

VOLUME NÚMERO 24

**EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO –
PERSPECTIVAS PARA O CENTENÁRIO DA
REFORMA DE CÓRDOBA**

**ENSEÑANZA SUPERIOR COMO BIEN PÚBLICO –
PERSPECTIVAS PARA EL CENTENARIO DE LA
DECLARACIÓN DE CÓRDOBA**

**HIGHER EDUCATION AS PUBLIC GOOD-
PERSPECTIVES FOR THE CENTENARY
OF THE DECLARATION OF CORDOBA**

APRESENTAÇÃO

PRESENTACIÓN

PRESENTATION

APRESENTAÇÃO

Ao organizarem o programa do seminário comemorativo dos 25 anos de criação da Associação de Universidades Grupo de Montevideu (AUGM) no Uruguai, no dia 3 de setembro de 2016, dirigente da AUGM solicitaram ao Professor Marco Antonio Rodrigues Dias, ex-diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (1981-1999) a elaboração de um documento que servisse de base às reflexões de suas instituições membros sobre as perspectivas da Conferência Regional de Educação Superior que, mais tarde, realizou-se em Córdoba, em junho de 2018, por ocasião do Centenário da Reforma de Córdoba (1918).

Especificamente, solicitaram-lhe uma reflexão sobre **a educação superior como bem público** a fim de que toda análise prospectiva o sobre o futuro não deixasse de lado lições negativas e positivas do passado.

O Professor Marco Antonio apresentou no seminário dos 25 anos um trabalho que, em realidade, era um depoimento e uma visão documentada do que viveu nas últimas décadas como professor e administrador acadêmico na Universidade de Brasília (1970-1980), como diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO em Paris (1981-1999), como assistente do reitor e representante da Universidade das Nações Unidas em Paris(200-2009i) e, em seguida, como aposentado, observador privilegiado do que se passa na área acadêmica.

A AUGM lhe solicitou então que preparasse um documento mais amplo tratando desta questão, o que foi feito, através da elaboração do texto do livro "**Educação Superior como Bem Público –Perspectivas para o Centenário da Reforma de Córdoba**", que a AUGM publicou em espanhol, em colaboração com a UDELAR –Universidad de la República- do Uruguai e em português, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria. Estas duas versões foram divulgadas também eletronicamente em Internet assim como um versão em inglês – "Higher Education as Public Good- Perspectives for the centenary of the Declaration of Cordoba"

No prólogo da versão em espanhol, o antigo reitor da Universidad de la República de Montevideu –UDELAR- Roberto Markarian, afirmou que este trabalho "é algo como um resumo de uma enciclopédia sobre os problemas da educação superior centrada em seu caráter de bem público".

São estas três versões que são apresentadas no volume 24 desta série. O Conselho de Reitores da AUGM em 2016 decidiu considerar este texto como contribuição da associação

ao processo de organização da CRES – Conferência Regional sobre o Ensino Superior em 2018- realizada em Córdoba.

Nas conclusões, o autor do livro afirma:

"Para encontrar uma solução e dar espaço aos latino americanos no mundo globalizado, desde os anos noventa, discute-se muito das possibilidades de uma integração hemisférica que incluiria os Estados Unidos, mas também o Canadá e a integração com a Europa, integração inter-regional. Não sou especialista no tema, evidentemente são iniciativas importantes, mas de nada valerá tudo isto se os países latino-americanos continuarem a insistir em se dar as costas, Se não se põem de acordo, se não atuam juntos, os países da América Latina continuarão dependentes e, no marco da globalização atual, jamais serão capazes de desenvolver uma sociedade mais justa. Serão condenados a permanecer imitando, copiando, sem capacidade de criar e de ser independentes".

Reflexões sobre a questão do ensino superior e bem público são encontradas em outros volumes desta série.

PRESENTACIÓN

Al organizar el programa del seminario conmemorativo de los 25 años de creación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo – AUGM - en Uruguay, el 3 de septiembre de 2016, los dirigentes de la AUGM –solicitaron al profesor Marco Antonio Rodrigues Dias, ex director de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-1999), la elaboración de un documento que pudiera servir de base a las reflexiones de sus instituciones miembros sobre las perspectivas de la Conferencia Regional sobre Educación Superior, que luego tuvo lugar en Córdoba, en junio de 2018, con motivo del Centenario de la Reforma de Córdoba (1918). Específicamente, pidieron una reflexión sobre la educación superior como un bien público para que cualquier análisis prospectivo sobre el futuro no descuide las lecciones negativas y positivas del pasado.

El profesor Marco Antonio presentó un trabajo que, en realidad, fue un testimonio y una visión documentada de lo que vivió en las últimas décadas como profesor y administrador académico en la Universidad de Brasilia (1970-1980), como director de la División de Educación Superior de la UNESCO en París (1981-1999), como asistente del rector y representante de la Universidad de Naciones Unidas en París (2001-2009) y luego como observador privilegiado retirado de lo que sucede en el campo académico.

La AUGM luego le solicitó de preparar un documento más amplio sobre este tema. Lo hizo al redactar el texto del libro "La educación superior como un bien público - Perspectivas para el centenario de la reforma de Córdoba", que AUGM publicó en español, en colaboración con UDELAR –Universidad de la República- de Uruguay y en portugués en

colaboración con la Universidad Federal de Santa María. Estas dos versiones también se lanzaron electrónicamente en Internet, así como una versión en inglés – Higher education as public good – Prospects for the Cordoba reform.

En el prólogo de la versión en español, el rector de entonces de la Universidad de la República- UDELAR, Roberto Markarian dijo que este trabajo "es algo así como el resumen de una enciclopedia sobre problemas de la educación superior centrada en su carácter de bien público".

Son estas tres versiones las que se presentan en el volumen 24 de esta serie. El Consejo de Rectores de la AUGM en 2016 decidió considerar este texto como contribución de sus miembros para el proceso de organización de la CRES - Conferencia Regional de Educación Superior en 2018 - realizada en Córdoba.

En las conclusiones, el autor del libro afirma:

"Para encontrar una solución y dar espacio a los latinoamericanos en el mundo globalizado, desde el inicio de los años noventa se debate mucho sobre las posibilidades de una integración hemisférica que incluiría Estados Unidos, pero también Canadá. Se discute también la integración con Europa, una integración interregional. No soy un experto en el tema. Por supuesto, son iniciativas importantes, pero todo esto no servirá para nada si los países latinoamericanos siguen insistiendo en darse la espalda, si no se ponen de acuerdo, si no actúan juntos. Continuarán dependientes y, en el marco de la globalización actual, jamás serán capaces de construir una sociedad más justa. Estarán condenados a imitar y a copiar, sin tener la capacidad de crear y ser independientes"

Reflexiones sobre el tema de la educación superior y el bien público se encuentran en otros volúmenes de esta serie.

PRESENTATION

PRESENTATION

To organize the program of a seminar for the 25 years of creation of the AUGM - Association of Universities Montevideo Group- in the headquarters of UDELAR – Universidad de la República- in Montevideo, Uruguay, on 3 September 2016, the heads of AUGM asked Professor Marco Antonio Rodrigues Dias, former director of the Division of Higher Education of UNESCO (1981-1999) to draw up a document that would serve as a basis for reflections of its member institutions about the prospects of the Regional Conference

on Higher Education which later was held in Cordoba in June 2018, on the occasion of the centenary of the Córdoba's Reform (1918).

In particular, they requested a reflection on higher education as public good so that all prospective analysis about the future of higher education could take in consideration negative as positive lessons from the past.

Professor Marco Antonio presented a work that, in reality, was a testimony and a documented view of what he lived and observed in the last decades as a professor and academic administrator at the University of Brasilia (1970-1980), as director of the UNESCO Higher Education Division in Paris (1981-1999), as assistant to the rector and representative of the University of United Nations in Paris (2000-2009) and then as a retired privileged observer of what goes on in the academic field.

Later, AUGM asked him to prepare a broader document addressing this issue, which he did, by drafting the text of the book "Higher Education as a public good - Perspectives for the centenary of the Córdoba Reform", which AUGM published in Spanish, in collaboration with UDELAR –Universidad de la República- of Uruguay and in Portuguese in partnership with the Federal University of Santa Maria. These two versions were also published electronically on the Internet as one version in English.

In the prologue of the Spanish version, the former rector of the Universidad de la República-UDELAR- Roberto Markarian said that this document "is something such as a summary of an encyclopedia on the problems of higher education focused in its character as a public good".

These three versions are presented in this volume 24 of this series. The Council of rectors of the AUGM in 2016 decided to consider this text as a contribution of the association to the process of organization of the CRES - Regional Conference on Higher Education in 2018 – held in Cordoba, Argentina.

In the conclusions, the author of the book states:

"To find a solution and give space to Latin Americans in the globalized world, since the beginning of the 90s, there is an enormous debate about the possibilities of hemispheric integration that would include the United States, but also Canada. The integration with Europe is also discussed, an inter-regional integration. I am not an expert on the subject, but all this will come to nothing if Latin American countries still insist in giving their backs to each other. If they don't agree, if they do not act together, the Latin they will remain dependent and, in the context of the current globalization, will never be able to build a more just society. They will be doomed to remain imitating, copying, without the ability to create and be independent.

Reflections on the issue of higher education and the public good are found in other volumes of this

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO

*PERSPECTIVAS PARA O CENTENÁRIO
DA REFORMA DE CÓRDOBA*

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO

*PERSPECTIVAS PARA O CENTENÁRIO
DA REFORMA DE CÓRDOBA*

Versão original



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

2017

Asociación de Universidades Grupo Montevideo

***Enseñanza superior como bien público:
perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba***

***Educação Superior como Bem Público:
perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba***

Produção e coordenação geral
Secretaría Ejecutiva de AUGM

Autor
Marco Antonio Rodrigues Dias

Edição
Secretaria Executiva AUGM

Revisão de texto
Maicon Antonio Paim e
Matheus Von Ende Schwertner

Projeto Gráfico
Gustavo de Souza Carvalho

Imagem de capa
Ilustração inspirada na fotografia da tomada da
Universidade de Córdoba pelos estudantes em 1918 (*Archivo General de la Nación*)

Secretaria Ejecutiva
Asociación de Universidades Grupo Montevideo
Guayabo 1729, apto. 502
11200 Montevideo, Uruguay
Telefax (598) 2 400 5401, 2 400 5411
secretariaejecutiva@grupomontevideo.org
www.grupomontevideo.edu.uy

Apoio



ISBN: 978-9974-8553-3-5
Depósito Legal: 368782

SUMÁRIO

Prefácio por Álvaro Maglia.....	5
Prefácio por Paulo Afonso Burmann	7
APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 PENSAMENTO ÚNICO.....	19
2 EVOLUÇÕES NOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	23
3 A IMPOSIÇÃO DE UM MODELO	27
4 COOPERAÇÃO SOLIDÁRIA	29
5 REPENSANDO A EDUCAÇÃO	37
6 CONTEXTO NEOLIBERAL DA MERCANTILIZAÇÃO	41
7 A DIFÍCIL QUESTÃO DO FINANCIAMENTO.....	47
8 PROCESSOS INTERCONECTADOS	55
9 AGCS - GATS - ACORDO GERAL DE COMÉRCIO DE SERVIÇOS	61
10 TISA - UM GOLPE DE ESTADO MUNDIAL	67
11 SISTEMA INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO (ACREDITAÇÃO).....	73

12	RECONHECIMENTO E EQUIVALÊNCIA DE DIPLOMAS.....	79
13	PROCESSO DE BOLONHA.....	87
14	RANKINGS – SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO	91
15	MASSIVE OPEN ONLINE COURSES – MOOCs.....	97
16	BEM PÚBLICO GLOBAL?	101
17	MANIPULAÇÃO IDEOLÓGICA.....	105
18	CENTENÁRIO DE CÓRDOBA.....	109
19	ATUALIZAÇÃO DA DECLARAÇÃO DE 1998.....	113
20	DEFINIÇÕES DE MISSÕES	117
21	AUTONOMIA E LIBERDADES ACADÊMICAS.....	121
22	SUCESSO DE UMA REAÇÃO	125
23	ECONOMISTAS PARA QUÊ?	129
24	A TÍTULO DE CONCLUSÃO	133
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO – RESUMO DA DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR – 1998	151
	O AUTOR.....	157

Prefácio por

Álvaro Maglia¹

O título deste livro – não por acaso – está relacionado a preocupações particulares da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM): a construção do ensino superior (ES) como bem público e como direito humano universal e os atributos e valores que derivam desse; daí que o autor tem o cuidado especial de relacionar esta obra com sua participação no Seminário do AUGM ‘Um Olhar para o Futuro do Ensino Superior’, que teve lugar na comemoração do 25º aniversário da Associação, em setembro de 2016.

Neste volume, Marco Antonio Rodrigues Dias, evocando aspectos substanciais e atuais do Movimento Reformista de Córdoba de um século atrás e em uma jornada que remonta à elaboração do conceito de educação como bem público e que continua até o presente, traz-nos uma análise lúcida, especializada, informada e documentada, lembrando marcos desta matéria, alertando sobre as tendências atuais de desvalorização e oposição em relação aos documentos emanados das conferências mundiais sobre educação superior (UNESCO) em 1998 e 2009, em que milhares de participantes de todo o mundo - peritos, representantes de governos, de organizações multilaterais, do próprio ES e outros - debateram e confrontaram visões e modelos, acordaram declarações e planos de ação e fundamen-

¹ Secretário Executivo da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM).

talmente reforçaram o caráter da educação e, particularmente, da superior, como bem público e direito universal, responsabilizando os Estados pelo seu financiamento.

Um posicionamento de tal magnitude, que afirma valores para o ES, desabilita a consideração deste como um objeto de transação comercial e de lucro excedente.

Está documentado que o capital financeiro e o negócio da educação não devem mais ser considerados uma tendência, mas uma realidade escandalosa, que não contempla certamente: qualidade com pertinência, equidade, uma internacionalização superadora das assimetrias, formação de cidadãos críticos e comprometidos com as realidades e necessidades sociais voltadas para o desenvolvimento de nossas nações e para o bem-estar e a boa vida de nossas comunidades e, portanto, enterra definitivamente tais valores e, por isso, devemos enfrentá-la.

No futuro irão se desenvolver na região áreas poderosas de reflexão, debate, proposta e posicionamento em face dos temas urgentes do ES da própria região em um contexto global. Referimo-nos à Conferência Regional sobre Educação Superior para América Latina e Caribe 2018 (CRES) e as comemorações do Centenário da Reforma de Córdoba. É, portanto, o uso desses espaços, com a grande responsabilidade que temos para pensar, planejar e projetar as transformações que necessitamos. Sem dúvida este trabalho contribuirá de forma decisiva para esses encontros do ES da região e para o melhor resultado deles.

Finalmente estendemos um reconhecimento muito especial ao Marco Antonio Dias por abraçar com compromisso permanente, visão precisa e contribuição intelectual a reflexão sobre o ES contribuindo para melhorar a vida de nossas nações.

Prefácio por

Paulo Afonso Burmann²

É com grande satisfação que recebi o convite para prefaciar o livro do Prof. Dr. Marco Antonio Rodrigues Dias, professor e administrador universitário nos primórdios da UnB, nos anos 70. Marco Antonio é um intelectual com um expressivo histórico de serviços prestados ao Brasil e aos organismos internacionais na área da Educação, em particular através de sua ação como diretor do Ensino Superior da UNESCO, em Paris, nos anos 80 e 90.

No livro *Educação Superior como Bem Público: perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba*, o autor faz uma bela reflexão sobre a situação do Ensino Superior, em âmbito global, com pertinentes reflexões, sobretudo para os países em vias de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

A partir do final da década de 1980, intensificou-se o processo de globalização da economia, com aumento dos investimentos de risco, maior volatilidade do capital e aumento das transações financeiras internacionais.

Concomitantemente, surge o neoliberalismo, ou seja, o novo liberalismo, que apregoa disciplina fiscal, redirecionamento dos gastos públicos, juros e câmbio de mercado, abertura comercial e redução do tamanho e importância do Estado. Sua implantação pode ser facilmente associada ao aumento do desemprego, ao baixo crescimento econômico e ao aumento da fome. Em se

² Professor Titular e Reitor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

tratando do Brasil e de vários países da América Latina, não foi difícil observar o vínculo estabelecido pela estratégia de muitos governos estimulados por certas organizações internacionais com o desprestígio da educação, cujo fortalecimento é decisivo para projetar o desenvolvimento de longo prazo com igualdade social. Nesse contexto, o Ensino Superior normalmente fica ainda mais relegado a um segundo plano. A concepção neoliberal propunha que os investimentos em Educação Superior eram muito onerosos e os resultados não eram rápidos. Os resultados de tais políticas, além da queda nos indicadores econômicos e sociais, foram catastróficos para o então frágil sistema educacional, levando ao sucateamento das universidades e ao aumento dos índices de evasão.

Não obstante, no início dos anos 2000, vários países latino-americanos optaram, através da via democrática, por mudar seu modelo de desenvolvimento econômico e social, privilegiando o capital produtivo em detrimento do especulativo. Paralelamente, a educação, principalmente a superior, deu sinais de recuperação, ainda que de forma lenta, e começou a surgir na pauta e nas agendas de desenvolvimento dos países. O resultado disso foi o aumento dos investimentos em capital humano, importantes políticas e ações afirmativas, o que possibilitou que as pessoas mais vulneráveis da sociedade tivessem acesso ao Ensino Superior e pudessem ascender socialmente. Uma nova classe social passa a sonhar com uma sociedade mais fraterna e mais justa, em que as universidades não sejam algo distante das pessoas mais pobres. As pessoas aumentaram o sentimento de empoderamento e pertencimento em relação à universidade, o que vai ao encontro da fala do professor Boa Ventura Souza Santos³ (1994, p. 200), “numa sociedade desencantada, o reencan-

3 SANTOS, Boa Ventura Souza. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, Boa Ventura Souza (Org). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamente, 1994.

tamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro. [...] A universidade terá um papel modesto, mas importante no reencantamento da vida coletiva, sem a qual o futuro não será apetecível. Tal papel é assumidamente uma microutopia. Sem ela, a curto prazo, a universidade só terá curto prazo”.

No Brasil, algumas ações político-econômicas equivocadas levaram a uma crise econômica, social e política que trouxe, no seu rastro, a velha e perversa receita do contingenciamento no orçamento de áreas estratégicas: saúde, educação, infraestrutura e segurança. A Educação Superior, a Ciência e a Tecnologia, mais uma vez, tidas com secundárias, sofreram o impacto destas ações desastrosas.

Neste contexto em que se configura um descrédito de várias instituições, com forte restrição macroeconômica, o livro do professor Marco Antonio é um instrumento de reflexão importante para a defesa da Educação como bem público gratuito, inalienável e a serviço de todos. Embora a luta por essa causa seja cheia de obstáculos e espinhos, ela vale a pena, e o melhor é saber que, independentemente do resultado, devemos estar irmanados na defesa de uma universidade inclusiva, participativa e cidadã, que cada vez mais se afaste do clientelismo, do patrimonialismo e do populismo, como muito bem disse o grande educador Darcy Ribeiro.

Parabéns ao professor Marco Antonio pela obra e a todos uma ótima leitura!

APRESENTAÇÃO

Este texto, finalizado em dezembro de 2016 e baseado em testemunhos de vida do autor, retoma elementos de análises prévias, algumas delas publicadas em revistas especializadas, mas com a inclusão de elementos novos provenientes de uma realidade que muda de maneira muito rápida. Uma versão preliminar serviu para uma conferência magistral em Montevideu, durante as comemorações do 25º Aniversário da AUGM – Associação de Universidades Grupo de Montevideu, no dia 03 de setembro de 2016. O Conselho de reitores da AUGM, em sua reunião de 25 de abril de 2016, decidiu considerar este texto como contribuição da organização ao processo de organização da CRES – Conferência Regional sobre o Ensino Superior 2018.

INTRODUÇÃO

Ao organizarem o programa do seminário comemorativo dos 25 anos de criação da Associação Grupo de Montevideu (AUGM) no Uruguai, no dia 3 de setembro de 2016⁴, seus dirigentes decidiram que deveriam olhar para o futuro. Daí a inclusão, em destaque, no programa desse evento, de um debate sobre as perspectivas de uma conferência regional de educação para a América Latina que poderá realizar-se em 2018, vinte anos após a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), de 1998, e cem anos após a Declaração da Reforma de Córdoba (1918).

Ao fazê-lo, recordaram-se de Octávio Paz para quem “a descoberta do futuro passa inexoravelmente pela reconquista do passado” (CETTO, 1996, p. 43). Resolveram, então, solicitar a alguém, há muito fora do circuito, que trouxesse ao seminário algumas reflexões sobre ‘educação superior como bem público’. A projeção do **futuro** seria assim feita sem que se deixassem de lado lições positivas e negativas do **passado**.⁵

4 Seminário sobre ‘25 años de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM) - Una Mirada hacia el Futuro de la Educación Superior’, realizado em Montevideu, no Auditório da Reitoria da Universidade da República, em 03 de setembro de 2016.

5 A tarefa que me atribuíram não era simples. E o documento que preparei para dela me desincumbir não era uma obra acadêmica tradicional. Tratava-se de um depoimento, de um documento de **tomada de posições**. Conteria relato de fatos acompanhados de uma interpretação necessariamente subjetiva. Não representava a posição de nenhuma das organizações com as quais mantive relações de trabalho, nem, necessariamente, a opinião dos que organizaram o seminário comemorativo dos 25 anos da AUGM. O documento preparado para esse encontro serviu de base ao presente texto.

Evidentemente, o ponto de partida é o presente. No que diz respeito à educação, a especialista latino-americana, Carmen Garcia Guadilla, em três linhas, definiu bem a questão ao constatar que, hoje, “[...] o ensino superior se sente acossado por forças comerciais de tal natureza que **estão conseguindo desestabilizar o caráter de bem público até então inerente à educação**” (GUADILLA, 2003, p. 9).

Manifestações de representantes estudantis vão sempre no mesmo sentido do que foi definido por Guadilla. Já em 1996, na UNESCO, em plenos preparativos da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), solicitamos a uma estudante indiana radicada na Califórnia, Estados Unidos, Sumita Vasudeva, membro da diretoria da Associação Internacional dos Estudantes em Ciências Econômicas e Comércio (AIESEC), que preparasse um documento baseado nas posições das associações estudantis sobre o tema. Sumita Vasudeva, citando documentos elaborados por associações estudantis internacionais, declarou que os estudantes estavam decepcionados com o que o ensino superior então oferecia, acentuando que “não se sensibilizam os estudantes em torno dos vínculos entre a educação e a maneira de se exercer uma função na sociedade” (VASUDEVA, 1996, p. 10).

Em consequência, dizia Sumita Vasudeva, na opinião dos estudantes, “dá-se demasiada importância aos objetivos individuais e se estimula o desinteresse pela evolução da sociedade”.⁶ A observação da estudante indiana permanece válida e,

6 Sumita Vasudeva afirmou ainda: “Estudantes em Economia e Comércio se concentram em teorias estreitas de gestão e de métodos financeiros, enquanto os estudantes de Direito se perdem nos meandros de procedimentos judiciais. Por sua vez, os estudantes de Engenharia e de Ciências se interessam apenas pelo que pode ser provado quantitativamente. Poucas instituições põem à disposição dos estudantes uma formação totalmente integrada que inclua, ao mesmo tempo, uma especialização num certo número de disciplinas e uma visão mais ampla do conjunto de questões e responsabilidades internacionais” (VASUDEVA, 1996, p. 10).

convenhamos, é difícil ser otimista quando assistimos, impotentes, a transformação da educação em mercadoria e a utilização do Estado para consolidar políticas antissociais, reduzindo ou eliminando os fundos para a educação, estimulando e financiando empresas que somente visam ao lucro individual e mesmo forçando as instituições públicas a se preocuparem mais com o comércio do que com a formação de cidadãos dignos e conscientes.

O contexto político e social da região, como de outras partes do universo, tampouco permite produzir uma visão otimista face à realidade do mundo moderno. O que menos se leva em consideração é o respeito aos princípios democráticos e às manifestações dos cidadãos.

Ao me preparar para o seminário dos 25 anos da AUGM, em Montevideu, revi o texto em que me apoiei, em setembro de 2003, para proferir, em Barcelona, Espanha, a Aula Magna do conjunto das universidades catalãs, na abertura do ano letivo 2003-2004.⁷ **Vivíamos uma época de obscurantismo, foi minha conclusão.** Confesso, treze anos depois, que pouca coisa teria a acrescentar ao que disse naquela ocasião. **As novas gerações não devem vir a nós, os mais velhos, para solicitar que lhes digamos o que fazer. Devem, sim, questionar-nos sobre os erros que cometemos.**

7 O texto, no original em espanhol, e em catalão, foi publicado, como brochura, pela Universidade Politècnica de Catalunya e pode ser encontrado na página de 'Researchgate' (Marco Dias) ou em <www.mardias.net>, livro eletrônico nº 2, doc. nº 5 - '*Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo*' (*Espais solidaris en temps d'obscurantisme*). O título da Aula Magna em Barcelona inspirou-se em entrevista publicada pelo Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2002 - nº 51, p. 8 e 9, e publicado posteriormente como capítulo de livro da Editora da UFRGS, *Entrevistas*, p. 558-572 (2004) - 'Estamos vivendo um período de obscurantismo'. O texto da entrevista concedida aos jornalistas Clóvis Otte e Arlete R. de Oliveira Kempf encontra-se também em <www.mardias.net>, *electronic book* nº 10, doc. nº 13.

Em 2003, iniciei a exposição da Aula Magna dizendo:

Os historiadores designam o século XVIII como ‘le siècle des lumières’, o século das luzes, em função da ocorrência de um movimento de ideias que foi capaz de reunir filósofos, historiadores e escritores da Europa, especialmente da França, e que foi capaz ainda de influenciar ‘déspotas esclarecidos’, como Catarina II da Rússia e Frederico II da Prússia, mas também, e, em particular, os ideólogos da Revolução Francesa. Diderot, D’Alembert, Voltaire e Rousseau têm seus nomes ligados a este movimento que se caracteriza pela confiança no progresso da razão e da ciência para eliminar a ignorância e a superstição. O século das luzes – o Iluminismo – se destaca também pelo movimento em defesa da liberdade de expressão e pela vontade de promover reformas.

Continuei, afirmando:

Não há necessidade de ser um profeta para saber como os historiadores do futuro vão definir o final do século XX e, especialmente, o início do século XXI. É um **tempo de obscurantismo**, onde fatos perturbadores são apresentados como se fossem o resultado de uma ordem natural. Confunde-se democracia com o poder arbitrário de países poderosos, **alguns deles com dirigentes selecionados através de processos absolutamente manipulados**. Utilizam-se conceitos como os de liberdade e democracia para ações unilaterais de repressão, em oposição à maioria dos estados que compõem as Nações Unidas. Impõe-se o princípio da guerra preventiva, com base em ambiguidades, informações falsas e mentiras. Em lugar da defesa da liberdade de opinião e de expressão, é o pensamento único que é promovido em todos os campos, com o uso descarado da censura.

Jamais a frase ‘Quem não está comigo é contra mim’ foi tão utilizada nas relações internacionais. Em 1989, numa conferência organizada em Washington pelo Instituto de Economia Internacional – Institut for International Economics – (IIE), o economista inglês John Williamson for-

jou **os princípios do Consenso de Washington: privatização, liberalização econômica, desregulamentação e controle da inflação e do déficit público.** O consenso de Washington foi uma criação do final da década de 1980 de três instituições com base na capital dos Estados Unidos: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o tesouro dos EUA. Seus princípios foram consolidados por John Williamson. Ele defendeu a redução da intervenção do estado, a desregulamentação da economia, uma liberalização sem limites e a privatização, sem se preocupar com questões de justiça social e de emprego. Anunciou-se, a partir daí, que o comércio traria prosperidade para todos, mas os países em desenvolvimento que acreditam neste dogma empobrecem e se deparam com mecanismos que os excluem do poder de decisão e não recebem nenhuma contrapartida para compensar a abertura de suas economias. Os países industrializados consolidam suas políticas protecionistas e, além disso, reduzem o investimento em projetos de cooperação.

‘No comments!’ Realmente, nada teria a acrescentar a essa introdução, cujos termos são tão ou mais válidos em 2016 que em 2003. **É um tempo de obscurantismo.** O Consenso de Washington destrói economias, mas continua sendo imposto em todos os continentes. **Governos teoricamente democráticos submetem-se às regras do mercado** e transformam a educação em negócios lucrativos, abandonando seu sentido social. **O poder, em muitos países, continua sendo controlado por minorias que, por meios variados, dominam a vida política.** Os processos eleitorais considerados democráticos estão eivados de elementos que põem seriamente em dúvida os fundamentos da democracia nos países ocidentais, a começar pelos que lideram a vida política internacional.

1

PENSAMENTO ÚNICO

O pensamento único vem se consolidando nas últimas décadas e, em particular, desde o início do presente século. Na esfera internacional, os que dominam a vida política e controlam a formação da opinião pública lograram, de maneira ultra eficaz, **impor uma volta ao difusionismo e à aplicação das teorias da modernização.**

Nos anos 50 e 60, os grandes países ocidentais, em particular os Estados Unidos, enviaram ao terceiro mundo centenas ou milhares de expertos, os ‘difusionistas’, encarregados de modernizar os países ‘atrasados’, provocando e estimulando mudanças em suas instituições e no comportamento de seus habitantes, que deveriam abandonar suas tradições, aceitando os valores do mercado em acordo com o modelo ocidental. Eram chamados a modificar suas relações urbanas, sociais e políticas e a buscar implantar uma democracia que seria baseada na cópia do sistema bilateral inglês, deixando de lado toda tradição de poder local. Mas esse fenômeno se desenvolveu igualmente dentro de países ou estados na Europa, onde, em várias partes, buscou-se estabelecer um estado monoétnico, monocultural, com o abandono de línguas e costumes locais e, sistematicamente, colocando o mercado como elemento principal de regulação nas sociedades.

A teoria da modernização baseia-se num pressuposto etnocêntrico ocidental que considera devam ser universais as formas de organização das sociedades sem que se tomem em consideração a diversidade cultural, a formação histórica das populações e a variedade na conduta das estruturas sociais.

Essa ideologia penetra em todos os meios, inclusive nas organizações internacionais que continuam apoiando, em teoria, uma visão humanística e a construção de sociedades multiculturais, mas que, na prática, contraditoriamente, adotam posições opostas, deixando de lado toda e qualquer visão crítica. Aceitam que a comercialização invada tudo. Adotam uma posição passiva e passam a aceitar, como naturais, medidas que fazem com que sejam as forças do mercado as que controlem a sociedade, inclusive a educação. Muito logicamente, consideram que o único modelo válido para uma universidade de qualidade é o desenvolvido por grandes instituições ocidentais.

Note-se que esse retorno ao difusionismo realiza-se em uma situação completamente diferente daquela dos anos 50 e 60. Vivemos agora em um período de consolidação da globalização, cuja institucionalização, pode-se dizer, foi feita em 1989 pelo Consenso de Washington. A globalização apresenta-se como um processo que visa a facilitar a mobilidade de ideias, pessoas, bens e serviços. A noção de Estado se enfraquece e a interdependência se fortalece. A globalização no campo econômico – o mais visível – funciona com três elementos muito claros, segundo diversos analistas:

- **Uma unificação de mercado em todo o mundo**, com a adoção de um quadro institucional único – o liberal – e um modelo uniforme de produção e distribuição de bens e serviços;

- **O desenvolvimento de empresas globalizadas**, competindo em escala planetária, na concepção, produção e distribuição de seus produtos e serviços;

- **Uma divisão internacional do trabalho**, onde, num quadro institucional único, rígido e monopolista, **os polos dominantes estão localizados nos países que controlam o conhecimento**, o *know-how*, os serviços. A eles cabe a criação; os demais permanecem condenados à imitação e à dependência.

A globalização atinge todos os setores da vida em sociedade, e esta funciona como se fosse um grande mercado. Para completar esse esquema, tenta-se implementar, em todas as partes, um modelo único de sociedade.

O neoliberalismo, mencionado acima, fornece, de seu lado, um quadro bem definido pela pesquisadora universitária estadunidense Wendy Brown (2015, p. 28) para quem:

O neoliberalismo é comumente entendido como um elemento capaz de desenvolver um conjunto de políticas econômicas em conformidade com o seu princípio básico, segundo o qual o mercado deve ser livre. Isso inclui a desregulamentação das indústrias e dos fluxos de capital; uma redução radical da prestação pelo estado das medidas e proteções para os mais vulneráveis; a privatização e a terceirização de bens públicos, o que abrange desde a educação, chegando a parques, serviços postais, estradas e assistência social e ainda as prisões e as forças armadas; a substituição da tributação progressiva pela regressiva com esquemas tarifários; o fim de redistribuição de riqueza como um fator de política econômica ou social; a conversão de todas as necessidades ou aspirações humanas em um negócio rentável, o que inclui desde a preparação de candidaturas para admissão nos

estabelecimentos de ensino até os transplantes de órgãos humanos, desde a adoção de um bebê até os direitos de poluição; desde evitar filas ('from avoiding lines') até a reserva de espaços para as pernas em um avião; e, mais recentemente, a transformação em matéria financeira de todo o domínio crescente do capital financeiro sobre o capital produtivo na dinâmica da economia e da vida quotidiana sobre o capital produtivo na dinâmica da economia e da vida quotidiana.

2

EVOLUÇÕES NOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O Banco Mundial, seguido por organizações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, mais tarde, a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio (OMC), foi o agente principal na promoção da adaptação ao ensino superior dos princípios econômicos do consenso de Washington e, por conseguinte, pôs-se a defender:

- A redução do montante de investimentos no ensino superior;
- O estímulo à educação privada, considerada um instrumento para se alcançar a equidade;
- A aceitação do princípio segundo o qual a educação superior é considerada um objeto comercial;
- A regulação dos sistemas educativos em conformidade com princípios consolidados mais tarde no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC).

A OCDE, por sua vez, procurou e conseguiu, durante algum tempo, nos primeiros anos deste século, alcançar a liderança internacional em matéria de educação. A mensagem dessa organização para os países em desenvolvimento é clara e é integrada pelos seguintes elementos no contexto atual:

- Não devem ser feitos investimentos no ensino superior nos países que ainda não resolveram o problema do ensino básico e/ou secundário;
- A solução para esses países pode ser encontrada em estratégias de assistência ao desenvolvimento, ou seja, eles devem buscar soluções no exterior;
- **Os países em desenvolvimento devem beneficiar-se do ensino superior de fornecedores estrangeiros**, e, nesse caso, os guias para a qualidade da educação transfronteiriça produzidos pela OCDE e usados por alguns funcionários da UNESCO facilitam a identificação dos fornecedores de alta qualidade.

