamiento y pocos se sorprenden con esto, lo que nos hace recordar un dibujo chistoso que circulaba en Brasil, en los años setenta, donde un personaje vestido de Don Quijote decía: “acabemos com a corrupção ou locupletemo-nos todos”. Tengo en mi memoria muy claro que uno de

los asistentes del ministro de finanzas de Brasil, en la época, ha puesto este dibujo en la puerta de su oficina cerca de la del ministro...

FALSA NEUTRALIDAD

Lo que voy decir ahora no es novedad, ya lo he hecho en varias ocasiones. Pero los rectores, seguramente varios de los que participan de esta Cumbre, pagan caro a ciertos expertos que vienen a sus instituciones diciendo que son neutrales, que la realidad de la educación como negocio en tiempos de OMC es inevitable y que son ingenuos, utópicos, soñadores los que todavía defienden la idea que es posible una cooperación basada en la solidaridad.

Esto es una realidad incluso en el mundo iberoamericano. Cuando la UNESCO lanzó en principios de los años 90 el programa de cooperación UNITWIN/Cátedras UNESCO, un programa basado en la solidaridad, España fue seguramente el país donde el programa ha tenido más éxito. Proyectos desarrollados por universidades como la de las Palmas de Gran Canaria, la Universidad Oberta de Cataluña, la Complutense, la Universidad de Deusto en Bilbao, fueron ejemplos concretos de solidaridad, de trabajo conjunto con instituciones de países en desarrollo donde todos eran tratados como iguales, de programas que eran elaborados conjuntamente y que tomaban en cuenta las necesidades de todos los participantes en los programas.

El programa despertó en España un alto interés en la comunidad académica como en el interior del Estado, siendo auspiciado por una madrina de prestigio, la Infanta Cristina. Hoy, varias instituciones españolas siguen manteniendo apoyo a programas donde la solidaridad es el elemento básico, pero aun en este país hay instituciones que intentan vender en los países en desarrollo todo tipo de productos concebidos sin ninguna participación de aquellos que son invitados a comprarlos.

Esto también es oscurantismo y es impresionante que administradores académicos y responsables de definición y aplicación de políticas universitarias en los países en desarrollo acepten que expertos vengam cobrar caro para decirles que se sometan a prácticas que, además de financieramente perjudicables, son instrumentos de dominación política, cultural y financiera. Todo esto es hecho bajo la tintura de una neutralidad que no existe. En realidad, cuando se analiza una cuestión en el campo social, político, histórico o cultural, no hay neutralidad. Además, es fundamental tener una visión del conjunto de los procesos, no limitando el análisis a una mirada en hechos aislados, individualizados. Quién lo hace, seguramente tomará una mala dirección, se dejará engañar y, al final, tendrá una visión desconectada de la realidad social y acabará actuando contra los intereses de sus propias instituciones, de su propio país.

INICIO, MEDIO Y FIN

Un proceso tiene inicio, medio y fin. Es fundamental ver donde empieza y observar a donde se desea llegar y, en seguida, verificar adonde se llega en realidad. Veamos un ejemplo actual.

En los últimos tiempos, en particular desde la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998, en el campo de la educación superior, uno de los temas cuyo crecimiento de importancia fue notable es el de la evaluación y, más recientemente, los procesos que se correlacionan, en particular los de acreditación.

Evaluación como acreditación tampoco constituyen procesos neutrales. En el caso de la acreditación –la moda del momento- es importante señalar que los conceptos utilizados como los métodos adoptados tendrán consecuencias de naturaleza económica y financiera y también tendrán influencia en la vida cultural, social y política de las instituciones y de las naciones.

En este campo, todos aquí saben que hay un proceso en curso en nivel internacional. El inicio del proceso está en los años 80 con el cambio de paradigmas ya mencionado con la “liberalización”, “privatización” y “comercialización” siendo vistas, en la práctica, como objetivo primordial de los sistemas educacionales. La oficialización del proceso, si así podemos hablar, data de 1994 con la adopción del AGCS- Acuerdo General de Comercio de Servicios- y de 1995 con el inicio de funcionamiento de la OMC, Organización Mundial del Comercial.

Pero este proceso, como todo proceso, es dinámico e inmediatamente expertos anglosajones se han dado cuenta que, si aplicados con rigor, los principios del AGCS (GATS en inglés, Global Agreement on Trade in Services) interpretados por la OMC, todos tendrían que reconocer los diplomas de todos, lo que evidentemente no interesa a nadie. ¿Se pueden imaginar Oxford, Berkeley, Salamanca, Sorbona reconociendo automáticamente los diplomas de una universidad de Burkina Faso o de Cabo Frio en Brasil?

Al mismo tiempo, como han observado con precisión varios analistas entre ellos la economista-educadora francesa, Annie Vinokour, se ha notado que, en este campo, con el desarrollo de las nuevas tecnologías, existía un mercado extraordinariamente importante.

En un sistema dominado por el mercado, probar la existencia de calidad de los productos educacionales a través de una calificación (“label” – “etiqueta”) resulta indispensable, para llamar la atención de los clientes, en particular en la competición internacional, los extranjeros y también de aquellos, como los rectores y los responsables de políticas públicas que definen las acciones en el campo de la educación superior en cada país.

Los países ricos en este campo son maestros, ejercen influencia determinante en las organizaciones internacionales, y encuentran funcionarios en estas instituciones pero también en asociaciones universitarias y en universidades para elaborar y defender códigos de buena conducta que, necesariamente, repercutirán lo que hacen sus instituciones. La

metodología no es neutral ni ingenua. Un proceso de acreditación en este marco requiere una independencia política y económica de los órganos de acreditación, pero –y aquí hay una cuestión- sin respuesta hasta ahora, ¿quien va definir la independencia y verificar la ausencia de conflictos de intereses de los organismos y de los expertos que definen lo que es calidad y determinan cuales son las instituciones que tienen calidad?

CONFLICTO DE INTERESES

Repetimos una vez más, se trata de un proceso, hay que ver su conjunto. Empezó en 1994 y la comunidad académica, por sus organismos representativos solamente se ha dado cuenta de lo que pasaba en septiembre de 1999, con una declaración de cuatro organizaciones que tienen sede en Europa, Estados Unidos y Canadá, protestando junto a los gobiernos de sus países contra la decisión de la OMC de incluir la educación superior entre los servicios reglamentados por el Acuerdo General de Comercio de Servicios.

En abril de 2002 –todos se acuerdan- los participantes de la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, reunidos en Porto Alegre, alertaron a la comunidad académica y a la sociedad en general contra estas políticas y solicitaron de los gobiernos iberoamericanos de no firmar compromisos en el campo de la educación superior en el marco del AGCS.

Sin embargo, desde 1995, una organización con sede en Estados Unidos y portadora del significativo nombre de GATE (Global Alliance for Transnational Education), creada con fondos de Jones Internacional Ltda., una poderosa empresa norteamericana en el campo de televisión por cable, pero con una unidad especializada en productos educacionales. La asamblea de creación fue organizada en Septiembre de 1996, en Londres. La apertura fue hecha por Glenn Jones y uno de los oradores principales fue Sir John Daniel, en aquella época vice-chancellor de la Open University inglesa, nombrado después sub-director general de educación de la UNESCO. Participaron representantes de Monash University (Australia), CEPES (Romênia), OCDE y otras instituciones y allí estaban presentes expertos como María José LeMaitre, del Consejo Nacional de Acreditación de Chile, Johan Brink, del Comité de Directores de Universidades de África del Sur, la mayoría de los cuales siendo entonces nombrados miembros del “board” de GATE.