Está implícito nessa abordagem que é em países como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, França, entre outros, que se devem comprar os produtos educativos. A recomendação para seguir essa estratégia tornou-se evidente na argumentação utilizada pelo secretário-geral da OCDE durante uma apresentação na UNESCO em 19 de outubro de 2007:

Advirto contra a permissão para que os investimentos no ensino superior sejam maiores que os que são feitos nas escolas primárias e secundárias. O ensino superior é caro. Nos países da OCDE, uma vaga no ensino superior pode ser até 25 vezes mais cara do que no ensino básico. Países nos estágios iniciais de desenvolvimento devem

cuidar do ensino básico antes de investir pesadamente na educação superior. Por boas razões, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio apoiam o acesso universal e equitativo à educação primária e secundária para meninos e meninas. Nos lugares em que a educação primária para todos ainda não se tenha tornado uma realidade, é possível que, em geral, tendo em conta os recursos disponíveis, seja menos oneroso e mais eficiente concentrar-se nesta área. Os estudantes que se matriculam no ensino superior podem ter uma gama diversificada de opções e podem também querer beneficiar-se da educação superior que oferecem provedores externos. Tudo isso pode ser alcançado como parte das estratégias de desenvolvimento. As diretrizes sobre a qualidade transfronteiriça de Ensino Superior, desenvolvidas pela UNESCO e pela OCDE, tornam mais fácil a identificação de fornecedores de alta qualidade no nível internacional.⁸

8 Texto original de Ángel Guría (2007, p. 3): “I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not become a reality yet, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part of development strategies. The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by UNESCO and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level”.

3

A IMPOSIÇÃO DE UM MODELO

O modelo de universidade americana gradualmente se tornou o modelo dominante no mundo. No Brasil, por exemplo, essa tendência, presente na reforma universitária de 1968, consolidou-se com a Lei 5.540/69, e, agora, com o processo de Bolonha, é praticamente a Europa inteira que se submete a conceitos que vêm dos Estados Unidos. Aceitar esse modelo como único e ideal é ridículo, quando se tem em conta dados da realidade, como fez *The Economist*, em sua edição de 1º de dezembro de 2012, (*Higher education: not what used to be* – ‘Ensino superior: não é o que costumava ser’). Hoje nem para os Estados Unidos esse sistema dominante é o mais adequado.

Segundo enfatiza a pesquisadora Wendy Brown (2015, p. 175) “uma educação superior amplamente acessível e disponível é uma das grandes baixas do ascenso do neoliberalismo no mundo euro atlântico”. A pesquisadora se refere a um fenômeno que ocorre em todo o Ocidente, mas sua análise é baseada principalmente no sistema dos Estados Unidos, que, enfraquecendo o currículo em artes liberais (*liberal arts*), transformou a educação em produto e os estudantes em clientes e, além disso, deixou de se preocupar com a formação do cidadão.

The Economist (01/12/2012) mostra que, apesar de as instituições dos Estados Unidos continuarem a ocupar mais da

metade dos 100 primeiros lugares nos rankings internacionais, o conjunto do sistema enfrenta sérios problemas. As instituições universitárias dos Estados Unidos não podem – acrescentamos nós – serem consideradas como um modelo a seguir.

Os elementos negativos desse sistema são de diversas ordens:

- Aumento no valor das escolaridades da ordem de cinco vezes com relação ao crescimento da inflação desde 1983;
- Explosão da dívida das universidades e dos estudantes. Essas dobraram de valor em 15 anos. Os que concluíram a graduação em 2011 deixaram a universidade com um débito em média de 26 mil dólares;
- Queda de qualidade dos diplomados.

Além disso, o conceito universitário dominante nos Estados Unidos sempre implicou a ideia segundo a qual a universidade irá à comunidade, com a intenção de estender suas atividades de ensino e pesquisa e o fundo de cultura de que se considera possuidora. A comunidade, de acordo com esse conceito, é um objeto, tem de agir de forma passiva no processo, sendo apenas um receptor de outro polo, exógeno e superior.

A abordagem da comunidade pelas universidades é, pois, feita através de uma posição elitista, em que a comunidade é considerada elemento inferior. A universidade, com suas elites, seus sábios, sua cultura sofisticada, leva à comunidade o conjunto de seu saber. **Essa posição não é inocente. É ideológica e esse é o pecado original do modelo, como o de muitos projetos de cooperação entre os países ricos e os demais.**

4

COOPERAÇÃO SOLIDÁRIA

Os países ricos, em 2005, tinham se comprometido em aplicar 0,7% do seu PIB em programas e projetos de ajuda internacional ao desenvolvimento, mas chegaram ao início do século XXI com a média de 0,25%. Estima-se que, com desconto dos fundos fantasmas utilizados nos/e para os países ricos e seus consultores, essa ajuda, no que se refere aos membros do G-7 – Reino Unido, França, Estados Unidos, Alemanha, Canadá e Japão – reduz-se a 0,07%. No entanto, de que ajuda se fala? Na verdade, **uma grande parte dos fundos destinados à cooperação é constituída de empréstimos, e não de doações ou subvenções.**

Reflexões sobre a cooperação internacional em matéria universitária levaram a UNESCO a lançar, em 1991, o programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, cujo objetivo era o de favorecer a constituição de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis intrarregional, regional e sub-regional, com a finalidade de promover o desenvolvimento institucional e a distribuição de recursos e de facilitar as trocas de conhecimentos especializados e de dados de experiência como de pessoal e de estudantes.

O conceito tradicional de cooperação, de acordo com **Jorge Brovetto**, ex-reitor da Universidade da República, em Montevideu, e ex-ministro da Educação e Cultura, do Uruguai, carac-

terizava-se pelo fato de que **“quem recebe a cooperação tem o problema e quem administra o programa tem a solução e os recursos para a sua implementação”** (BROVETTO, 1996).

O programa UNITWIN, ao contrário, estava baseado no espírito de solidariedade universitária indispensável para conseguir o avanço de um processo que levaria ao estabelecimento de laços fortes e duradouros entre instituições de ensino superior e científica do mundo inteiro. No plano acadêmico, estimulava a promoção e o reforço de programas inovadores e interdisciplinares de formação e de pesquisa que tivessem uma incidência direta sobre o desenvolvimento humano sustentável.

O programa UNITWIN visava a dar uma resposta à necessidade que têm esses estabelecimentos de abrirem suas fronteiras e de saírem de seu isolamento. **Nenhuma instituição pode, nos dias de hoje, viver isolada** e imaginar que, sozinha, tem condições de cobrir satisfatoriamente todos os campos do conhecimento. Em fevereiro de 1993, havia 70 cátedras e 20 redes eram apoiadas pelo Programa UNITWIN. Em fevereiro de 1996, esses números tinham subido para 214 e 46, respectivamente.

Segundo sua concepção, **no momento de sua criação**, o programa teria dois elementos básicos: as cátedras UNESCO, com vocação a transformar-se em centro de excelência, e as redes. **Cada cátedra deveria constituir-se em ponto focal ou elemento integrante de uma rede.**⁹ Internamente, o programa teria de contar com a participação dos diferentes programas da organização: educação, ciência e tecnologia, comunicações, cultura, ciências sociais. Em 1998, por ocasião da Conferência

9 Em março de 2007, o secretariado da UNESCO submeteu ao Conselho Executivo dessa organização um documento (176 EX/10), contendo novas orientações estratégicas para o programa UNITWIN. Entre as ‘novas’ linhas para a renovação do programa, anunciava-se a necessidade de envolvimento nas atividades de UNITWIN de todos os setores da UNESCO, o que era elemento essencial da concepção do programa desde o início e a transformação de centros de excelência em polos de excelência.

Mundial sobre o Ensino Superior, que a UNESCO organizou em Paris, já existiam mais de 300 cátedras e cerca de 50 redes.

Estava subjacente nessa iniciativa a convicção de que a criação de programas conjuntos de pesquisa e de pós-graduação em nível de doutorado poderia ser um caminho a ser priorizado pelas políticas públicas de internacionalização da educação superior. Medidas como essa evitariam o êxodo de cérebros e colaborariam para a transferência solidária de conhecimento entre instituições e entre os países e regiões.

Frequentemente, especialistas e responsáveis por políticas públicas de cooperação se perguntam sobre o que se deve fazer para se evitar o êxodo de competências e, conseqüentemente, a pilhagem de cérebros. A Associação de Universidades Europeias, em 2010, analisou a situação concreta dos intercâmbios acadêmicos entre a Europa e a África, buscando encontrar fórmulas que pudessem ser utilizadas para reverter a situação atual.

Que essa seja dramática não há dúvidas. Estimava-se, em 2010, que, em escala mundial, o número de pesquisadores formados na África representava apenas 2,3% do total mundial, percentagem inferior à de um só país europeu, o Reino Unido. Essa situação era provocada por vários fatores, inclusive o de que a maioria das pessoas formadas abandonava o continente ou a ele não regressava, quando completava os cursos no exterior. Pesquisadores, doutores, engenheiros, professores, administradores de alto nível, buscam sempre encontrar lugares onde possam dispor de melhores oportunidades de empregos, com salários decentes e boas condições de vida para eles e suas famílias. Isto afeta a África, mas também a América Latina e outras regiões em desenvolvimento ou menos desenvolvidas.

Os números levantados pela AUE são claros (2010). Pesquisas baseadas na Universidade Católica de Louvain, por exemplo, revelam que 67% da mão de obra qualificada do Cabo Verde estão no exterior, assim como 63% da de Gâmbia e 53%

da de Serra Leoa. Analisados dez países africanos, a média observada é superior a 40%. Os problemas se agravam em face da redução dos investimentos públicos na área de ensino superior e de pesquisa, da constatação de que as condições de trabalho não são boas (falta de laboratórios, por exemplo) e os salários são por demais inferiores aos que bons pesquisadores podem encontrar na Europa (de dez a vinte vezes inferiores). O estímulo à fuga de cérebros torna-se então muito forte.

Os países ou regiões que mais se beneficiam do êxodo de cérebros são a Europa, onde vivem 48,3% dos diplomados africanos, os Estados Unidos, com 31,8%, o Canadá, com 12,4%, e a Austrália com 6,8%. Com isso, a África dispõe de apenas 169 pesquisadores por um milhão de habitantes contra 742 na Ásia, 2.728 na União Europeia e 4.654 na América do Norte. Entre 1990 e 2000, na África do Oeste, a emigração de diplomados no ensino superior aumentou 123% contra 53% para o pessoal não qualificado. Observa-se pois uma aceleração da imigração de pessoal altamente qualificado em direção dos países da OCDE que concentram cerca de 90% dos imigrantes altamente qualificados no mundo. Houve um crescimento de cerca de 800 mil por ano entre 1990 e 2000.

A União Europeia não esconde que financiamentos ‘generosos’ a programas como ‘Erasmus Mundus’ têm como um de seus objetivos principais o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do universo. Para isto, estimula algo que, em princípio, seria positivo, ou seja, a criação de doutorados compartilhados, acompanhados de programas ambiciosos de bolsas. Mas, na medida em que o objetivo real de Erasmus Mundus, segundo Sarah Piovezan, em artigo publicado no suplemento ‘Économie’ do jornal *Le Monde*, no dia 29 de janeiro de 2008, seja explicitamente o de recrutar os melhores cérebros estrangeiros, **no final, mais ‘cooperação’ poderá significar mais estímulo à fuga de cérebros.**

Uma primeira conclusão se impõe em face dessa realidade. **Os programas de cooperação bilaterais, poderíamos dizer os multilaterais também, deveriam prever a criação de condições que permitissem aos pesquisadores regressar a seus países e desenvolver um trabalho em condições satisfatórias.** E, em realidade, são poucos os programas, raros os laboratórios que o fazem, reforçando instituições, universidades e laboratórios nos países beneficiários da cooperação.

Existem programas que preveem tal tipo de cooperação. Parece ser o caso de um deles na Universidade de Upsala na Suécia (*International Science Program* – ISP), que dá prioridade não a indivíduos isolados, mas a unidades, em particular departamentos de universidades africanas. O programa atua no campo da química, da física e das matemáticas. No período de 2003 a 2008, o programa ISP foi implementado em 12 países, dos quais 10 na África Subsaariana, tendo propiciado a obtenção de 138 doutorados e 600 mestrados **com um êxodo de cérebros limitado a 5%.**

Há que se notar que foi constatando essa mesma realidade, nos anos 80, que a UNESCO decidiu mudar de estratégia frente a essa questão. Em lugar de continuar elaborando estudos sobre êxodo de cérebros, que levavam sempre a conclusões conhecidas desde o início, considerou-se que seria mais pertinente concentrar esforços numa atitude mais positiva, reforçando a capacidade de formação (*capacity building*) nos países em desenvolvimento. Esse foi um dos pontos de partida da reflexão que levou à constituição do programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, cujas origens foram acima mencionadas.

As tendências maléficas foram reforçadas com o desenvolvimento das novas tecnologias. Instituições dos países desenvolvidos exportam por Internet programas completos, a maioria em inglês, em muitos casos, sem nenhum vínculo com as necessidades dos países receptores. **Em lugar de utilizar as**

novas tecnologias para uma melhor distribuição do saber, esta ‘transferência’ constitui, em realidade, uma modalidade nova e eficaz de imposição de modelos, configurando-se assim uma nova forma de neocolonialismo.

Na Europa, há quem pense que a exigência de que os bol-sistas africanos realizem estágios em seus países de origem e de que, quando elaborem algum trabalho de pesquisa como parte de seu programa acadêmico, trabalhem sobre temas relativos a seu país de origem, poderia colaborar para minorar o efeito do êxodo de cérebros. Dava-se sempre como exemplo de alie-nação o de estudantes africanos de pequenos países fazendo doutorado em energia atômica em universidades europeias. É evidente que se transformam em candidatos ao não retorno a seus países de origem...

Uma política correta poderia ser a que adotou a China que decidiu melhorar o equipamento dos laboratórios de suas ins-tituições e garantir melhores condições de trabalho a seus espe-cialistas nacionais. E, ao mesmo tempo, ao enviar estudantes ao exterior, tratou de assegurar que tivessem condições adequadas de trabalho por ocasião de seu retorno. **Enviar e financiar estu-dantes para ir ao exterior sem lhes propiciar boas condições no retorno é, da parte dos países em desenvolvimento, uma atitude de suicídio.** Estarão dando, de mão beijada, aos países ricos a possibilidade de recrutar os melhores cérebros, já com for-mação avançada, dos países em desenvolvimento. Dispositivos incitativos para a volta, assim como infraestruturas adaptadas no domínio da pesquisa e melhores perspectivas de carreira, podem se revelar mais úteis que medidas restritivas que criem obstáculos às liberdades dos estudantes e dos pesquisadores.

O documento da AUE sugere ainda que se integre a mo-bilidade no seio de quadros colaborativos sob a forma de expe-dição de diplomas comuns (como ocorre em alguns programas sanduíches no nível de segundo ciclo) e períodos de mobilidade

consagrados à elaboração escrita de uma dissertação e de estágios nas empresas. É igualmente possível “integrar neste conjunto de medidas a retomada de contacto com a diáspora científica e desenvolver uma cooperação durável” (AUE, 2010, p. 13).

Tentando ser mais concretos, os autores do documento da AUE, em sua fase final, propõem medidas como:

- Dispositivos incitativos como melhoria das infraestruturas de pesquisa e das condições de recrutamento dos pesquisadores e dos estudantes;
- Programas de mobilidade e de cooperação tendo por efeito a redução do risco de fuga dos cérebros;
- Medidas que permitam uma participação ativa da diáspora científica no ensino superior, como são exemplos os dispositivos incitativos ao retorno dos pesquisadores expatriados.

Nada disso, porém, é novidade pelo menos do ponto de vista conceptual. Ao contrário, esses fatos e essas sugestões confirmam e reforçam os resultados dos debates que precederam a elaboração e a aprovação da Declaração da CMES, em 1998, tendo se considerado que nenhuma instituição de ensino superior pode, hoje, viver isolada. O progresso do conhecimento é de tal forma rápido que, só, nenhuma instituição pode sobreviver, e todas têm algo **que aprender com suas congêneres**.

Além disso, insistiu-se a necessidade de que **toda cooperação**, em particular com os países em desenvolvimento, seja **baseada na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuos, na autêntica parceria**, que resulte, de modo equitativo, em benefício mútuo. A importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional deve guiar as

relações entre instituições de educação superior em países desenvolvidos, em países em desenvolvimento, e deve beneficiar particularmente os menos desenvolvidos.

Sempre dentro da ótica de se considerar o ensino superior como bem público, os participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, de 1998, estimularam a ratificação e implementação dos instrumentos normativos relativos ao reconhecimento de estudos e diplomas, condenaram o êxodo de cérebros e sugeriram que os esquemas de cooperação internacional se baseassem em relações de longo prazo entre estabelecimentos do Sul e do Norte, assim como entre estabelecimentos do Sul-Sul.

5

REPENSANDO A EDUCAÇÃO

Um exemplo surpreendente de uma iniciativa que pode favorecer os avanços ideológicos de organizações como o Banco Mundial e a OCDE, contrários à concepção do ensino superior como bem público, foi dado pela publicação, em Paris, no marco da UNESCO, em 2015, do documento ‘Repensando a educação – Rumo a um bem comum global?’. Esse teria por objetivo atualizar as reflexões do Informe Faure (FAURE, 1973) e do Informe Delors (DELORS, 1996), procurando, por meio de subterfúgios, eliminar o conceito de ‘bem público’ aplicado à educação e ao ensino superior.

Em escala mundial, sempre foram duas as formas de se conceber uma universidade ou, como preferem alguns analistas, existem duas racionalidades que fundamentam a ação das instituições que podem ser tratadas como:

- **Um serviço público** prestado, sobretudo pelos governos, mas que também pode ser proporcionado por outras instituições no marco de sistemas de concessão, delegação ou autorização. Essa é a concepção que predominou durante a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em 1998;

- **Empresas** organizadas para vender produtos aos que podem pagá-los. Os estudantes, nesse caso, são vistos como clientes. É o modelo anglo-saxônico, que se busca espalhar por todo o mundo.

O serviço público, chamado a tornar operacionais os bens públicos, baseia-se em três princípios:

- **Igualdade:** todos têm o direito ao serviço público, sem discriminação. No que diz respeito ao ensino superior, o conceito é muito claro, tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como na Declaração da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998, em Paris.
- **Continuidade ou permanência:** o serviço público deve responder, de forma permanente, sem interrupção, às necessidades de todos os cidadãos.
- **Adaptabilidade ou flexibilidade:** o serviço público deve adaptar-se à evolução da sociedade.¹⁰

Confundem-se muitas vezes os conceitos de serviço público (missão) e setor público (estatuto). É um erro primário. O conceito de bem público não elimina a possibilidade de **concessão, delegação ou autorização**, inclusive em benefício de empresas privadas, mas implica que os beneficiários dessas medidas se submetam a normas que privilegiem o interesse coletivo. **Também requer a existência de mecanismos que obriguem os prestadores do serviço a encargos (*cahier de charges*)**

¹⁰ Uma análise aprofundada sobre essas características do serviço público encontra-se em *Le management dans les organisations publiques*, de Annie Bartoli (2007).

em francês), sendo o controle realizado por autoridades legítimas, democraticamente eleitas.

Até então, o sistema das Nações Unidas, em particular a UNESCO, sempre considerara a educação como um direito humano, destinado a todos e a cada um, em síntese um bem público, tomando como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948:

Toda pessoa tem direito à educação [...]. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado. **O acesso ao ensino superior deve ser igualmente acessível a todos, em função do mérito (artigo 26).**¹¹

Esse dispositivo foi reforçado pelo Artigo 13 Parágrafo 1º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1966, e ratificado por inúmeros países, inclusive pelo Brasil, em 24 de janeiro de 1992. Diz o seguinte:

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;

b) A educação secundária, em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

11 Como veremos adiante, a educação deve ser considerada bem público, sendo dispensáveis quaisquer adjetivos que somente têm por efeito reduzir o impacto e a extensão desse princípio. Mesmo o Informe Delors *‘L’éducation – un trésor est caché dedans’* (1996), tentando ser conciliante com as posições correntes dentro da União Europeia, afirma, na página 164 da versão francesa, que a educação é um “bem coletivo que deve ser acessível a todos e não pode ser objeto de uma simples regulação do mercado”.

c) A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito [...]

São essas posições ancoradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e fundamentais no sistema das Nações Unidas desde sua criação que se busca, nos dias de hoje, colocar por terra.

6

CONTEXTO NEOLIBERAL DA MERCANTILIZAÇÃO

Como isso tudo se apresenta na vida real?

Tornou-se um dogma nas organizações internacionais, nos meios de comunicação e entre autoridades públicas em todos os continentes dizer que o ensino público superior provoca injustiças, de vez que beneficia os ricos em detrimento dos pobres. Trata-se de uma simplificação baseada frequentemente em dados falsos.

Vejamos o caso brasileiro. Nos anos 80 e 90, estudos em diversas universidades brasileiras mostraram que essas análises eram pelo menos parciais. Em junho de 1999, *O Estado de São Paulo* publicou reportagem de Simone Biehler Mateos e Rose Mary de Souza mostrando que mais da metade (52,9%) dos estudantes da Universidade de Campinas (Unicamp), admitidos nessa universidade naquele ano, era oriunda da classe baixa ou média baixa; 23% vinham de famílias com renda mensal de até dez salários mínimos e 30% de famílias com rendimentos entre 21 e 30 salários. Apenas 15% dos calouros da Unicamp vinham de famílias de classe alta, ou seja, com renda mensal superior a 40 salários.

Essa situação de inclusão social melhorou muito entre 2010 e 2014, em seguida à adoção pelo governo brasileiro de

então da política de cotas em benefício de minorias e de outras políticas de inclusão social. Em 18 de agosto de 2016, de novo o jornal *O Estado de São Paulo* publicou matéria de Lígia Formenti, Isabela Palhares e Victor Vieira com o título de ‘2 em 3 alunos de universidades federais são das classes D e E’.

Os jornalistas paulistas basearam seu artigo em pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Segundo a ANDIFES, “número aumentou em quatro anos, enquanto caiu a faixa dos estudantes com renda acima de dez salários”. O trabalho indicou ainda que dois terços dos alunos (66,19%) vêm de famílias cuja renda não ultrapassa 1,5 salário mínimo per capita (RS 1320). Em 2010, eram 44%. “O mito de que a universidade federal é para a elite está sendo destruído”, resumiu para o jornal paulista a presidente da ANDIFES, Ângela Paiva Cruz, que acrescentou “ser necessário o reforço de políticas para dar continuidade à democratização do acesso, e sobretudo garantias de assistência aos estudantes”.

É um dado positivo, não há dúvidas. **As instituições públicas brasileiras estão favorecendo a inclusão social. Mas isto é uma parte da realidade.** Um especialista brasileiro muito conhecido em toda a região do MERCOSUL, Valdemar Sguissardi, elaborou, por solicitação da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação do Brasil (SESU), “um estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012” (SGUISSARDI, 2014). Os dados apresentados são estarrecedores. **O mais incompreensível é o fato de o documento, até agora (dezembro de 2016), não ter sido divulgado.** E, observando as modificações na vida política brasileira em 2016, a expectativa é a de que esse documento seja, em definitivo, abandonado pelos que detêm o poder político no Brasil.

Embora o Plano Nacional de Educação brasileiro (2001-2010) previsse atingir-se no país uma taxa líquida de 30% de

matrículas de graduação até 2012, apenas se ultrapassou metade desse índice (15,3%). O novo PNE estabelece uma meta de 33% para o decênio 2014-2024.

Em 2012, as matrículas de graduação (presencial e a distância), no total de 7.037.688, assim se distribuíam: 26,9% nas IES públicas e 73,1% nas privadas. Outro dado revelador do que representa a comercialização do ensino superior no Brasil aparece no documento de maneira insofismável. Ainda, segundo Sguissardi, baseado em dados divulgados por *Infomoney*, 28 de março de 2014, de março de 2012 a março de 2014, enquanto o total das empresas da BM&FBovespa teve 23% de desvalorização de suas ações, a Kroton Educacional teve cerca de 300% de valorização, e a Estácio Participações cerca de 250% (SGUISSARDI, 2014, p. 8).

Com base nos dados apresentados por Sguissardi, pode-se verificar que, hoje, no Brasil, mais de 80% das instituições de ensino superior têm fins lucrativos, são comerciais, têm em suas empresas mantenedoras grupos econômicos poderosos nacionais e estrangeiros e inclusive uma divisão do Banco Mundial, *The International Finance Corporation*. Elas se regem pelas leis do comércio e controlam as matrículas da maioria dos estudantes do país.

Para completar esse quadro devastador, a imprensa brasileira divulgou, no início do mês de agosto de 2016, que os grupos comerciais Kroton e Estácio decidiram fundir-se, consolidando sua posição de maior grupo de educação do Brasil, um dos maiores do mundo, com cerca de 1,5 milhão de estudantes (um milhão da Kroton e cerca de 500 mil da Estácio). A operação envolve a soma de R\$ 5,5 bilhões. A fusão, em setembro de 2016, ainda dependia, no final daquele ano, de aprovação pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). Poucos acreditavam que ela pudesse ser suspensa. Mas, ainda que isso ocorra, fica clara a tendência de concentração que tem por base utilizar a educação superior como fonte de lucros, deixan-

do de lado a formação integral do cidadão. Permanece, então, a pergunta: que tipo de formação estão recebendo milhões de estudantes universitários brasileiros? Que tipo de cidadão está sendo formado na grande maioria de universidades deste país?

Em 2016, o governo brasileiro, implantado em seguida à destituição da presidente Dilma Roussef, lançou medidas visando à reforma do ensino médio e propôs ao Congresso nacional mudanças na Constituição do país, **alterando os dispositivos constitucionais que obrigam o governo a gastar, em educação, 10% de sua renda**. Apesar do apoio de analistas como Cláudio Moura Castro e João Baptista de Oliveira, muitos especialistas em educação consideram que essas medidas, de cunho neoliberal, significam um retrocesso para a educação. Haverá – parece evidente – menos recursos para a educação e para a pesquisa.

No que se refere às mudanças no ensino médio, é certo que as propostas do governo brasileiro atual mostram semelhanças com a fracassada reforma de 1971, quando os governantes do sistema ditatorial decidiram reforçar a formação de mão de obra segundo os requerimentos dos industriais da época. Para muitos, a concentração dos programas com a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e, além disso, a mudança para optativa da disciplina de Espanhol eliminarão a possibilidade de os estudantes de camadas pobres adquirirem um conhecimento amplo, que lhes daria a possibilidade de um desenvolvimento pessoal maior e uma capacidade crítica, apta a lhes favorecer no mundo atual.

No outro lado da organização social, estudantes das camadas mais ricas irão a escolas particulares e poderão ter acesso a uma formação muito mais diversificada. Para as escolas públicas, haverá menos professores, pois as disciplinas obrigatórias serão apenas Português, Inglês e Matemática. A liberdade de escolha que alguns senadores indicaram existir no projeto é uma miragem.

Independentemente dessas considerações, o método utilizado pelo governo foi autoritário. As medidas foram tomadas ou propostas ao Congresso para adoção de maneira expeditiva sem consultas amplas com as instituições e especialistas diversificados na área. Para completar o autoritarismo, observa-se que a repressão no Brasil voltou a ser violenta com relação aos que se opõem a medidas governamentais. Em 19 de outubro de 2016, o Ministério da Educação do Brasil enviou, inclusive, ofício às diretorias dos institutos federais para que esses identificassem os estudantes que participavam das ocupações dos imóveis de estabelecimentos educacionais.

Os atuais dirigentes políticos brasileiros (dezembro de 2016) parecem ignorar os resultados de estudos diversos elaborados, em particular pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), segundo os quais a participação de todos os segmentos da sociedade é condição básica para a correta implementação de programas de desenvolvimento social. **Um marco amplo de participação por sua vez somente é possível num contexto de liberdade política, social e econômica.**

Por outro lado, jogar sobre os trabalhadores, funcionários e servidores de maneira geral a responsabilidade pela crise adotando uma política neoliberal para o trabalho, cujos resultados, por toda a parte, são a precariedade e a insegurança, não pode ser a solução nem mais justa, nem mais democrática. De igual maneira, a educação não pode ser vista apenas como instrumento para formação de mão de obra barata para as chamadas classes produtoras. Essas medidas configuram um quadro que poderá ser fatal à pretensão dos que desejam que a educação, e em particular o ensino superior, exerça num país como o Brasil uma influência decisiva para a construção de uma sociedade mais justa numa nação independente.

7

A DIFÍCIL QUESTÃO DO FINANCIAMENTO

Quando se analisa a questão do ensino superior no mundo, nas últimas décadas, verifica-se uma equação complicada. Os efetivos multiplicaram-se exponencialmente, enquanto, ao mesmo tempo, os recursos, principalmente financeiros, diminuíram numa proporção assustadora. **Torna-se então evidente que discutir democratização não é possível sem o debate sobre o financiamento da educação e, em particular, do ensino superior.** Esse foi o tema mais difícil da Conferência Mundial sobre o Ensino Mundial, da UNESCO, em Paris, em 1998.

Restringir o acesso ao ensino superior é uma armadilha para os países em desenvolvimento. Os que defendem a introdução do sistema de ensino superior pago partem de um diagnóstico que, em alguns lugares, pode ser correto: os pobres pagam pelos ricos. Ricos têm mais acesso à educação de qualidade, gratuita ou não, conforme o caso; pobres têm de pagar por uma educação de baixo nível, **como ocorre, hoje, na Inglaterra.**

O problema, no entanto, é mais complexo do que querem crer certos analistas de fim de semana ou de beira de piscina. O sistema de cobrança de anuidades é, em muitos casos, a solução fácil para administradores sem imaginação ou para

funcionários internacionais que enviam seus filhos a colégios caríssimos e, depois, têm os custos reembolsados por suas organizações. Em alguns países, a adoção do ensino universitário pago provocou mais exclusão, alguns falam mesmo de verdadeiro *apartheid* social. Pesquisas do Instituto de Educação de Londres revelam os efeitos sociais nefastos dessas políticas em países como Estados Unidos e Reino Unido.

A correção do sistema através de medidas como bolsas, crédito educativo e outras, como advogado pelos organismos financeiros, também não é simples. Mesmo em países democráticos, frequentemente os beneficiados são os que menos necessitam, valendo mais os contatos políticos que a privação de recursos. Não se deve esquecer também que muitos estudantes, vivendo em regiões isoladas, nem acesso têm à informação sobre bolsas ou créditos educativos. Além do mais, o custo da operação, inclusive da administração do sistema, nem sempre é justificável para um aumento digamos de 5% a 10% no orçamento das instituições, como assinalam vários autores, entre eles Luiz Antonio Cunha.

Armando Mendes, um economista e educador brasileiro já falecido, estudou a solução fiscal que poderia ser tentada e, no final, defendeu que, em países como o Brasil, seria necessário:

- Assegurar o acesso aos mais pobres;
- Ampliar as fontes de recursos das universidades;
- Integrar as famílias dos mais ricos no esforço pela ampliação dos recursos destinados à educação (através do mecanismo do imposto sobre a renda).

As reflexões de Armando Mendes coincidem com as que foram feitas no quadro da UNESCO nos anos 80 e início dos 90 (ver *The role of higher education in society: quality and pertinence*).

ce' News Papers on Higher Education – Meetings – nº 1 – UNESCO – Paris 1991) e que, mais tarde, foram confirmadas por pesquisas de analistas do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que, neste início de século, afirmaram:

A pesquisa nos Estados Unidos demonstra claramente que os empréstimos estudantis têm um impacto negativo/desencentivo sobre a participação de grupos de baixa renda por causa da dívida concomitante dos estudantes, mas neutro na dos grupos de renda média a alta. Em contrapartida, os subsídios têm um resultado positivo na matrícula de grupos de baixa renda e um resultado neutro para grupos de renda média a alta. E as taxas de matrícula têm um efeito de desencentivo sobre os alunos pobres e de renda média, mas não têm impacto algum entre os estudantes de alta renda (ST. JOHN, 1999; MCPHERSON; SHAPIRO, 1991; ST. JOHN; STARKEY, 1995, citados por CLAIR CALLENDER).

As medidas fiscais com cobrança feita diretamente na declaração de imposto de renda dos que estudam ou têm filhos estudando em universidades públicas gratuitas são, sem dúvida, uma pista que deve ser explorada, principalmente em um país como o Brasil, onde, segundo se diz, uma quantia equivalente ao do PIB nacional está fora do alcance da Receita Federal, constituindo um índice de evasão fiscal alcançado em raros países do mundo. Em um país que paga por mês bilhões de juros da dívida pública e se permite uma sonegação fiscal dessa natureza, parece difícil justificar que se queira resolver o problema do financiamento da educação através da cobrança aos estudantes.

Na mesma linha de não instituir uma cobrança generalizada, mas de utilizar recursos fiscais, duas sugestões merecem um exame frio e objetivo:

- A do professor Rodolfo Pinto da Luz, um antigo dirigente universitário que, em documento apresentado à CMES, em Paris, em 1998, sugeriu que se atribuisse ao desenvolvimento do ensino superior um montante que seria proveniente de um percentual de um imposto.
- A do Andes – o sindicato nacional dos docentes do ensino superior no Brasil –, que, em seu congresso de Fortaleza, em 1999, segundo seu ex-presidente, Renato de Oliveira, sugeriu a criação de taxas sobre setores duros da economia (petróleo, energia, comunicação etc.) para se desenvolver um fundo que asseguraria o desenvolvimento do ensino superior e da pesquisa.

Muitos economistas concentram o debate nas diferenças entre os índices de retornos sociais e privados (*social and private rates of return*), comparando o que ganham os indivíduos com os benefícios que recebe a sociedade com as inversões realizadas nos diversos níveis de educação. Através de análises em que sofismas se multiplicam, defendem que os rendimentos para a sociedade são mais importantes quando se aplicam na educação primária e, utilizando um atalho muito ligeiro, concluem que os países em desenvolvimento não devem considerar a educação superior como prioritária e que, ao contrário, devem eliminar, ou reduzir ou pelo menos não dar prioridade a gastos nesse nível de ensino.

Peter Atherton, um professor canadense prematuramente falecido (*Brock University*), recordava que esse método de análise trata o custo econômico da educação como uma inversão e o compara com as vantagens econômicas. Uma taxa de rentabilidade pessoal (vantagens mais altas para a vida) expressa o rendimento da inversão do indivíduo em sua própria instrução (direitos, materiais e anos de sacrifício etc.). Uma taxa de renta-

bilidade social revela 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 estimar o valor atual de um montante que um indivíduo receberá mais tarde como resultado de seus investimentos, poupanças e aplicações.

Resta dizer que um dos divulgadores desse tipo de análise, num passado recente, ou seja, nos anos 80, foi o Sr. Psacharopoulos, durante muito tempo alto funcionário do Banco Mundial, que, no entanto, num de seus trabalhos mais antigos, reconhecia que **esse método de análise**

[...] não reflete necessariamente a experiência futura dos diplomados de hoje e é ainda mais improvável que ela traduza com exatidão a experiência dos diplomados que abordarão o mercado de trabalho dentro de vários anos, simplesmente porque se terá tomado hoje tal ou qual decisão relativa aos investimentos (ATHERTON, 1986).

Outros analistas gostariam que as universidades passassem a ser geridas como empresas. É verdade que as universidades podem ou devem adotar métodos eficazes de gestão e para isso devem cuidar da formação de pessoal qualificado em administração. No entanto, uma empresa é um organismo, dizia Borrero Cabal, um educador jesuíta, especialista colombiano em gestão universitária, também já falecido. Borrero Cabal, durante as reuniões preparatórias para a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de Paris, em 1998, insistia sempre no fato de que, para ele, uma empresa era **uma unidade orgânica com objetivos gerais e próprios. Ter uma organização visível, estável, eficaz, acentuava Borrero Cabal, é essencial para os estabelecimentos de ensino superior, mas não há de se esquecer de que essas visam a um fim coletivo, devem servir ao desenvolvimento da educação, da cultura e da ciência e**

“não podem ser comparadas às organizações comerciais” (BORRERO CABAL, 1995, p. 43, 187, 213-214).