GATE elaboró un conjunto de principios para la educación transnacional, colaboró con la División de Servicios de la Organización Mundial de Comercio, y lanzó un proceso de certificación. El conflicto de intereses, en este caso, era demasiado claro. GATE, aunque se presentó como una organización no gubernamental con la participación incluso de miembros de la comunidad académica, era claramente dominada por una empresa comercial, con una unidad de productos educacionales, definía lo que era calidad y quería ser responsable por la certificación de esta calidad. Las polémicas en torno de una tan clara confusión de agendas fueron grandes, se acredita que miembros de la comunidad académica acabaron por darse cuenta del absurdo en que se habían implicado y GATE sufrió un proceso irreversible de implosión.

En el momento actual, un nuevo proceso fue lanzado en el campo de la acreditación internacional, no estando claros, hasta el presente, cual será el final de proceso. Se sabe como empezó y se nota que muchos que estaban con GATE en 1996, diez años después, están de nuevo presentes, defendiendo siempre asumir posiciones neutrales y luchando por la implantación de un sistema de acreditación internacional, en particular en lo que se refiere a la educación que ultrapasa las fronteras.

Al final de 2005, se intentó aprobar un documento conteniendo un guía para la acreditación internacional en la UNESCO y en la OCDE. Dentro de la UNESCO, varios países se opusieron a la propuesta y, al final, una solución diplomática fue la de decir que los Estados miembros tomaban nota de la propuesta. En términos diplomáticos, el mensaje es claro. No hay veto, pero hay dudas, hay restricciones y el documento no fue aprobado en la UNESCO. Varios países, entre ellos India y Brasil, consideraron que la aplicación de estos principios podría dar ventajas económicas, políticas y culturales a un pequeño grupo de países, justamente los que controlan el proceso en curso de creación de sistemas internacionales de acreditación. Además, metodológicamente, el proceso no estaría respetando las reglas internas relativas a la aprobación de documentos de esta naturaleza.

REDEFINIR LAS MISIONES

El documento que, en su versión final, es políticamente correcto, en muchos de sus puntos inicialmente polémicos, mantiene una visión fundamentalmente europea y basa sus propuestas concretas en disposiciones de la convención sobre reconocimiento de estudios y diplomas firmada en Lisboa en 1997 bajo los auspicios de la UNESCO y del Consejo de Europa. Dentro de la UNESCO, hay que tener en consideración, Europa incluye Estados Unidos, Canadá e Israel y en esta convención también tiene acceso Australia. El documento fue aprobado posteriormente en la OCDE y está siendo tratado como se hubiera sido aprobado por el conjunto de Estados miembros de la UNESCO.

El tema es importante para las instituciones que participan de la cumbre iberoamericana de rectores de universidades públicas. Algunos riesgos son evidentes y no fueron suficientemente discutidos:

- 1- Tienen razón países - como India y Brasil - que consideraron que la metodología tradicional para la adopción de instrumentos normativos no fue respetada. Se puede decir que no se trata de un instrumento normativo y que los principios allí mencionados no implican obligaciones para los Estados, su aplicación sería voluntaria. En realidad, ya se anunció que los países serán llamados a elaborar informes detallados sobre su aplicación y esta actitud parece repercutir en una tendencia que se generaliza, de generar instrumentos que no serían coercitivos pero que, en realidad, lo son. Ejemplo clásico de esta tendencia es la reforma de Bolonia en Europa y el intento de transferirla a otras regiones, incluso América Latina.

- 2- En este documento del final de 2005, elementos importantes para el desarrollo de la cooperación solidaria no son mencionados, la pertinencia no es vista como punto básico y esencial en la definición de calidad, y finalmente no se identifica, de manera clara, quienes serán los encargados de los procesos de acreditación. No se dice –“et pour cause”- pero hay serios indicios de que todo esto es parte de un proceso cuya meta final será el desarrollo de un sistema internacional de acreditación, siendo grande el riesgo que este sirva simplemente para colaborar en la aplicación de los principios del GATS.
- 3- Finalmente, se nota que todas las regiones están siendo estimuladas a revisar las convenciones regionales sobre reconocimiento de estudios y de diplomas de educación superior que fueron adoptadas en los años 70 y 80 bajo los auspicios de la UNESCO. No hay duda que esto es una necesidad. Los tiempos cambiaron pero se observa una tendencia a proponer como modelo la convención europea y sus prácticas, lo que, absolutamente, no es evidente, tan diferentes son las situaciones concretas de los países de América Latina, de África y de Asia con relación a Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia.

Detallemos un poco más este último punto. Es fundamental que las reformas sean hechas en base a la realidad de cada región, en otras palabras, una vez mas, que se tome en cuenta la pertinencia.

Sin embargo, hay un punto que es universal. Se sabe que una de las debilidades de la aplicación de las convenciones está en los comités de aplicación que se reúnen, al máximo, una vez cada dos años. Son organismos gubernamentales, en los cuales? en la mayoría de las veces, los Estados Miembros están representados por miembros de embajadas en los países donde se realizan las reuniones, o sea, funcionarios que ninguna relación tienen con los temas en discusión. Además, en regiones como América Latina y Europa, donde la idea de autonomía universitaria es esencial en el funcionamiento de las universidades, estas tendrían necesariamente que ser representadas con derecho de voz y de voto en los comités. En resumen, hay que revisar el mandato de los comités, que tienen de tener miembros competentes y permanentes, y su composición, con la inclusión de miembros de la comunidad académica.

Al concluir, llamo una vez más la atención que en este período de oscurantismo que vivimos, es la teología del mercado que se intenta de implementar en el campo de la educación superior. El mercado es más que un rey, El mercado que nadie dice quien es, que nadie sabe donde está, en realidad esta en todas las partes, es omnipresente, omnisciente, omnipotente.

Es necesario no olvidar los principios básicos de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, que ha hecho hincapié en el principio que calidad y pertinencia son dos conceptos complementares que tienen de coexistir en todos los programas y todas las instituciones. Es fundamental insistir en la idea de servicio público para la educación superior que implica básicamente tres elementos: la igualdad (la educación como derecho basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos), la permanencia y

continuidad, la adaptabilidad-reactividad que permita a las instituciones evolucionar según los cambios de la sociedad.

Un punto importante al cual no se ha dado atención importante en los documentos adoptados por la CMES fue la proposición que las instituciones de educación superior deben definir (o redefinir) sus misiones conjuntamente con los representantes de todos los segmentos de la sociedad a la cual sean vinculados. Esto les permitirá alcanzar la necesaria relevancia y les ayudará a establecer sistemas de acreditación donde se compararán lo que hacen las universidades con lo que sus misiones han previsto y no con estándares basados en la adopción y copia de modelos alienígenas y alienados.

DIÁLOGO ENTRE CIVILIZACIONES

Se suponía que Federico Mayor, ex Director General de la UNESCO, tendría a su cargo la presentación de la Conferencia de Apertura de la VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. En su ausencia, me han solicitado abrir la Cumbre. Pero a Federico Mayor no se remplace y lamento profundamente que las circunstancias han privado los participantes de la Cumbre un debate con él.