Em termos concretos, uma universidade deve distinguir entre suas unidades voltadas às finanças e à economia e suas funções principais que são de natureza escolar e que visam à formação, pesquisa, serviços que não podem sempre, como nas empresas capitalistas, visar à eficácia vista como sinônimo de lucro financeiro. Devem manter sua capacidade crítica, devem prestar serviços à comunidade, devem colaborar com o desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, devem estimular o acesso e a mobilidade, e não apenas, como nas empresas, favorecer os interesses de seus proprietários, acionistas e, eventualmente, conceder alguns benefícios a seus empregados.

No entanto, muitos se entusiasмам com essa perspectiva, e, insuflados por técnicos de organizações internacionais, buscam, em modelos estrangeiros, desligados de suas realidades, a solução para seus problemas.

Em 1998, as universidades inglesas começaram a cobrar anuidades e a transformar bolsas em empréstimos. Ao mesmo tempo, o governo reduzia seus créditos para pesquisas e para a formação. São grandes as implicações dessas decisões, pois, para satisfazer suas necessidades, as universidades são obrigadas a concentrar seus esforços em atividades comerciais e a consolidar uma filosofia que visa mais ao lucro que ao desenvolvimento do saber ou à expansão da cultura. Periódicos como o *The Economist* frequentemente analisam a situação. Foi o que ocorreu em 16 de novembro de 2000 e, sobretudo, em 14 de novembro de 2002, com um artigo detalhado sobre a ruína das universidades inglesas.

No verão de 1999, os jornais ingleses publicaram uma série de fatos relativos a distorções do sistema inglês. Seria longo mencioná-los todos. Limitemo-nos à edição do domingo, 26 de julho de 1999, do jornal *Sunday Times*, quando esse periódico

chamava a atenção ao fato de que “as universidades obtêm dinheiro vendendo títulos honoríficos”. O jornalista informava, com detalhes, que “as universidades concedem graus honorários a pessoas ricas em troca de dinheiro” e que “homens de negócio podem comprar um doutorado por apenas 10 mil libras”. O jornal explicava que sua atenção havia sido despertada pelo fato de, na Inglaterra, nos últimos tempos, verificar-se um aumento da concessão de títulos honoríficos. Em 1999, constaram os jornalistas, eram mais de mil cada ano, que beneficiavam, em particular, a representantes das indústrias. Até a multicentenária e prestigiosa universidade de Oxford agia dessa maneira. Mas, **o preço, evidentemente, era muito mais caro: 250 mil libras.** A mensagem é clara. Neste Reino Unido, para sobreviver, com a diminuição dos fundos públicos para educação superior, devem-se produzir recursos. Os instrumentos para isto contam pouco. O que importa é o resultado. Tudo isto revela um cinismo descarado.

Deve-se, pois, insistir no fundamental, como fez a CMES de 1998. **Educação, em todos os níveis, é um bem público, um direito de todos.**

8

PROCESSOS INTERCONECTADOS

Para impor o pensamento único, a retomada da teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960 e a comercialização da educação, vários processos se desenvolvem no plano internacional. **Aparentemente autônomos ou independentes, são implementados visando todos ao mesmo fim¹²: o desmonte do Estado e privatizações em todos os setores ligados aos serviços públicos.** Seus promotores contam com o apoio de governos de várias regiões, inclusive da América Latina, mas, sobretudo, de instituições europeias, em particular de grandes empresas.

São métodos sofisticados, como veremos a seguir, com uma breve olhada em alguns atualmente em curso. E, em termos práticos, uma regulamentação é posta em execução, tentando ser universal e tirando dos governos, dos países, o controle sobre um elemento essencial da soberania nacional. A situação torna-se ainda mais impressionante quando se constata a existência e se observa o funcionamento, na Europa, desde 1983, de poderosos grupos de pressão. É o caso, por exemplo, de uma insti-

12 Essas questões foram analisadas em vários documentos incluídos em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=306>. O fórum realizou-se na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz de Iguaçu, Brasil, nos dias 17 e 18 de novembro de 2014; '*Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior*,' disponível na página web do IESALC-UNESCO - Caracas.

tuição conhecida como ***European Round Table (ERT)***, a **Mesa Redonda Europeia**.

A ERT tornou-se uma geradora de ideias não só para os governos da Europa, mas também, através de um processo de ‘cooperação’, para governantes de todo o mundo. Congrega cerca de 50 entre as maiores empresas europeias e funciona como um grupo de pressão junto à Comissão Europeia, o Conselho de Ministros e o Parlamento Europeu. Consegue infiltrar-se em e influenciar inclusive organizações internacionais. Em 1998, por ocasião da conferência regional de Palermo, preparatória, para a Europa, da primeira Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, da UNESCO (1998), seus dirigentes foram muito ativos.

Agindo com eficiência, grupos de pressão empresariais **dispõem de um sistema, de ideias, de uma concepção de sociedade e de muito dinheiro**. Atuam num marco regional e global, enquanto os que defendem os sistemas de ensino público quase sempre operam principalmente no âmbito nacional e, às vezes, regional. E sem dinheiro... ou com pouco dinheiro.

Esse tipo de grupo de pressão faz o que o pensador da Costa Rica, Gabriel Macaya, definiu como a união de conceitos antagônicos, utilizando fórmulas de linguagem do *newspeak*, como ‘a guerra é a paz’ ou ‘a paz é guerra’, ‘morte é vida’, ‘o amor é ódio’, ‘lealdade é traição’ etc. Os grupos utilizam essa metodologia quando seus membros tratam de questões como desenvolvimento sustentável, globalização com um rosto humano, carreira interdisciplinar, recursos suficientes, previsão do futuro, universidade privada. E, em particular, atuam usando palavras politicamente corretas, mas com duplo sentido:

- Mobilidade;
- Harmonização;

- Melhor qualidade;
- Cooperação.

Uma instituição que parece dispor de laços profundos com os líderes da ERT é a Associação das Universidades Europeias (QUE), que reúne 850 universidades em 47 países, tem um número de funcionários muito mais elevado do que instituições equivalentes e recebe recursos de várias fontes que lhe permitem se transformar em um grupo de pressão poderoso, organizando estudos, desenvolvendo ações de *benchmarking* e conferências temáticas. A AUE, além disso, exerce um papel importante na implementação do Processo de Bolonha.

Um pesquisador francês, Dominique Drouin, numa palestra, em Madrid, durante a Conferência Internacional ‘Universidade, Ciência e Pesquisa: resistências e alternativas europeias’, no dia 1º de fevereiro de 2014, organizada pela rede *Transform Europe*, mencionou um programa, o *Institutional Programme Evaluation* (IPE), Programa de Avaliação Institucional, que é intimamente associado a diversas universidades europeias. O IPE já fez mais de 300 avaliações em todo o mundo. Os avaliadores geralmente são anglófonos, perfeitamente enquadrados no sistema ERT-OCDE-AUE. Utilizam, como instrumento de trabalho, um documento de 2003, o ‘*European Standard Guidelines*’, que respeita os mesmos parâmetros do documento sobre credenciamento de instituições transfronteiras, elaborado pela OCDE com a colaboração de alguns funcionários da UNESCO.

Os processos interconectados são os seguintes:

- implementação dos princípios do **Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC (*General Agreement on Trade in Services, GATS*)**, que transformam a educação, em particular o ensino superior e o ensino a distância, em

mercadoria. No final de 2016, finalizou-se, em Genebra, a definição das bases para um convênio mais restritivo que o AGCS. Trata-se do Acordo no Comércio de Serviços (*Trade in Services Agreements*, TISA);¹³

- Estabelecimento de **um sistema internacional de credenciamento (acreditação)**;

- **Revisão das convenções sobre reconhecimento de estudos**, que muitos desejam se faça exclusivamente com base na Convenção de Lisboa, de 1997, que reúne os países europeus, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália;

- **O Processo de Bolonha**, útil para a uniformização de procedimentos na Europa, mas que pode se tornar também um instrumento de dominação quando implementado em regiões em desenvolvimento como África e América Latina;¹⁴

13 A partir de uma análise, em 2002, no Fórum Social Mundial em Porto Alegre, associações universitárias da América Latina mobilizaram-se contra a aplicação do AGCS-GATS na educação. No Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso foi solicitado para tomar posição. A resposta do governo foi a de que a OMC não representava ameaça para o Brasil. O governo tinha razão. **A ameaça não era a OMC. A ameaça era o governo do Brasil.** Em dezembro de 1996, o Congresso aprovou a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, considerando a educação como um serviço público. Em 19 de agosto de 1997, através de um decreto, o governo brasileiro reconheceu a possibilidade de considerar as instituições de ensino superior como um bem de serviço comercial, objeto de lucro. O resultado foi imediato. Em 1999, 48% das instituições de educação superior no Brasil já estavam privatizadas e eram consideradas como com fins de ‘lucro’, contra 34,5% de instituições privadas sem fins de lucro. Somente 17,5% seguiam sendo vinculadas ao sistema público.

14 O significado do Processo de Bolonha é tema recorrente nos documentos recentes incluídos em www.mardias.net. Destaque especial pode ser dado à publicação conjunta de Alex Fiúza de Mello e Marco Antonio Ro-

- Sistema de classificação – **rankings** – baseado em critérios que se ajustam, sobretudo, aos modelos dos países que dominam a economia, as finanças, a política internacional, sobretudo os anglo-saxões;¹⁵
- Desenvolvimento incontrolado dos *Massive Open On-Line Courses* (**MOOCs**).

O que há de grave ou de problemático nessas questões?

Uma lógica de natureza econômica e financeira, cujos critérios são essencialmente mercantilistas opõe-se à concepção de serviço público baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É o que domina hoje nas instâncias europeias, que estimula a desregulamentação de tudo e a criação de autoridades administrativas independentes ou autônomas em relação ao Estado.

Ao se analisar como funciona a cooperação internacional em questões de desenvolvimento e, em particular, no campo da educação, isto se torna mais claro. Durante muito tempo, falou-

drigues Dias, publicada na revista *Educação & Sociedade*, volume 32, abr.-jun.- 2011- número 115, p. 413-436- 'Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios'. O texto é encontrado em *researchgate* (Marco Dias), em www.mardias.net, vol. 15, doc. nº 7, e em www.cedes.unicamp.br. Alex Fiúza de Mello, por sua parte, publicou, em 2011, pela Editora da UnB, o livro *Globalização, Sociedade do Conhecimento e Educação Superior – os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*, em que analisa o tema em profundidade.

15 A 14ª edição do Ranking de Xangai foi divulgada no dia 15 de agosto de 2016. As dez primeiras universidades, sem surpresa, foram: Universidade de Harvard, Universidade de Stanford, Universidade de Berkeley na Califórnia, Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Universidade de Princeton, Universidade de Oxford, Instituto de Tecnologia de Oxford, Instituto de Tecnologia da Califórnia, Universidade de Colúmbia, Universidade de Chicago. (Nota do editor: quando este livro já estava pronto para impressão, foram divulgados, em 16 de agosto de 2017, os resultados da 15ª edição. As dez primeira foram: Harvard, Stanford, Cambridge, MIT, Berkeley, Princeton, Oxford, Columbia, Instituto de Tecnologia da Califórnia, Universidade de Chicago).

-se na ‘ajuda’ como um instrumento de cooperação. Descobriu-se então que a ajuda beneficiava frequentemente muito mais os países doadores que os receptores. Passou-se, então, a se falar em ‘assistência’, mas logo a experiência mostrou que a assistência, baseada, por exemplo, nas teorias ‘difusionistas’, não respeitava nem a diversidade cultural, nem os interesses daqueles que dela se deviam beneficiar. Cooperação continua então a ser sinônimo de manipulação e de dominação.

9

AGCS – GATS ACORDO GERAL DE COMÉRCIO DE SERVIÇOS

O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS), GATS em inglês (*General Agreement on Trade in Services*) – foi aprovado em 1994 e aplicado desde 1995, sob a orientação da Organização Mundial do Comércio (OMC-WTO). Para esta organização, o ensino superior, em vez de um direito, estipulado pela lei dos Estados-Membros, é redefinido como um produto – e de fato é nisto que se torna rapidamente –, transformado em um serviço comercial que se compra e se vende por meio de qualquer fornecedor nacional ou internacional.

Na medida em que seja o comércio quem defina o critério dominante das políticas educacionais, a educação vai deixar de ser para todos. Será para aqueles que podem pagar por ela. A cultura local não será respeitada, e não se dará prioridade às necessidades nacionais e regionais. Não existirá restrição de espécie alguma a pacotes fechados, que não levam em conta as características culturais locais. A definição de políticas educacionais se fará no exterior, e não será definida soberanamente pelas sociedades através dos governos democraticamente eleitos, mas

sim pelo comércio, restringindo-se ainda mais a soberania muitas vezes já debilitada de muitos países em desenvolvimento.¹⁶

Em 1999, **o secretariado da OMC, unilateralmente, definiu explicitamente os serviços que, no seu entendimento, seriam cobertos pelo GATS-AGCS, incluindo a educação e a comunicação** (Introdução ao AGCS – outubro de 1999). A lista é extensa e atinge todos os setores da vida de uma nação, **englo-**

16 No início deste século XXI, associações universitárias localizadas na Europa e na América do Norte, em particular a Associação Internacional de Universidades, e, em seguida, na América Latina, reagiram fortemente contra as tentativas da OMC de agir no campo do ensino superior. As primeiras publicaram um manifesto onde proclamavam: **“A missão do ensino superior consiste em contribuir para o desenvolvimento e melhoria da sociedade como um todo, ou seja: educar e treinar graduados altamente qualificados, capazes de atender às necessidades de todos os setores da atividade humana; promover, gerar e disseminar conhecimentos, através da pesquisa; interpretar, preservar e promover as culturas num marco de pluralismo e de diversidade cultural; oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida; contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis; proteger e promover a sociedade civil, formando jovens de acordo com os valores em que se baseie a sociedade civil democrática e que proporcionem perspectivas críticas e independentes na discussão sobre opções estratégicas e no reforço das perspectivas humanistas”**. Para essas associações, em vez das medidas propostas pela OMC, os governos deveriam incentivar programas de cooperação internacional, incluindo-se neles os relativos à implementação dos instrumentos normativos sobre o reconhecimento de estudos e diplomas (*Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord Général sur Le Commerce de Services*, versão em francês. Disponível em: <www.aucc.ca>). Por sua vez, representantes de universidades e associações universitárias ibero-americanas (América Latina + Portugal e Espanha), no dia 27 de abril de 2002, em Porto Alegre, aprovaram uma declaração dizendo que “os acadêmicos ibero-americanos reafirmavam os compromissos assumidos pelos governos e pela comunidade acadêmica internacional em outubro de 1998, em Paris, na Conferência Mundial sobre o ensino superior, consideravam o ensino superior como um bem público, alertavam a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre as consequências desastrosas de tais procedimentos e requeriam dos governos de seus respectivos países que não assinassem qualquer compromisso nesta área no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) da OMC”. Ver também artigo de Rafael Guarga, 2008: *La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio*.

bando tudo o que é normalmente incluído entre as ações do governo, com exceção das forças armadas e da polícia. A lista de serviços, de acordo com a OMC, abrange:

- **Serviços administrativos para as empresas**, incluindo-se aí serviços profissionais e de computadores;
- **Comunicações;**
- Construção e Engenharia;
- Distribuição;
- **Educação;**
- Meio ambiente;
- Finanças, incluindo seguros e bancos;
- Saúde e Serviços Sociais;
- Turismo e Viagens;
- Serviços de lazer, culturais e desportivos;
- Transporte;
- **Outros serviços não incluídos na lista indicada acima.**

Vale a pena notar a subtilidade (ou falta de...) dos servidores da OMC. Incluíram nessa lista praticamente tudo o que é de responsabilidade do governo num sistema considerado democrático. Mas, ao chegarem ao final da lista de onze ele-

mentos, não quiseram se expor a fatos novos que a dinâmica de mudanças na sociedade poderia provocar e acrescentaram um décimo segundo elemento: “outros serviços não incluídos na lista indicada acima”, ou seja, qualquer outro novo serviço que vier a se desenvolver...

Fica claro, também, que muito do que nesse documento se refere à educação, em particular, hoje, ao ensino à distância ou virtual, aplica-se igualmente a outros serviços. É o que ocorre com a comunicação, como tem insistentemente assinalado o pesquisador brasileiro, Venício Artur de Lima, que, num artigo publicado em *Carta Maior*, de 19 de setembro de 2016, analisando as distorções das políticas de comunicação no Brasil, mostrou a não regulamentação, até hoje, do artigo 223 da Constituição de 1988 (e igualmente do parágrafo 5º do artigo 220), determinando que as outorgas e renovações de concessões para o serviço (público) de radiodifusão devem observar “o princípio de complementaridade dos sistemas privado, público e estatal” (DE LIMA, 2016, p. 1- 2).¹⁷

O professor De Lima acrescenta ainda que a organização dos meios de comunicação no Brasil

17 Texto do Parágrafo 5º, do artigo 220 e do artigo 223 da Constituição da República Federativa do Brasil:

§5º Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio. §6º A publicação de veículo impresso de comunicação independe de licença de autoridade.

Art. 223. Compete ao Poder Executivo outorgar e renovar concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão sonora e de sons e imagens, observado o princípio da complementaridade dos sistemas privado, público e estatal. §1º O Congresso Nacional apreciará o ato no prazo do art. 64, §§ 2º e 4º, a contar do recebimento da mensagem. §2º A não renovação da concessão ou permissão dependerá de aprovação de, no mínimo, dois quintos do Congresso Nacional, em votação nominal. §3º O ato de outorga ou renovação somente produzirá efeitos legais após deliberação do Congresso Nacional, na forma dos parágrafos anteriores. §4º O cancelamento da concessão ou permissão, antes de vencido o prazo, depende de decisão judicial. §5º O prazo da concessão ou permissão será de dez anos para as emissoras de rádio e de quinze para as de televisão.

[...] tem permitido não só a manutenção do flagrante de-sequilíbrio entre os sistemas de comunicação social com a dominância desmesurada do sistema privado, como tem também impedido a consolidação de um sistema público autónomo e independente que, a exemplo do que ocorre em países como o Reino Unido, a Alemanha, a França e os Estados Unidos, ofereça uma alternativa aos sistemas privado e estatal e, acima de tudo, contribua para construir a pluralidade e a diversidade necessárias à formação de uma opinião democrática (DE LIMA, 2016, p. 2).

Em sua análise, o professor De Lima traz à consideração dos leitores uma série de pontos que se aplicam à comunicação, mas também à educação e aos demais serviços públicos. Diz o professor:

1 – [...] a grande virada neoliberal foi acompanhada de uma estratégia deliberada de educação e formação da opinião pública. ‘Pais fundadores’ como Ludwig von Mises, Friedrich Hayek e Milton Friedman chamaram a atenção para a importância fundamental da ‘batalha das ideias’ na educação formal (sobretudo no ensino de economia no nível médio e nas universidades) e na difusão da vulgata neoliberal através dos meios de comunicação (DE LIMA, 2016, p. 5);

2 – Faz parte dessa estratégia **a criação, em todo o mundo, de *think tanks* para promover e defender o neoliberalismo** financiado por poderosos grupos empresariais (DE LIMA, 2016, p. 5);

3 – Essa estratégia deliberada de educação e formação da opinião pública acabou por provocar ‘*uma reviravolta na crítica social*’. Como lembram Dardot e Laval (p. 209 e 206)¹⁸: ‘*Até os anos 70, desemprego, desigualdades sociais, inflação e alienação eram patologias sociais atribuídas*

18 Ver Dardot e Laval (2016).

*ao capitalismo; a partir dos anos 90, os mesmos males foram sistematicamente atribuídos ao estado. O capitalismo deixou de ser o problema e se tornou a solução universal.' [...] 'Essa imensa onda [...] fabricou um consenso, se não da população, ao menos das elites **que tinham o monopólio da palavra pública**, e permitiu que aqueles que ainda ousavam opor-se fossem estigmatizados como arcaicos (DE LIMA, 2016, p. 5) [negrito nosso];*

4 – No Brasil, os três grandes jornais de referência nacional – Estadão, Folha de S. Paulo e O Globo, e mais alguns importantes diários regionais como o Correio Braziliense e o Zero Hora, de Porto Alegre, e ainda a revista Veja e os canais de televisão e rádio do grupo Globo – formam hoje um compacto político-ideológico em defesa dos fundamentos do modelo econômico chamado neoliberal: privatizações, terceirizações, flexibilização das leis trabalhistas e desregulação do movimento de capitais. Também combatem em uníssono as principais políticas públicas do governo, como o Bolsa Família, o Plano Nacional de Direitos Humanos, as cotas nas universidades e a política externa. Tornaram-se assim substitutos de um grande partido político conservador e protagonistas centrais na cena político-eleitoral (DE LIMA, 2016, p. 7);

5 – A destruição da experiência de implantação do projeto de comunicação pública da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), que vem sendo levada a cabo pelo atual governo¹⁹, é um dos exemplos mais eloquentes dessa distorção histórica (DE LIMA, 2016, p. 8).

19 Governo Michel Temer, que, desde o início, deixou claro também seu interesse em não dar prosseguimento a medidas que, nos governos anteriores, visavam a fortalecer o sistema público do ensino superior, garantindo, por exemplo, mais democratização no acesso a esse nível do ensino.

10

TISA — UM GOLPE DE ESTADO MUNDIAL

Mencionamos acima que vários processos em curso no mundo acadêmico, hoje, visam ao controle do comércio de produtos educativos e ao domínio da formação em escala global.²⁰ O enquadramento ideológico e prático de todos esses processos é dado pelo Acordo Geral do Comércio de Serviços (AGCS/GATS). Nos dias de hoje, uma atenção especial deve ser dada às discussões que mais de 50 países desenvolvem em Genebra, na sede da Embaixada da Austrália, para finalizar a formulação e obter a aprovação de um novo tratado, o *Trade in Services Agreement* (TISA) ou, em português, Acordo Internacional sobre o Comércio de Serviços (ACS). **Trata-se de um clone depravado do GATS.**

As negociações em Genebra são secretas, mas, de tempos em tempos, sobretudo pela ação de Wikileaks, novas informações são divulgadas sobre o tema. Assim, soube-se, ainda em 2016, que os Estados Unidos do Sr. Obama pressionavam fortemente para que, na questão de serviços comerciais, fosse colocado um **fim a todas as obrigações locais**. Como parte da TISA, os países devem desistir de qualquer legislação que exige

20 Ver Rodrigues Dias (2010) e Rodrigues Dias (2015).

presença local – os contratos de ligação ao local de emprego, a transferência de tecnologia, os esforços de pesquisa e desenvolvimento no local, com a utilização de produtos industriais domésticos. As disposições propostas restringem a capacidade dos países em desenvolvimento para utilizar os mesmos caminhos de desenvolvimento que muitos países desenvolvidos adotaram e aplicam ainda hoje, advertem os autores de uma nota explicativa longa que circulou em maio de 2016 pelo WikiLeaks.

Apesar do segredo adotado, conhecem-se os pontos principais. **As decisões sobre as privatizações são irreversíveis. Nenhum país pode recuar nem voltar atrás em compromissos que tenha assumido em relação à liberalização dos serviços. Um dos princípios mais importantes que voltam à cena é o do tratamento nacional, segundo o qual tudo o que é concedido a uma instituição tem que ser outorgado às demais, nacionais ou estrangeiras. Isto significa, por exemplo, que os subsídios para as universidades públicas nacionais terão de ser estendidos para as universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto, se aplicado, de toda evidência, significará a morte da educação pública.**

Entre os países participantes dessas discussões na Embaixada da Austrália, **houve, desde o início, seis da América Latina (Chile, Colômbia, México, Panamá, Paraguai, Peru).** Os outros são os 28 da União Europeia, além da Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, Islândia, Israel, Japão, Liechtenstein, Noruega, Nova Zelândia, Paquistão, Suíça, Turquia, Hong Kong e Taiwan. O Uruguai decidiu ficar fora, e o Brasil, logo após o afastamento inicial de Dilma Rousseff, sem fazer barulho, passou a sentar-se à mesa de negociações com norte-americanos, europeus e australianos.

O TISA terá por objetivo reduzir, ao máximo, as barreiras que impedem as empresas de um país de executar atividades em outros países ou regiões. Que barreiras? Podem ser quotas

nacionais, existência de mercados reservados a produtos ou serviços nacionais, normas protetoras de empresas nacionais etc.

O TISA será mais rígido que o AGCS (ou GATS). Atualmente, em princípio, um estado membro da OMC deve especificar quais são os setores nos quais ele está de acordo em liberalizar seu funcionamento. Trata-se de listas ‘positivas’. **O TISA inverte a situação, criando listas ‘negativas’**. Só os setores citados explicitamente nos acordos não serão liberalizados. Isto evita que se chame a atenção para o tema em discussões através dos meios de comunicação, nas redes sociais, nas instituições acadêmicas, nos parlamentos.

Na prática, isto significará que, **aceito o acordo, todos os setores da economia, incluídos aí educação, saúde, energia, turismo, previdência e tudo mais, serão cobertos por esse instrumento normativo**. Os governos serão então ameaçados de ações nos tribunais específicos criados para esse fim, podendo ser acusados de favorecer, por exemplo, empresas locais. No caso da educação, volta-se ao fantasma de que um Estado, ao financiar o setor público de universidades, poderá ser processado, caso não dê os mesmos recursos a empresas privadas, inclusive de outros países.

Outro **ponto estorrecedor** do projeto estabelece que haverá uma cláusula segundo a qual o nível de regulação em cada país tomará em consideração a data da adesão ao acordo. Assim, o país que firmar o TISA – e vários latino-americanos estão dispostos a fazê-lo – não poderá voltar atrás. Em termos de soberania, isto significa que de nada adiantará os cidadãos de um país elegerem um governo com opções diferentes daquelas dos que assinaram o acordo. **As decisões não poderão sofrer alterações**. Destaque-se ainda que o acordo limitará a capacidade de os Estados soberanos adotarem leis novas em domínios tais como a segurança dos trabalhadores, o meio ambiente, a proteção do consumidor e as obrigações de um serviço universal.

No Uruguai, em 8 de abril de 2015, Jorge Brovetto²¹ enviou nota à AUGM e a uma série de líderes acadêmicos no mundo inteiro, afirmando que “em termos práticos, o significado real do acordo é o de transformar a educação em um bem de mercado, uma mercadoria sujeita às disposições, regulamentos, controles e sanções em sua comercialização internacional, semelhantes às do comércio de qualquer outro serviço ou mercadoria”. Para Brovetto, “os serviços educacionais, por motivo algum, deveriam ser incluídos entre os temas a serem negociados no marco do TISA, porque a proposta desse acordo não corresponde à condição de um bem público como é a educação”.

No dia 8 de setembro de 2015, a imprensa uruguaia disseminou a informação de que o presidente Tabaré Vasquez ordenou ao chanceler de seu país a retirada do Uruguai das discussões sobre o TISA, passando a considerá-lo como inaceitável.

Foi uma decisão importante a do presidente Tabaré Vasquez. Por quê? Insistimos nesse ponto. **O acordo é antidemocrático e fere a soberania dos países.** Num país democrático, onde há eleições livres, se um governo toma decisões nessas áreas, novos governos, eleitos pelo povo para mudar a política, não poderão alterar nada. O Uruguai pode ser pequeno, mas tem coragem de enfrentar os grandes.

O que se preparava na sede da delegação da Austrália, em Genebra, era e é um golpe de estado internacional. É uma declaração de *impeachment* global, atingindo todos os governos de todos os países. É transformar os governantes de nossos países em marionetes. É colocar em ridículo os eleitores dos países democráticos. É oficializar a tirania internacional. Tudo isto é inaceitável!

21 Ex-reitor da Universidade da República, ex-secretário geral da Associação de Universidades de Montevidéu, ex-ministro da Educação e Cultura de Uruguai e ex-presidente da Frente Ampla que coordena os partidos de apoio aos governos de Tabaré Vasques e José Mujica.

Um fato importante, ainda, com repercussões sobre essa questão, foi a decisão do presidente francês, François Hollande, no início de setembro de 2016, de vetar a continuação das discussões para adoção de um tratado de livre comércio entre a Europa e os Estados Unidos. A proposta somente beneficiaria as grandes empresas norte-americanas, assinalou o presidente francês. **Se tivesse havido lógica nessa decisão, a França teria denunciado também as negociações sobre o TISA, de maneira a impedir que a União Europeia venha a aprovar, um dia, o projeto apresentado em Genebra. Até dezembro de 2016, não o tinha feito.**

A eleição de **Trump** nos Estados Unidos e o anúncio de suas políticas protecionistas antiglobalização poderiam levar analistas a pensarem que o AGCS (GATS) e o TISA estariam condenados. Ledo engano. Ainda que inicialmente Trump possa criar problemas para organismos como a OMC e suspender alguns acordos multilaterais ligados ao comércio, ele, como todos os presidentes dos Estados Unidos, **pretende defender os interesses econômicos e financeiros de seu país contra tudo e contra todos.**

Há um precedente. Quando, no início dos anos 2000, irritados com a reação dos países em desenvolvimento, que exigiram a aplicação da regra segundo a qual, na OMC, cada país teria um voto, impedindo assim a manipulação de um pequeno número de países integrado por Estados Unidos, Canadá, Japão e União Europeia, os Estados Unidos passaram a estimular acordos bilaterais ou comum pequeno grupo de países mais facilmente domináveis.

Não há que se iludir com mudanças neste campo.

11

SISTEMA INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO (ACREDITAÇÃO)

Outro elemento desse processo interligado é a possibilidade de **implementação de um sistema internacional de credenciamento ou acreditação para o ensino superior transfronteiriço**, cujos princípios, alguns tentam transmitir a todo o sistema de ensino superior. Algum tempo atrás, a OCDE foi a instituição líder nos esforços de produção de um documento relativo às diretrizes para a acreditação ou credenciamento transfronteiriço, **considerado, na época, como o primeiro passo para o estabelecimento de um sistema internacional de acreditação** (VAN GINKEL; RODRIGUES DIAS, 2006).

Entre 2004 e 2005, o Secretariado da UNESCO organizou três reuniões de peritos, com o objetivo de serem elaboradas diretrizes para a oferta de serviços de ensino superior transfronteiriço. Durante a Conferência Geral da UNESCO (2005), os Estados membros tomaram conhecimento da existência de um documento sobre ‘Orientações para a garantia da qualidade no ensino superior transfronteiriço’, mas não o adotaram nem o aprovaram. Afirmações segundo as quais a UNESCO adotou esse documento não são exatas. A Conferência Geral limitou-se, no dia 19 de outubro de 2005, a tomar nota de que “o Diretor-

-geral planejava publicar as diretrizes como um documento do Secretariado” (Resolução adotada no Informe da Comissão II na reunião plenária número 17, de 19 de outubro de 2005).

Mais tarde, em dezembro de 2005, a OCDE adotou o referido documento, sem lhe opor qualquer restrição, o que se entende por ser iniciativa sua. O documento define claramente os pontos de vista dos autores sobre a situação do ensino superior **em um período de educação transnacional, e também descreve como a importância do ensino superior transfronteiriço aumentou consideravelmente desde a década de 1980**. Os funcionários da OCDE, acolitados por alguns da UNESCO, tentavam provar que o tema era de interesse dos países em desenvolvimento, pois sua aplicação lhes garantiria o acesso a serviços de qualidade.

A realidade era mais complexa. Adotando os princípios do AGCS (GATS em inglês) relativos ao ensino superior, nenhum país poderia recusar o reconhecimento de diplomas de outros países, porque isso significaria estabelecer limites para o comércio de serviços. A solução seria então a criação de um sistema de credenciamento/acreditação internacional que definisse quais são as instituições de qualidade cujos diplomas deveriam ser reconhecidos.

A estratégia então consistiu, a partir daí, a se tentar atribuir à UNESCO essa função de se transformar em agência de credenciamento/acreditação, mas uma oposição interna dentro da organização acompanhada de uma reação à estratégia, por vários países, matou a ideia.

Vários cenários foram então discutidos dentro do Conselho executivo da organização sobre a atitude a se tomar com respeito à iniciativa:

- Rejeição pura e simples;
- Elaboração de um projeto de declaração com a organização de reuniões intergovernamentais;

- Adoção de um texto de natureza jurídica híbrida, ou indefinida;
- Aceitação de um documento que seria considerado como servindo para manifestar a opinião daqueles que o elaboraram, podendo, eventualmente, servir como instrumento de trabalho pra reflexões futuras.

Foi em torno da última opção que o diretor-geral japonês, o diplomata Matsuura, habilmente forçou um acordo. O que se viu, então, foi que, a partir desse momento, o documento passou a ser apresentado como aprovado pela UNESCO, ou seja, pelos órgãos de decisão da Conferência Geral e do Conselho Executivo, fato que não correspondia à verdade. Foi uma manipulação cínica. As agências responsáveis pela garantia da qualidade e pelo credenciamento passaram também a ser convidadas a “aplicar os princípios que se transmitem através dos documentos de âmbito internacional sobre a educação transfronteiriça, como os da UNESCO (CEPES), Conselho da Europa, Código europeu de boas práticas em educação transnacional”.

Da mesma forma, passou-se a recomendar que, para o reconhecimento acadêmico, deveriam utilizar-se as boas práticas, incluídas na recomendação sobre os critérios e procedimentos para avaliação de títulos externos, sob a responsabilidade também da UNESCO e do Conselho da Europa.

O documento, elaborado na realidade no âmbito da OCDE, tornou-se, em muitos aspectos, “politicamente correto”. É o que acontece, por exemplo, quando menciona a necessidade de se respeitar a diversidade cultural. No entanto:

- **A noção de relevância é raramente mencionada.** A Associação Internacional de Universidades (AIU) e 35 outras associações de universidades lançaram um documento al-

ternativo sobre o mesmo assunto, com ênfase na questão da relevância, e esse documento foi simplesmente ignorado;

- **O documento é eurocêntrico.** As agências de acreditação e centros sobre o reconhecimento de estudos e de diplomas são chamados a aplicar princípios que foram produzidos no âmbito do Conselho da Europa e do Centro Europeu de Ensino Superior (CEPES)²², em particular o Código Europeu de boas práticas em educação transnacional ou transfronteiriça. Note-se que, segundo a tradição, para a UNESCO, a Europa inclui os Estados Unidos, Canadá e Israel;

- O mesmo procedimento teria de ser adotado com relação a instituições consideradas fornecedores de programas educativos transnacionais.