Federico Mayor, entre otras cosas, co-preside, juntamente con Mehmed Aydin (Turquía), Ministro de Estado y Profesor de Teología. un grupo de alto nivel nombrado por el Secretario General de Naciones Unidas para proponer medidas que hagan concretas la propuesta del Presidente del Consejo de España, Sr. Zapatero, de establecer una Alianza de civilizaciones, en lugar de una guerra de civilizaciones estúpidamente impuesta al mundo por fanáticos y dirigentes políticos incompetentes.

La iniciativa del Sr. Zapatero, según el mismo explicó. se inserta en un contexto difícil que requiere que “los gobernantes y responsables pongan en marcha medidas apropiadas a escala mundial, especialmente en los terrenos político y cultural, a fin de evitar que la actual deriva entre los mundos occidental y árabe e islámico se consolide y pueda llegar a afectar seriamente a la paz y a la estabilidad internacionales”.

La tarea no es fácil. La reacción de pasión en el mundo oriental, pero también el Occidente relativo a los dibujos de Mahoma publicados por un periódico danés lo comprueban. Las consecuencias de los errores y de las barbaridades que vemos transcritas cada día en la prensa y que visualizamos a través de la televisión en Palestina y en Irak también lo demuestran. Autoridades políticas y algunos periodistas en el Occidente con una cierta frecuencia, asimilan valores islámicos a la violencia y al terrorismo. El diablo pasa a ser el Islam, mientras en ciertos países islámicos la acción guerrera de algunos países es vista como resultado de una visión cristiana del mundo típica de los cruzados en el pasado.

Para el presidente del Consejo de Gobierno de España, una Alianza de Civilizaciones debe basarse en dos ámbitos fundamentales:

- I- **Mesa política y de seguridad** – Para esto se impone la consolidación de un orden internacional más justo, la concertación y cooperación

internacional en la lucha contra el terrorismo y finalmente el apoyo al multilateralismo eficaz, a través de la aplicación no discriminatoria de las resoluciones de Naciones Unidas. Esto último elemento implica también la erradicación del uso ilegítimo de la fuerza como medio de resolver los conflictos.

- II- **Mesa cultural** que implica el tomar la cultura como identidad y como modelo (diálogo de culturas, profundización de valores compartidos, estudio de de amenazas comunes, tratamiento adecuado de flujos migratorios etc.); las percepciones en los medios de comunicación y la educación como forma de promover el diálogo entre civilizaciones y prevenir la intolerancia y el conflicto. Para esto hay que desarrollar el intercambio interuniversitario, la educación escolar y los programas de libros de texto).

Para posibilitar la implementación de esta iniciativa se ha decidido nombrar el grupo de alto nivel, co-presidido por Federico Mayor y Mehmed Aydin. El Grupo presentará un informe con recomendaciones para la acción durante el segundo semestre de 2006.

La importancia del diálogo de civilizaciones fue resaltada por el Rector de la UNU, Van Ginkel, que, en un documento con fecha de febrero de 2006, señala que “el diálogo tiene un enorme potencial en la prevención de conflictos en los niveles internacional, nacional y local, a través de la reducción de malentendidos y de desconfianzas”.

El Rector de la UNU prosigue diciendo que el diálogo de civilizaciones también tiene un potencial enorme para resolver problemas actuales y futuros en los dominios económico, social y políticos, estimulando las personas a dividir sus experiencias y a través de la aplicación conjunta de remedios. “At its best, añade el rector, intercivilizations dialogue can result in a collective sense oh shared goals, enabling us to address the most important question of all: what kind of future World do we want to live in?”

Por supuesto, esta iniciativa puede también limitarse a manifestaciones de buena voluntad que no tengan ningún impacto concreto. Si esto ocurre, no colaborarán con el desarrollo de mejores relaciones entre las civilizaciones y entre los diversos pueblos en todos los continentes. No criarán mejores condiciones para la gobernabilidad en el mundo, ni serán instrumentos para el desarrollo de una sociedad mas justa en nivel planetario. El grupo de alto nivel, co-presidido por Federico Mayor y Mehmed Aydin, tendrá que definir cual será la función de las universidades para que los objetivos de diálogo se concreten. Parece claro que las universidades, en este campo, tienen tres importantes funciones a ejercer:

- I- analizar la cuestión de la inmigración y todas las cuestiones a ella vinculadas: la necesidad de aprender a vivir juntos, el desarrollo de la tolerancia, la reducción y eliminación de la pobreza, la eliminación de la exclusión, de la precariedad y, principalmente, el desarrollo de una cultura de paz, asociada a la promoción de la cooperación internacional solidaria y de la ciudadanía.

- II- Orientar sus programas curriculares teniendo en cuenta los objetivos de la educación internacional que alcanza todos estos elementos. En este momento, la multidisciplinaridad es una necesidad para la comprensión de problemas que son de una complejidad total y no pueden limitarse a disciplinas aisladas.
- III- Desarrollar programas de cooperación solidaria con instituciones congéneres en el mundo en desarrollo y en las regiones más pobres del mundo. Este tipo de cooperación es el que puede facilitar la comprensión mutua. La tendencia actual, incluso en Europa, de abandonar la cooperación solidaria, transformando la educación y los intercambios universitarios en mercancía, va, sin duda, generar más problemas e impedir que un verdadero diálogo se establezca

Parece evidente que toda acción en este campo tiene que basarse en la tolerancia y en la capacidad que tengan todos de vivir juntos.

La tolerancia, por supuesto, es la base fundamental para la integración en los países democráticos. Da el derecho a la diferencia y al mantenimiento de su cultura, su religión, su especificidad, con la condición de aceptación de su lado de los principios que fundan un Estado democrático moderno. La tolerancia, en un Estado democrático, no justificará ni el fundamentalismo religioso que lleva a la violencia, como lo de los cruzados en el pasado, como lo que se vía aun recientemente en países como Irlanda, y como se ve en algunos países orientales. La tolerancia tampoco puede justificar prácticas como la de mutilación sexual de niñas y adolescentes.

La tolerancia, afirmaba Federico Mayor "est le respect, l'acceptation et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et des manières d'exprimer notre qualité d'êtres humains, La tolérance est l'harmonie dans la différence. Elle n'est pas seulement une obligation d'ordre éthique, elle est également une nécessité politique et juridique. La tolérance est une vertu qui rend la paix possible et contribue à substituer une culture de la paix à la culture de la guerre....».

-"La tolérance», señalaba F. Mayor, n'est ni concession, ni condescendance, ni complaisance. La tolérance est, avant tout, la reconnaissance des droits universels de la personne humaine et des libertés fondamentales d'autrui. En aucun cas, la tolérance ne saurait être invoqué pour justifier des atteintes à ces valeurs fondamentales. La tolérance doit être pratiquée par les individus, les groupes et les Etats".

No tengo la pretensión de, con estos elementos finales, remplazar a Federico Mayor. Pero espero que sirvan para llamar la atención de los Rectores iberoamericanos a la importancia para el mundo actual y para las futuras generaciones de la iniciativa del Sr. Zapatero y de las medidas que el grupo de alto nivel presentará al secretario general de Naciones Unidas. Una cosa es cierta. Las universidades tendrán un papel esencial en la consolidación de este diálogo y deberán colaborar con medidas concretas que, si implementadas, harán que el período que vivimos deje de ser oscurantista.

REFERENCIAS BÁSICAS

Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), American Council on Education (ACE), European University Association (EUA) and Council for Higher Education Accreditation (CHEA) - September 2001- Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade and Service.