No que diz respeito aos objetivos desse documento, todas as dúvidas foram eliminadas com as declarações feitas sobre o

22 O Centro Europeu para o Ensino Superior (CEPES) era uma unidade da UNESCO, especializada em questões relacionadas ao ensino superior na Europa. Foi criado em 1972 e fechado em 2009, quando era diretor geral da UNESCO o diplomata japonês Matsuura e diretor da Divisão de Ensino Superior um professor universitário, portador de um passaporte francês. Desde setembro de 2003, o CEPES era membro consultivo do organismo de acompanhamento do Processo de Bolonha e obteve fundos extraorçamentários da Comissão Europeia e do Japão. Era considerado um parceiro privilegiado de instituições como a Comissão Europeia e a Associação das Universidades Europeias. Constava, na UNESCO, que o Sr. Matsuura desejava fechar também o Instituto para o Ensino Superior da América Latina e do Caribe em Caracas (IESALC), mas não o conseguiu por falta de apoio político na América Latina para essa decisão. Por outro lado, era evidente que se tornara difícil justificar a existência de um centro da UNESCO especializado no ensino superior, em Bucareste, desenvolvendo ações na mesma linha que o Conselho da Europa e a OCDE e estudos equivalentes aos da Associação de Universidades Europeias, sem dispor, além do mais, dos mesmos recursos.

assunto pelo secretário-geral da OCDE, durante a Conferência Geral da UNESCO, em outubro de 2005, como mencionado anteriormente.²³

O que se procura buscar é **estabelecer um sistema de equivalência, em vez de reconhecimento. O novo sistema europeu, decorrente do Processo de Bolonha, tornar-se-ia a base para as reformas que se buscam introduzir**, por exemplo, nos comitês de aplicação dos convênios ou convenções sobre o reconhecimento de títulos e diplomas em várias regiões do mundo.

Essa operação, esse processo, poderá levar à supressão da perspectiva regional que se pretendia desenvolver até recentemente. Isso significaria a **imposição do pensamento único, gerador de uma identidade internacional também única.**

Em regiões como a América Latina, África e Sudeste da Ásia, o necessário seria sim estabelecer critérios e parâmetros que pudessem identificar a contribuição do ensino superior à pertinência, à criação e ao desenvolvimento de uma sociedade melhor, mais justa, mais igualitária.

23 Ver nota de rodapé número 11.

12

RECONHECIMENTO E EQUIVALÊNCIA DE DIPLOMAS

Compreende-se então como a renovação e a reforma das convenções sobre reconhecimento de títulos e de diplomas do ensino superior poderão se transformar também em mais um elemento desse conjunto de processos que se intenta utilizar para se impor o pensamento único e impor os princípios do neoliberalismo nos sistemas educativos.

Aqui é necessário proceder a uma revisão histórica do processo.²⁴ Diversas atividades para se buscar alcançar a equivalência de estudos, considerada, na época, elemento essencial para o êxito da cooperação interuniversitária internacional, foram lançadas desde os primeiros momentos de vida da UNESCO. Considerou-se, numa primeira etapa, que seria prematuro se adotar uma convenção ou uma recomendação internacional global sobre o reconhecimento de estudos e diplomas do ensino superior.

24 Consultar o documento preparado pelo autor deste livro para a Conferência Regional sobre Educação Superior, organizado pelo IESALC, sob a direção de Ana Lucia Gazzola, em Cartagena das Índias, Colômbia, em 2008, e que foi publicado como um capítulo do livro *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008).

A dimensão regional foi então usada como um instrumento para que se pudesse alcançar mais eficácia. A dimensão regional era considerada um elemento de articulação entre os níveis nacional e internacional, uma vez que se refere a uma realidade caracterizada por elementos culturais comuns. Elaboradas convenções em todas as regiões e estabelecidos acordos entre essas, passar-se-ia, naturalmente, à etapa de uma convenção mundial.

Desde 1974, foram adotadas as convenções sobre reconhecimento de diplomas e graus no ensino superior nas diversas regiões (OCHS, 1986):

1974 – América Latina e Caribe

1976 – Estados árabes e Estados europeus à margem do Mediterrâneo

1978 – Estados árabes

1979 – Europa

1981 – África

1983 – Ásia e Pacífico

As convenções regionais eram legitimadas por esse tipo de instrumentos de cooperação em que:

- A noção de equivalência do ponto de vista de uma correlação perfeita de conteúdo, duração e qualidade dos estudantes era rejeitada. **A equivalência era considerada impossível devido à diversidade de sistemas.** Nos textos das convenções, o conceito de equivalência foi substituído pelo de reconhecimento;

- A necessidade de levar em consideração os diplomas foi bem definida, mas também **a importância da experiência de vida e do conhecimento, obtida principalmente através do mundo do trabalho;**
- A ênfase era dada à necessidade de compreensão, tolerância e amizade entre nações e uma posição clara era assumida **contra a discriminação e a favor dos direitos humanos;**
- A ideia de **alternância entre trabalho e estudo** era destacada e referências eram feitas às **etapas de estudo em vez de a ciclos;**
- **A promoção da educação permanente, a democratização da educação, a definição de políticas, tendo em conta os progressos tecnológicos, as mudanças sociais e os contextos culturais eram apontados como necessários.**

Depois de promover a adoção de convenções em todas as regiões e de estimular ações de cooperação entre os diversos comitês de implementação, a UNESCO, desde 1983, partiu para o desenvolvimento de um projeto de convenção mundial, mas seus Estados-Membros consideraram então que a iniciativa ainda era prematura. No entanto, em lugar de bloquear indefinidamente o processo em curso, esses Estados, acompanhando a sugestão da Divisão do Ensino Superior da UNESCO, consideraram que o mais adequado e oportuno seria uma recomendação internacional sobre o reconhecimento de estudos e títulos de ensino superior.

Tratar-se-ia de um documento de carácter não constrangedor ou obrigatório, que deveria estabelecer princí-

pios para acordos entre as regiões, favorecer a criação de um quadro teórico para acordos bilaterais, que, por sua vez, seriam usados mais tarde para o desenvolvimento de um acordo mundial. Essa recomendação foi adotada em novembro de 1993, pela Conferência Geral da UNESCO em Paris.

Uma análise detalhada do texto da recomendação adotada por consenso indica que seus princípios são consistentes com aqueles que foram definidos mais tarde, em 1998, pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Uma vez mais, é de alto alcance insistir no exame das disposições da Recomendação de 1993, segundo a qual:

- **A educação em todos os níveis é considerada como um direito humano.** O acesso ao conhecimento deve ser universal, e a educação deve ser assegurada a cada indivíduo. O respeito à diversidade cultural é fundamental. Modelos únicos são inaceitáveis;
- Deve-se enfatizar a importância da **contribuição do ensino superior para o desenvolvimento sustentável;**
- **Os participantes em projetos de cooperação devem ser considerados iguais, e a dimensão internacional deve ser preservada;**
- **A avaliação é tida como necessária.** Levando-se em consideração a diversidade das instituições, este princípio se aplica a todas as instituições acadêmicas, incluindo as universidades abertas.

A Recomendação antecipava questões que, hoje, em tempos de globalização, revelaram-se cruciais, como, por exemplo, o reconhecimento de certificados, nos quais não se pode

outorgar um direito mais amplo em outro país que aquele que é válido no Estado de origem. Além disso, devem-se tomar em consideração os resultados da própria experiência do mundo do trabalho, como assim também os estudos parciais realizados.

Do ponto de vista prático, **o que faltou na recomendação foi a previsão da criação de um comitê encarregado de sua aplicação. Esse comitê é necessário e deveria ter representantes de todas as regiões e naturalmente das universidades, através de suas associações.** Como as universidades em muitas partes são autônomas, não podem deixar de participar desse tipo de decisões. Uma medida lógica a aplicar seria a de se incluir associações universitárias como membros dos comitês com direito de voto em todos os comitês das convenções existentes, assim como os que se criassem a partir da nova eventual convenção mundial.

O funcionamento dos comitês de aplicação e sua inexistência na recomendação internacional podem ser considerados como um dos fatores principais da deficiência na aplicação ou implementação desses instrumentos normativos. Os comitês são encarregados estatutariamente de sua execução e, em princípio, teriam de se reunir a cada dois anos, o que só ocorre ocasionalmente. Os comitês dos convênios e um eventual comitê internacional para a aplicação da recomendação poderiam ter como missão examinar todos os aspectos inerentes ao reconhecimento de títulos, inclusive as implicações da ação de provedores que operam no domínio da educação transfronteiriça.

A Recomendação de 1993 estabeleceu um quadro político e definiu princípios para a oferta de ensino superior em todas suas modalidades e em todas as regiões. Pode-se notar que, em seu artigo 16, o instrumento normativo de 1997, relativo à condição do pessoal docente do ensino superior, já sugeria que a Recomendação sobre o reconhecimento de títulos e de diplomas fosse utilizada “a fim de homologar títulos e credenciais emitidas em outros estados”.

No entanto, **a recomendação sobre reconhecimento de estudos e diplomas foi praticamente abandonada**. Não é usada como instrumento de orientação nas atividades de cooperação e não é considerada como o principal documento nos trabalhos de revisão das convenções regionais, nem, aparentemente, para a elaboração de uma convenção mundial, objetivo que a direção geral da UNESCO renovou em seguimento a decisões tomadas durante sua conferência geral de 2013. Esse objetivo, diga-se de passagem, jamais foi abandonado oficialmente pelos Estados membros da UNESCO.

No decorrer dos últimos meses de 2016, notava-se, entre alguns personagens implicados nesse processo, uma disposição de se tomar em conta e de mencionar, nos trabalhos de elaboração de uma convenção mundial, alguns dos dispositivos da Recomendação de 1993. No entanto, ignora-se tratar-se de uma disposição positiva ou, uma vez mais, de se elaborar um texto politicamente correto, mantendo, no entanto, no que diz respeito à concepção, todas as distorções produzidas nos últimos anos.

Qual é a evolução da situação atual das convenções sobre o reconhecimento?

Em 1997, posteriormente à adoção da Recomendação Universal de 1993, uma nova convenção europeia foi adotada em Lisboa sob a égide conjunta da UNESCO e do Conselho da Europa. Esse novo instrumento de âmbito regional teria tido como objetivo dar uma resposta concreta a alterações induzidas pela evolução política nos antigos países da Europa Oriental no final do século XX, e, em particular, responder às mudanças provocadas pela evolução dos antigos países comunistas da Europa Oriental. A Convenção responde à realidade e aos interesses da Europa, que, recorde-se uma vez mais, abrange, na UNESCO, além dos países europeus, os Estados Unidos, Canadá e Israel e, no caso dessa Convenção, também a Austrália. Esse instrumento normativo é chamado pelos funcionários da UNESCO como

a “primeira convenção de segunda geração”. Hoje, busca-se utilizar a Convenção de Lisboa como base para uma convenção mundial.

Em 2016, podia-se observar ainda que medidas foram tomadas para a renovação e atualização das convenções regionais adotadas entre 1974 e 1983, no âmbito da UNESCO. Em dezembro de 2016, duas convenções já tinham sido ‘modernizadas’: Ásia (Tóquio, 2011) e África (Adis Abeba, 2014). O secretariado da UNESCO anunciou sua disposição de propor uma nova convenção mundial sobre o tema durante a Conferência Geral da UNESCO de novembro de 2017.

Tem-se a impressão de que se busca dar prioridade à visão e às opções de uma região, a Europa engordada pelos Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália, ou seja, pela maioria dos países ricos do universo, para estabelecer princípios que se deseja sejam aceitos no mundo inteiro. Em todos os países signatários da Convenção europeia de Lisboa existem, é certo, iniciativas que podem servir de exemplo para outras regiões.

No entanto, uma questão necessita ser colocada, a da legitimidade de instrumentos de orientação para o ensino superior, em particular para a avaliação, que são resultado do trabalho de pequenos grupos ideologicamente muito marcados. **Princípios normativos de âmbito global deveriam resultar como a recomendação de 1993 de consenso mundial e teriam que levar em consideração os resultados de análises realizadas no mundo inteiro por especialistas que representassem os interesses de todas as regiões, e não apenas por especialistas provenientes de uma só região ou por essa cooptados.**

Outra pergunta se coloca então: Por que não se buscou transformar em convenção mundial a Recomendação de 1993, de maneira a garantir-se que as necessidades de todas as regiões seriam levadas em conta, assim como a necessidade de atender a evolução dos sistemas durante as últimas décadas? Em outras

palavras, por que não se utilizou a recomendação como ponto de partida para novas reformas das convenções existentes e para os novos estudos sobre uma convenção mundial?

Essa abordagem, que envolveria a participação de todos os Estados membros da UNESCO, de todas as regiões, bem como de vários ‘parceiros’ (*stakeholders*), seria mais legítima do que aquela consistente em se atribuir a um pequeno grupo de peritos, ideologicamente comprometidos com a ideologia neoliberal, o direito de dizer o que é qualidade em todo o mundo. Neste momento, pois, uma importante tarefa para as universidades, associações e especialistas é a de se analisar os trabalhos em curso nesse domínio.

No passado e até o final dos anos 80, o grande obstáculo para essas convenções era provocado pela atitude de alguns países, como o Japão, sempre reticente, e os da antiga União Soviética, que desejavam a instauração das equivalências. Em outras palavras, desejavam somente reconhecer programas que pudessem ser considerados como iguais aos seus. Estaremos voltando a uma solução onde o que se busca é a equivalência com os sistemas europeus e norte-americanos e não o reconhecimento?

O sistema de reconhecimento é mais democrático, pois implica que as instituições sejam consideradas como iguais e situadas no mesmo nível. **Vivemos claramente um período de consolidação de um processo de europeização/norte americanização dos sistemas nacionais de ensino superior!** A consideração dessa questão pela comunidade acadêmica é também de atualidade e urgente.

13

PROCESSO DE BOLONHA

Outro processo em andamento, com um impacto direto sobre as instituições e programas de planos de cooperação, é o de Bolonha²⁵, que busca reformar os sistemas de ensino superior nos países europeus de forma coerente, ao mesmo tempo que consolida a implantação de um sistema único europeu mais competitivo. Jamais suas finalidades foram reveladas com transparência total, nem seus objetivos foram objeto de decisões democráticas.

Surpreendentemente, as universidades europeias, em geral, se deixaram conduzir docilmente num processo no qual as decisões são tomadas fora de seus muros. Em 2012, verificou-se que todos os países da região da Europa já participavam desse processo. Nesse mesmo contexto, os países europeus puseram em execução mecanismos para garantia de qualidade e para incentivar a mobilidade. Muitos dos envolvidos nesse processo consideram que sua implementação pode ser considerada, hoje, como um grande sucesso.²⁶

25 A Declaração de Bolonha, em junho de 1999, precedida pela Declaração da Sorbonne, de 25 de maio de 1998, inicialmente era apenas uma declaração política. Deu à luz o processo de Bolonha. Ver, a propósito de certos aspectos deste processo: Alex Fiúza de Mello e Marco Antonio Rodrigues Dias (2011).

26 Ver Nathalie Brafman, *O Processo de Bolonha, 13 anos após sua assinatura*. *Le Monde*, Paris, 3 de maio de 2012.

O Processo de Bolonha tem, em princípio, os seguintes objetivos:

- Adotar uma metodologia que permite a fácil leitura dos componentes de cada sistema nacional e a comparação entre o ensino superior dos diferentes países europeus, implementando um modelo baseado em dois ciclos: primeiro ciclo e ciclos superiores (graduação e pós-graduação) ou, na prática, um sistema de três ciclos abrangendo graduação, mestrado e doutorado;
- Facilitar a mobilidade dos estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo, estabelecer um sistema de créditos adquiridos por intermédio de cursos tradicionais ou na vida ativa e estimular a aprendizagem ao longo da vida;
- Estabelecer um sistema de créditos adquiridos através de cursos tradicionais, ou como resultado da vida ativa;
- Promover a dimensão europeia²⁷ no ensino superior e organizar e estimular a cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade.

Um conceito fundamental desse processo, que não é analisado em toda a sua extensão, é o das competências.²⁸ Ele se apresenta como sendo vinculado à ideia de comparação e de

²⁷ A dimensão europeia pode ser interpretada como sendo a resposta que se dá às necessidades do continente europeu, em campos como formação de pessoal de alto nível e capacidade de se obter um emprego ('empregabilidade'). Por outro lado, é importante notar que é raro encontrar referências à necessidade de se desenvolver uma Europa dos cidadãos, com base em princípios humanísticos e de tolerância.

²⁸ Ver Angulo (2008).

equivalência entre os estudos e à importância da ‘empregabilidade’ e do mercado de trabalho. O objetivo é alcançar a homogeneização dos títulos, certificados e diplomas, cujas competências profissionais devem ser padronizadas e avaliadas em conformidade com procedimentos semelhantes que vigorem em todas as partes. Competências, nesse caso, não incluem o que sugeriu o relatório Delors (1996), que salientou sua importância para a cidadania. Na prática, dizem respeito preferencialmente ao mercado de trabalho atual. Uma aposta é feita em uma universidade que tenha suas raízes no mundo dos negócios.²⁹

Há momentos em que somos tentados a dizer que a história se repete. Olhando o que os europeus, no marco do Processo de Bolonha, tentam fazer com a definição de competências padronizadas, como não se lembrar do que ocorreu no Brasil nos anos 70, por ocasião da implantação da reforma universitária de 1968?

A reforma buscou racionalizar o sistema universitário brasileiro adotando fórmulas pragmáticas oriundas do modelo estadunidense. Até aí nada de novo. Darcy Ribeiro já havia feito o mesmo quando criou o modelo inovador da Universidade de Brasília no início dos anos 60. Muitas das medidas adotadas faziam parte das reivindicações dos estudantes universitários brasileiros, em particular da União Nacional dos Estudantes (UNE). O importante, sim, era o conteúdo. Darcy Ribeiro, por exemplo, queria que a Universidade de Brasília formasse cidadãos críti-

29 O que muitos criticam no Processo de Bolonha é a existência de uma agenda oculta. Por detrás de ações apresentadas como de cooperação, encontram-se elementos que poderão levar à transformação das universidades em instrumentos poderosos para a construção de uma Europa das grandes empresas, e não de uma Europa dos cidadãos. O *Informe Attali*, de 5 de maio de 1998, é que forneceu uma base para a Declaração da Sorbonne e também para o conjunto do Processo de Bolonha, que, agora, orienta o ensino superior de toda a Europa e de diversos outros países no mundo no sentido de assumir uma política neoliberal, onde o que predominam são as forças do mercado.

cos. Os dirigentes brasileiros durante o regime militar, ao contrário, desejavam formar jovens adaptados ao modelo dependente que se impunha ao Brasil nos anos 70. Para isso, uma comissão do Ministério da Educação-USAID (MEC-USAID) foi estabelecida para definir os programas do curso. Significativamente, a maioria dos membros era integrada por norte-americanos, os poucos brasileiros incluídos no grupo eram conhecidos por sua submissão ao modelo que se buscava impor.

Nessa perspectiva, formar profissionais competentes não é o mesmo que formar através de competências. Quem recebe um diploma universitário deve ser competente, isto é óbvio, o que implica que, além de conhecimentos técnicos, deve ser responsável. **Deve estar ciente de seu papel na sociedade e não pode ser simplesmente um instrumento para a geração de riqueza das grandes empresas.** Além do mais, treinar alguém para um mercado de trabalho que, alguns meses mais tarde, corre o risco de se apresentar de uma maneira totalmente diferente, significará para os indivíduos serem lançados numa situação de insegurança permanente. Após um curto período de tempo, sua formação corre o risco de estar desatualizada.

Cooperação solidária e parceria para o desenvolvimento, objetivos anunciados pelos países europeus no passado, transformam-se em uma concorrência feroz para a venda de produtos educacionais, principalmente através da Internet. Essa realidade gera uma tensão permanente entre as duas concepções de educação acima mencionadas: uma que insiste em se adaptar aos objetivos tradicionais da educação, ou seja, a formar cidadãos e a utilizar a educação como um instrumento de promoção social; e a outra, pelo contrário, que, ao estimular competição, visa a promover principalmente a venda de produtos educacionais.³⁰

30 Ver sobre esse tema: Kent Sena (1995) e Berit Olsson (1995).

14

RANKINGS – SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO

Um elemento importante, no conjunto de processos que têm como consequência a consolidação do pensamento único, são, desde 2003, os rankings acadêmicos, que têm a presunção de classificar universidades do mundo inteiro, utilizando critérios baseados nos modelos anglo-saxônicos. Eles se transformaram em uma indústria muito lucrativa. Os indicadores definidos pelos responsáveis dos sistemas de classificação existentes se convertem em regras destinadas a mostrar onde há qualidade no ensino superior.

A classificação dos rankings, em particular o da Universidade Jio Tong de Xangai, tem grande impacto midiático. Mas não é só isto. Hoje, tem implicações diretas sobre as políticas públicas.³¹ A Holanda e a Dinamarca, por exemplo, facilitam a

31 Em 2011, nos dias 16 e 17 de maio, a seção encarregada de tratar do ensino superior na UNESCO organizou uma reunião sobre a classificação (ranking) de instituições de ensino superior, com a presença de mais de 250 participantes de 70 países. Em um texto de apresentação da reunião, o Secretariado da UNESCO explicou sinteticamente: “Utilizado inicialmente como ferramenta de informação destinada a responder à demanda do público por transparência, os rankings internacionais de universidades passaram a ser vistos como meio para se medir a qualidade e provocaram uma intensa competição entre os estabelecimentos. Em um mundo globalizado, onde o ensino superior se tornou uma grande indústria de exportação e onde a mo-

imigração de estudantes provenientes das universidades que obtiveram os 300 primeiros lugares nos rankings. A Rússia reserva nove bilhões de rublos (218 milhões de euros) para estimular suas universidades a terem boas notas no ranking e favorece o desenvolvimento de projetos de parcerias com as universidades consideradas como as melhores. As universidades australianas contratam especialistas para aperfeiçoar seus perfis. Para neutralizar essa influência, os europeus decidiram criar um sistema próprio de rankings, o U – Multirank.

A XIV edição dos rankings de Xangai foi divulgada no dia 15 de agosto de 2016. As dez primeiras universidades, não por acaso, foram: *Harvard University*, *Stanford University*, *University of California* (Berkeley), *University of Cambridge*, *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), *Princeton University*, *Oxford University*, *California Institute of Technology*, *Columbia University* e *University of Chicago*.

Analizando uma edição anterior, a de 2013, a imprensa francesa, em particular *Le Figaro* e *Le Monde*, em 16 de agosto de 2013, comentaram que os Estados Unidos dominavam a edição dos rankings daquele ano, na qual já se destacavam os estabelecimentos chineses. Em 2003, apenas 16 universidades chinesas, incluídos estabelecimentos de Hong Kong, Taiwan e Macau, apareciam entre as primeiras 500 universidades. Em 2013, já eram 42, das quais cinco estavam no top 200. Para uma comparação, a Argentina tinha apenas uma instituição nesse nível, México também uma e Brasil cinco. A supremacia estadunidense prosseguiu nas edições posteriores (REY-LEFEBURE, 2014).

Os critérios de seleção centram-se na pesquisa acadêmica, sem considerar a qualidade do ensino. Os avaliadores re-censeiam aqueles que, entre os professores de cada instituição,

bilidade dos estudantes aumenta exponencialmente, eles se transformaram em instrumentos de políticas que influenciam as decisões da instituição, do mundo docente, de pesquisadores e dos formuladores de políticas”.

ganharam prêmios Nobels ou Fields (20% da nota), bem como o nível de ex-alunos (10%). Dá prioridade às Ciências Exatas e da Vida, publicações em duas revistas científicas de língua inglesa, *Nature* e *Science* (20%), às citações desses itens (20%), ao número de pesquisadores citados em trabalhos científicos nos últimos cinco anos (20%) e ao resultado positivo alcançado, tendo-se em conta o número de docentes pesquisadores (10%).

Por outro lado, há pouco interesse nas Ciências Sociais e Humanas, com exceção a respeito da Economia.³² O exame dessa questão revelou mais uma vez que, para as instituições de ensino superior nos países em desenvolvimento, é importante:

- Verificar os níveis de implementação dos princípios que constituem a missão de cada instituição;
- Medir como as universidades funcionam para melhorar a sociedade, para construir uma cidadania, para promover a integração entre as diferentes regiões do país e as diferentes nações num continente; para medir como as ações dessas instituições estão trabalhando pela paz e entendimento, para se alcançar o ideal global de viver juntos.

Que sentido tem, por exemplo, para uma universidade como a UNILAB – aquela que o ex-presidente do Brasil, Lula, criou em Redenção, no Estado do Ceará, no final do seu governo para estimular a cooperação com África –, ter laureados com o

32 Criticados, mas aceitos, os rankings, de acordo com alguns especialistas, devem ser substituído pelas ações de *benchmarking*, ou seja, deve ser dada prioridade à comparação entre os diferentes sistemas. Para completar esse cenário, durante a reunião da UNESCO sobre esse assunto, em 2013, referência foi feita à necessidade de que os próprios rankings fossem avaliados. Uma instituição europeia anunciou, então, que iria começar imediatamente a implementar um sistema que adotaria critérios e métodos que ela mesma estabeleceu para fazer com que essa iniciativa fosse posta em exercício. É a velha história de colocar a raposa dentro do galinheiro.

Nobel ou Fields em seu quadro de professores? Que utilidade existirá se ela se põe a contar o número de publicações de seus professores em revistas especializadas anglo-saxônicas?³³

Na sessão de encerramento do encontro que a UNESCO organizou sobre o tema dos ‘rankings’ em 2011, alguém mencionou Ernest L. Boyer.³⁴ De maneira lúcida, o acadêmico norte-americano fez um comentário que poderia servir de reflexão para todos os que se interessam pelo tema de qualidade e pertinência nos estabelecimentos de ensino superior:

Precisamos de um clima no qual faculdades e universidades sejam menos imitadoras, orgulhando-se do fato de serem únicas. É hora de acabar com a sufocante prática na qual faculdades e universidades se comparam muito frequentemente com fatores externos, em vez de se medirem por valores determinados pela sua própria missão específica (BOYER, 1990, p. XIII).³⁵

33 Em sua edição de 26 de abril de 2012, *The Chronicle of Higher Education*, através de um artigo intitulado ‘No Brasil, uma conferência sobre internacionalização debate seus perigos’ (*In Brazil, a conference on internationalizations debates its dangers*), relatou o que aconteceu no II Congresso das Américas, que foi realizado no Rio de Janeiro, quando se discutiram questões de cooperação interuniversitária e o significado dos rankings. Um dos momentos mais intensos do encontro ocorreu quando Sonia Laus, especialista em relações internacionais em Santa Catarina, sob aplauso entusiástico da maioria dos participantes, disse: “Não aceitamos que todas as universidades sejam idênticas. Não queremos ser como eles. O que queremos são boas parcerias. Queremos que os nossos alunos frequentem as melhores universidades, mas essas não são necessariamente aquelas que estão no topo dos rankings. Para nós, rankings não são importantes. Formar parcerias com universidades que têm algo em comum conosco é o que importa”.

34 Ernest L. Boyer foi presidente da *State University of New York e da Carnegie Foundation*. Recebeu 92 títulos honoríficos de universidades e colégios dos Estados Unidos.

35 Original da afirmação de Ernest L. Boyer: “We need a climate in which colleges and universities are less imitative, taking pride in their uniqueness. It’s time to end the suffocating practice in which colleges and universities measure themselves far too frequently by external status rather than by values determined by their own distinctive mission”.

Foi uma bela conclusão para a reunião. Ironicamente, aqueles que, nos últimos 15 anos, entre 2000 e 2015, tudo fizeram para provocar o esquecimento das conclusões da CMES de 1998, acabam reconhecendo, direta ou indiretamente, que **qualidade e pertinência não existem uma sem a outra** e que sistemas de avaliação e de acreditação devem ter como critérios não os modelos que nada têm a ver com a realidade das instituições, mas sim devem tentar verificar como a ação das instituições de ensino superior se ajusta às missões que elas se atribuíram de maneira livre e autônoma.

15

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES – MOOCs

Nos últimos tempos, o que chama a atenção são os *Massive Open Online Courses* (MOOCs), ou seja, **os cursos massivos em linha abertos**. Em princípios de setembro de 2016, Coursera, um dos grandes MOOCs nos Estados Unidos, assinou acordo com OREAL para a formação, em nível superior, de funcionários dessa empresa em todo o mundo. A ideia é a de se utilizar esse programa para empresas diversas em todos os continentes.

Em sua edição de 20 de julho de 2013, o *hebdomadário The Economist*, de Londres, mencionou que, desde o lançamento, no início de 2012, de Udacity e Coursera, então duas novas empresas no *Silicon Valley* que oferecem educação gratuita através dos MOOCs, as torres de marfim da Academia foram atingidas em suas fundações. Além de oferecer cursos *on-line* para seus alunos que pagam escolaridades, as universidades se sentem obrigadas a aderir à revolução dos MOOCs para evitar serem decapitadas por ela.

The Economist acentuou que EDX, um provedor MOOC oficialmente sem fins lucrativos, fundado em maio de 2012, pela Universidade de Harvard e pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), que, juntos, levantaram para isso US\$ 60 milhões

de capital próprio – tornou-se uma rede (consórcio) de 28 instituições. O semanário inglês relatou também que *Future-Learn* – um consórcio de 21 universidades inglesas, uma irlandesa e uma australiana, associado com outras organizações educacionais – estava pronto para começar a oferecer um MOOC no final de 2013. Coursera, por sua vez, no final de 2013, já tinha mais de quatro milhões de estudantes.³⁶

The Economist chama a atenção em seguida – e esse é um ponto-chave – para o fato de que aqueles que estão por trás das iniciativas de MOOC nos Estados Unidos consideram que terão oportunidades de grandes lucros com essas atividades. Outro provedor MOOC – Alison –, em 2014, já gerava lucros, através da venda de publicidade na sua página web.

O jornal francês *Le Monde* também abordou a questão em sua edição de 30 de maio de 2013, com um artigo com um título provocador: ‘Todos diplomados da Universidade de Harvard, é o fantasma dos MOOCs’. O jornal francês indaga se se trata de uma revolução, assinalando que “não há nada revolucionário em colocar os conhecimentos disponíveis em linha. O MIT já o faz há 15 anos”. Mas, acrescenta ele, hoje, as coisas são diferentes. A constituição e o uso de suportes de divulgação tornaram-se mais acessíveis graças aos *tablets*, aos *web-tv*, aos *smartpho-*

36 O jornal diário francês *Le Figaro*, em sua edição de 2 de outubro de 2013, observou que, com um atraso de dois anos em comparação com universidades como Stanford, Harvard e o MIT, a França também decidiu embarcar no que pode se tornar uma iniciativa importante para o ensino superior. E acrescentou que a ministra do ensino superior francês, Geneviève Fioraso, estava pronta para anunciar a criação de uma plataforma nacional, que deveria conter, numa primeira fase, cerca de 20 cursos da nova geração, disponíveis a partir de janeiro de 2015. No entanto, o jornal relata que certos grupos nos Estados Unidos profetizam a morte dos cursos magistrais, mas acrescentam que, por enquanto, apenas 10% dos alunos inscritos nos programas MOOC chegarão a obter um certificado. No mesmo dia, em sua edição vespertina que sai com a data do dia seguinte, o *Le Monde* publicou um artigo de Nathalie Brafman, anunciando que a universidade francesa muda do anfiteatro para os cursos *on-line*.

nes, que tornam mais fácil a utilização de tecnologia, bem como a organização das redes.

The Economist e *Le Monde* certamente têm razão. É claro – retorno ao título provocativo do jornal *Le Monde* – que, se essas instituições progredirem, elas **serão um elemento a mais para a consolidação de um modelo único de formação**. As coisas não são simples, pois – e isto é constatado com facilidade – limitar-se a colocar na Internet uma série de cursos não resolve os problemas fundamentais da formação.

Parece óbvio, no entanto, que se os responsáveis pelos MOOCs conseguirem fazer acordos com universidades nos países em desenvolvimento e forem capazes de organizar, em uma escala maciça, uma boa recepção interativa dos cursos, condições estarão criadas para o estabelecimento de um poderoso instrumento de formação, mas também de controle cultural. **O neocolonialismo poderá se tornar mais forte do que nunca**. Para os especialistas em políticas públicas, temos aqui um elemento adicional de reflexão.

16

BEM PÚBLICO GLOBAL?

Desde o início do presente século, o Banco Mundial acrescentou à expressão ‘educação, um bem público’ o adjetivo ‘global’, ao mesmo tempo que buscou forçar a educação – em particular o ensino superior – a adotar requisitos de qualidade rígidos e constrangedores que, em realidade, convêm a um grupo exclusivo e limitado de países.³⁷

Um leitor desavisado poderia pensar que bem público global significa que esse nível da educação deva ser considerado como bem público em todas as partes. Nada disso. A inclusão do adjetivo ‘global’ significa, de fato, que o bem público global será aquele desenvolvido em um pequeno grupo de países, que passa a ser considerado como modelo de qualidade a ser imitado no mundo inteiro.

Em outras palavras, a valer esse acréscimo do adjetivo ‘global’, a qualidade não deveria estar vinculada à pertinência, ou seja, à realidade social, política e cultural dos estabelecimentos de ensino superior, nem às suas missões específicas estabelecidas por essas instituições conjuntamente com suas socieda-

37 É verdade que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 1969, já havia recorrido à ideia de bens públicos globais, mas o sentido não era o mesmo que lhe dão os documentos do Banco Mundial. Ver UNDP: *Global public goods: international cooperation in the 21st Century* (1969).

des. **A qualidade passa a ser definida em função da resposta adequada que der às exigências do mercado, e não ao que lhe solicita a sociedade.**

Façamos um corte, e vejamos o que se passou em Paris, em 2003, quando, ao final de uma conferência convocada para rever os resultados da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), de 1998, os participantes foram surpreendidos com a inclusão, no informe final, à revelia do autor canadense desse documento, de uma referência ao bem público global como se esse ‘novo’ conceito tivesse sido aceito pelos participantes do encontro. Foi necessária a reação dos latino-americanos, liderados em particular pelo então secretário executivo da AUGM, Rafael Guarga, e pela reitora da UFMG, posteriormente diretora do IESALC, Ana Lúcia Gazzola, para, a muito custo, extrair essa expressão do informe final, cujo texto os participantes não puderam debater (2009-Guarga). O documento ‘Repensando a educação – Rumo a um bem comum global?’ (*Rethinking Education – Towards a Global Common Good?*, no original), lançado em Paris em 2015, alega que se deve renunciar à noção de ‘bem público’ na educação, **sob os argumentos de que esse conceito não consegue alcançar unanimidade e porque ele procederia de uma posição individualista.** Não são argumentos. São sofismas. Os autores do documento apoiam, na prática, a ideia de que temos de nos adaptar a uma realidade onde os princípios da comercialização da educação predominam.

Jogam com análises que, há muito, se verificou serem errôneas. Os bens públicos são vinculados às políticas públicas e estatais, é certo. Isto não justifica o lançamento de um pretenso mal entendido, segundo o qual bens públicos são apenas os que o sistema público proporciona. Ora, como a educação e outros bens são fornecidos não só pelo poder público, mas também, em muitos lugares, por empresas ou indivíduos, a noção de bem

público deveria, segundo eles, ser eliminada. **Esquecem-se das figuras tradicionais, no direito administrativo, de concessão, delegação e autorização, mencionadas anteriormente.**

Segundo o jornal diário *Le Monde*, de 04 de junho de 2002³⁸, os serviços de interesse geral designam as atividades de natureza comercial ou não, que são consideradas de interesse público pelas autoridades públicas e, em consequência, tornam-se sujeitas às obrigações do serviço público.

O interesse geral se refere, então, às atividades de serviços comerciais que, para cumprir missões de interesse geral, sejam submetidas pelos Estados membros da União Europeia às obrigações específicas do serviço público. Esse é particularmente o caso dos transportes, da energia e da comunicação.

Foi com essa percepção que, na União Europeia, economistas lançaram, já há algum tempo, a ideia de **bens comuns** que, independentemente de sua origem pública ou privada, se caracterizariam como fundamentais para a implementação de direitos fundamentais de todas as pessoas.³⁹ O ponto de partida dessa análise é também um sofisma. **O bem é público por sua natureza, e não por uma decorrência das características dos que são chamados ou autorizados a implementá-los.**

Avancemos um pouco nesta questão. Os bens comuns seriam bens híbridos, nem totalmente privados, nem exclusivamente públicos. É uma fórmula hábil porque permite colocar no mesmo nível de responsabilidade o poder público e as empresas privadas, que agirão conforme seus próprios padrões, seus ‘códigos de ética’, nos quais o mais difícil, às vezes, é justamente achar a ética...

38 *Le Monde* (04/06/2002) – a) *Services publics: La France peut-elle tenir tête à Bruxelles?* ; b) *L’avenir des services publics reste un casus belli avec Bruxelles*; c) *Principes*.

39 Ver Claire Guélud: *Le climat, bien public ou bien commun?* – *Le Monde*, 13 de novembro de 2015, p. 7 do suplemento Idées.

Os autores do documento ‘Repensando a Educação – Rumo a um bem comum global?’ tomam emprestado de economistas liberais a noção de bem comum e aderem a ela, adicionando o adjetivo ‘global’, a exemplo do que faz o Banco Mundial.

Note-se ainda que alguns países europeus, incluindo a França, procuram adotar uma posição que consideram equilibrada, instando a União Europeia a formular políticas de serviços econômicos de interesse geral. Incluem, nesse marco, a educação, o que é inaceitável, uma vez que essa nunca deve ser vista como uma atividade comercial. Trata-se claramente da adoção de uma política do mal menor. Mas, chamemos a atenção, maior ou menor é sempre um mal.

Eliminar a noção de bem público não pode ser considerado como um ato inocente, e ainda menos quando adjetivo mundial é adicionado. O objetivo dessa posição é impor uma concepção do bem público, que coincidentemente é a dominante nos países industrializados anglo-saxões. O global, nesse caso, não significa abertura. Representa limitações. Serve para justificar posições e atitudes neocoloniais.

17

MANIPULAÇÃO IDEOLÓGICA

Mais que um tema linguístico, temos aí uma manipulação ideológica. Estamos tratando com profissionais. Não são amadores. Sabem onde querem chegar. A noção de bem público deve ser eliminada, segundo essa corrente, porque ela exige que os interesses coletivos sejam resguardados.

Embora digam ser favoráveis à educação para todos, põem por terra postulados que compõem o DNA da Constituição da UNESCO, que – é necessário insistir – levava em conta a capacidade de adaptação da educação à evolução da sociedade. **Trata-se de fórmula hábil, mas errônea.** Não há necessidade de usar uma nova formulação, que, além de ambígua, servirá a consolidar a comercialização da educação e o domínio do pensamento único.

A mão invisível de 2003 continuou presente na década iniciada em 2010? Qual a diferença entre ‘bem público global’ do Banco Mundial em 2003 e ‘bem comum mundial’ desse documento de 2015?

Na linha oposta, representantes do mundo acadêmico e também de organismos governamentais latino-americanos, reunidos, em 2014, num fórum latino-americano de educação superior, consideraram, de maneira enfática, a educação superior “como um bem público social” e assinalaram que “a educa-

ção superior é um direito humano universal, uma necessidade social e um dever do Estado. Esta é a convicção e base para o papel estratégico que a educação deve assumir no processo de desenvolvimento sustentável, soberano e cooperativo dos países da região”.⁴⁰

A defesa do princípio de que a educação é um bem público é tradição na América Latina e faz parte também do DNA da Associação de Universidades do Grupo de Montevideú. No início de 1995, a UNESCO lançou um documento de políticas universitárias – ‘Mudança e desenvolvimento no ensino superior: documento de orientação’ – **que consolidou a visão do ensino superior como bem público.** As instituições membros da AUGM participaram ativamente dos debates em torno da preparação do documento e, depois, estiveram ativas em sua divulgação, inclusive organizando discussões no parlamento uruguaio no dia 19 de junho de 1995 (Universidade da República e AUGM) e, pouco depois, participando, em grande número, num debate promovido no parlamento brasileiro, em Brasília, em 5 de setembro de 1995.

Mais tarde, um grupo compacto de reitores da AUGM investiu tempo e energia na preparação da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, de 1998. Um de seus componentes, a *Universidad de La República*, de Montevideú, chegou mesmo a enviar à UNESCO um documento prévio de tomada de posições sobre as questões que seriam debatidas nesse evento, solicitando que, na declaração que se aprovaria, ênfase fosse dada ao caráter de bem público do ensino superior.

Essa posição foi reforçada com a participação de Jorge Brovetto (ex-reitor da *Universidad de La República* e ex-secretário

40 Fórum latino-americano de educação superior – *Foro latino-americano de educación superior* – Editora Pixel – 2015 – 17 e 18 de novembro de 2014; Declaração de Foz de Iguaçu página 329 e em português, página 343 em espanhol (OEI e SESU-MEC- Brasil).

rio executivo da AUGM) e Gabriel Macaya, ex-reitor da Universidade da Costa Rica, como representantes da América Latina, nas reuniões do grupo de redação da Declaração Mundial para a CMES (1998).

A mobilização entusiástica na América Latina havia começado durante os debates na conferência regional realizada em Havana, Cuba, em 1996. Em todas essas ocasiões, os membros da AUGM compareceram confrontando todos aqueles que desejavam tratar a educação e particularmente o ensino superior como mercadorias sob a supervisão e controle de instituições financeiras e, atualmente, ao abrigo do GATS, no âmbito da OMC. Essa continua sendo a posição atual da AUGM, em seus 25 anos de existência, agora sob a supervisão do secretário executivo Álvaro Maglia.

18

CENTENÁRIO DE CÓRDOBA

Em 2018, comemoram-se os 100 anos da Reforma de Córdoba, movimento que, iniciado na Argentina, teve influência em toda a América Latina e repercussão no mundo inteiro. Em outras ocasiões, já tive a oportunidade de chamar a atenção para a importância do movimento de 1918, iniciado na Argentina.⁴¹

Córdoba mostrou quanto importante é organizar e sistematizar um conjunto de princípios que se transformam em referência para as ações e podem ser usados como bandeiras para melhorar os sistemas. Ela representou a resposta a uma época. Argentina era uma sociedade agrícola. A industrialização incipiente, a participação ativa dos imigrantes que chegavam da Europa com novas ideias frutos das transformações resultantes da Grande Guerra e o surgimento de classes médias que queriam ocupar um espaço maior na sociedade configuravam uma atualidade que não é mesma de nossos dias.

41 Ver: a) *www.mardias.net* – vol. 14, doc. nº 12 – *Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba* – Córdoba, Argentina, junho de 2008; b) *www.mardias.net* – vol. 1, doc. nº 16 – *De Córdoba (1918) a Paris (1998), los desafíos para la educación superior* – Córdoba, Argentina, 1998; c) *www.mardias.net* – vol. 14, doc. nº 14 – *Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y Caribe* (2008); d) *Integración y Conocimiento, revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur* – ISSN – 2347-0658, nº 5, vol. 2 – 2016- págs. 24 a 34.

Como a educação superior é um bem público, necessita para atingir seus objetivos adaptar-se às realidades cambiantes. Córdoba estabeleceu os elementos básicos de ação para a defesa das liberdades acadêmicas e da autonomia universitária, um dos princípios que facilitaram a unidade das forças acadêmicas e a luta contra as ditaduras que, em particular nos anos 60 e 70, dominaram o continente com o sacrifício das liberdades, da dignidade humana, de gerações inteiras de latino-americanos.

A Córdoba devemos todos, entre outros avanços:

- Consolidação da ideia de **autonomia**, o que implicava o direito da comunidade universitária de selecionar seus dirigentes e professores e de organizar os programas de estudo, independentemente do governo ou de outras entidades;
- Insistência na **formação integral do ser humano**, enfatizando que os estudantes devem ser tratados como adultos, como sujeitos, e não como objetos de seus destinos. Para isto, defendia-se o cogoverno;
- Necessidade de as instituições de ensino manterem **vínculos com a sociedade**, tratarem problemas da sociedade e encontrarem na sociedade a justificação principal de sua existência;
- Necessidade de transferir à sociedade, por meio da **extensão universitária**, os conhecimentos que os estabelecimentos de ensino superior têm ou produzem.
- **Modernização científica**, com alterações nos programas e *curricula*, assim como recusa de posições dogmáticas;

- **Democratização**, com o conceito de gratuidade considerado como um instrumento para ampliar o acesso às universidades;
- Antecipação dos movimentos de **integração** na região.

Muitas dessas questões são atuais. Outras, como a necessidade de adaptação às mudanças da sociedade, requerem uma reflexão profunda sobre suas implicações na realidade atual. É de fundamental importância insistir no caráter de bem público da educação, que, por sua natureza, deve sempre ser fornecida em benefício de todos. **A educação, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é um desses bens públicos que devem ser prestados como serviço público, independentemente de que instituição seja a provedora.**

Se os provedores não agem dessa maneira, é porque os governos não cumprem suas funções e são coniventes com o não cumprimento da responsabilidade dos que prestam o serviço. Um posicionamento firme sobre essa questão é fundamental. O debate dessa questão é imperativo. É aceitável que em lugar das famílias ou de representantes dos cidadãos nos governos sejam as multinacionais ou os governos estrangeiros os que irão definir que educação queremos para nossos filhos?

No mundo de hoje, é necessário dispor de um marco conceitual adotado por consenso que defina princípios para políticas de ensino superior e que esteja baseado em um novo conceito de globalização, que não pode continuar a ser definido por organizações como o Banco Mundial, o FMI e a OMC, que não levam em conta necessariamente os interesses da sociedade.

O centenário de Córdoba dá ao mundo acadêmico latino-americano a oportunidade de atualizar esse marco. A base existe. Alguns elementos estão na Declaração de 1918. Nos dias de hoje, uma referência fundamental, em termos universais, é a

declaração da CMES de 1998, complementada, no que diz respeito à América Latina, com a declaração da Conferência Regional sobre o Ensino Superior (CRES), de 2008, em Cartagena das Índias, Colômbia.

19

ATUALIZAÇÃO DA DECLARAÇÃO DE 1998

Recentemente (2015), no Brasil e na China, fui questionado sobre que pontos deveriam ser revistos para uma eventual atualização da Declaração de 1998, partindo-se da aceitação de que essa continua sendo uma referência no que diz respeito aos princípios básicos da relação entre o ensino superior e a sociedade.⁴²

Para manter o ensino superior como bem público, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, da UNESCO, em 1998, seguida pela Conferência Regional do Ensino Superior da América Latina e Caraíbas, de 2008, e pela II CMES, de 2009, estabeleceram três pontos essenciais:

- Pertinência;
- Melhoria de qualidade de conteúdo e de gestão;
- Internacionalização considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países.

42 Ver Anexo – Resumo da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior adotada pela CMES de Paris, em 1998, e ratificada pela II CMES de 2009, também em Paris.

A CMES de 1998 foi precedida de uma longa preparação, com uma mobilização crescente no mundo inteiro, quando ficou claro para todos, membros da comunidade acadêmica, governos, analistas dos sistemas educacionais, que as finalidades básicas dos sistemas de ensino superior necessitavam estar relacionadas com quatro objetivos principais:

- Elaboração de conhecimentos novos (função de pesquisa);
- Educação e formação de pessoal altamente qualificado (função de ensino e formação);
- Prestação de serviços à sociedade, principalmente através de sua contribuição ao desenvolvimento sustentável e à melhoria da sociedade;
- Exercício da função ética que implica o desenvolvimento da crítica social, que favorece a formação integral e forma responsáveis capazes de iniciativa, aptos ao diálogo e a colaborar para a construção de uma sociedade melhor.

Num marco de estímulo à comercialização da educação, busca-se ignorar a Declaração de 1998. Faz-se silêncio sobre a pertinência e sobre documentos básicos, por exemplo, sobre um dos discursos da sessão de encerramento da CMES, o de Celine Saint Pierre, do Canadá, uma mulher de visão, que foi capaz de, analisando o que se discutira na CMES, prever muito do que viria em seguida, inclusive com respeito à comercialização da educação.

Procura-se, com a implementação dos processos acima mencionados (AGCS ou GATS, sistemas de acreditação, MOOC, rankings etc.), consolidar, no desenvolvimento do mercado educacional internacional, a posição de liderança de um pequeno grupo de países, em geral anglo-saxônicos.

A Declaração, passados quase 20 anos, segue atual. É fundamental renovar e reforçar o caráter de bem público do ensino superior. **Os debates de hoje se centram em questões como:**

- **Necessidade de reformas;**
- **Importância de instrumentos de avaliação e de acreditação;**
- **Reforço dos vínculos com o mundo do trabalho, que não se limita apenas aos interesses das empresas;**
- **Importância de se ter o estudante como centro de toda a estratégia dos estabelecimentos de ensino superior;**
- **Democratização, acesso, financiamento, autonomia da pesquisa voltada à solução dos problemas básicos da sociedade;**
- **Desenvolvimento dos *Massive Open Online Courses* (MOOCs);**
- **Elementos utilizados para a classificação internacional e nacional de universidades (rankings).**

O centenário de Córdoba dá a oportunidade de uma manifestação coerente da comunidade latino-americana sobre esses temas.

20

DEFINIÇÕES DE MISSÕES

Em 1998, a comunidade acadêmica e os Estados membros da UNESCO recomendaram aos estabelecimentos de ensino superior que **definissem ou redefinissem suas missões conjuntamente com a sociedade** e considerassem **a cooperação solidária entre suas missões**. A definição de missões fará com que essas possam preparar o estudante “para viver à altura de seu tempo”, como propunha o filósofo espanhol Ortega y Gasset (1999, p. 63).⁴³ E dará elementos para que evitem o erro de querer copiar modelos, que, na sua época, dizia o pensador espanhol, “eram responsáveis pela criação do homem médio inculto europeu: o novo bárbaro, atrasado quanto à sua época, arcaico, primitivo. Não possuem o sistema vital de ideias sobre o mundo e o homem correspondente ao tempo”.

Esse é um ponto que, até agora, não mereceu a atenção da comunidade acadêmica, em particular na América Latina, mas que é fundamental quando se pensa seja na aplicação, seja na atualização das recomendações da Declaração de 1998. Se as missões são definidas pela comunidade acadêmica, com a participação da sociedade civil, dos governos, dos parlamentos, elas disporão de um instrumento poderoso para guiar sua ação.

43 Ver Ortega y Gasset (1999).

Uma avaliação será feita não comparando o que faz uma universidade em um país em desenvolvimento com a ação de uma instituição norte-americana, ou inglesa, ou australiana ou norueguesa, por exemplo, mas com o que a sociedade espera dela. Os ‘estândares’ ou padrões não levarão nem à dominação nem à adoção de práticas que, eventualmente, podem ser boas para os países de origem, mas que nada têm a ver com a realidade cultural e social dos países que desejem reformar seus sistemas para que esses respondam aos interesses de suas sociedades. E aí de novo a reflexão sobre o sistema público é fundamental. Educação não é comércio. Educação é um serviço público.

É no artigo 5º do Marco Prioritário de Ação que a CMES decidiu que “cada estabelecimento de educação superior deve definir sua missão de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade [...]”, proposta que deve ser levada em conta sem se esquecer, segundo a Declaração de 1998, de que

[...] um ensino superior de qualidade e pertinente é essencial para que um país possa atingir um nível adequado de desenvolvimento econômico, social e cultural durável e sustentável e ecologicamente racional e uma criatividade cultural alimentada por um conhecimento e uma compreensão do patrimônio cultural, que é próprio a cada sociedade, cooperando para aumentar o nível de vida e para fazer imperar a harmonia e a paz dentro dos países e no mundo, com base nos direitos humanos, na democracia, na tolerância e no respeito mútuo.

Ao estabelecer as missões, as instituições de ensino superior devem, evidentemente, levar em consideração objetivos que são comuns a todos os estabelecimentos. E, quando atuam no campo internacional, devem visar a uma melhor compreensão; a um crescente respeito das ideias, culturas, costumes e tradições dos outros; a promover o ‘viver juntos,’ seja entre nações,

seja entre os indivíduos dentro de cada país; a promover a justiça e a equidade e a promover a paz. Em consequência, devem visar ao respeito dos direitos humanos, à liberdade, ao respeito à dignidade dos povos seja como indivíduos ou membros de sua comunidade, especialmente as minorias. Atualmente, devem tomar em consideração os objetivos do milênio lançados e renovados pelas Nações Unidas.

Finalmente, deve-se visar à **formação de um cidadão consciente**, que lutará, por todos os meios, por um desenvolvimento inclusivo, que não exclua nenhuma categoria de pessoa, e pela construção de uma sociedade mais justa. Para fazê-lo, a instituição deverá responder às necessidades das sociedades às quais esteja vinculada.

21

AUTONOMIA E LIBERDADES ACADÊMICAS

Essas missões devem, ainda, buscar maneiras de implementar a noção de liberdade acadêmica tal qual expressa na Recomendação relativa à condição do pessoal docente do ensino superior aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, de novembro de 1997, e que tão pouco é conhecida nos meios acadêmicos dos países em desenvolvimento em geral.

E aí chegamos à questão também delicada da autonomia, que necessita sempre ser aprofundada. Em muitas constituições e em grande parte das leis relativas ao ensino superior, a autonomia é mencionada como uma das características essenciais do sistema de educação superior. Mas na realidade dos fatos, em quantos países a autonomia é verdadeiramente uma realidade?

A ideia de autonomia implica vários elementos: liberdade de pesquisa, liberdade de ensino, poder de autogestão. Desde o início da existência das universidades, na Idade Média, até os dias de hoje, a liberdade e a autonomia fazem parte do conceito de universidade. As universidades e os estabelecimentos de ensino superior, em geral, devem tomar seus destinos em suas mãos, organizar sua gestão, administrar seus recursos, ser livres, pesquisar e organizar o ensino que ministram.

A autonomia, assim como as liberdades acadêmicas, deve existir acoplada à responsabilidade social. **A confusão entre autonomia e soberania pode ter efeitos negativos para a vida acadêmica.** A ideia de autonomia, como sinônimo de soberania, de poder sem restrições, de recusa de prestar contas à sociedade, é cada vez mais contestada. Em seu livro de memórias *Le monde d'hier – souvenirs d'un européen*, escrito, pelo menos parcialmente, no Brasil, pouco antes de sua morte em Petrópolis, em 1942, Stefan Zweig conta o que os SS fizeram pelo nacional-socialismo, dispersando reuniões a golpe de cassetes de borracha, atacando seus adversários durante as noites, ameaçando-os e golpeando-os fisicamente. As associações de estudantes também o fizeram (na Áustria) em favor dos alemães nazistas, estabelecendo, com violência, sob a cobertura da imunidade acadêmica, um terror sem exemplos precedentes.

Para muitos, na América Latina, autonomia tornou-se um mito. Mesmo as ditaduras militares e os governos mais conservadores dizem querer respeitá-la. Na prática, não o fazem, mas deve-se acrescentar que, na história recente, governos considerados democráticos tampouco têm sido entusiastas de uma autonomia real, pois esta é vista apenas como **um instrumento para libertar-se das responsabilidades financeiras em relação ao ensino superior.** E essa atitude não se verifica apenas na América Latina. Nos anos 80, os países da OCDE se puseram a discutir a melhor maneira de administrar as universidades em um período de crescimento zero. Mas ninguém entre os participantes das reuniões da OCDE, onde o tema era debatido, ousava indagar as razões dessa postura. Jamais alguém perguntou por que o crescimento zero em educação, enquanto se observava, em muitos países, o crescimento de fundos investidos em compra de armas e o pagamento de juros extorsivos aos bancos e ao sistema financeiro internacional.

Falar de autonomia em países que aceitam submeter-se a regras impostas de fora em matéria de finanças das universidades é também querer ‘tapar o sol com a peneira’. No Brasil, nos anos 80, o ministro da Educação, Murílio Hingel, sentiu-se na obrigação de solicitar que se retirasse de seu gabinete um representante de uma organização internacional que desejava impor ao Brasil mudanças no seu sistema legal referente às instituições públicas. Infelizmente atitudes como essas são raras.

O problema da autonomia é universal. Veja-se o caso francês.⁴⁴ Dificilmente encontrar-se-á um país onde a liberdade de pensamento nas universidades seja tão grande como a França. No entanto, falar de autonomia administrativa nas universidades francesas é piada de mau gosto. Fui, durante anos, membro do conselho de duas universidades na região parisiense. Quanto tempo gastávamos os membros desses conselhos, integrados por personalidades em geral com altos salários, para discutir, por exemplo, uma petição a se enviar ao ministro da educação ou das finanças para se obter um posto de secretária ou um cargo qualquer na administração das instituições?

Autonomia e liberdades acadêmicas deverão estar presentes numa eventual nova Declaração de Córdoba por ocasião do Centenário.

44 Laurent Schwartz, num relatório de 1987, destinado ao Comitê Nacional de Avaliação criado pelo governo Mitterrand, intitulado ‘*Où va l’université?*’ (‘Para onde caminha a universidade?’), publicado por Gallimard, em 1987, declarou com bastante realismo: “Todos falam de autonomia, mas nada é feito realmente porque as universidades não têm autonomia financeira e nem mesmo de gestão; é essencial que elas a adquiram, pelo menos de forma gradual, com um controle que se faça apenas *a posteriori*, o que não ocorre na prática. Os programas devem ser diversificados, assim como o recrutamento de estudantes e de professores. A autonomia em nosso país hipercentralizado só pode ser progressiva, só terá sucesso se implementada por etapas, com tentativas e erros. A autonomia supõe responsabilidade, uma administração forte nas universidades (o que é difícil de se realizar com os conselhos atuais) e inúmeras avaliações acompanhadas de sanções positivas ou negativas. A competição nacional e internacional é o melhor regulador da autonomia”.

22

SUCESSO DE UMA REAÇÃO

E aí retomamos o fio da meada para assinalar que a definição ou a redefinição de missões deveria provocar um grande debate dentro das instituições. Mesmo na Conferência Paris + 5, em 2003, ou na CMES de 2009, seus participantes deixaram de lado essa questão que, no entanto, é fundamental.

Se o mundo acadêmico lograsse fazer valer essa orientação, meio caminho estaria andado para alterar o atual rumo das tendências, todas voltadas para a consolidação da comercialização da educação e para o abandono da ideia de educação como bem público.

Quem tiver dúvidas sobre isto, veja o que ocorreu em 2009, quando, onze anos depois da CMES de 1998, novamente uma conferência mundial foi convocada em Paris para tratar do ensino superior. Mas 2009 pouco teve de comum com 1998. A exemplo da primeira CMES, conferências regionais foram convocadas. A exemplo de 1998, a primeira delas realizou-se na América Latina, dessa vez em Cartagena das Índias, em 2008, e, como em Havana, em 1996, com grande mobilização na totalidade dos países da região.

Mas nisso ficaram os pontos comuns. Em Cartagena das Índias, em 2008, um funcionário internacional advertiu que 2009 não seria como 1998. Entusiasmados com o resultado da confe-

rência, os ouvintes não entenderam o que isto significava. Foram compreender em Paris, em julho de 2009, quando, chegando ao local da 2ª CMES, os representantes latino-americanos notaram que não tinham sido tomados em conta os resultados de Cartagena. Ao contrário, ficava claro que se buscava voltar ao conceito de ensino superior como bem público global, despojando, como assinalou o secretário-geral da AUGM, Rafael Guarda,

[...] todo atributo de ‘pertinência’ com respeito a uma sociedade concreta, restando unicamente o atributo de ‘qualidade’ como único atributo eventualmente controlável pelos estados nacionais, e é aí onde o Banco Mundial propõe que se adote um critério também global de ‘qualidade’. Critério que, no marco da CMES de 2009, deveria ser tomado de um documento de 2005 da OCDE (não se trata de um documento da UNESCO) intitulado ‘Diretrizes para a qualidade e a prestação transfronteiriça de ensino superior’ (GUARGA, 2009, p. 5).

Foram então representantes das comunidades acadêmicas da América Latina, em particular os do grupo de Montevideu, e ministros como Juan Carlos Tedesco, da Argentina, ou delegados como o do Brasil, Paulo Speller, que se opuseram a essas manobras e que lograram impor que, desde o início, a Declaração de 2009 definisse claramente que ratificava os princípios de 1998. Lograram ainda que se incorporasse a ideia de **pertinência como um atributo fundamental do ensino superior**, eliminando-se, em princípio, o apoio à ideia que se busca impor de aplicação de diretrizes globais de qualidade ou de rankings que levariam os países de todas as regiões do mundo a adotar modelos alheios às suas realidades sociais e culturais. Eliminou-se então todo e qualquer apoio ao documento de diretrizes de qualidade elaborado na OCDE.

Os latino-americanos não conseguiram que se incluísse uma rejeição aos princípios do GATS. Estados Unidos e Romê-

nia vetaram a inclusão de qualquer referência a esse tema. O Paquistão, por sua vez, opôs-se à manutenção da referência à importância da função que deve ser atribuída aos estudantes na gestão dos estabelecimentos de ensino superior.⁴⁵ De qualquer forma, o simples fato de terem conseguido impedir uma manobra de última hora que fazia incluir no texto da Declaração final elementos contrários ao que os participantes haviam aprovado e de terem obtido que a Declaração iniciasse ratificando os princípios de 1998, foi, sem dúvida, uma grande vitória.

Até quando isto será possível de se manter? Essa é a questão que fica pendente. Os que advogam o enterro da ideia de educação como bem público são poderosos, são persistentes, dispõem de meios para manipular aqueles indivíduos e aquelas organizações que não sejam capazes de guardar o respeito à defesa dos interesses das populações de seus Estados membros e que preferem submeter-se ao poder de quem dispõe de dinheiro e controla o poder político.

45 Em 1998, por ocasião da primeira CMES, dois países asiáticos, Japão e Coreia do Sul, também se opuseram à inclusão da função dos estudantes na gestão do ensino superior, mas acabaram submetendo-se à decisão da maioria absoluta dos estados membros da UNESCO. O princípio consta da Declaração de 1998, que foi ratificada pela de 2009.

23

ECONOMISTAS PARA QUÊ?

Ao me aproximar das conclusões destas reflexões, utilizando símbolos dos temas modernos, insisto na ideia de que todos os responsáveis pela condução de políticas universitárias ou pela gestão de instituições universitárias necessitam utilizar um GPS confiável, definindo, com clareza, onde querem chegar.

Há que evitar a construção de uma realidade como a definida por Ortega y Gasset (1999), para quem a universidade espanhola de seu tempo significava a manutenção de privilégios dificilmente justificáveis e sustentáveis, e a universidade europeia, em geral, produzia o homem médio inculto europeu.⁴⁶

É necessário, ao contrário, pensar na universidade necessária de que falava Darcy Ribeiro e contextualizá-la na situação da América Latina, que, historicamente, sempre foi dominada por elites que, até hoje, não conseguiram libertar-se da tradição colonial. E, para isso, é sempre útil relembrar Salvador Allende, que, falando na Universidade de Guadalajara, México, em dezembro de 1972, poucos meses antes de ser levado ao suicídio, enfatizou a necessidade de se formar nas universidades **“um profissional comprometido com a mudança social”**.

46 Ver Karl Erik Shollammer em ‘O papel histórico do intelectual’ – Introdução ao livro *Missão da Universidade*, de José Ortega y Gasset (1999).

No início deste livro, menciono a sugestão de uma estudante indiana, Sumita Vasudeva, que criticava o fato de os estudantes de engenharia se interessarem apenas pelo que pode ser provado de maneira quantitativa, e os estudantes de direito que se perdem no emaranhado dos procedimentos judiciais, enquanto os de economia se concentram sobre teorias estreitas e limitadas e de gestão e de métodos financeiros. Allende, em Guadalajara, mencionou o que deveriam fazer os formados em arquitetura, medicina e educação para agir socialmente. Tendo em vista o que se passou no mundo nas últimas décadas com a implantação de uma globalização excludente, creio que Allende, como os estudantes em 1998, também mencionaria a formação de economistas.

Quando tomava posse na função de presidente da República, o mineiro Itamar Franco, outro mineiro ilustre, Herbert José de Souza, mais conhecido como Betinho, dava um conselho a seu conterrâneo: “para decidir o que fazer no país, convoque todos os economistas, encerre todos num grande salão, deixe-os ali até que todos os planos de governo estejam definidos e elaborados”.

A proposta de Betinho era irônica. Mas era reveladora de uma opinião que se desenvolveu no Brasil no decorrer das últimas décadas, sobretudo após o advento do regime militar, quando, desde então, sem que o fenômeno deixasse de ocorrer após a redemocratização, os ministros da fazenda ou de finanças passaram a ser o elo dominante em todos os governos, aqueles em cujos gabinetes realmente são decididos os destinos do país e suas relações com o mundo exterior. Bourdieu falava da mão direita e mão esquerda do Estado, mesmo nos governos de esquerda e socialistas. No caso brasileiro, como no de vários países, em particular os latino-americanos, os economistas sempre representaram a mão direita do Estado.

A partir da crise financeira global de 2008, em diversas partes do mundo, principalmente na Europa, e, em particular na

França, estudantes, especialistas em economia, em ciências sociais, em educação, associações diversas debateram essa questão. Pontos comuns nessas manifestações insistem que, nos programas de formação dos economistas, há frequentemente:

- Uma falta de visão crítica;
- Uma concentração do programa numa parcela insuficiente da disciplina econômica;
- Um isolamento com relação às demais ciências sociais.

Dá-se prioridade à escola neoclássica que conduz ao neoliberalismo, não sendo tratadas convenientemente questões vinculadas à regulação econômica ecológica, à economia pós-keynesiana etc.

Na América Latina, parece claro que desde várias décadas, os estudos de economia se orientaram em direção da economia neoliberal, baseada em modelos matemáticos rígidos, copiando e adotando o modelo dos países anglo-saxônicos. Cabe então indagar se, nas faculdades de economia e nas escolas de comércio, nos famosos MBA, estamos formando pessoas que, além da capacidade de desenvolver modelos teóricos, de produzir cálculos sofisticados, sejam capazes, ao mesmo tempo, de ter consciência de que estão organizando a vida social de seres humanos.

Armando Mendes, já mencionado anteriormente, também falecido, defendia a tese de que “a formação do economista deve ser suficientemente ampla e abrangente para lhe permitir a escolha futura, e madura, entre diferentes caminhos a trilhar”. O essencial, acrescentava, “é incutir no economista em lapidação a rara capacidade de pensar o mundo de modo objetivo, e agir sobre esse de modo efetivo”. Para

que esse objetivo se alcance, é necessário que o economista obtenha uma sólida formação teórica, histórica e instrumental. Faz-se mister a aceitação de um pluralismo metodológico, com a renúncia ao dogma e a admissão do contraditório. O economista deve estar sempre atento às inter-relações ligando os fenômenos econômicos ao todo social em que se inserem. E, por fim, deve estudar a realidade latino-americana e internacional.

Para enfrentar esse tipo de questões, criou-se, recentemente, na França, uma cátedra internacional UNESCO-Bernard Marris-Economia Sociedade, que tem por objetivo abrir a ação dos profissionais desse domínio às grandes questões dos tempos modernos: instabilidade financeira, segurança alimentar, aquecimento do clima, imigrações, terrorismo, fanatismo religioso ou ideológico, necessidade de tolerância e do ‘viver juntos’, desemprego, trabalho, economia da educação. Diversificar a formação com a participação de todas as escolas de pensamento, dando mais espaço aos métodos qualitativos que aos quantitativos, valorizar a contribuição das ciências sociais. Prevê-se que instituições latino-americanas participem da rede que se está formando em torno dessa cátedra.

Mas aí enfrentamos outro tipo de questão. Em que medida o fato de receberem uma formação desse tipo levará os formandos a – atuando no mundo profissional, enfrentando a vida real, colocados diante das contradições do mundo, submetidos a uma organização social, política e financeira em que o que conta é o lucro, o proveito, a exploração – agir com espírito crítico e independente?

Minha geração, evidentemente, não encontrou resposta a essa questão.

24

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Frequentemente, em análises políticas, fazem-se comentários que pressupõem que conhecimento se ajusta sempre à ação, que a virtude decorrerá do saber. Isto talvez estivesse de acordo com a filosofia de Sócrates e de Platão, mas, mesmo na antiguidade, Aristóteles avançou mostrando que a realidade é diferente.

Segundo o jornal *China Daily* (edição de 8 de junho de 2015), um relatório publicado pela *Shanghai Normal University*, em 2015, baseado em 9.569 entrevistas feitas com jovens com idade de 14 a 35 anos, em 10 cidades chinesas, incluindo Pequim, Xangai e Guangzhou, revela que **quanto maior o nível de educação que as pessoas recebem, menos honestas elas são**. É difícil imaginar qual seria a reação dos filósofos gregos, Platão em particular, se fossem informados do resultado dessa pesquisa. Platão defendia a tese segundo a qual os filósofos é que têm que governar, porquer eles mesclam conhecimento e poder político. Segundo Platão, somente quem conhece a ideia de Bem pode implementá-la promulgando leis boas e estabelecendo a justiça.⁴⁷

O resultado dessa pesquisa vai contra a percepção geral de que as pessoas quanto mais educadas são, mais integridade

47 Ver Platon (2016).

têm, disse em editorial o jornal *China Daily* de 8 de junho de 2015.⁴⁸ Segundo o jornal chinês,

[...] em termos absolutos, não é que as pessoas, quanto mais educadas sejam, menos honestas serão. Quando os formados entram no mundo do trabalho, eles logo entram em contato com aqueles que se beneficiam da desonestidade, e assim tornam-se menos confiantes e dispostos a permanecerem honestos. Algumas pessoas, especialmente os mais influentes, dão um péssimo exemplo, quando falam sobre o como é importante a honestidade, mas fazem coisas desonestas. Essa discrepância entre palavra e ações também ocorre nos campi, afetando negativamente os valores do aluno. Por exemplo, a alguns alunos provenientes de camadas privilegiadas são dadas mais chances do que àqueles que apresentam melhores desempenhos acadêmicos.

O jornal diz ainda:

É vergonhoso para a sociedade o fato de que os que dispõem de maior escolaridade são mais desonestos. Para alterar uma realidade tão absurda, toda a sociedade deve mudar a prática de dizer uma coisa e fazer outra.

Essa realidade aplica-se somente à China?

Em realidade, principalmente quando se tem em conta a ação de políticos no Brasil e em outros países da América Latina, ou a de economistas que destroem a economia de seus países, ou a de jornalistas diplomados em comunicação que sistematicamente distorcem a realidade, pode-se compreender que surja, na população, uma desconfiança com relação aos diplomados do ensino superior.

Além disso, o mundo, em particular a América Latina, vive momentos difíceis e contraditórios. Na política interna, forças

48 *China Daily* (2015).

conservadoras tomam e retomam o poder utilizando processos aparentemente legais, que, em realidade, representam uma violência institucional. Assim, do ponto de vista institucional, na América Latina muitos não se dão conta de que a integração dos países da região é uma necessidade. Anoto aqui esse ponto, sublinhando que esse aspecto da questão não estava entre os que me atribuiu a AUGM para apresentar elementos que favorecessem a discussão entre seus membros por ocasião da comemoração de seus 25 anos de existência. O tema, no entanto, é fundamental, e a AUGM organizou, na mesma ocasião, em setembro de 2016, uma mesa-redonda para discuti-lo.