Barblan, Andris – The International provision of higher education: do universities need GATS? – GUNI-AP- First General Assembly- Hangzhou, China, 20-22 September 2002

Bartot, Annie – Le management dans les organisations publiques- Dunod- Paris- 1997

Belloni et alii- Metodologia da avaliação em políticas públicas 75- Questões da nossa época- Cortez Editora- 2000

Brovetto, Jorge – 14 de setembro de 1998- Message sent to the Higher Education Department of UNESCO – Posición de la Universidad de la República ante los documentos preliminares para la Conferencia Mundial de Educación Superior a desarrollarse en París del 5 al 9 de octubre del corriente año.

Canadian Association of University Teachers GATS – Impact on Education in Canada- Summary of Key Findings – www.caut.ca retrieved on 22.05.2006.

Centro de Estudos Educação e Sociedade- Educação & Sociedade, revista de Ciência da Educação- Campinas, São Paulo, Brasil no.84- Volume 24- Número especial 2003- Educação: de direito de cidadania a mercadoria – Novas Leituras sobre o público e o privado/mercantil.

Cinda (Centro Interuniversitario de Desarrollo) and CRESALC (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1994) – Acreditación universitaria en América Latina – antecedentes y experiencias

Clark, Burton and Neave, Guy – The Encyclopedia of Higher Education – volume 2- Analytica Perspectives – Accreditation (C. Adelman) pgs,1313 to 1318

Commission Nationale Française pour l'UNESCO – Recognition of experiential learning – An international Analysis – September 2005 (Réconnaissance des acquis et de l'expérience – Apports d'une réflexion internationale)- Paris 2006

Dias, Marco Antonio R. – Quality in higher education from an international point of view: the role of UNESCO – First biennial Conference and General Conference of the International Network of Quality Assurance in Higher Education (INQAAHE)- Montreal. A summarized version was published as chapter of “Craft, Alma (editor) - International Developments in Assuring quality in higher education- The Falmer Press- 1994”

Dias, Marco Antonio R. – Some Aspects of the Impact of Globalization in Higher Education on Developing Countries- First General Assembly of the Global University Network for Innovation: Asia and Pacific (GUNI-AP- 20-22 September 2002- Zhejiang, University- Hangzhou, China

Dias, Marco Antonio R. – Social commitment of the universities against the commercialization attempts – Meeting of Nobel Prize Awards – UPC Barcelona, December 2005

Dias Sobrinho, José – Universidade e avaliação – entre a ética e o mercado – RAIES, Editora Insular- Santa Catarina, Brasil, 2002

Dockrell, W.B. – Evaluation procedures used to measure the efficiency of higher education systems and institutions – a study conducted by the International Association for Educational Assessment – New papers on Higher Education: Studies and Research no 1- Division of Higher Education – UNESCO - 1990

Ferreira Ribeiro, Gustavo, “A liberalização da educação superior no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS)” dissertation under the direction of Dr. Weber Oliveira Barral, for obtaining a graduate diploma at the Federal University of Santa Catarina, in Brazil (Florianópolis, 2004).

Gacel Ávila, Jocelyne – Las tecnologías de comunicación e información para la educación internacional – Educación internacional versus Educación transnacional – Educación Global nº 6- 2003- Guadalajara, México

Gazzola, Ana Lúcia Almeida – Educação superior : bem público ou mercadoria? – Jornal da Ciência no. 2030, 10.05.2002

Guarga, Rafael- La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental – 2003- <http://www.ufmg.br/cela/texto2.html>

Ginkel, (Hans) J.A. van (1994), University 2050. The Organization of Creativity and Innovation. In: Universities in the Twenty-first Century. A Lecture Series. Paul Hamlyn

Foundation. National Commission on Education and The Council for Industry and Higher Education, pp.65-86. London.

Ginkel, Hans van, (2001) – Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development – UNU- Tokyo

Ginkel, Hans (J.A.) van (2005), Responsibilities, Challenges, Opportunities and Governance – Rethinking the University for the 21st Century. In: Higher Education in the World 2006 – The Financing of Universities, pp. XIX-XXVII. GUNI Series on the Social Commitment of Universities I. Palgrave.

Harman, Grant – Quality assurance for higher education : developing and managing quality assurance for higher education systems and institutions in Asia and Pacific - Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development – UNESCO Bangkok 1996

International Association of Universities (IAU) and 36 more university associations- “Sharing quality higher education across borders: a statement on behalf of higher education worldwide” -http://www.unesco.org/iau/p_statements/index.html – retrieved in 27.04.2006.

Mayor, Federico - The Universal University – Higher Education Policy 11 (1998) pgs. 249-255- Pergamon.

Ochs, René – The recognition of studies and diplomas of higher education: the contribution of UNESCO – Papers on Higher Education no. 23- Division of Higher Education, UNESCO

OECD (2005) – Guidelines for quality provision in cross-border higher education- retrieved from internet on 25.05.2006 (www.oecd.org)

Tilak, Jandhyala B G – Higher Education: a public good or a commodity for trade? – Nobel Prizes Meeting- December 2005

UNESCO (1995) – Policy Paper for Change and Development in Higher Education-ED-94/WS/30

UNESCO (1998) – Higher Education in the Twenty-first Century – Vision and Action- World Conference on Higher Education- Final Report- Paris 5-9 October 1998

WORLD BANK – a) Higher Education: The Lessons of Experience, Washington, 1994; b) Prioridades y Estrategias de Educación – Examen del Banco Mundial, Washington 1996- c)

Higher Education in Developing Countries – Peril and Promise – The Task Force on Higher Education and Society – Washington 2000; d) Constructing Knowledge societies – New Challenges for Tertiary Education – Washington (2002)

Universidad de la República- Evaluación – Programa de evaluación institucional no. 1 – octubre 2001- Montevideo- Uruguay

WTO – World Trade Organization – Uruguay Round Agreement – General Agreement on Trade Services – www.wto.org - retrieved from internet in 02.09.2002

WTO- World Trade Organization – Council for Trade in services- Education Services- S/C/W/49 – 23 September 2006

Yarzabal. Luis; Vila, Ana and Ruiz, Roberto (editors) – Evaluar para transformar- Colección Respuestas- Ediciones IESALC/UNESCO – Caracas 1999

DOCUMENTO NÚMERO 13

**THE ADOPTION OF GUIDELINES ON QUALITY
PROVISION IN CROSS-BORDER HIGHER
EDUCATION**

INTRODUCTION

After the General Conference of UNESCO in 2005, the Education Sector called a press conference to announce the adoption of the guidelines on quality provision in cross-border higher education (in fact, guidelines for international accreditation). For avoiding reactions, ADG/ED informed that this was not a policy document and was not binding. It seems that the secretariat highlighted the fact that **for the first time a document of this nature was adopted jointly in UNESCO and OECD** and mentioned its utility for ensuring quality in cross-border higher education.

In spite of that, many delegations were not happy and some of them expressed it. They considered that the final Resolution on this subject in fact did reflect the result of delicate negotiations. This was not being taken into consideration by the secretariat. India and Brazil were in the frontline of the criticism, but surprisingly the delegation of United States followed them and, during the debates on this subject, supported the decision of having the document as a secretariat document and not as a document of the Member States.

Debates were complicated. It seems that Canada delegation was divided. Members of the National Commission who were included in the delegation of their country followed India and Brazil, but the representatives of the present Canadian government were in favor of the approval of the guidelines as a document of the States.