Minha geração se destacou pela existência de lideranças jovens que pensavam poder mudar o mundo construindo, em nossa região, uma sociedade melhor e mais justa. Alguns, passados 40, 50 anos, mantêm-se fieis aos princípios humanistas e democráticos. Não representam a maioria. Outros, com o passar do tempo, acomodaram-se. Hoje, por exemplo, em alguns governos da América Latina, veem-se antigos líderes estudantis que evoluíram, melhor dito, ‘involuíram’, e promovem políticas de exclusão e políticas de submissão ao mundo financeiro internacional. A integração regional é necessária para a construção de uma sociedade mais justa, mas o que fazer na situação atual?

Deodoro Roca, líder do Movimento pela Reforma de Córdoba, “interrogado, em 1936, sobre o sucesso de sua obra, lamentou que a reforma universitária de Córdoba não tivesse modificado o espírito da universidade nem mudado a sociedade” (ROSSATO, 1998, p. 94). Surpreendentemente, Deodoro Roca teria lamentado que “a Reforma de Córdoba tivesse servido apenas para aproximar as repúblicas da América Latina”.

Que fantástico foi em realidade o impacto de Córdoba em toda a América Latina! A meu ver, Deodoro Roca cometeu um erro incrível, exprimindo opinião que leva a considerar reduzido o impacto do movimento que lançaram os estudantes argen-

tinios em 1918. Que objetivo mais nobre, mais necessário, não teria uma nova declaração de Córdoba em 2018, se ela conseguisse, hoje, a exemplo do que ocorreu em 1918, aproximar os países latino-americanos e consolidar os esforços dos que buscam criar um verdadeiro espírito de integração na região?

Nos anos 60, sob a liderança da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a ideia de integração econômica, com a promoção da industrialização da região, foi uma ideia força em todo o continente. Atribui-se às reflexões feitas nesse quadro uma série de iniciativas, como a da Associação Latino-Americana de Comércio (ALALC), em 1960, a do Mercado Comum Centro-Americano (MCCA), em 1960, e as do Pacto Andino e da Comunidade do Caribe, em 1973.

Nos anos 80, a região sofreu com a crise da dívida externa e com o domínio que se implantou, na economia e na política, dos defensores diretos ou indiretos do Consenso de Washington, uma volta à aceitação pelos latino-americanos da situação de dominados. O neoliberalismo, para muitos, foi fatal à integração latino-americana. Creio que iniciativas como a do MERCOSUL e a da Comunidade Sul-Americana de Nações visaram a neutralizar essa situação, mas, nos últimos tempos, a pressão para que os países latino-americanos se abram mais ainda – como se isto fosse possível –, sobretudo em relação aos serviços, o grande motor, hoje, da economia mundial, prejudicou esses esforços e pôs em xeque permanentemente iniciativas como a do MERCOSUL.

Para encontrar uma solução e dar espaço aos latino-americanos no mundo globalizado, desde os anos 90, discute-se muito sobre as possibilidades de uma integração hemisférica que incluiria os Estados Unidos, mas também o Canadá e a Europa, uma integração inter-regional.⁴⁹ Evidentemente, trata-se de ini-

49 Ver De Lombaerde, Kochio e Briceño Ruiz (2008).

ciativas importantes, **mas de nada valerá tudo isto se os países latino-americanos continuarem a insistir em se dar as costas. Se não se põem de acordo, se não atuam juntos, os países da América Latina continuarão dependentes e, no marco da globalização atual, jamais serão capazes de desenvolver uma sociedade mais justa. Serão condenados a permanecer imitando, copiando, sem capacidade de criar e de ser independentes.**

O debate continua. Estou convencido de que, um dia, essa integração regional se fará e de que as universidades, em sua grande maioria, formarão cidadãos com consciência social. Já não estaremos aí, nem eu, nem os demais de minha geração. Mas mudanças virão. É questão de sobrevivência para os povos da região.

REFERÊNCIAS

ANGULO, F. La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2008. p. 176-205.

ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS. Africa-Europe higher education cooperation for development: meeting regional and global challenges. Bruxelas, 2010. Disponível em: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Africa-Europe_Higher_Education_Cooperation_White_Paper_EN.pdf?sfvrsn=4>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (ANDIFES). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, 2014. *IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições públicas federais do ensino superior brasileiro*. Uberlândia, 2016.

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA et al. Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce de services. Disponível em : <www.aucc.ca>. Acesso em: 22 fev. 2002.

ATHERTON, P. J. A view from Canada, comments on financing education in developing countries, a World Bank Publications. *International Development*, Newsletter Association of Universities and Colleges of Canada, 1986.

ATTALI, J. Pour un modèle européen de l'enseignement supérieur. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017

BARTOLI, A. *Le management dans les organisations publiques*. Malakoff: Dunod, 2007.

BELLONI, I.; DE MAGALHÃES, H.; COSTA DE SOUZA, L. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.

BEYER, C. Seules quatre universités françaises dans le top 100. *Le Figaro*, 16 août 2013.

BIEHLAR MATEOS, S.; DE SOUZA, R. Reportagem sobre acesso à universidade em particular na Unicamp. *O Estado de São Paulo*, junho de 1999.

BOYER, E. L. *Scholarships reconsidered priorities of the professorate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Techniques, 1990.

BRAFMAN, N. O Processo de Bolonha, 13 anos após sua assinatura. *Le Monde*, Paris, 3 mai 2012.

BROVETTO, J. *Cooperación internacional en educación superior: la educación superior en el siglo XXI- Visión de América Latina y el Caribe: Tomo II*. In: Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996.

_____. *Memo: antecedentes y posibles consecuencias de la inclusión de la educación en los acuerdos del TISA*. 8 de abril de 2015. Não Publicado.

BROWN, W. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. ZoneBooks, MIT Press, 2015.

CARNOY, M. *Sustaining the new economy: work, family, and community in the information age*. Cambridge: Russel Sage Foundation Books at Harvard University Press, 2000.

CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRESALC-UNESCO). *La educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe*. Documento de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996. Havana: CRESALC-UNESCO, 1997.

CETTO, A. M. Proceedings of the International Conference on the Role of Higher Education in the Context of an Independent State. *Nablus*, p. 40-44, november 1996.

CHINA DAILY. Dishonesty shames the educated. *China Daily*, 8 jun. 2015.

COLETIVO. Les économistes on aussi besoin de concurrence. *Le Monde*, 30 jan. 2015.

_____. Pour une économie pluraliste: l'appel mondial des étudiants. *Le Monde*, 5 maio 2014.

CORBUCCI, P. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

DE KETELE, J.-M. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento de trabajo ED-98/CONF.202/CLD.49. 9 de octubre de 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

DE LIMA, V. Neoliberalismo, mídia e democracia. *Carta Maior*, 19 set. 2016. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Neoliberalismo-Midia-e-Democracia/4/36847>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

DE LOMBAERDE, P.; KOCHI, S.; BRICEÑO RUIZ, J. (Ed.). *Del regionalismo latinoamericano a la integración interregional*. España: Fundación Carolina y Siglo XXI, 2008.

DE MELLO, A. F. Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: Editora UnB, 2011.

DE MELLO, A. F.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina. *Revista Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 413-436, abr./jun. 2011.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DOWNIE, A. In *Brazil, a conference on internationalization debates its dangers*: the Chronicle of Higher Education, 26 apr. 2012. Disponível em: <<http://www.chronicle.com/article/In-Brazil-a-Conference-on/131721>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

EUROPEAN CENTRE FOR HIGHER EDUCATION (CEPES). *Academic freedom and university autonomy*: The Sinaia Conference, 1993.

_____. *Academic freedom and university autonomy*: two perspectives (including declarations of Siena (1982), Lima (1988), Bologna (1988), Kampala (1990) and the Sinaia Statement (7th May 1992), 1995.

FAURE, E. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Alianza Editorial S. A., 1973.

FÁVERO, M.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e educação superior. *Educação em questão*, p. 61-88, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4053/3320>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FORMENTI, L.; PALHARES, I.; VIEIRA, V. 2 em 3 alunos das universidades federais são das classes D e E. *O Estado de São Paulo*, 12 ago. 2016

GUADILLA, C. (Ed.). *El Dificil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios: implicaciones del AGCS*. Universidad de Lima y Columbus, 2003.

GUARGA, R. *Informe sobre la Conferencia Mundial de Educación Superior: Confrontación de posiciones en la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 de UNESCO*. Versión taquigráfica de la AUGM, 2009.

_____. La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio. *Universidades*, publicación de la UDUAL – Unión de Universidades de América Latina y del Caribe, n. 38, p. 9-19, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303802>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

GUÉLUD, C. Le climat, bien public ou bien commun? *Le Monde*, 13 nov. 2015

GURRIA, A. UNESCO ministerial round table on education and economic development. Paris, 19 Oct. 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/unescoministerialroundtableoneducationandeconomicdevelopment.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

HAITON, A.; PACZUSKA, A. Access, participation and higher education, policy and practice. Kogan Page, Chapter 4: Fair Funding for Higher Education: The Way Forward. p. 69-88, 2002.

KENT SERNA, R. Dos posturas en el debate internacional sobre educación superior: el Banco Mundial y la Unesco. *Debate*, v. 7, n. 19, p. 19-26, 1995.

LE MONDE. Dossier sur les services publics: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles?; b) Questions-réponses-principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation. *Le Monde*, 4 juin. 2002.

_____. Tous diplômés d'Harvard, le fantasme des MOOC. *Le Monde*, 30 mai 2013.

MAYOR ZARAGOZA, F. Hacia una nueva educación superior. In: Conferencia regional 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. *Actas de la...* Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997.

_____. La educación superior, pieza angular de la nueva era que se avecina. *IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014*. La Habana, 2014.

MENDES, A. D. *O economista e o ornitorrinco*: ensaios sobre a formação e a profissão dos economistas. Brasília: Coronário Editora Gráfica, 2001.

MONNET, E.; HAUTCOEUR, P.-C. Changer l'enseignement des sciences économiques à l'université: interdisciplinarité, pluralisme, innovation. *Le Monde*, 27 nov. 2014.

OCHS, R. *The recognition of studies and diploms of higher education: the contribution of UNESCO. Papers on higher education n° 3: division of higher education and training of personnel of education.* Paris: UNESCO, 1986.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ev30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

OLSSON, B. The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education. In: BUCHERT, L.; KING, K. (Ed.). *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education.* Haia: Centre for the Study of Education in Developing Countries, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais adotado pela Resolução 2200 A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966.* Disponível em: <www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* Paris, 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicad.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. a) Declaração mundial sobre a educação superior no Século XXI; b) Marco de ação prioritária para a mudança e desenvolvimento do ensino superior. 1998. Disponível em: <www.mardias.net>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Paris, 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción: informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Paris, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. Resolução sobre documento relativo a credenciamento de instituições de ensino superior transfronteiriças, adotada pela Comissão II, na reunião plenária número 17, de 19 de outubro de 2005.

_____. *Rethinking education: towards a global common good?* Paris, 2015.

ORTEGA Y GASSET, J. *Missão da Universidade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

PIOVRZAN, S. Avec le programme Erasmus, l'Europe cherche à attirer la crème des étudiants étrangers. *Le Monde*, Paris, 29 jan. 2008

PIRRÓ E LONGO, W. Educação tecnológica no mundo globalizado. In: Congresso Anual de La Asociación Brasileña de Metalurgia y Materiales, 54. *Anais...* Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 1998.

_____. Múltiplos impactos sobre a universidade. *Revista da ADUSP*, mar. 2000.

PLATON. *Platon: les réponses aux questions les plus actuelles sur la connaissance, l'éthique ou la justice*. Paris : RBA France, SARL, 2016.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Global public goods: international cooperation in the 21st century*. 1969.

REY-LEFEBURE, I. Les universités françaises maintiennent leur rang: quatre établissements hexagonaux figurent dans le top 100 du classement de Shangai, mais aucun dans le top 20. *Le Monde*, 16-17 août 2014.

RODRIGUES DIAS, M. *Advento da sociedade de informação e os impactos na formação e no mercado de trabalho dos economistas*. 2004. Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=1073>. Acesso em: 11 ago 2017.

_____. *Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo*. 2003. Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=234>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. (Coord.). *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI: lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional, 2002.

_____. *¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, 2010. Disponível em: <issue-unam/Universia.net.index.php/article/view/62educación>. Acesso em: 30 dez. 2016.

_____. Reforma universitária de Córdoba: a) *Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba*, Córdoba, Argentina, jun. 2008; b) *De Córdoba (1918) a Paris (1998), los desafíos para la educación superior*, Córdoba, Argentina, 1998; c) *Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y Caribe*, 2008 d) *Integración y Conocimiento, revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*, n. 5, v. 2 p. 24-34, 2016.

_____. Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior. In: Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe, 7. *Anais...* San Miguel de Allende: IESALC-UNESCO, 23 y 24 de setiembre de 2015.

ROGERS, E. *Communication and development: critical perspectives*. London: Sage Publications, 1976.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1998.

SCHWARTZ, L. *Où va l'université?* Rapport du Comité National d'Évaluation. Gallimard, 1987.

SGUISSARDI, V. (2014). *Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil de 2002 a 2012*. Piracicaba – Edital nº 051/2014 SESU- Projeto OEI/BRA/10/002. Material inédito.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SUNDAY TIMES. Universities raise cash by 'selling' honorary degrees. *Sunday Times*, 27 jul. 1999.

THE ECONOMIST. Higher education not what used to be. *The Economist*, 01 dez. 2012. p. 49-50.

_____. The ruin of British universities. *The Economist*, 14 nov. 2002. Disponível em: <www.economist.com/node/1443986>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. The attack of the MOOCs. *The Economist*, 20 jul. 2013. p. 51-52.

THE WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank, 2002.

_____. *Higher education: the lessons of experience*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank, 1994.

TILAK, J. Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, v. 38, n. 4, p. 449-466, 2008.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (Ed.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, 2008.

UNILA; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Declaração de Foz de Iguaçu*. Fórum latino-americano de educação superior, 17 e 18 de novembro de 2014.

UNITED NATIONS FOR EDUCATION CULTURE AND SCIENCE. *Recommendation on the recognition of studies and qualifications in higher education*, 13 Dec. 1993. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *Recommendation concerning the status of higher education teaching personnel*. 11 Nov. 1997. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 11 ago. 2017

_____. *UNESCO Global Forum: rankings and accountability in higher education: uses and misuses*. Paris, 18-17 May 2011. In coope-

ration with OECD and the World Bank, Programme, Introductory document and Highlights, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Carta de Porto Alegre*: Chamamento contra a transformação da educação em mercadoria. In: Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas, 3. 27 de abril de 2002. Documento assinado por 39 associações e universidades ibero-americanas.

VAN GINKEL, H. *Dialogue of civilizations: finding common approaches to promoting peace and human development*. Tokyo: United Nations University, 2001.

VAN GINKEL, H.; RODRIGUES DIAS, M. *Institutional and political challenges of accreditation at the international level*. 2006. Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=306>. Acesso em: 11 ago. 2017.

VASUDEVA, S. *L'enseignement supérieur au XXI ème siècle: perspective estudiantine*. Paris: Organization des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105594Fb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ANEXO

RESUMO DA DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR — 1998

- 1 – De conformidade com o parágrafo 1º do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o acesso ao ensino superior deve ser igual para todos, em função do seu mérito. Por conseguinte, no acesso ao ensino superior, nenhuma discriminação poderá ser admitida por motivos de raça, sexo, língua, religião ou por diferenças econômicas, culturais ou sociais, nem em função de deficiências físicas.
- 2 – As missões fundamentais dos sistemas de ensino superior (educar, formar, realizar pesquisas e, em particular, contribuir para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria da sociedade como um todo) devem ser preservadas, reforçadas e mesmo ampliadas, especialmente com o objetivo de formar diplomados altamente qualificados e cidadãos responsáveis e proporcionar oportunidades (espaços abertos) que propiciem a formação em nível superior e a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, o ensino superior exerce um papel sem precedentes na sociedade de hoje, como um componente essencial do

desenvolvimento cultural, social, econômica e político e como elemento chave para o fortalecimento da capacitação endógena, a consolidação dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz, em um contexto de justiça. O ensino superior deve velar para que prevaleçam os valores e ideais da cultura de paz.

- 3 – As instituições de ensino superior, seu pessoal e os estudantes devem preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual. Também devem reforçar suas funções críticas e de previsão, através da análise contínua das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas, desempenhando assim funções de centro de previsão, alerta e prevenção. Para isso, devem gozar de liberdades acadêmicas completas e autonomia, sendo, ao mesmo tempo, inteiramente responsáveis perante a sociedade e lhe prestando contas.
- 4 – A pertinência do ensino superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que elas fazem. Para isso, as instituições e os sistemas, especialmente em suas relações cada vez mais estreitas com o mundo do trabalho, devem basear suas orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, e, em particular, no respeito às culturas e à proteção ambiental. Promover o empreendedorismo e as competências e iniciativas deve tornar-se uma das principais preocupações de ensino superior. Deve-se prestar especial atenção às funções de serviço à sociedade do ensino superior, em particular às atividades destinadas a eliminar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a degradação ambiental e as doenças e às atividades destinadas a promover a paz, através de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar.

- 5 – O ensino superior é parte de um sistema único que começa com a educação para a primeira infância e a educação primária e continua ao longo da vida. A contribuição do ensino superior ao desenvolvimento do conjunto do sistema educativo e a reorganização de seus vínculos com os demais níveis de ensino e, mais especificamente, com o ensino secundário devem ser prioridades. O ensino secundário deve não só preparar para o ensino superior e facilitar o acesso a este, mas também oferecer uma formação geral e preparar os estudantes para a vida ativa.
- 6 – A diversificação dos modelos de ensino superior, dos métodos e dos critérios de acesso são indispensáveis tanto para atender à demanda como para dar aos estudantes as bases e a formação rigorosa necessárias para o século XXI. Os estudantes devem dispor de uma gama optimal de oportunidades educacionais, e a aquisição de saberes e conhecimentos práticos devem ser vistas numa perspectiva de educação ao longo da vida, baseadas numa entrada e saída flexíveis dentro do sistema.
- 7 – A qualidade do ensino superior é um conceito multidimensional, que deve abranger todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e bolsas de estudo, pessoal docente e administrativo, estudantes, infraestrutura e ambiente acadêmico. Deve ser dada especial atenção ao avanço do conhecimento por meio da pesquisa. As instituições de ensino superior de todas as regiões devem ser submetidas a avaliações internas e externas realizadas de forma transparente, conduzidas abertamente por peritos independentes. No entanto, deve-se dar a devida atenção às particularidades dos contextos institucionais, nacionais e regionais, a fim de se tomar em consideração a diversidade e evitar a uniformidade. Reconhece-se a necessidade de uma nova visão e de um novo modelo de

ensino superior, que deve ser centrado no estudante. Para se atingir esse objetivo, os currículos devem ser reformulados, de forma a irem além do domínio cognitivo simples de disciplinas e incluírem a aquisição de habilidades, competências e atitudes para a comunicação, a análise criativa e crítica, o pensamento independente e o trabalho de equipe em contextos multiculturais.

- 8 – Uma política vigorosa de formação de pessoal é um elemento essencial para as instituições de ensino superior. Devem-se estabelecer orientações claras no que se refere aos docentes do ensino superior, a fim de atualizar e melhorar suas habilidades, com estímulo à inovação constante no currículo, planos e métodos de ensino e de aprendizagem, sendo-lhes garantidas condições profissionais e financeiras adequadas, e cuidando-se também da excelência da pesquisa e do ensino, com medidas que estão refletidas nas disposições pertinentes da recomendação relativa ao estatuto dos professores do ensino superior, adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1997.
- 9 – Os responsáveis pela tomada de decisões no nível nacional e institucional devem colocar os estudantes e suas necessidades no centro das suas preocupações, e considerá-los participantes essenciais e protagonistas responsáveis pelo processo de renovação do ensino superior. Devem-se desenvolver serviços de aconselhamento em cooperação com as organizações estudantis, a fim de se levar em conta as necessidades de categorias cada vez mais diversificadas dos estudantes. Os estudantes que abandonam seus estudos devem dispor de oportunidades adequadas para voltar ao ensino superior, se e quando conveniente. As instituições de ensino superior devem formar os estudantes para se tornarem cidadãos bem informados e profundamente motivados, dispondo de uma capacidade

crítica e capazes de analisar os problemas e encontrar soluções para os que se apresentem à sociedade, aplicá-las e assumir responsabilidades sociais.

- 10 – Deve-se tomar ou reforçar medidas para obter a participação das mulheres no ensino superior, em particular no nível da tomada de decisões e em todas as disciplinas em que estão sub-representadas. Requerem-se mais esforços para eliminar todos os estereótipos de gênero no ensino superior. Remover as barreiras e melhorar o acesso das mulheres ao ensino superior continua a ser uma prioridade urgente no processo de renovação dos sistemas e instituições.
- 11 – Deve-se utilizar plenamente o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para a renovação do ensino superior através da expansão e diversificação da transmissão de conhecimentos e também colocar o conhecimento e a informação à disposição de um público mais amplo. Deve-se alcançar a igualdade de acesso a essas tecnologias através da cooperação internacional e do apoio aos países que não dispõem de capacidade para adquirir tais ferramentas. A adaptação dessas tecnologias às necessidades nacionais, regionais e locais e a garantia do fornecimento de sistemas técnicos, educativos de gestão e institucionais para mantê-las devem ser prioridades.
- 12 – **O ensino superior deve ser considerado um serviço público.** Se é verdade que se requerem fontes de financiamento diversificadas, privadas e públicas, o apoio público ao ensino superior e à pesquisa continua sendo fundamental para se conseguir que as missões educativas e sociais sejam cumpridas de forma equilibrada. No ensino superior, a gestão e o financiamento devem ser instrumentos para melhorar a qualidade e a pertinência. Isso requer a criação de capacidades e a elaboração de

estratégias adequadas de planejamento e análise das políticas, baseadas na colaboração entre as instituições de ensino superior e as autoridades responsáveis do Estado. As instituições devem gozar de autonomia em seus assuntos internos, mas deverão prestar contas à sociedade de maneira clara e transparente.

- 13 – **A dimensão internacional do ensino superior é um elemento intrínseco da sua qualidade.** O estabelecimento de redes, que se comprovou ser um dos principais meios de ação em curso, deve se basear na ajuda mútua, na solidariedade e na igualdade entre os parceiros. Deve-se por um termo à ‘fuga de cérebros’, uma vez que continua a privar os países em desenvolvimento e em transição de profissionais de alto nível necessários para acelerar o seu progresso socioeconômico. Deve-se dar prioridade a programas de formação nos países em desenvolvimento, em centros de excelência organizados em redes regionais e internacionais, acompanhados de cursos especializados no exterior intensivos e de curta duração.
- 14 – Os instrumentos normativos regionais e internacionais de reconhecimento de estudos e de diplomas devem ser ratificados e implementados, incluídas aí a homologação de conhecimentos, competências e habilidades dos graduados, tornando mais fácil aos estudantes a mudança de curso com facilidade, de maneira a aumentar a mobilidade dentro dos sistemas nacionais e entre eles.
- 15 – A associação estreita entre todas as partes interessadas – responsáveis pelas políticas nacionais e institucionais, governos e parlamentos, meios de comunicação, pessoal docente e associado, pesquisadores, estudantes e famílias, o mundo do trabalho e os grupos comunitários – é essencial para se por em movimento uma reforma profunda do ensino superior.

O AUTOR

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS, brasileiro, nasceu no Rio de Janeiro, RJ. Licenciado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (1964), é titular de um **diploma de Terceiro Ciclo do Instituto Francês de Imprensa e de Ciências da Informação da Universidade de Paris (1968)**. Foi professor (março de 1970 a setembro de 1981), chefe do Departamento de Comunicação (1970-1972), decano de extensão (1972-1976) e vice-reitor (1976-1980) da Universidade de Brasília. É professor titular aposentado da UnB. Em 1963, fez parte do gabinete do ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, como assessor parlamentar. Fez parte de diversas bancas ou júris de tese na Europa e de diversas bancas para concurso de professores no Brasil. É membro do conselho editorial de diversas publicações especializadas em educação, comunicação e política, em diversos países.

Foi membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e membro do conselho da revista *Tecnologia Educacional da ABT* (anos 70). Foi membro do conselho da rede CAERENAD (Canada) e do *board of trustees* do *International Institute of Communication* (Londres). É autor de vários livros, capítulos de livros, artigos, publicações no campo da comunicação, educação e política, a maioria deles disponível no site www.mardias.net

Foi **diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (Paris) de outubro de 1981 a fevereiro de 1999**. Representou a UNESCO no Conselho da Universidade das Nações Unidas (Tóquio) de 1983 a 1991; coordenou a preparação de vários do-

cumentos de base, entre esses o ‘Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior’ (1995); coordenou a elaboração, foi responsável pelo lançamento e supervisionou a implementação do Programa UNITWIN-Cátedras UNESCO; **foi o coordenador principal da Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998)**; representou a UNESCO, durante os anos 80, como membro de diversos conselhos universitários, entre esses da Universidade das Nações Unidas (Tóquio), Universidade para a Paz (Costa Rica), Universidade de Paris XIII e de Paris VII.

Foi conselheiro especial do reitor da Universidade das Nações Unidas de 2000 a 2009 e **representante da UNU na UNESCO e chefe do escritório da UNU em Paris** de janeiro de 2006 a junho de 2009. Após aposentar-se da UNESCO (fevereiro de 1999), participou de encontros, proferiu conferências, colaborou na elaboração de projetos em lugares e países os mais variados, em todos os continentes.

Em 1993, foi condecorado pelo governo brasileiro com a **Ordem do Mérito Educativo**, no grau de cavaleiro. Em 1999, **recebeu do governo francês a condecoração da *Légion d'honneur***, no grau de cavaleiro. Em 2003, recebeu a medalha de honra da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Recebeu títulos de *doutor honoris causa* da *Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires* (Argentina) e da Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil). Recebeu medalhas especiais e distinções honoríficas, entre outras, da Universidade de Brno (Checoslováquia), Universidade de Salta (Argentina), Universidade Federal do Pará (Brasil) e Universidade Autônoma Gabriel René (Bolívia).

Durante os anos 60, foi jornalista em Minas Gerais e São Paulo, tendo sido, inclusive, diretor da *Folha de Minas* (1963) e diretor da *Rádio Jornal de Minas* (outubro de 1968 a março de 1970), redator-secretário (editor) da Última Hora, de São Paulo

(1965), repórter e editor de política de jornais em Belo Horizonte (*O Diário*, *Última Hora*, *Correio de Minas*, *Diário de Minas*). Colaborou com os semanários *Binômios* (Minas Gerais) e *Brasil Urgente* (São Paulo), foi redator-chefe do jornal bimensal *Ação Popular* (1962) e diretor do jornal *Tribuna Universitária* (1961-1962), órgão do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Formato: 14x21 cm
Número de páginas: 160
Tipografia: Utopia Std e Tw Cen MT Condensed
Tiragem: 500 exemplares



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

Vivemos, hoje, um tempo de obscurantismo, com a promoção da adaptação ao ensino superior dos princípios econômicos do consenso de Washington, o que implica redução do montante de investimentos no ensino superior e aceitação do princípio segundo o qual a educação superior é considerada um objeto comercial. Deve-se, pois, insistir no fundamental, como fez a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES) de 1998, em Córdoba. Educação, em todos os níveis, é um bem público, um direito de todos. É fundamental, nessa perspectiva, que os países latino-americanos deixem de se dar as costas e que atuem juntos, pois, do contrário, continuarão dependentes e – no marco da globalização atual – serão condenados a permanecer imitando, copiando, sem capacidade de criar e de ser independentes. A integração regional é sinônimo de sobrevivência para os povos da região.

Marco Antonio Rodrigues Dias

APOIO:



ISBN: 978-9974-8553-3-5



9 789974 855335



ENSEÑANZA SUPERIOR COMO BIEN PÚBLICO

PERSPECTIVAS PARA EL CENTENARIO
DE LA DECLARACIÓN DE CÓRDOBA

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS



MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

**HIGHER EDUCATION AS PUBLIC GOOD:
PERSPECTIVES FOR THE CENTENARY
OF THE DECLARATION OF CORDOBA**

Original in Portuguese and Spanish

English version without linguistic revision

Not edited

This text, finalized in December 2016 and based on testimonies of life of the author, takes up elements of previous documents, some of them published in specialized magazines, but with the addition of new elements from a changing reality. A previous version served as a basis for a magisterial conference in Montevideo during the commemorations of the 25th anniversary of the Associations of Universities Group of Montevideo –AUGM- (September, 03, 2016). In April 2017, the Council of Rectors of the AUGM decided, during a meeting in La Plata, Argentina, to consider this document as a contribution of the association to the debates on the commemoration of the Centenary of the Cordoba Reform.

General Index

<u>Introduction</u>	<u>04</u>
<u>1. Prevailing thinking – La pensée unique</u>	<u>07</u>
<u>2. Evolution inside international organisations</u>	<u>09</u>
<u>3. Imposition of a model</u>	11
<u>4. Solidary Cooperation</u>	12
<u>5. Rethinking education</u>	16
<u>6. The liberal context of commodification</u>	18
<u>7. The difficult issue of funding</u>	21
<u>8. Interconnected processes</u>	25
<u>9. GATS - General Agreement on Trade Services</u>	28
<u>10. TISA: A global coup d'état</u>	32
<u>11. International system of accreditation</u>	35
<u>12. Recognition and equivalence of diplomas</u>	38
<u>13. Bologna process</u>	43
<u>14. Rankings – classification systems</u>	46
<u>15. Massive Open Online Courses (MOOC)</u>	49
<u>16. Global public good</u>	51
<u>17. Ideological manipulation</u>	53
<u>18. Centenary of Cordoba</u>	55
<u>19. Updating the declaration of 1998</u>	57
<u>20. Definition of missions</u>	59
<u>21. Autonomy and academic freedom</u>	61
<u>22. Success of a reaction</u>	63
<u>23. Economists for doing what?</u>	65
<u>24. Conclusions</u>	67

References	70
----------------------------	----

Annex – Summary of the world declaration on higher education 1998	79
---	----

The author

82

INTRODUCTION

When organizing a symposium for the commemorations to the 25th anniversary of creation of the Association of Universities Group of Montevideo -AUGM- in the Universidad de la República in Montevideo, on September, 3, 2016¹, its leaders decided to look to the future. Therefore, a debate was foreseen on the prospects of a regional conference on higher education in Latin America. That could be held in 2018, twenty years after the World Conference on Higher Education - CMES- (1998) and one hundred years after the Declaration of the Cordoba Reform (1918).

Also, in doing so, they recalled Octavio Paz for whom "the discovery of the future inevitably involves the reconquest of the past" (Cetto, 1996, pg. 41). They decided then to ask someone, since longtime "out of the circuit" to bring some reflections on "higher education as a public good". They assumed that the projection of the future should be done, but considering the positive and negative lessons of the past².

It is evident that the departure point must be the present. As far as the present situation of the world, particularly of higher education is concerned, one Latin America expert, Carmen Garcia Guadilla, in three lines, has clearly defined the situation by pointing out that today, "... **higher education feel harassed by commercial forces of such a nature that they are destabilizing the public good nature that until now was inherent in education**" (Guadilla, Carmen, edit 2003, pg. 9).

¹ Symposium on the "25 years of the Association of Universities of Group of Montevideo (AUGM) – Una Mirada hacia el Futuro de la Educación Superior" held in Montevideo, in the amphitheatre of the Rectorship of Universidad de la República.

² - The task was not simple. The document the author produced is not a traditional academic work. This is a position document. It contains information on facts, necessarily accompanied by a subjective interpretation. It does not represent the position of any of the organizations with which the author have had working relationships, not necessarily the views of the organizers of the seminar commemorating the 25th anniversary of the AUGM.

Manifestations of student representatives tend always to go in the same direction as Guadilla. In 1996, in UNESCO, during the preparations for the WCHE of 1998, we asked a student from India, based in California, United States, Sumita Vasudeva at this time member of the board of AIESEC – International Association of Students in Economic and Commercial Sciences- to prepare a document on the student's view on higher education, based on the positions of student associations. Sumita Vasudeva, based in documents elaborated by student international associations, declared that students were disappointed with what was then offered by higher education, stressing that they are not sensitized "about the links between education and how to play a role in society". Consequently, Sumita Vasudeva said, "too much importance is given to the individual objectives and disinterest is stimulated in the evolution of society"³.

The observation of the Indian student remains valid and, we must recognize, it is hard to be optimistic when we see, helplessly, the transformation of education into a commodity and the use of the State to strengthen the promotion of anti-social policies with reduction or elimination of funds for education and with stimulation and financial support to companies that only aim to individual profit. Furthermore, these policies push public institutions to be more interested in commerce than with the formation of worthy and socially conscious citizens.

The political and social context of Latin America and Caribbean, as elsewhere in the universe, does not favor the production of an optimistic view of the reality of the modern world. **Respect for democratic principles and the opinions of the citizens are not taken into due consideration.**

When I was preparing my departure to Montevideo, to attend the Seminar on 25 years of the AUGM, I reviewed the text used, in September 2003, to deliver, at the Technical University of Catalonia in Barcelona, the Aula Magna of all Catalan universities, at the opening of the academic year 2003-2004⁴. **We were living a time of obscurantism**, was my conclusion. I confess, thirteen years later (2016) that I would have little to add to what I said on that

³ - Sumita Vasudeva affirmed: "Students in Economics and Commerce use to focus on narrow management theories and in financial methods, while students in Law are lost in the complexities of judicial proceedings. In turn, students in Engineering and Science are concerned only with what can be tested quantitatively. **Few institutions make available to students a fully integrated formation covering at the same time, a specialization in a series of disciplines and in a broader vision of international issues and responsibilities**". (Vasudeva, 1996).

⁴ The text, in the original Spanish and also in the Catalan version, was the subject of a publication by the Technical University of Catalonia –Universitat Politècnica de Catalunya- and can be found on the site of "ResearchGate" (Marco Dias) or in www.mardias.net, electronic book no. 2 doc. no. 5 "Espacios de Solidariedad in Tiempos de Obscurantismo". The title of this presentation was taken from an interview published by "Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul" in 2002 - no. 51, pp. 8 and 9 and later published as a book chapter by Editora da UFRGS "Entrevistas", pp. 558-572 (2004) - "Estamos vivendo um periodo de obscurantismo". The interview to the journalists Clóvis R. Otte and Arlete de Oliveira Kempf is also found in www.mardias.net in electronic book no. 10, doc. no.13.

occasion. The new generations should not come to us, the elders, to ask us to tell them what to do. Rather they should question us about the mistakes we have made.

In 2003, I started the Aula Magna speech by saying:

"Historians designate the eighteenth century as "Le Siècle des Lumières", "The Enlightenment century", due to the occurrence of a movement of ideas which was able to bring together philosophers, historians and writers from Europe, especially France, and which was also able to influence "enlightened despots" as Catherine II of Russia and Frederick II of Prussia, but also, and, in particular, the ideologues of the French Revolution. Diderot, D'Alembert, Voltaire and Rousseau have their names linked to this movement characterized by confidence in the progress of reason and science to eliminate ignorance and superstition. The Century of the lights- The Enlightenment - also stands out for the movement in defense of freedom of expression and the will to promote reform.

In addition, I said:

"There is no need to be a prophet to know how future historians will define the end of the twentieth century, and especially the beginning of the XXI Century. It is a time of obscurantism, where disturbing facts are presented as if they were the result of a natural order. Democracy is confused with the arbitrary actions of powerful countries, some of them with leaders selected through absolutely manipulated processes. Concepts such as freedom and democracy are utilized in favor of unilateral repressive actions, in opposition to most of the member states of the United Nations. The principle of preventive war, based on ambiguity, misinformation and lies, is imposed on the international community. Instead of defending the freedom of opinion and expression is the dominant single thinking ('la pensée unique' in French) that is promoted in all fields, with the shameless use of censorship. "Never the phrase "Who is not with me is against me" was so often used in international relations.

"In 1989, during a conference of three institutions based in the capital of the United States: the International Monetary Fund, the World Bank, and the US Treasury organized in Washington by the Institute for International Economics, **the English economist John Williamson forged the principles of the Washington Consensus: privatization, economic liberalization, deregulation and control of inflation and of the public deficit**, without worrying about social justice and employment issues. It was argued that trade would bring prosperity for all, but developing countries that believe in this dogma, impoverish and are excluded from the mechanisms of decision-making and receive no compensation for the opening of their economies. Industrialized countries, in turn, strengthen their protectionist policies and, in addition, reduce investment in cooperation projects".

No comments! I have nothing to add to this introduction, the terms of which are always valid. Everything said before it is all the more true in 2016 than in 2003. It **is a time of obscurantism**. The Washington Consensus destroys economies, but still remains being imposed to all continents, theoretically democratic governments are subject to market rules and transform education into profitable businesses by abandoning their social meaning. Power, in many countries, is controlled by minorities, that trough the utilization of various means, dominate political life.

1- PREVAILING THINKING – LA PENSÉE UNIQUE

The prevailing thinking became consolidated in recent decades, particularly since the beginning of this century. Internationally, those who dominate political life and control the formation of public opinion have achieved effectively to impose a return to "diffusionism" and the implementation of modernization theories.

In the 50s and 60s, the larger Western countries, especially the United States, sent to developing countries hundreds or thousands of experts, the "diffusionists", charged with modernizing "backward" countries and provoking and stimulating changes in their institutions and in the behavior of its inhabitants.

People were called upon to abandon their traditions and accept the market values according to the Western model. They were also asked to modify their urban, political and social relations and were invited to adopt a model of democracy based on the copy of the English bilateral system, leaving aside all local government tradition. However, this phenomenon has also developed within countries or states in Europe, where, in several parts, authorities tried to establish a mono-ethnic and mono-cultural state, with the abandonment of local languages and customs and, systematically, placing the market as the main regulatory element in societies.

The modernization theory is based on a Western ethnocentric presupposition, that considers should be universal the forms of organization of society, without taking into account, the cultural diversity, the historical development of the population, the variety in the conduct of social structures. Logically, this theory considers that the only valid model for a quality university is this one developed by large Western institutions.

This ideology permeates all media and even in international organizations that continue to support, in theory, a humanistic vision and the construction of multicultural societies, but, in practice, contradictorily, take opposite positions, abandoning any and all critical view. They accept that the commercialization invades everything. They adopt a passive position and accept as natural measures that bring the market forces to control society, including education.

It should also be noted that this return to ‘diffusionism’ takes place in a completely different situation from that of the fifties and sixties. We live now in a period of consolidation of the globalization, whose institutionalization -it may be said- was elaborated in 1989, in the framework of the Washington Consensus. Globalization is presented as a process aimed at facilitating the mobility of people, goods and services, and ideas. The notion of the State weakens and interdependence is strengthened. Globalization in the economic field - the most visible- operates with three very clear elements, according to what several analysts:

- **A worldwide unification of the market**, with the adoption of a single institutional framework -the liberal- and a uniform model of production and distribution of goods and services;
- **The development of global companies** competing on a global scale in the design, production and distribution of its products and services;
- **An international division of labor** in which, under a single, rigid and monopolistic institutional framework, **the dominant poles are located in countries** that control knowledge and services. They tend to have the monopoly of ‘creation’ (i.e.innovatiion’), the others remain condemned to imitation and dependence.

Globalization affects all life sectors of society and it works like a big market. In order to complete the model, a single society model is deployed everywhere.

The neo liberalism, mentioned above, provides, for its part, a framework defined by US university researcher Wendy Brown (2015, pg. 28), for whom:

“Neoliberalism is most commonly understood as enacting an ensemble of economic policies in accord with its root principle of affirming free markets. These include deregulation of industries and capital flows; radical reduction in welfare state provisions and protections for the vulnerable; privatized and outsourced public goods, ranging from education, parks, postal services, roads, and social welfare to prisons and militaries; replacement of progressive with regressive tax and tariff schemes; the end of wealth redistribution as an economic or social political policy; the conversion of every human need or desire into a profitable enterprise, from college admissions preparation to human organ transplants, from baby adoptions to pollution rights, from avoiding lines to securing legroom on an airplane; and, most recently the financialization of everything and the increasing dominance of finance capital over productive capital in the dynamics of the economy and everyday life”.

2-EVOLUTION INSIDE INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

The World Bank, followed by organizations such as OECD - Organization for Economic Cooperation and Development, IMF - International Monetary Fund- and, later, the European Commission and the WTO -World Trade Organization- was the principal agent in promoting adaptation of higher education to the principles of the Washington Consensus and therefore stood to defend:

- The reduction of the amount of investment in higher education;
- The stimulus to private education, considered an instrument to achieve equity;
- The acceptance of the principle that higher education should be considered as a commercial object;
- The regulation of educational systems in accordance with principles consolidated later in the WTO – World Trade Organization.

OECD, in turn, tried and succeeded, for some time in the first years of this century, to be considered as the international leader in education. The message of this organization for developing countries is clear and can thus be interpreted in the current context:

- Countries that have not solved the problem of basic and secondary education should not make investments in higher education;
- The solution to these countries resides in the implementation of strategies that lead them to seek overseas educational solutions to their problems;
- Developing countries should take advantage of the higher education offered by foreign suppliers and, in this case, the guidelines for trans-border quality education

produced by the OECD and used by some UNESCO staff make it easy to identify providers with high quality.

In this message, it is implied that developing countries should buy educational products in countries such as UK, Australia, USA, Canada, France and others. The recommendation to follow this strategy became evident in the arguments presented to UNESCO by the Secretary General of the OECD, Ángel Gurría, on 19.10.2007:

"I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not yet become a reality, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part of development strategies. The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by UNESCO and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level" (Gurría, 2007, pg. 3)..

3- IMPOSITION OF A MODEL

The American university model gradually became the dominant model worldwide. In Brazil, for example, this tendency, present in the university reform of 1968, was consolidated with the law 5540/69. Presently, with the Bologna Process, it is practically the whole of Europe that submits itself to concepts coming from the United States. However, accepting this as a unique model and as an ideal becomes unrealistic when one analyzes real-life data.

The English weekly Journal "The Economist" published an article in its 01.02.2012, edition (pp. 49-50), entitled significantly: "Higher Education isn't what it used to be". In the present times, even for the United States, this system cannot be considered good. Moreover, according to what Wendy Brown (2015, pg. 175) emphasizes: "broadly accessible and affordable higher education is one of the great casualties of neoliberalism's ascendance in the Euro-Atlantic world".

The researcher refers to a phenomenon that occurs throughout the West, but her analysis is mainly based on the US system, that, by debilitating the liberal arts curriculum, turned education into product and students into clients or customers. The Economist cited above shows that, although the institutions of the United States continues to occupy more than half of the top 100 places in international rankings, the whole system faces serious problems and universities of the United States cannot - we add - be considered as a model to follow.

Concerns arise from several elements:

- Increase in the value of fees five times higher regarding the inflation levels since 1983;

- Student debt doubled in the last 15 years; those who concluded their program in 2011 left the university with an average debt of 26 thousand dollars;
- An important decrease of quality of students and graduates.

In addition, the dominant concept on the universities in the US always implied the idea that the university goes towards the community, with the intention of extending their teaching and research background and the culture foundations the university considers itself possess. The community, according to this concept, was an object and had to act passively in the process, being only a receiver of another pole, exogenous and of higher quality. The approach of community by the higher education institutions was the result of an elitist position, in which the community was considered an inferior element. The university, with its elites, their wise men and women, its sophisticated culture, would transfer to the community all of his wisdom. This position was not innocent. It was ideological and this is the original sin of the model as of many cooperation projects between rich countries and the others.

4--SOLIDARY COOPERATION

In 2005, rich countries had committed themselves to spend 0.7 percent of their GDP in international development aid programs and projects, but they came to the beginning of the twenty-first century with an average of 0.25 percent. It is estimated that, with a discount of ghosts funds used in/and for the rich countries and their consultants, aid in relation to the G-7 - United Kingdom, France, USA, Germany, Canada and Japan - is reduced to 0.07%. In addition, one must know, a large part of the funds for cooperation consists of loans and not grants or subsidies.

Reflections on international cooperation on university issues led UNESCO to launch, in 1991, the UNITWIN / UNESCO Chairs program, whose aim was to foster networking between higher education institutions at the intraregional, regional and sub regional levels, with the purpose of promoting institutional development and the distribution of resources and facilitating the exchange of expertise and data on experience such as these related to staff and students.

The traditional concept of cooperation, according to Jorge Brovetto, former dean of the University of the Republic in Montevideo and former Minister of Education and Culture of Uruguay, is characterized by the fact that "who gets the cooperation has the problem and whoever manages the program has the solution and the resources to implement them" (Brovetto, 1996).

The UNITWIN program, by contrast, was based on the spirit of university solidarity, indispensable to achieve the advancement of a process that would lead to establishing strong and lasting ties between higher scientific and educational institutions worldwide. At the academic level, it encouraged the promotion and strengthening of innovative and interdisciplinary training and research programs that have a direct impact on sustainable human development.

The UNITWIN program aimed to respond to the need these establishments have to open their borders and escape their isolation. No institution today can live in isolation and imagine that it alone can cover all fields of knowledge satisfactorily. In February 1993, there were 70 chairs and 20 networks supported by the UNITWIN Program. By February 1996, these numbers had risen to 214 and 46, respectively.

According to its conception, at the time of its creation, the program would have two basic elements: UNESCO Chairs, with a vocation to become a center of excellence, and networks. Each chair should be a focal point or become part of a network⁵. Inside UNESCO, the program would have to count on the participation of the different programs of the organization: education, science and technology, communications, culture, social sciences. In 1998, at the moment of the World Conference on Higher Education, organized by UNESCO in Paris, there were more than 300 chairs and about 50 networks.

Underpinning this initiative was the conviction that the creation of joint research and graduate programs at the doctoral level could be a way to be prioritized by the public policies of internationalization of higher education. Measures such as this would prevent the brain drain and collaborate for the joint transfer of knowledge between institutions and between countries and regions.

Frequently, experts and responsible for public cooperation policies wonder about what to do to avoid competencies exodus, and consequently the plundering of brains. The European Association of Universities in 2010 analyzed the concrete situation of academic exchanges between Europe and Africa, announcing that the intention was to find formulas that could be used to reverse the current situation.

There is no doubt that this situation is dramatic. Estimate was, on 2010, that, at the world level, researches formed in Africa were only 2.3%. This is less than the percentage of one unique European country, the United Kingdom. This was provoked by the fact that most elements formed leave their own country or do not return, when they complete courses abroad. Researchers, doctors, engineers, teachers, senior managers always seek to find places where they can have better opportunities for jobs, with decent wages and good living

⁵ In March 2007, the UNESCO secretariat submitted a document (176 EX / 10) to the Executive Board of that organization containing new strategic guidelines for the UNITWIN program. Among the "new" lines for the renewal of the program was the need to involve all sectors of UNESCO in UNITWIN. One must note that this was already an essential element in designing the program since its creation. A second proposal was to transform centers of excellence into poles of excellence...

conditions for them and their families. This affects Africa, but also Latin America and other developing or less developed regions.

The figures raised by the EUA are clear. Surveys made in the Catholic University of Louvain, for example, show that 67% of Cape Verde's skilled workforce are abroad, as are 63% in Gambia and 53% in Sierra Lion. The average observed in 10 African countries is higher than 40%. The problems are aggravated by the reduction of public investments in the area of higher education and research, the finding that working conditions are not good (lack of laboratories, for example), wages are far below of what good researchers can find in Europe (ten to twenty times lower). The stimulus to brain drain then becomes very strong.

The countries or regions that most benefit from the brain drain are Europe where 48.3% of African graduates live, the United States with 31.8%, Canada with 12.4% and Australia with 6.8%. Africa has only 169 researchers per 1 million inhabitants compared to 742 in Asia, 2,728 in the European Union and 4,654 in North America. Between 1990 and 2000, in West Africa, emigration of graduates in higher education increased from 123 per cent to 53 per cent for unqualified personnel. There is therefore an acceleration of immigration of highly qualified personnel to the OECD countries, which account for about 90% of highly skilled immigrants in the world. There was an increase of around 800,000 per year between 1990 and 2000.

The European Union does not hide that "generous" funding to programs such as "Erasmus Mundus" have as one of their main objectives to recruit the best brains from other parts of the universe. To this end, it stimulates something that would in principle be positive, that is, the creation of joint doctorates, accompanied by ambitious scholarship programs. But to the extent that the real aim of Erasmus Mundus, according to Sarah Piovezan in an article published in the supplement "Économie" of Le Monde on 29 January 2008, is explicitly to recruit the best foreign brains, in the end, more "cooperation" may mean more stimuli to the brain drain.

A first conclusion appears in view of this reality. The bilateral cooperation programs, we could say the multilateral too, should provide for the creation of conditions that would allow researchers to return to their countries and develop a work in satisfactory conditions. There are few programs, rare are the laboratories that do it, strengthening institutions, universities and laboratories in the receiving countries of cooperation.

There are programs that provide for such cooperation. It seems to be the case of one at the University of Uppsala in Sweden (International Science Program - ISP) that gives priority not to isolated individuals, but to units, particularly African university departments. The program works in the field of chemistry, physics and mathematics. In the period 2003-2008, the ISP program was implemented in 12 countries, including 10 in sub-Saharan Africa, and propitiated the obtainment of 138 doctorates and 600 master's degrees with a brain drain limited to 5%.

It should be noted that finding the same situation in the eighties, UNESCO decided to change strategy concerning this issue. Rather than to continue making studies on the subject that always led to conclusions known from the beginning, it was considered that it would be more appropriate to focus efforts on a more positive attitude, strengthening the capacity building, in developing countries. This was one of the starting points for the reflection that led to the establishment of the UNITWIN/UNESCO Chairs program, whose origins were mentioned above.

The evil tendencies were reinforced with the development of new technologies. Institutions in developed countries export complete programs on the Internet, mostly in English, in many cases, with no link to the needs of recipient countries. Instead of using new technologies for a better distribution of knowledge, this "transference" is, in fact, a new and effective modality of imposition of models, thus forming a new form of neocolonialism.

In Europe, there are those who think that the requirement pushing African scholars to perform stages in their countries of origin and that when elaborating some research work as part of their academic program, should work on issues related to their country of origin, could help to mitigate the effect of the brain drain. An example of alienation, always highlighted in cases of this nature, was the option given to African students from small countries to do PhD in atomic energy in European universities. They become naturally candidates to emigration.

A correct policy was adopted by China that decided to improve the equipment of the laboratories of its institutions and ensure better working conditions for their national experts. At the same time, when sending students abroad, it sought to ensure that they should have adequate working conditions at the time of their return.

Sending and financing students to go abroad without guaranteeing them good conditions in return is, on the part of the developing countries, an attitude of suicide. They will give to rich countries the possibility of free recruitment of the best brains, already in advanced training, from developing countries. Intake devices, as well as adapted research infrastructures and better career prospects, may prove more useful than restrictive measures that hamper the freedoms of students and researchers.

The EUA document also suggests an integration of mobility within collaborative actions in the form of providing joint degrees (as in some sandwich programs at the second cycle level) and mobility periods devoted to the elaboration of a written dissertation and traineeships in enterprises. It is also possible "to integrate this set of measures to resume contact with the scientific diaspora and develop a lasting cooperation."

Trying to be more concrete, the authors of the White Paper in its final stage propose measures such as:

- Measures to improve research infrastructure and recruitment conditions of researchers and students;

- Mobility programs and cooperation with the effect of reducing the risk of brain drain;
- Measures to enable active participation of the scientific diaspora in higher education, as are examples of the stimulative devices to the return of expatriate researchers.

All this explains why, during the discussions that preceded the drafting and adoption of the Paris Declaration of 1998, it was considered that no higher education institution can today live alone. The progress of knowledge is so fast that, left alone, no institution can survive. All have something to learn from their peers.

On the conceptual basis, anything is new in this area. In addition, it is obvious that that all projects of cooperation, cooperation, in particular with developing countries, should result in a mutual benefit. The importance of sharing knowledge and expertise at the international level should guide relations between institutions of higher education in developed countries, developing countries, and should particularly benefit the least developed.

Always from the standpoint of considering higher education as a public good, participants in the World Conference on Higher Education in 1998 encouraged the ratification and implementation of the normative instruments for the recognition of studies and diplomas, condemned the brain drain and suggested that international cooperation schemes should be based on long-term relations between South and North establishments, as well as between South-South institutions.

5- RETHINKING EDUCATION

In the framework of international organizations, a striking example of evolution of the treatment of the issue of higher education as a public good, was given by the publication within UNESCO in Paris, in 2015, of a document - "Rethinking Education - Towards a common global good?"- that would aim to update the reflections of the Faure Report ("Learning to be", 1972) and the Delors Report ("The treasure within", 1996). In fact, by subterfuge, this document searches to eliminate the concept of "public good" applied to education and higher education.

Globally, there were always two ways of conceiving a university or, as they prefer some analysts, there are two main rationales underlying the action of the institutions, which can be treated as:

- **A public service** provided mainly by governments, but that can also be provided by other institutions within the framework of the **concession** systems, **delegation or authorization**. This was the conception that

prevailed during the World Conference on Higher Education in Paris in 1998;

- Enterprises or **companies organized to sell products** to those who can afford them. Students, in this case, are seen as clients. This is the Anglo - Saxon model that many seek to spread worldwide.

Public service, called to make operational public goods, **is based on three principles**:

- **Equality**: everyone has the right to public service without discrimination. With regard to higher education, the concept is clearly defined both in the Universal Declaration of Human Rights, and in the Declaration of the World Conference on Higher Education, in 1998, in Paris;
- **Continuity or permanence**: the public service must respond, permanently, without interruption, to the needs of all citizens
- **Adaptability and flexibility**: the public service must adapt to the evolution of society⁶.

The concepts of public service (mission) and public sector (status) are often confused. It is an enormous error. The concept of public good does not eliminate the possibility of concession, delegation or authorization, even for the benefit of private companies, but implies that these called upon to implement the public service are subject to rules that favor the collective interest. It also requires the existence of mechanisms that foresee charges or obligations ("cahier de charges" in French) to be respected by service providers, the control performed by the legitimate authorities, democratically elected.

Until then, the United Nations system, particularly UNESCO, has always considered education as a human right for each and every one, in essence, a public good, taking as reference the Universal Declaration of Human Rights, that was adopted by the Resolution 217 A (III) of the General Assembly of United Nations in December, 10th 1948:

Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and **higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit (Article 26)**⁷.

⁶ - A comprehensive analysis of these characteristics of public service is found in "Le management dans les organisations publiques" - Annie Bartoli, Dunod, 2ème édition - 2007.

⁷ -As we shall see, education should be considered a public good, being dispensable any adjective that only has the effect of reducing the impact and scope of this principle. Even Jacques Delors, seeking a reconciliation with the positions of the European Union, in the introduction to "Learning: the treasure within" (1996) states that education is a "collective good that should be accessible to all and may not be subject to a simple market regulation".

This device is reinforced by Article 13 paragraph 1 of the International Covenant on Economics, Social and Cultural, adopted by the General Assembly of the United Nations in December 1966 and ratified by many countries, including Brazil on 24/01/1992. This normative instrument entered in force on 3th January 1976.

It says:

- (a) Primary education shall be compulsory and available free to all;
- (b) Secondary education in its different forms, including technical and vocational secondary education, shall be made generally available and accessible to all by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education;
- (c) **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**

These are the positions anchored in the Universal Declaration of human Rights, all considered fundamental in the United Nations system since its creation that powerful forces seeks to destroy these days.

6-THE NEOLIBERAL CONTEXT OF COMMODIFICATION

How all this occurs in real life?

In the case of higher education, it became a dogma in international organizations, in the media and among many public authorities in all continents to say that public higher education leads to injustice because it benefits the rich over the poor. This serves as an argument for the defense of commercialization and privatization. This is a simplification almost always based on false data.

Take the case of Brazil. In the eighties and nineties, studies in several Brazilian universities showed that these analyzes were at least partial. An example: In June 1999, "O Estado de São Paulo" published a report by Simone Biehlar Mateos and Rose Mary de Souza, showing that more than half (52.9%) of students at one of the best universities in Latin America, the University of Campinas -Unicamp - who were admitted in the university in (1999) came from

lower middle class, 23% came from families with a monthly income of up to ten minimum wages and 30% of families with incomes between 21 and 30 salaries. Only 15% of new Unicamp students this year (1999) came from upper - class families, i.e., with monthly income higher than 40 salaries.

The social inclusion inside Brazilian public universities improved considerably between 2010 and 2014, as a result of the adoption by the Brazilian government of the quota policy for the benefit of minorities and of other social inclusion policies. In confirmation of this statement, on August 18, 2016, again the newspaper "O Estado de São Paulo" published an article by Ligia Formenti, Isabela Palhares and Victor Vieira, with the title of "two in three students in federal universities are in classes D and E".

The journalists from São Paulo based their article on investigations produced by ANDIFES -National Association of Directors of Federal Institutions of Higher Education-. According to ANDIFES, "the number has increased in four years, lowering the proportion of students with incomes above ten minimum wages". The work also indicated that two-thirds of students (66.19%) come from families whose income does not exceed 1.5 per capita minimum wage (RS 1320). In 2010, they were 44%. "The myth that the federal university is for the elite is being destroyed", summarized in "O Estado de São Paulo" the president of Andifes, Angela Paiva Cruz, who added: "It is necessary to strengthen policies to continue the democratization of access and, especially, guarantee assistance to students".

It is a positive thing there is no doubt. Brazilian public higher education institutions promote social inclusion. **But this is a part of reality.** Sometime ago, a well-know Brazilian expert, Valdemar Sguissardi prepared, at the request of the SESU – the Secretariat for Higher Education in the Ministry of Higher Education of Brazil- a diagnosis of the situation of Brazilian higher education (2014, Sguissardi). The data presented are amazing. The fact that the document has not been disclosed so far (December, 2016) is incomprehensible. And observing the changes in Brazilian political life in 2016, the expectation is that this document, in the end, will stay abandoned by those who hold political power in Brazil.

Although the National Plan of Education of Brazil (2001-2010) announced the intention of reaching a net rate of 30% of undergraduate enrollment by 2012, Brazil only surpassed half that rate (15, 3%). The new PNE- Plano Nacional de Educação- sets a target of 33% for the 2014-2024 decade.

In 2012, undergraduate enrollment (including distance education), totaling 7.037.688, thus distributed as follows: 26.9% in public IES ("instituições de ensino superior") and 73.1% in private. Other data revealing what is the commercialization of higher education in Brazil appears in the document very clearly. According to Sguissardi, based in informations disseminated by InfoMoney, on March, 28, 2014, from March 2012 to March 2014, while the total number of companies BM & Bovespa has had 23% of devaluation of their shares,

Kroton Educacional has had about 300% of valuation and Estácio Participações, about 250% (Sguissardi, 2014, pg. 8).

Based on the data presented by Sguissardi, it can be seen that today, in 2016, in Brazil, probably more than 80% of higher education institutions are organized to have benefits, are trademarks, have as owners powerful groups, domestic and foreign, and even a division of the World Bank, the International Finance Corporation. They are governed by the laws of commerce, and control enrollments of the majority of students in the country.

To complete this "devastating" scenario, the Brazilian press reported in early August 2016, that Kroton and Estácio decided to merge, consolidating its position as the country's largest education group, one of the largest in the world, with about 1 million five hundred thousand students (one million and some from Kroton and about 500,000 from Estácio). The operation consists of the sum of around 5.5 billion reais. The merger (in December 2016) still requires approval by CADE (Administrative Council for Economic Defense). Few believe, at this moment, it could be suspended. However, even if this is done, the attempt of merging shows how the commercialization and monopolization became the rule in higher education institutions in countries such as Brazil. There remains, then, the question: What kind of training are receiving millions of Brazilian university students? What kind of citizen is being formed in the vast majority of universities in this country?

The false argument of non-inclusion in public universities leads the supporters of the idea of applying the Washington Consensus into education to defend the privatization of higher education.

In 2016, the Brazilian government, in power since the dismissal of President Dilma Roussef, has launched measures in view of reforming high school. The Brazilian Executive proposed to the congress changes in the modifying the constitutional provisions that oblige the government to spend in education, 10% of their income. The proposal got the support of analysts such as Cláudio Moura Castro and João Baptista de Oliveira. Many education experts however believe that these measures of neoliberal nature mean a step backwards for education. What seems certain is that Brazil will invest proportionally fewer resources for education and for research.

With regard to changes in high school, it is certain that the proposals of the current Brazilian government (December 2016) show similarities to the failed reform of the military, in 1971, when the dictatorial rulers decided to strengthen the work force satisfying the requirements of the Brazilian industry at the time. For many, the concentration of the programs with the abolition of compulsory subjects like Sociology, Philosophy, Arts and Physical Education and making optional disciplines like Spanish eliminate the possibility for students from poor layers to acquire a wide knowledge. Their training will be weakened and they will not have access to a greater personal development and a critical capacity that should serve to blossom them in the world today.

On the other side of the social organization, students of the richest layers with access to private secondary schools will have access to a much more diverse training. For public schools, there will be fewer teachers. The compulsory disciplines will be only Portuguese, English and Mathematic. The freedom of choice that some senators indicated to exist in the project is a mirage.

Independently of these substantive considerations, the methodology used by the government was authoritarian. The measures proposed to the Congress to be adopted in an expeditious manner without broad consultations with institutions and experts in the field. To complete the authoritarianism, it is observed that the repression in Brazil again became violent with relation to those who oppose government proposals. In 19 October 2016, the Ministry of Education of Brazil sent a note to the education federal institutions, asking the rectors and directors to identify students who participated in the movement of occupation of educational buildings.

The current Brazilian political leaders (December 2016) seem to ignore the results of several studies carried out in particular by the UNDP – United Nations Development Programme- according to which the participation of all segments of society is a basic condition for the proper implementation of social development programs. A broad framework of participation in turn is only possible to exist in a context of political, social and economic freedom.

On the other hand, to attribute to workers, employees and servants in general, the responsibility for the economic crisis provoked in fact by the adoption of a neoliberal policy, whose results everywhere are precariousness and insecurity, cannot be the fairer neither the most democratic statement. In addition, education cannot be seen only as an instrument for the training of cheap labor for the so-called producing classes. These measures adopted in many developed countries constitute a framework that could be fatal to the claim of those who wish education, and in particular higher education, to exercise in developing countries a decisive influence on the construction of a more just society in an independent nation.

7- THE DIFFICULT ISSUE OF FUNDING

It is evident that it is not possible to analyze democratization in higher education, without bringing into debate issues related to the financing of education and in particular of higher education. This was the most difficult issue of the World Conference on Higher Education Unesco organized in Paris, in 1998. This was provoked by the observation that everywhere in the world, since several decades, a complicated equation is present in the analysis concerning higher education. The total number of students, teachers, and administrators increased

exponentially and resources, particularly financial, at the same time, were reduced in a frightening extent.

Restrict access to higher education is a trap for developing countries. Those who advocate the introduction of fees in higher education system run by a diagnosis, which, in some places, may be correct. The poor pay for the rich, rich have more access to quality education, free or not this is not the question, the poor have to pay for a low-level education, as it occurs today in England.

The problem is more complex than want to believe some weekend or pool border analysts. The fees system is, in many cases, the easy solution for unimaginative administrators or international officials who send their children to expensive schools and then have the costs reimbursed by their organizations. In some countries, the adoption of fees provoked more exclusion; some even mention a “real social apartheid”. Researchers in the London Institute of Education found adverse social effects of these policies in countries like United States and United Kingdom.

The correction of the system through measures such as grants, student loans and other, as advocated by the financial institutions are also not simple. Even in democratic countries, often the beneficiaries are those who don't need help or assistance. Political contacts are more useful than deprivation of resources. One should not forget also that many students living in remote areas don't have access to information about scholarships or student loans. Moreover, the cost of the operation, including system administration, is not always justifiable. Several authors, such as Luiz Antonio Cunha, estimate that the adoption of fees may represent only an increase of 5% to 10% in the budget of the institutions.

The late Armando Mendes, an economist and Brazilian educator, analyzed the tax solution that could be attempted and, in conclusion, defended that in countries like Brazil, it would be necessary:

- Ensure access to the poorest;
- Expand the sources of funding of universities;
- Integrate the families of the richest in the effort to the increase of resources allocated to education (through the tax income mechanism).

The reflections of Armando Mendes coincide with those made in UNESCO in the eighties and early nineties⁸ and were later confirmed by research analysts of the Institute of Education, University of London, who, early in this century, said:

“As research in the United States clearly demonstrates, student loans have a negative/disincentive impact on the participation of low-income groups because of

⁸ see: "The role of higher education in society: quality and pertinence" - News Papers on Higher Education – Meetings - No. 1 UNESCO - Paris 1991).

concomitant student debt, 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** (Hayrton, Annetee and Pczuska, Anna, 2002).

Fiscal measures with charges made directly in the income tax return of those who study or have children studying in public free of cost universities are undoubtedly a track that should be explored especially in a country like Brazil, where it is said, an amount equivalent to the national GDP is beyond the reach of the government fiscal authorities, constituting a tax evasion rate reached in few countries of the world. In a country that pays per month billions of debt interest for the public debt and allows a tax evasion of this nature, it seems difficult to justify to look for the solution of education funding problem, through charges in students.

Along the same line of using fiscal resources, two suggestions deserve a cold and objective examination:

- Proposal of Professor Rodolfo Pinto da Luz, a former university rector, presented to the World Conference on Higher Education – WCHE- in 1998- According to this, an amount coming from tax percentages should permanently be attributed to higher education.
- Proposal of Andes -National Union of Higher Education Teachers in Brazil- which, in its Congress of Fortaleza in 1999, according to its former President Renato de Oliveira, suggested the creation of taxes on hard economic sectors (oil, energy, communication etc) to develop a fund that would ensure the development of higher education and research.

Many economists focus the debate on the differences between private and social rates of return by comparing the earning of individuals with the benefits the society receives with the investment made in the various levels of education. Through analysis, in which false arguments multiply, argue that income to society is more important when applied in primary education. Using a very slight shortcut, they conclude that developing countries should not consider higher education as a priority and, on the contrary, they should eliminate or reduce or at least not give priority to spend resources in this level of education.

Peter Atherton, a Canadian teacher (Brock University), who died prematurely, reminded that this method of analysis treats the economic cost of education as an investment and compares it with the economic advantages. The personal rate of return (higher benefits for life) expresses the result of income of the individual in his own education (rights, materials and years of sacrifice etc). A social rate of return reveals the result of the total investment in education (public spending for education programs in the form of diverse grants). The methodology is similar to that used to estimate the current value of an amount that an individual will receive later as a result of previous investments.

Needless to say, one of the promoters of this type of analysis in the recent past, was Mr. Psacharopoulos, longtime a senior official of the World Bank. However, in one of his earliest works, he recognized that this method of analysis "does not reflect necessarily the future experience of today's graduates and is even more unlikely to translate accurately the experience of graduates who will face the labor market within several years, simply because they have taken today this or that decision on investment" (Atherton, 1986).

Other analysts would appreciate that universities start to be managed as companies. It is true that universities can or should take effective management methods and that should take care of the training of qualified personnel in administration. However, a company is an organism, said Borrero Cabal, a Jesuit educator, a Colombian expert in university management who also already died. During the preparatory meetings for the World Conference on Higher Education, in 1998, Borrero Cabal, always insisted on the fact that an enterprise is an organic unity with general and own goals. Having a visible, stable, effective organization, accentuated Borrero Cabal, it is essential for higher education institutions, but one cannot forget that they are aimed at a collective order and should serve the development of education, culture and science and cannot be compared to commercial organizations (Borrero Cabal, 1995, pgs 43, 187, 213, 214).

In concrete terms, a university must distinguish between units focused in finance and economy and its main functions that are educational in nature and aimed at training, research, services that cannot always, as in capitalist enterprises, aim to efficiency seen as synonym for financial gain. They must keep their critical capacity, should serve the community, should cooperate with the development of the society as a whole, should encourage access and mobility and not just, as in business, promote the interests of its owners, shareholders and eventually in producing some benefits to their employees.

However, many become excited by this prospect and inflated by experts from international organizations seek in foreign models, disconnected from their reality the solution to their problems.

In 1998, English universities began to charge tuition and transform grants into loans. At the same time, the government reduced its credits for research and for training. The implications of these decisions are important. For meeting their needs, the universities are forced to focus their efforts on commercial activities and consolidate a philosophy which aims to more profit instead to the development of knowledge or expansion of culture. Newspapers such as *The Economist* frequently analyze the situation of these institutions. (Cf. its November, 14th 2002, issue, which carried a detailed article devoted to 'the ruin of the English universities'.

In summer 1999, the British newspapers published a series of facts relating distortions of the English system. It would be long to mention all of them. Let us confine ourselves to the edition of July 26, 1999 of the "Sunday Times", when this newspaper called attention to the fact that "universities raise cash by selling honorary degrees." The Journalist was informed, in detail, that "universities are awarding honorary degrees to wealthy people in return for cash"

and that "business men can buy a doctorate for only 10 thousand pounds". The newspaper explained that his attention was aroused by the fact that, in England, in recent times, it was noted an increase in granting honorary titles. In 1999, the journalists found, they were over a thousand each year, benefiting in particular the representatives of industries. Even the multacentenary and prestigious Oxford University acted this way. But, the price, of course, was much more expensive: 250,000 pounds. To survive, with the reduction of public funding for higher education, universities should produce resources. The instruments have little importance. What matters is the result.

Therefore, it is absolutely necessary to insist on the fundamental as did the WCHE 1998. Education at all levels is a right for all.

..

08- INTERCONNECTED PROCESSES

To impose the prevailing thinking, the resumption of modernization theory of the fifties and sixties and the commercialization of education, several processes are developed internationally. Seemingly independent, they are all interconnected, aiming at the same

purpose: the dismantling of the state and privatization in all sectors related to public services⁹. Its promoters have the support of governments from various regions, including Latin America, but, above all, from European institutions, particularly large companies.

They are sophisticated methods, as it can be seen through a brief look at some of them. In practical terms, legislation is put into effect, trying to be universal and taking control over an essential element of national sovereignty. The situation then can be considered worrisome due to the existence in Europe, since 1983, of an institution known as **European Round Table (ERT)**¹⁰.

The **ERT** has become the generator of ideas not only to the governments of Europe, but, through a process of 'cooperation', to rulers around the world. It gathers around 50 among the largest European companies and acts as a pressure group on the European Commission, the Council of Ministers and the European Parliament. This organization was able to infiltrate and influence international organizations. In 1998, representatives of ERT were very active on the occasion of the Palermo conference preparatory to the UNESCO's World Conference on Higher Education in 1998.