In synthesis, the agreement consisted in:

- 1- **Member States took note that the Director general was planning to issue the document as a secretariat document** (and not as a document of the Member States). This was accepted by the Director general himself in a document presented to the General Conference
- 2- **The secretariat is authorized to promote the distribution of the document, but not to widely disseminate it...**
- 3- The secretariat should make a report only on the way the guidelines are s being used. Member States did not want to express an authorization to the implementation of the document...
- 4- In fact, the Secretariat can participate in the implementation (providing advice to Member States and providing assistance to regional committees), **but only when requested**. In the debates, it was clear that this means that the secretariat is only authorized to act when one Member State or one regional committee of application of the conventions on recognition of studies and diplomas takes the initiative and request assistance in its implementation.

In OECD, in December, according to the web page of this organization, **the guidelines were adopted without any restriction**. The situation is completely different.

The subject is delicate and one can foresee some issues:

- 1- as the Secretariat of UNESCO controls the majority of the committees of application of the conventions, these committees will be called to request this assistance...
- 2- with the rotation in the delegations and with the strong political will of the secretariats of both OECD and UNESCO to implement the guidelines, and probably to create an international system of accreditation, the guidelines will finish to be accepted.
- 3- The note Bikas sent to UNU after members of GUNI secretariat (I presume in particular Mr. J. Trés) read the paper prepared jointly by Van Ginkel and Dias shows that everything will be done to disseminate the idea that the guidelines were adopted by UNESCO.
- 4- The evolution inside WTO can also have implications in this process. Some analysts consider that countries such as India and Brazil want and need a compromise in the elimination of agricultural subsidies from Europe and USA. They can negotiate and accept to open everything in the field of some services, in particular higher and distance education.

DOCUMENTS ON THE SUBJECT

It is not possible and it is useless now to go to the whole history, see all the documents, all changes made since the first draft of the guidelines was elaborated. The process is long and I think it is important to see how it started (this was made in the paper for GUNI November conference) and what are apparently the objectives of the process, the final goal. In my opinion, it is the creation of an international system of accreditation. The question is always who will control it, and what are the purposes of this process. The matter is delicate by the fact that interests, notably commercial and financial, are enormous. The initiative of GATE (Global Alliance for Transnational Education) shows it. And it is delicate because some people can try to make intrigue between the two organizations. I consider that, facing the note of Mr. Bikas, **it will be important to mention the decision taken by Mr. Matsuura in considering a document as a secretariat document**.

It can be helpful now to get a look into some basic documents presented to the Executive Board of UNESCO in 2005 and to the General Conference and be aware of discussions which took place during this period. They were hard and difficult and a diplomatic agreement was established at the end as we mentioned.

EXECUTIVE BOARD

A- Adopted Resolution

Hundred and seventy-first session

(Paris, 12-28 April 2005)*

171 EX/Decisions

PARIS, 25 May 2005

DECISIONS ADOPTED

BY THE EXECUTIVE BOARD AT ITS 171st SESSION

* Including the meetings of the subsidiary bodies before the plenary meetings.

All the terms used in this collection of texts to designate the person discharging duties or functions are to be interpreted as implying that men and women are equally eligible to fill any post or seat associated with the discharge of these duties and functions.

171 EX/Decisions

8 Report by the Director-General on cooperation between UNESCO and OECD in drafting guidelines on “Quality provision in cross-border higher education” (171 EX/43

Rev.; 171 EX/64 Part II)

The Executive Board,

1. Recalling the Universal Declaration of Human Rights (Article 26) and the World Declaration on Higher Education adopted by the 1998 World Conference on Higher Education,
2. Recalling the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001), 171 EX/Decisions – page 10
3. Having examined document 171 EX/43 Rev.,
4. Building on the six regional conventions and one interregional convention on the recognition of qualifications in higher education (1974, 1976, 1978, 1979, 1981, 1983 and 1997), the Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education (1993) and the Recommendation on the Status of Higher Education Teaching Personnel (1997),
5. Referring to 32 C/Resolution 10 on higher education and globalization,
6. Recognizing that cross-border provision of higher education may offer students/learners new opportunities such as increased access to higher education, improvement and innovations in higher education systems, and may contribute to the building of international cooperation, which are essential to academic knowledge as well as, more generally, to national social and economic development,
7. Recognizing that cross-border provision of higher education needs to be addressed appropriately in order to ensure high-level quality provision, and that it is increasingly important for students/learners and relevant stakeholders to be better informed of the quality of higher education programmes,

8. Invites the Director-General to inscribe on the provisional agenda of the 33rd session of the General Conference an agenda item with a view to the further discussion of the nonbinding draft guidelines” (the secretariat proposed: see below: Invites the Director-General to inscribe on the provisional agenda of the 35rd session of the General Conference an agenda item proposing the endorsement of the draft Guidelines, as appended in the Annex to this document, through a resolution”)

draft guidelines.
(171 EX/SR.10)

B- PROPOSED RESOLUTION

Hundred and seventy-first session

I- 171 EX/43

PARIS, 9 March 2005

Original: English

Item 8 of the provisional agenda

REPORT BY THE DIRECTOR-GENERAL ON COOPERATION BETWEEN UNESCO AND OECD IN DRAFTING GUIDELINES ON “QUALITY PROVISION IN CROSS-BORDER HIGHER EDUCATION” SUMMARY

10. In light of the above, the Executive Board may wish to adopt a decision along the following

lines:

The Executive Board,

1. Recalling the Universal Declaration of Human Rights (Article 26), the 1998 Declaration adopted by the UNESCO World Conference on Higher Education and the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001),
2. Further recalling 32 C/Resolution 10 on Higher education and globalization,
3. Having examined document 171 EX/43 and its Addendum,
4. Building on the six regional and one interregional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education (dating from 1974, 1976, 1978, 1979, 1981, 1983 and 1997), the 1993 Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education and the 1997 Recommendation on the Status of Higher Education Teaching Personnel,
5. Recognizing:
 - (a) that cross-border provision of higher education offers students/learners new opportunities such as increased access to higher education, improvement and innovations in higher education systems and contributes to the building of international cooperation, which are essential to academic knowledge as well as, more generally, to national, social and economic wealth,
 - (b) that cross-border provision of higher education has to be managed appropriately in order to limit low-quality provision, and that it is increasingly important for

students/learners and relevant stakeholders to be better informed of the quality of higher education programmes,

(c) that an international framework is needed in order to minimize the risk of misleading guidance and information, and of provision that offers low-quality educational experience and qualifications of limited validity,

(d) the importance of national sovereignty over higher education and the unevenness and diversity of the development of domestic systems to assure the quality of higher education among countries,

(e) that some Member States have many competent bodies and relevant frameworks, some of which are non-governmental, responsible for quality assurance, accreditation and recognition of qualifications, that can take or initiate action in the field of higher education,

6. Invites Member States:

(a) to develop appropriate frameworks for quality provision of higher education across borders, especially focusing on:

(i) providing students/learners with adequate information resources for informed decision-making to protect them from the risks of misleading guidance and information, low-quality provision and qualifications of limited validity;

(ii) making qualifications transparent in order to increase their international validity and portability. This objective should be facilitated by reliable and user-friendly information sources and needs to be combined with the commitment of institutions/providers to provide cross-border higher education of comparable quality to that offered in the home country;

(iii) making procedures for the recognition of qualifications more transparent, coherent, fair and reliable, imposing as little burden as possible on mobile students and professionals;

(iv) intensifying international cooperation among national quality assurance and accreditation agencies in order to increase their mutual understanding;

(b) to take the appropriate steps for applying the guidelines on quality provision in cross-border higher education developed jointly with OECD (hereafter referred to as the “Guidelines”). The Guidelines are not legally binding and Member States are expected to take into consideration the Guidelines as appropriate in their national context;

(c) to widely disseminate the Guidelines to all relevant governmental departments and agencies, to higher education institutions/providers, quality assurance and accreditation agencies, recognition and credential evaluation centres, professional bodies, students and other relevant stakeholders;

(d) to encourage and support higher education institutions/providers, including teacher associations, student bodies, quality assurance and accreditation agencies, recognition and credential evaluation centres and professional bodies to take the appropriate actions to apply the Guidelines at international, regional and national levels;

7. Invites the Director-General of UNESCO in cooperation with the OECD Secretariat to

gather information on further developments related to the Guidelines and report to the

Executive Board of UNESCO as appropriate;

8. Recommends that the General Conference examine the Guidelines in document 171 EX/43 Add. at its 33rd session with a view to their adoption.

171 EX/43

2- 171 EX/43 Rev

Original English

Paris, 15 April 2005

(only no. 8)

The Executive Board

Invites the Director-General to inscribe on the provisional agenda of the 33rd session of the General Conference an agenda item proposing the endorsement of the draft Guidelines, as appended in the Annex to this document, through a resolution.

Comments:

The initial proposal to the Executive Board was too detailed and clearly aimed at the adoption of the guidelines by the Member States. The 171 EC/43 Rev. apparently tried to prevent criticism, but this probably has had a boomerang effect. Attention was raised on the subject. The proposal clearly asked Member States to endorse the draft Guidelines. During the Executive Board meeting, there was a strong reaction. Some Members of the Council considered that in fact this was a normative instrument and rules were not respected. Other reacted against the content. Mention was made to the financial advantages would have those who can control the implementation of a system such as what is implicit in the guidelines. Other mentioned the risk of attempts to cultural diversity. The adopted resolution limited to postpone the discussion, inviting “the Director-General to inscribe on the provisional agenda of the 33rd session of the General Conference an agenda item with a view to the further discussion of the nonbinding draft guidelines”. Later, in the General Conference, the director general himself proposed that the document stays as a secretariat document, but even this was not considered enough and hard negotiations took place coming to the confirmation that this is a secretariat document and implementation should occur only if a Member State or a Committee requests assistance. In OECD the document was endorsed without restriction.

GENERAL CONFERENCE

Resolution adopted

A) Records of the General Conference

Volume 1

Resolutions

Page 51

19 Cooperation between UNESCO and OECD in drafting guidelines on “Quality Provision in Cross-Border Higher Education”^{1 and 2}

The General Conference,

Recalling the Universal Declaration of Human Rights (Article 26), the 1998 Declaration adopted by the UNESCO World Conference on Higher Education and the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001) and *building on* the six regional and one interregional conventions on the recognition of qualifications in higher education, the 1993 Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education and the 1997 Recommendation on the Status of Higher Education Teaching Personnel,

Thanking the Director-General for his contribution to the process of drafting the Guidelines on “Quality Provision in Cross-Border Higher Education” drawn up in cooperation with OECD. (Member states deleted: “taking into account the views expressed by the Member States in the debate at the 33rd session of the General Conference”. Several delegates considered that their views were not being taken into consideration)

Appreciative of the support provided by Member States which contributed to the effective outcomes of the drafting process,

Referring to 32 C/Resolution 10 on higher education and globalization,

1. *Reaffirms* the belief that UNESCO should play a major role in the internationalization of higher education in knowledge societies based on the 1998 Declaration of the World Conference on Higher Education;

2. **Takes note** that the Director-General plans to issue the Guidelines **as a Secretariat document** on “Quality Provision in Cross-Border Higher Education” drawn up in cooperation with OECD;

3. *Invites* the Director-General:

(a) to promote (the secretariat proposed “to ensure the widespread distribution”. Several Member States considered this spelling too strong) the distribution of the Guidelines and, **upon request**, to provide advice to Member States and partners on how they may be best utilized;

(b) to promote capacity-building for quality assurance at the regional level, using the Guidelines as a reference (the secretariat has proposed as a framework) and, **when requested**, provide assistance to the regional committees for putting them to use;

4. *Invites* Member States to provide extrabudgetary funding to support capacity-building activities;

5. *Also invites* the Director-General to submit to it at its 34th session a report on how the Guidelines are being used (the secretariat has proposed “a report on the implementation of the above”).

1. Resolution adopted on the report of Commission II at the 17th plenary meeting, on 19 October 2005.
Programme and Budget for 2006-2007 2- This is the document sent by Mr. Bikas

2- DOCUMENT 33C/42 of the General Conference – Resolution proposed

This documents presents to Member States a report on the elaboration of the guidelines.
 In its final part it mentions:

- 1- “Through the drafting meetings and the consultative process, the draft Guidelines emerged as a consensual document. However, when this matter came up for discussion at the 171st session of the Executive Board, it became apparent that there were different views on the status and procedures pertaining to the draft Guidelines; moreover, it became evident that further consideration by Member States would be necessary.
- 2- Following the 171st session of the Executive Board, the UNESCO Secretariat sought to resolve the different views concerning the rules of procedure relevant to this case. The discussions of the report presented by the Director-General to the Executive Board (171 EX/43 Rev.) further demonstrated that the draft Guidelines were perceived as timely and relevant by the majority of Board Members, but that further consideration was needed by Member States at the 33rd session of the General Conference.
- 3- **It is against this background that the Director-General has decided to issue the Guidelines, as a Secretariat document, after the debate at the 33rd session of the General Conference, taking into consideration the various discussions.**

After these considerations, the Document 33C/42 proposed a draft resolution. In spite of mentioning that the document should be considered as a secretariat document and that only, under request, the secretariat should give assistance to its implementation, several Member states reacted negatively and hard discussions took place. Finally an agreement was reached on the basis of the text mentioned above.

A- Draft resolution not accepted:

The General Conference may wish to adopt the following draft resolution:

The General Conference,

Recalling the Universal Declaration of Human Rights (Article 26) and the 1998 Declaration adopted by the UNESCO World Conference on Higher Education and the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001) and building on the six regional and one interregional conventions on the recognition of qualifications in higher education, the

1993 Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education

and the 1997 Recommendation on the Status of Higher Education Teaching Personnel,

³ The Ibero-American Network for Quality and Accreditation in Higher Education (RIACES).

33 C/42 – page 4

Thanking the Director-General for his contribution to the drafting process of the Guidelines on “Quality Provision in Cross-Border Higher Education” elaborated in cooperation with OECD,

Appreciative of the support Member States provided which contributed to the effective outcomes of the drafting process,

Referring to 32 C/Resolution 10 on “Higher Education and Globalization”,

1. Reaffirms the belief that UNESCO should play a major role in the internationalization of higher education in knowledge societies based on the 1998 Declaration of the World Conference on Higher Education;

2. Takes note that the Director-General plans to issue the Guidelines as a Secretariat document on “Quality Provision in Cross-Border Higher Education” elaborated in cooperation with OECD, taking into account the views expressed by the Member States in the debate at the 33rd session of the General Conference;

3. Further invites the Director-General:

(a) to ensure the widespread distribution of the Guidelines and to provide advice to Member States and partners, as may be requested, on how they may be best utilized;

(b) to promote capacity-building for quality assurance at the regional level, using the draft Guidelines as a framework and calling upon the regional committees for the implementation of the conventions on the recognition of qualifications to act as consultative mechanisms;

4. Invites Member States to provide extrabudgetary funding to supplement regular programme funds to support the capacity-building activities;

5. Also invites the Director-General to submit to the 34th session of the General Conference a report on the implementation of the above.

33 C/42

19. The General Conference may wish to adopt the following draft resolution:

The General Conference,

Recalling the Universal Declaration of Human Rights (Article 26) and the 1998 Declaration adopted by the UNESCO World Conference on Higher Education and the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001) and building on the six regional and one interregional conventions on the recognition of qualifications in higher education, the 1993 Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education

and the 1997 Recommendation on the Status of Higher Education Teaching Personnel,

³ The Ibero-American Network for Quality and Accreditation in Higher Education (RIACES).

33 C/42 – page 4

Thanking the Director-General for his contribution to the drafting process of the Guidelines on “Quality Provision in Cross-Border Higher Education” elaborated in cooperation with OECD,

Appreciative of the support Member States provided which contributed to the effective outcomes of the drafting process,

Referring to 32 C/Resolution 10 on “Higher Education and Globalization”,

1. Reaffirms the belief that UNESCO should play a major role in the internationalization of higher education in knowledge societies based on the 1998 Declaration of the World Conference on Higher Education;

2. Takes note that the Director-General plans to issue the Guidelines as a Secretariat document on “Quality Provision in Cross-Border Higher Education” elaborated in cooperation with OECD, taking into account the views expressed by the Member States in the debate at the 33rd session of the General Conference;

3. Further invites the Director-General:

(a) to ensure the widespread distribution of the Guidelines and to provide advice to Member States and partners, as may be requested, on how they may be best utilized;

(b) to promote capacity-building for quality assurance at the regional level, using the draft Guidelines as a framework and calling upon the regional committees for the implementation of the conventions on the recognition of qualifications to act as consultative mechanisms;

4. Invites Member States to provide extrabudgetary funding to supplement regular programme funds to support the capacity-building activities;

5. Also invites the Director-General to submit to the 34th session of the General Conference a report on the implementation of the above.

33 C/42

171 EX/43 – Annex- page 2- footnote 3- A possible mechanism to facilitate the coordination of the implementation process (including the dissemination and review of the Joint Guidelines), such as having one or several national coordinator (s), needs to be explored further. Such national coordinators will be associated with all the stakeholders concerned and facilitate close cooperation and coordination of the efforts of the various stakeholders to implement these Joint Guidelines whetr governmental or non-governmental.

ANEXO I

DOCTORADO HONORIS CAUSA A MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

Rector Luís Julián Lima

Discurso en la ceremonia de doctorado honoris causa de la Unnoba a Marco Antonio Rodrigues Dias

Nunca es un hecho casual el otorgamiento de un título de Doctor Honoris Causa por parte de una Universidad nacional. Siempre hay detrás de esta medida –o debiera haberlo- el nombre de una personalidad que por sus méritos lo justifica plenamente.

En el presente caso la justificación es doble. Por un lado tenemos la personalidad descollante de Marco Antonio R. Dias, Vicerrector de la Universidad de Brasilia, Director de Educación Superior de la UNESCO durante el mandato de Federico Mayor Zaragoza, miembro de la Universidad de Naciones Unidas, por sólo citar algunas de las más importantes actividades vinculadas al campo académico que ha desarrollado, haciéndolo siempre con capacidad, inteligencia y altura de miras. Por otro lado, y tal vez nuestro caso sea el fundamento más significativo, fue quien encabezó en el campo internacional y con pleno éxito, la defensa de la educación como derecho humano irrenunciable, enfrentando decididamente a quienes pretendían –y todavía pretenden- tratarla como una simple mercancía e incluirla en el marco de la Asociación de Libre Comercio como un insumo más, sometido a los vaivenes del mercado y a la codicia desmedida de los especuladores internacionales.

A fines de la década del 80 o comienzos de los años 90, el Banco Mundial produjo un documento titulado “La lección de la experiencia”, en el que –entre otros desatinos- aconsejaba a los “países en desarrollo a no invertir en educación superior, dando absoluta prioridad a la educación primaria, es decir, todo lo contrario de lo que hay que hacer para abandonar la dependencia y el subdesarrollo. Por supuesto que este documento fue redactado por un “grupo cerrado de expertos”, designados y pagados por el banco, y sin ninguna representación de los interesados.

La respuesta de UNESCO fue inmediata y contundente, y estuvo orientada y dirigida por Marco Antonio R. Dias, desde su cargo de Director de Educación Superior, contando con el

decidido respaldo de Federico Mayor. ¿Cuál fue su estrategia? Democrática por esencia y casi elemental por lo sencilla: hacer participar a todos los interesados consultando directamente a los universitarios de todos los países del mundo y –simultáneamente– comprometiendo a los gobiernos en este emprendimiento.

Lo anterior es fácil de decir pero muy difícil de hacer, aún cuando se ponga la mejor voluntad para lograrlo. En este sentido, la estrategia planteada por Marco Antonio Rodrigues Dias fue transparente, excelente y exitosa. Consistió en organizar previamente cinco cumbres regionales, que cubrieron todo el mundo, y que prepararon con debida anticipación (dos años) mediante discusiones, seminarios y talleres desarrollados en diferentes países, actividades en las que tuvieron o pudieron tener participación todos los interesados en hacerlo. En base a los resultados de éstos, se preparó un temario de las Cumbres Regionales, que fueron encargadas de elaborar los principales documentos que se discutieron en la Cumbre Mundial de París, de octubre de 1998.

De estos documentos salió la Declaración Mundial denominada “La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción”. Esta estrategia, sencilla y enormemente eficaz, fue complementada con un inteligente manejo de los tiempos y oportunidades. En efecto, la primera cumbre regional correspondió a América Latina y el Caribe, y se desarrolló en La Habana en noviembre de 1996; esto no es un dato menor: se eligió la región donde se había comenzado a delinear, desde fines del siglo XIX, los modelos más evolucionados de Universidad. Consecuentemente, los documentos allí aprobados, que tuvieron fuerte repercusión en las restantes Cumbres Regionales, respondieron a los conceptos más actuales y novedosos de Universidad. La declaración de La Habana se votó por unanimidad, lo que también resultó un buen ejemplo y orientó los trabajos posteriores hacia la búsqueda de consensos. El resultado fue inmejorable, 4500 delegados de 183 países, entre los que se contaban las máximas autoridades educativas de éstos, elaboraron y aprobaron por unanimidad la declaración final.

La Cumbre Mundial de Educación Superior definió como modelo de la Universidad del Siglo XXI, a una institución que responde a los lineamientos generales que comenzaron a gestarse, en Argentina y Uruguay, desde finales del siglo XIX, y que recibieron la consagración definitiva con el movimiento de la Reforma Universitaria, iniciado en Córdoba, Argentina, en junio de 1918 y rápidamente incorporado por las Universidades públicas de Latinoamérica.

Un dato final significativo: la UNNOBA, Universidad del siglo XXI, que además asume toda esa herencia precursora marcada por la vanguardia universitaria argentina y latinoamericana, responde, por estos dos motivos, al modelo aprobado en París en octubre de 1998.

Como puede verse, la obra ciclópea, preclara y exitosa de Marco Antonio Rodrigues Dias en aras de considerar a la educación como un derecho fundamental del hombre, tiene una enorme importancia en nuestra Universidad. En su idea fundamental, en su desarrollo y en sus perspectivas de futuro.

ANEXO II

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM 2005-2006

ATIVIDADES EM 2005

Participação no Policy Fórum on Accreditation and the Global Higher Education Market- IIEP – Paris, 14-14 June 2005

-Recepção do título de doutor honoris causa da Unnoba, em Junin, Argentina, no dia 27 de junho de 2005 e conferência sobre “Educación Superior en el Siglo XXI”.

-Participação, como conferencista, do Seminário internacional “La internacionalización del conocimiento: un desafío para las redes de cooperación regionales”, promoção do Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología da Argentina, em Buenos Aires. Seminário organizado por Observatório de Reformas Universitárias- ORUS Internacional. Tema da palestra: **“Bases epistemológicas del pensamiento relativo a la universidad y a la reforma”**. 30 de junho de 2005. Texto da exposição não recuperado

-Participação, como conferencista, no seminário “La europeización de la universidad: una oportunidad excepcional para el progreso socioeconómico”, realizado de 6 a 8 de julho de 2005 no Hotel Termas Marinas, El Palasiet, en Benicàssim (Castelló), Espanha. Tema da apresentação: “La euroeuropeización de la universidad: un estímulo a la convergencia o la vuelta a una política de dominación?”- Publicado em 2006 como capítulo do livro “Universidad y Economía en Europa”bUniversitat Jaume I, Tecnos- Francisco Toledo, Eva Alcón e Ffrancesc Michavila editores) – pgs. 135-157. www.mardias.net doc 7

-Participação, como conferencista, no Congreso Internacional “Educación Superior y Nuevas Tecnologías” entre 10 e 12 de agosto em Santa Fé, Argentina- Ministerio de Educación Nacinal de Argentina, Universidad del Litoral. Tema da exposição: “ación superior y nuevas tecnologías: el desafío para las políticas públicas”- Texto neste livro eletrônico no. 18, doc. no. 3

-Participação, como conferencista no Encontro Nacional de Direitos Humanos 2005 – Direito Humano à Comunicação: um mundo, muitas vozes” realizado na Câmara dos Deputados em Brasília, nos dias 17 e 18 de agosto de 2005 em homenagem aos 25 anos da publicação do Relatório da Comissão Mac Bride- Tema da exposição: “Direito à comunicação: um mundo, muitas vozes”. Texto em www.mardias.net volume no. 13, doc no 4;

-Participação, como conferencista, do Seminário Internacional 2005 Reggen – Alternativas à globalização: potências emergentes e os novos caminhos da modernidad”. Tema da exposição (dia 12 de outubro): A sociedade da comunicação e mídia: poder, cultura e democratização. Texto em www.mardias.net volume no. 2, Doc no. 19;

-Participação, como conferencista, no 2º. Seminário Internacional “Ciência e Tecnologia na América Latina, a Universidade como Promotora do Desenvolvimento Social” realizado na Unicamp nos dias 9 e 10 de novembro de 2005. Tema da palestra: “universidades em tempo de globalização: internacionalização para o bem ou para o mal”. Texto em www.mardias.net volume no doc no - **Publicado como brochura pela Universidade de Campinas – A universidade como promotora da ciência e tecnologia na América Latina – pgs 74 a 106 (ver também <http://www.cori.unicamp.br/CT/CT2005.htm>)- www.mardias.net volume 2, documento no. 18;**

-Participação na II Conferência internacional de Barcelona no Ensino Superior – O financiamento das universidades – 30 de novembro a 2 de dezembro de 2005. O texto foi publicado em português com o título de **“Compromisso social das universidades face às investidas da comercialização”** –pela Revista Estudo & Debate – Editora Univates- Lajeado e em inglês com o título de **–“Social Commitment of the universities against the commercialization attempts”**: in Guadalajara, Jalisco, Mexico, in 2006- **“Global Educación”**, Asociación Mexicana para la Educación Internacional – Volumen 10/2006- pgs 133-158 and in **Finland** as a chapter of the book “Communication and learning in the multicultural world” – University of Tampere, Research Centre for Vocational Education, and Okka Foundation- pgs 79-117. Ver www.mardias.net vol 18, doc. 1;

ATIVIDADES DURANTE O ANO DE 2006

-Participação, como conferencista, nas Jornadas sobre “Universidad y compromiso con la inmigración y la interculturalidad”, promovidas por la Universidad de Cádiz, Andalucía, Espanha, de outubro de 2005 a abril de 2006. Data da conferência: dia 7 de março de 2006. Tema “La universidad europea y su compromiso con la inmigración y la interculturalidad”

-Participação, em representação da UNU, na reunião do Comitê Executivo de GUNI, em Barcelona, no dia 25 de abril de 2006

- Participação, como debatedor e presidente de sessão, no congresso internacional organizado com a colaboração da UNESCO e da Comissão nacional francesa para a UNESCO do Laboratório de “Management (LAREQUOI) da Universidade de Versailles-Saint Quentin e da Association Francophone d’éducation comparée- Universidade de Versailles-Saint Quentin- 15-17 de junho de 2006- Sessão dedicada a “des normes aux projets, valeurs et régulations dans les organisations publiques”-

- Participação como conferencista na sessão de abertura do 3rd World Public Relations Festival, promovido pelo Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas, Grupo Labor e Global Alliance e organizado pelo Grupo Labor, em Brasília, no Centro de Convenções Ulisses Guimarães, de 26 a 28 de junho de 2006- Tema da intervenção: “Governança e comunicação: instrumentos para o desenvolvimento e construção de uma sociedade mais justa”-

-Participação, como conferencista na sessão de abertura, da VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, realizada em Montevideo nos dias 6 e 7 de julho de 2006. Tema da apresentação: “El poder transnacional en la evolución de la educación superior”.

-Participação, como observador pela UNU, na 175ª sessão do Conselho Executivo da Unesco, Paris, 26 de setembro a 12 de outubro de 2006

-Participação, como expositor, em conferência sobre “los retos de la educación superior em el nuevo milênio”, em Junin- Argentina, 23 de outubro de 2006 junto com Alberto Dibbern, secretário de políticas universitárias da Argentina. Texto indisponível;

-Participação – Conferência de abertura no Encuentro de Responsables de Relaciones Internacionales y Cooperación de las Universidades del MERCOSUR, CHILE, BOLÍVIA Y VENEZUELA – Internacionalización de la educación superior. Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes y Resistencia, Argentina- 25 a 27 de outubro de 2006. Conferencia magistral: “Perspectivas para la educación superior en América Latina en el siglo XXI”

-Participação, como observador, em representação da UNU, na 175ª sessão do Conselho Executivo da UNESCO, de 26 de setembro a 12 de outubro de 2006.

-Participação, como conferencista, de seminário na Unnoba, Argentina, em 23 de outubro de 2006 sobre “Los retos de la educación superior em el nuevo milenio”. Discussão sobre criação de um Instituto de gestão para o desenvolvimento durável na UNNOBA e preparação de convênio de colaboração com a Universidade das Nações Unidas. Texto da conferência indisponível;

-Participação, em representação da UNU, no lançamento do programa UNESCO Academic Across Borders, entre 21 e 23 de novembro de 2006.

-Participação, como expositor juntamente com Hans Van Ginkel, reitor da UNU, no 3rd International Barcelona Conference on Higher Education – Accreditation for quality assurance: what is at stake? – UPC- Barcelona- 27 to 29 November 2006. Tema da apresentação: “Institutional and political challenges of accreditation at international level”. Texto indisponível.