Acting efficiently, ERT has a system of ideas, a concept of society and a lot of money. It operates in a regional and global framework, while those who defend public education systems often operate primarily at the national and sometimes regional. And without money ... or with little money.

This type of pressure group acts doing what the thinker of Costa Rica, Gabriel Macaya, defined as the union of opposing concepts, using language formulas of "newspeak" as "war is peace" or "peace is war", "death is life", "love is hate," "loyalty is betrayal", etc. Using this methodology, its members deal with issues such as sustainable development, globalization with a human face, interdisciplinary career, sufficient resources, forecast future, private university and, in particular, act using politically correct words, but with double meaning.

And, in particular, they use words with double meaning and politically correct concepts:

- Mobility;

⁹ These questions were examined in a series of documents included in www.mardias.net. Two documents are available on ResearchGate (Marco Dias). These are: 1. "The inter-university cooperation in standardizing time of globalization" - Chapter I of the book "Latin American Forum on Higher Education" Pixel - São Carlos, Brazil, 2015, pp. 33-66. The forum was held in UNILA – Federal University of Latin American Integration, in Foz do Iguaçu, Brazil, on 17 and 18 November 2014; 2- "Siglo del Conocimiento y el desafío para la educación Top" - Network Encuentro Universitarias y Consejos Rectores of Latin America and the Caribbean El 23 y 24 de septiembre de 2015- San Miguel de Allende- Guanajuato, Mexico. This second text is also on the web site of UNESCO-IESALC, Caracas.

¹⁰ - The ERT -European Round Table - promotes a widespread privatization. ERT has strong links with several institutions and associations of higher education in Europa.

- Harmonization;
- Better quality;
- Cooperation.

The ERT manages to co-opt international officials and also university associations. An institution that has deep ties with the leaders of the ERT is the European University Association -EUA-, which today brings together 850 universities in 47 countries, has a number of officials much higher than equivalent institutions and receives resources from various sources, allowing this organization to transform itself into a powerful pressure group, organizing studies, developing benchmarking actions and thematic conferences. Also it plays an important role in the Bologna Process.

In a speech in Madrid, during a session of an International Conference "University, Science and Research: Resistances and Alternatives in Europe" – Madrid, Spain, on January, 31 and February, 1, 2014 - organized by the network "Transform Europe", a French researcher, Dominique Drouin, mentioned IPE - Institutional Programme of Evaluation- that is associated with several European universities. The IPE has already made more than 300 evaluations worldwide. Reviewers generally are Anglophones, perfectly framed in the ERT-OECD -EUA system. They use as instrument, a 2003 document, the "European Standard Guidelines" following the same parameters of the document on accreditation of cross-border institutions developed by the OECD with the collaboration of some UNESCO's staff.

The interconnected processes are as follows:

- **Implementation of the GATS** – General Agreement on Trade in Services of the WTO – that transforms education, particularly higher education and distance education, into commodities **and elaboration of TISA-** Agreement on Trade in Services¹¹, whose definition of basis were concluded in Geneva at the end of 2016. This agreement will be more restrictive than the GATS.
- Establishing an **international accreditation system**;

¹¹ From an analysis, in 2002, at the World Social Forum in Porto Alegre, university associations in Latin America have mobilized against the implementation of GATS in education. In Brazil, the government of Fernando Henrique Cardoso was requested to take a position. The government's response was that the WTO was not a threat to Brazil. **The government was right. The threat was not the WTO. The threat was the Brazilian government itself.** In December 1996, Congress passed the Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - Law of guidelines and bases for national education-, **considering education as a public service.** On August 19, 1997, through a decree, the Brazilian government recognized the possibility of considering higher education institutions as commercial services, object of financial gain. The result was immediate. In 1999, 48% of higher education institutions in Brazil were already privatized and their nature was defined as commercial entities working with the purposes of profit, against 34.5% were private non-profit institutions. Only 17.5% remained linked to the public system.

- **Review of the conventions on the recognition of studies and diplomas in higher education. Many experts and officials make pressure to utilize the Lisbon Convention of 1997 as the exclusive or at least the main basis;**
- **The Bologna Process¹²**, useful for standardization of procedures in Europe, but that can also become an instrument of domination when implemented in developing regions such as Africa and Latin America;
- Systems of university classification – **Rankings**- based on criteria that fit, especially, the models of countries that dominate the economy, finance, international politics, especially the Anglo-Saxons¹³;
- Uncontrolled development of **MOOCs** - Massive Open Online Courses.

What's serious or problematic in these issues?

A logic of economic and financial nature, whose criteria are essentially mercantilist opposes to the concept of public service based on the Universal Declaration of Human Rights. This is what dominates today in the European institutions, which encourages the deregulation of everything and the creation of independent or autonomous administrative authorities in the State.

When analyzing how international cooperation on development issues functions, particularly in the field of education, this becomes clearer. For a long time, there was talk on the "help" as an instrument of cooperation. It turned out then because aid often enjoyed much more the donors than the receiving countries. Then, the new word used was assistance", but soon experience has shown that assistance based, for example, in diffusionist theories did not respect cultural diversity, neither the interests of those it is should benefit .

¹² -The meaning of the Bologna process is a recurring theme in recent documents in www.mardias.net. Special emphasis is given to the joint publication of Alex Fiúza de Mello and Marco Antonio Rodrigues Dias, published in the journal "Educação & Sociedade" Volume 32, April-June 2011-number 115, pp. 413-436- "Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios". The text is found in Researchgate (Marco Dias), and in www.mardias.net, vol 15, no. 7 and also in www.cedes.unicamp.br. Alex Fiúza Mello, meanwhile, has published, in 2011, with the Editora of University of Brasilia - UnB- the book "Globalização, Sociedade do conhecimento e educação superior- Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina", in which he analyzes the subject in depth.

¹³ The fourteenth edition of the Shanghai Ranking was released on August 15, 2016. The top ten universities, unsurprisingly, were: Harvard University, Stanford University, University of Berkeley in California Institute of Technology Massachusetts (MIT), Princeton University, Oxford University, Oxford Institute of Technology, California Institute of Technology, Columbia University, University of Chicago. Editor's note: When this book was ready, the results of the 15th edition were published on August, 16th 2017. The ten first were: Harvard, Stanford, Cambridge, MIT, Berkeley, Princeton, Oxford, Columbia, California Institute of Technology, Chicago.

9 - GATS-GENERAL AGREEMENT ON TRADE IN SERVICES

The General Agreement on Trade in Services -GATS- was adopted in 1994 and is applied since 1995 under the auspices of the World Trade Organization (WTO-WTO). For this organization, higher education, rather than a right, stipulated by the law of the Member States, is redefined as a product - and in fact that is what it becomes quickly and is transformed into a commercial service which is purchased and sold by any international supplier.

To the extent that trade defines the dominant criterion of educational policies, education will no longer be for everyone. It will be for those who can afford it. Local culture will not be respected, nor will priority be given to national and regional needs. There will be no restriction of any kind for receipt or execution of unopened packages, which do not take into account local cultural characteristics. The definition of educational policies will be conceived abroad and will not be defined in a framework of sovereignty by societies through democratically elected governments, but by the trade mechanisms, which will reduce even further the already weakened sovereignty of many developing countries¹⁴.

In 1999, the WTO secretariat, unilaterally, defined services that, in their understanding, would be covered by the GATS, including education (WTO, 1999).

The list is extensive and reaches all sectors of the life of a nation, encompassing everything that is normally included between government actions, except for the Armed Forces and Police.

The list of services, according to the WTO, covers:

¹⁴ - On this occasion, university associations located in Europe and North America, in particular the International Association of Universities, and also in Latin America, reacted strongly against the attempts by the WTO. The first organizations published a manifesto proclaiming: - **"The mission of higher education is to contribute to the development and improvement of society as a whole, ie: to educate and train capable highly skilled graduates to meet the needs of all aspects of human activity; to promote, generate and disseminate knowledge through research; to interpret, preserve and promote the cultures in a framework of pluralism and cultural diversity; to offer learning opportunities throughout life; to contribute to the development and improvement of education at all levels; to protect and promote civil society, forming young people in accordance with the values on which democratic civil society is based and provide critical and independent perspectives in the discussion of strategic options and in strengthening the humanistic perspectives."** For these associations, rather than measures such as those proposed by the WTO, governments should encourage international cooperation programs, including those relating to the implementation of policy instruments on the recognition of studies and diplomas (Joint Declaration on Higher Education and the GATS, available in www.auc.ca). In turn, representatives of iberoamerican universities associations (Latin America + Portugal and Spain), in April 27, 2002, in Porto Alegre, adopted a statement saying that "Latin American academics, reaffirming the commitments made by governments and the international academic community in October 1998 in Paris at the World Conference on higher education, consider higher education as a public good, alert the university community and society in general about the disastrous consequences of such procedures and require the governments of their respective countries to refuse to sign any commitment in this area under the General Agreement on Trade in Services (GATS) of the WTO".

- Administrative services to enterprises, including professional and computer services;
- Communications;
- Construction and engineering;
- Distribution;
- Education;
- Environment;
- Finance including Insurance and Banking;
- Health and social services;
- Tourism and Travel;
- Recreational, Cultural and Sporting Services;
- Transport
- Other services not included in the list indicated above.

It's worth noting the subtlety (or lack of) of the WTO civil servants. They included in this list almost everything under the responsibility of governments in a system considered democratic. But on reaching the end of the list of eleven elements, they did not want to be exposed to new facts that the dynamics of changes in society could trigger and added a twelfth element: "other services not included in the list indicated above", i.e. any other new service that the society comes to develop...

It is clear, too, that much of that in this document refers to education, in particular, today, to the distance or virtual learning, shall also apply to other services. This is what happens with communication as has insistently pointed out the Brazilian researcher Venício Arthur de Lima, who, in a article published in "Carta Maior" of 19.09.2016, analyzing distortions of communication policies in Brazil, showed how the rules, not even today regulated, of article 223 of the Constitution of 1988 (and also of §5 of Article 220), stating that the licenses and renewals of concessions to the (public) broadcasting service must observe the principle of "complementarity of systems private, public and State" (de Lima, 2016, pg. 1 and 2).

Professor de Lima adds that the organization of mass media in Brazil.

"is allowing not only the maintenance of the flagrant imbalance between social communication systems with excessive dominance of the private system, as it has also prevented the consolidation of a public independent system, as it occurs in countries such as the United Kingdom, Germany, France and the United States, where it offers an alternative to State and private systems and, above all, contributes to building the plurality and the diversity necessary for the formation of a democratic opinion" (de lima, 2016, pg. 2).

In his analysis, Professor De Lima brings to consideration of readers a series of points that apply to communication, but also to education and other public services. He says:

1-the great neo-liberal turn was accompanied by a deliberate strategy of education and formation of public opinion. "Founding fathers" as Ludwig von Mises, Friedrich Hayek and Milton Friedman have drawn attention to the fundamental importance of the "battle of ideas" in formal education (especially in the teaching of Economics in high school and at the universities) and in the spread of neoliberal Vulgate through the media (de Lima, 2016, pg. 5);

2-is part of this strategy the creation, throughout the world, of 'think tanks' to promote and defend the neoliberalism, financed by powerful business groups (de Lima, 2016, pg. 5);

3-This deliberate strategy of education and training of the public turned out to cause "a twist on social criticism". As remember Dardot and Laval (p. 209 and 206)¹⁵ "Until the years 70, unemployment, social inequalities, inflation and alienation were social diseases attributed to capitalism; from the years 90, the same evils were systematically allocated to the State. Capitalism is no longer the problem and became the universal solution ". (...) "This huge wave (...) manufactured a consensus, if not of the whole population, at least of the elites who have the monopoly of the word public, and allowed that those who still dared to oppose to be stigmatized as archaic (de Lima, 2016, pg. 5)";1, the big three national reference papers - Estadão, Folha de São Paulo and O Globo, and some important regional dailies like the Correio Braziliense and Zero Hora, of Porto Alegre, and still the Veja magazine and the television channels and radio Globo group - form today a political-ideological compact in defence of the fundamentals of the economic model called neoliberal: privatization, outsourcing, flexibility of labor laws and deregulation of capital movements. Also fight in unison the main public policies of the Government, such as the Bolsa Família, the national human rights Plan, quotas in universities and foreign policy. They became as well substitute for a big conservative political party and central protagonists in the political-electoral scene;

5-the destruction of the experience of implementing the project of public communication of the Communication Brazil Company (EBC), which has been carried out by the current Government¹⁶, is one of the most eloquent examples of this historical distortion".

¹⁵ - See Dardot, Pierre and Laval, Christian – “A nova razão do mundo- Ensaio sobre a sociedade neoliberal- São Paulo, Boitempo, 2016.

¹⁶ - Michel Temer government that, from the beginning, made it clear his interest in not continuing the measures which Governments Lula and Dilma Rousseff, aimed to apply to strengthen the public system of higher education, ensuring, for example, more democratization in the access to this level of education.

10- TISA – A GLOBAL COUP D’ETAT

We mentioned earlier that several processes, underway in academia today, aim the control of education trade worldwide¹⁷. At present (2016), special attention should be paid to the discussions a little more than 50 countries were developing in Geneva, at the headquarters of the Embassy of Australia, trying to finalize the formulation and approval of a new Treaty - the TISA – Trade in Services Agreement- **is a vicious clone of the GATS.**

Occasionally, especially by the action of Wiki Leaks, new information on the subject is published. Therefore, it became know that the United States government (Mr. Obama), on the issue of commercial services, pushed to put an end to all local obligations. As part of TISA, countries should renounce to any legislation requiring local presence, binding contracts related to local employment, technology transfer, research and development efforts on the site with the use of national industrial products. The proposed provisions restrict the ability of the poorest countries to use the same paths that many developed countries have adopted and continue to use, say the authors of a note of explanation distributed in May 2016 by WikiLeaks.

Despite the secrecy adopted, the main points are known. **Decisions on privatizations are irreversible. No country can go back on its commitments regarding the liberalization of services. One of the most important principles returning to the scene is that of national treatment, according to which everything that is given to an institution must be given to other domestic or foreign. This means, for example, that subsidies for public universities will be extended to domestic and foreign private universities. This means the death of public education.**

Among the countries participating in these discussions at the Embassy of Australia, **since the beginning, six were from Latin America (Chile, Colombia, Mexico, Panama, Paraguay, and Peru).** The others are the 28 European Union plus Australia, Canada, South Korea, United States, Iceland, Israel, Japan, Liechtenstein, Norway, New Zealand, Pakistan, Switzerland, Turkey, Hong Kong and Taiwan. Uruguay announced its refusal to participate in discussions. Brazil, immediately after the initial dismissal of Dilma Rousseff, was quietly sitting at the negotiating table with the Americans, Europeans and Australians...

The TISA seeks to minimize the barriers that prevent companies from one country to perform activities in other countries or regions. What barriers? It may be national quotas, reserved

¹⁷ - See: a) www.mardias.net - vol. 15, no. 1- "Quién creó este monstruo? – Educación y Globalización: sus relaciones con la sociedad". RIES - Mexico, vol. 1, no. 2- 2010; b) "Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior", opening conference of the 7th Meeting of University Networks & Rectors Councils of Latin America and the Caribbean " - 23.09.2015- San Miguel de Allende, Mexico, The text can be found on the IESALC website or in Researchgate- "contributions of Marco Dias".

markets dedicated to domestic products or services, protective rules of national companies etc.

The TISA will be more rigid than the GATS. Currently, in principle, a Member State of the WTO must specify the sectors in which it agrees to liberalize their functioning. These compose the **“positive” lists**. **The TISA reverses the situation**, creating **“negative” lists**. Only sectors explicitly mentioned in the agreements will not be liberalized. This could avoid calling attention to the issue in discussions through the media, social networks, academic institutions, parliaments.

In practice, this means that if the agreement is reached, **all sectors of the economy, including education, health, energy, tourism, welfare and all others will be covered by this normative instrument**. Governments will then be threatened with actions in specific courts established for this purpose and may be accused of favoring, for example, local companies. In the case of education, the ghost appears again, according to which, if a state funds universities in the public sector, it may be prosecuted, if the same resources are not applied to private companies, national or foreign.

Another staggering point of the draft TISA is a clause which specifies that it will take effect on the date of accession to the agreement and is irreversible. Thus, the country that signs TISA - several Latin Americans are willing to do so - will not be able to go back. In terms of sovereignty, this means that nothing will serve the citizens of a country to elect a government with different choices from those which had signed the agreement. Decisions cannot be changed. The agreement also limits the ability of sovereign states to adopt new laws in areas such as worker safety, the environment, consumer protection and obligations of a universal service.

In Uruguay, on April 8, 2015, Jorge Brovetto¹⁸ sent a note to the AUGM and to a number of academic leaders from around the world, stating that "in practical terms, the real meaning of the agreement is to transform education into a market commodity, subject to the provisions, regulations, controls and sanctions in international commercialization, similar to any other trade of service or merchandise." For Brovetto, "for any reason, educational services could be included in the negotiations under TISA, since the proposals contained in this agreement do not correspond to the status of a public good such as Education".

On 8 September 2015, the Uruguayan press has spread the information that the President Tabaré Vasquez ordered the Chancellor of his government to withdraw Uruguay from discussions on the TISA, considered unacceptable to his country. This is an important decision of President Tabaré Vasquez. Why? We insist on this point. The agreement is

¹⁸ - Former rector of Universidad de la República in Montevideo, Uruguay; former executive secretary of the Association of Universities Group of Montevideo; former Minister of Education and Culture of Uruguay and former President of the Broad Front (Frente Amplio), which coordinates the political parties supporting the governments of Tabaré Vasquez and Jose Mujica.

undemocratic and harms the sovereignty of countries. In a democratic country, where there are free elections, if a government makes decisions in these areas, the new government elected by the people to change the public policies will not have the right of changing anything. Uruguay did not accept this imposition. Uruguay may be small, but it has great courage to face the powerful.

What was prepared at the headquarters of the Delegation of Australia, in Geneva, will result, if approved, in a world 'coup d'état'. It is a statement of "global impeachment", affecting all governments leaders of all countries. TISA transforms in puppets the governments of most countries. It ridicules voters of democratic countries. It formalizes an international tyranny. All this is unacceptable.

An important fact in this issue was the position of France which by its President François Hollande, decided to veto, in September 2016, the continuation of discussions on a free trade agreement between the US and European Union. The proposal only benefits large companies from the US, underpinned the French president. If there was logic in this decision, France should be called to also report TISA negotiations, preventing the European Union to approve the project elaborated in Geneva. Until the end of 2016, the French government did not do anything.

The election of Donald Trump as US president and the announcement of his anti-globalization protectionist policies could lead analysts to think that the GATS (and TISA) would be condemned. A full mistake! Although initially Mr. Trump can create problems for organizations such as the WTO and suspend some multilateral agreements related to trade, he, like all presidents of the United States, intends to defend against all the economic and financial interests of the United States.

There is a precedent. When, in the early 2000s, angered by the reaction of developing countries that required the application of the rule that, in the WTO, each country would have one vote, thus preventing the manipulation of a small number of integrated countries by the United States, Canada, Japan and European Union, the United States began to encourage bilateral agreements or to sign conventions with a small group of countries more easily dominated. We should not be deluded with the possibility of changes in this field.

11- INTERNATIONAL ACCREDITATION SYSTEM

Another element of this interconnected process is the attempt of **implementing an international system of accreditation for transnational institutions** (for cross-border higher education), whose principles some experts try to convey to the entire higher education system. Some time ago, the OECD was the leading institution in the production of a guidelines document for the transnational accreditation, considered at the time as the first step towards the establishment of an international system of accreditation (Van Ginkel and Rodrigues Dias, 2006).

Between 2004 and 2005, the UNESCO Secretariat organized three meetings of experts in order to compile guidelines for the provision of cross - border higher education services. During the General Conference of UNESCO (2005), member states acknowledged the existence of a document on "guidelines for quality assurance in cross-border higher education", but this was not adopted neither approved by UNESCO. The General Conference merely noted, on 19 October 2005, that "the Director General planned to publish the guidelines as a document of the Secretariat" (Resolution no. 17, Commission II, General Conference of UNESCO, October, 19, 2005).

Later, in December 2005, the OECD officially adopted the aforementioned document without opposing any restriction. It sets out clearly the views of authors on the situation of higher education **in a period of transnational education, and also describes how the importance of cross - border higher education has increased considerably since the 1980s**. During this period, OECD and some UNESCO officials were trying to prove that the subject was of interest to developing countries, as its implementation would guarantee them access to quality services.

The reality was more complex. Adopting the principles of the GATS relating to higher education, no country could refuse to recognize diplomas from other countries, because it would mean setting limits for trade in services. The solution would then be to create an international accreditation system to define what is the quality of institutions whose diplomas should be recognized. The strategy to implement the idea was to assign to UNESCO the function of becoming an accrediting agency, but an internal opposition within the organization, accompanied by a reaction of the idea by several countries killed the idea.

The situation became complicated and several scenarios were then discussed on the action to be taken with respect to the initiative:

- outright rejection;

- Preparation of a draft declaration to be used in the organization of intergovernmental meetings;
- Adoption of a hybrid legal text, or undefined;
- Acceptance of a document that would be considered as serving to express the opinion of those who drafted and could possibly serve as a working tool for future reflections.

It was around the latter option that the Japanese director-general, the diplomat Matsuura, deftly forced an agreement. Since then, from that moment, the document was presented as approved by UNESCO, that is, by decision of governing bodies of the General Conference and the Executive Council, a fact that did not correspond to the truth. It was a cynical manipulation. Since then also (2005), the organizations dealing with quality assurance and with accreditation were then called to apply the principles contained in the internationally existing documents on cross-border education, particularly these elaborated in the framework of CEPES (UNESCO) and of the Council of Europe.

Similarly, in view of the academic recognition, recommendations were made to use the good practices included in the recommendation on criteria and procedures for evaluation of foreign titles, also under the responsibility of UNESCO and of the Council of Europe.

The document, drawn up in reality within the OECD, in its final version, has become, in many ways, "politically correct". This is what happens, for example, when it mentions the need to respect cultural diversity. However:

- **The notion of relevance is rarely mentioned.** The International Association of Universities -IAU- and 35 other associations of universities launched an alternative document on the same subject, with emphasis on the question of the relevance and this document was simply ignored;
- **The document is euro-centric.** Accreditation agencies and centers on the recognition of studies and diplomas are invited to apply principles that were produced in the Council of Europe and CEPES (European Centre for Higher Education)¹⁹, in particular the European Code of Good Practices of transnational cross-border education. It should be noted that, according to

¹⁹ The CEPES - European Center for Higher Education in Europe - was one of UNESCO's units specialized in issues related to higher education in Europe. It was created in 1972 and was closed in 2009 when the Japanese Matsuura was the director general of UNESCO and a civil servant, holder of a French passport, was the director of the Division of Higher Education. Since September 2003, CEPES was a consultative member of the accompaniment of Bologna Process and obtained extra budgetary funds from the European Commission and from Japan. It was considered a privileged partner of institutions such as the European Commission and the Association of European Universities. Rumors in UNESCO indicated that Mr. Matsuura also wanted to close the IESALC - Institute of Higher Education for Latin America and Caribbean in Caracas-, but failed for lack of political support in Latin America for this decision. On the other hand, it is clear that it was difficult to justify the existence of a UNESCO center in Bucharest, developing actions in line of these undertaken by the Council of Europe and OECD and studies equivalent to those provided by the Association of European universities.

tradition, for UNESCO, Europe includes the United States, Canada and Israel (and for this purpose, Australia);

- **The same procedure should** be adopted with respect to institutions considered providers of transnational education programs.

With regard to the objectives of this document, all doubts disappeared with the statements made on the subject by the Secretary General of the OECD during the General Conference of UNESCO in October 2005, as mentioned above.

What some experts try to establish with this document is a system of equivalence rather than of recognition. The European system, in this case, would become the basis for the ongoing reforms in the conventions on the recognition of studies and diplomas in different regions of the world. This includes the adaptation of the functioning to the committees on the application of the conventions in all regions of the world.

This operation, this process can lead to the universal adoption of the European model, which, in reality, is an adaptation of the US system, with the abolition of the regional perspective that was intended to develop until recently. In practice, rather than sign agreements on the recognition of studies, what is sought is equivalence **with the United States model, with the imposition of a prevailing thinking, generator also of a unique international identity.**

Instead of all this, what would be necessary in regions such as Latin America, Africa and Southeast Asia would be to establish criteria and parameters to identify the contribution of higher education to relevance, to the creation and development of a better, fairer, and more egalitarian society.

12-RECOGNITION AND EQUIVALENCE OF DIPLOMAS

With all these data, it is not difficult to understand why the renewal and reform of the conventions on recognition of studies and diplomas of higher education promoted by UNESCO can become one additional element of this set utilized by some experts and institutions to try to impose the prevailing thinking and enforce the principles of neoliberalism in educational systems.

Here a historical review of this process is needed²⁰. Several activities to achieve equivalence of studies considered essential for the success of international inter-university cooperation were executed during the first period of existence of UNESCO in the forties. At this time, the regional dimension was used as an efficiency tool.

The regional dimension was considered an element of coordination between the national and international levels, since it refers to a reality characterized by common cultural elements. UNESCO then considered that, in a first stage, it would be premature to adopt a global international normative instrument on this area. Only when conventions were elaborated in all regions and agreements established for the joint implementation of these normative instruments, the time for a world convention could be considered convenient by Member States.

Since 1974, UNESCO has adopted the following conventions on the recognition of studies, qualifications and diplomas of higher education:

1974 - Latin America and the Caribbean;

1976 – Arab States and European States bordering the Mediterranean;

1978 – Arab States;

²⁰ Detailed analysis of this issue was prepared for the Regional Conference on Higher Education in Cartagena de Indias in 2008 and published as chapter of the book "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 (Carlos Tünnerman, editor) - Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) and IESALC), 2008 – Chapter VII – Marco Antonio Rodrigues Dias: La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento"- pp 313-366.

1979 - Europe;

1981 - Africa;

1983 - Asia-Pacific.

The regional conventions were legitimated by this kind of cooperation instruments, in which:

- The perceived notion of equivalence was discarded from the point of view of a perfect correlation content, duration and quality of students. The concept of equivalence, considered impossible given the diversity of systems, was replaced by recognition;
- The need to take into consideration the diplomas was established, but also the knowledge and experience of life, particularly in the world of work;
- Emphasis was given to the need of understanding and friendship among nations and a clear position was taken against discrimination and in favor of human rights;
- The idea of alternation between work and study was highlighted and references were made to the stages of study instead of cycles;
- The promotion of lifelong education, the democratization of education, policy development, taking into account technological progress, social change and cultural contexts were identified as necessary.

After promoting the adoption of conventions in all regions and stimulating cooperation between the various committees for the implementation of the conventions, UNESCO worked in view of elaborating a World Convention project, but its Member States considered once again that the initiative was premature. However, instead of indefinitely block the process towards a world convention and following suggestions of the UNESCO's Higher Education Division, these Member States considered that the most appropriate and timely would be an international recommendation on the recognition of studies and diplomas in higher education.

This should be a non binding nor mandatory instrument that should establish principles for agreements between regions, promote the creation of a theoretical framework for bilateral agreements, which, in turn, would be used later for the development of a global agreement. This recommendation was adopted in November 1993 by the General Conference of UNESCO in Paris.

A detailed analysis of the text of the recommendation indicates that its principles are consistent with those that were adopted later, in 1998, by the World Conference on Higher Education. As example, the following elements can be mentioned:

- **Education at all levels is regarded as a human right**, access to knowledge should be universal and education must be provided for each individual. Respect for cultural diversity is crucial. Unique models are unacceptable;
- Emphasis is given to the importance of **the contribution of higher education to sustainable development**;
- **Participants in cooperation projects must be considered equal and the international dimension must be preserved**;
- **Assessment is taken as needed**. Taking into consideration the diversity of institutions, this principle applies to all academic institutions, including open universities.

The recommendation anticipated issues that today, in times of globalization, proved to be crucial, such as the recognition of certificates, where it is not possible to grant a broader right in another country than what is valid in the State granting the title. In addition, one should take into account the results of the experience of the world of work as also the partial studies.

From a practical point of view, what lacked in the recommendation was the creation of a committee in charge of its implementation. This committee should have representatives from all regions and of course of the universities, through their associations. Since universities in many parts are autonomous, they cannot fail to participate in such decisions. A logical measure to be applied would be to include university associations as members of committees with voting rights on all committees of the existing conventions, as well as of those who would be created from the new possible world convention.

The way the regional committees operate and the absence of a committee for the recommendation are, without no doubt, one of the weakest points in the implementation of these normative instruments. The committees are statutorily responsible for their implementation and in principle should meet every two years, which occasionally occurs. Committees conventions and a possible international committee for the implementation of the recommendation, could have also as mission to examine all aspects related to the recognition of titles, including the implications of the action of suppliers operating in cross-border education.

The 1993 recommendation set up a policy framework and defined principles for the provision of higher education in all its forms and in all regions. It may be noted that in its article 16, the norm-setting instrument of 1997 on the status of teachers of higher education already

suggested that the Recommendation on the recognition of degrees and diplomas should be used "in order to validate titles and credentials issued in other states".

However this legal instrument was practically abandoned. It is not used as a guide for cooperation activities neither is considered as the main document in the work of revision of the regional conventions. The same seems to occur during the the preparation of the new global Convention project, an objective the Direction general of UNESCO resumed following decisions taken by Member States during its General Conference in 2013.

What is the evolution of the current status of the conventions on the recognition?

In 1997, some years after the adoption of **an international instrument**, the recommendation of 1993, a new European Convention was adopted in Lisbon, under the joint auspices of UNESCO and the Council of Europe. This new instrument, **regional by its nature**, would have had as objective to give a concrete response to changes induced by political developments in the former countries of Eastern Europe in the late 20th century. One must remind once again that for UNESCO Europe means also United States, Canada, Israel and, today, for this Lisbon Convention, Australia.

Currently (2016), several measures were taken to renew and update the regional conventions adopted between 1974 and 1983, within the framework of UNESCO. The model became the Lisbon Convention (1997), adopted under the auspices of UNESCO and of the Council of Europe. The Lisbon Convention is called inside UNESCO the "first convention of second generation". And it is used also as the main reference to reach a world convention on recognition of studies and diplomas in higher education.

A question must be raised: Is it legitimate to give priority to the vision of one region, precisely that covering the richest countries, aiming to establishing principles that should be applied to all countries in all regions? Another question should be examined: why don't turn into convention the 1993 Recommendation in order to ensure that the needs of all regions will be taken into account, as well the need to meet further developments of systems over the past few decades?

In December 2016, information was circulating, according to which that some of those involved in drafting a global convention, whether within the secretariat or in delegations of member states, became aware of the importance of drawing inspiration from the 1993 recommendation. In principle, this represents a positive development, but there is also a new question to be asked. Is this provoked by a decision to reflect the interests of all countries and regions, as some staff members desire, or the intention that will prevail will be to repeat the procedure used in drawing up the OECD document on the accreditation of cross-border institutions? In other words, is the intention to make the project politically correct, keeping , at the same time, the elements that will allow the Lisbon convention signatories to control the whole process, consolidating the prevailing thinking ("la pensée unique") and domination of some countries over others?

It should be stressed that the real participation of all Member States of UNESCO, of all regions, as well as of several "partners", will be more legitimate than that of a small group of experts, ideologically committed to neoliberal ideology, in defining what quality is all over the world.

It seems clear that the dominant trend is oriented towards the installation of a system where what is sought is the equivalence with the European and American systems and not the recognition of institutions which are considered as equals and situated at the same level. We live maybe a period of consolidation of a process of Europeanization/North Americanization of all national systems of higher education.

In the past and until the late 80s, the great obstacle to these agreements was represented by some countries, like the Soviet Union, that wanted to establish equivalences. In other words, they tried to only recognize programs that could be considered as equal as theirs own programs. **Are we going to a solution where what is sought is the equivalence to United States and Europe systems and not the recognition or validation?** Once again: Are we living the consolidation of a process of Europeanization/Americanization of national higher education systems. An important task at this moment for universities, associations and specialists is to analyze the work in progress in this field.

13- THE BOLOGNA PROCESS

Another process in progress, with a direct impact on the institutions and programs of cooperation plans, is the Bologna one²¹, which seeks to reform the higher education systems in European countries in a coherent manner, while at the same time consolidates the implementation of single more competitive European system.

Surprisingly, European universities have been led docilely by a process decided outside their walls. In 2012, a process of evaluation showed that all countries in the region of Europe already were participating in this process. In this same context, these countries put in execution mechanisms for quality assurance and for encouraging mobility. Many of those who are involved in this process consider that its implementation can be considered today as a great success²². However, it seems clear that the real objectives of the process were never presented in a transparent neither were the object of democratic and participative decisions.

The Bologna process has, in principle, the following objectives:

- To adopt a model that allows the easy reading of the components of each national system and the comparison of the different European systems of higher education, implementing a structure based on two cycles: first and higher circles (undergraduate and graduate) or, in

²¹ The Bologna Declaration (June 1999), preceded by the Sorbonne Declaration of May 25, 1998, initially was just a political statement. It gave birth to the Bologna process. Certain aspects of this process were analysed by Alex Fiuza Mello and Marco Antonio Rodrigues Dias (2011).

²² -See Nathalie Brafman- "Le processus de Bologne treize ans après sa signature"- Le Monde, Paris, 3.5.2012.

practice, a three-cycle system, covering undergraduate, master and doctoral degrees.

- To facilitate the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff, establish a system of credits acquired through traditional courses or active life and stimulate learning throughout life;
- To establish a system of credits acquired through traditional courses or as a result of active life;
- To encourage lifelong learning;
- To promote the European dimension in higher education²³ and organize and stimulate European cooperation in the field of quality assurance.

A fundamental concept of this process, which is not analyzed in all its length, is given by skills or competencies²⁴. These are linked to the idea of comparison and equivalence between the studies and the importance of “employability” and of the labor market. The goal is to achieve the homogenization of titles, certificates and diplomas, whose professional competence should be standardized and evaluated in accordance with procedures similar to that faced in all parts. Competencies, in this case, do not include what is suggested by the Delors Report (1996), which stressed its importance for citizenship. In practice, relate mainly to the current labour market. A bet is made at a university that has its roots in the business world²⁵.

There are times when we are tempted to say that history repeats itself. Looking at what the Europeans, within the framework of the Bologna Process, try to make with the definition of standardized skills, how not to remember what happened in Brazil in the seventies, during the implementation of the 1968 university reform?

The reform sought to rationalize the Brazilian university system adopting pragmatic formulas derived from the American model. So far nothing new! Darcy Ribeiro had done the same when he created the innovative model of the University of Brasilia in the early sixties. Many of the measures adopted were part of the claims of Brazilian university students, in particular the National Union of Students. The important thing, yes, was the content. Darcy Ribeiro, for example, wanted to use the University of Brasilia to form critical citizens. The Brazilian

²³ -The European dimension can be interpreted as being the answer to the needs of the European continent, in such fields as training of high-level personnel and ability to obtain a job ("employability"). On the other hand, it is important to note that it is rare to find in this document references to the need to develop a Europe of citizens, based on humanistic principles and tolerance.

²⁴ -See Angulo, J.F. (2008).

²⁵ -What many criticize in the Bologna process is the existence of a hidden agenda. Behind actions presented as serving cooperation, one can find elements that can lead to the transformation of universities into powerful instruments for the construction of a Europe of big business and not a Europe of citizens. The Attali Report of May 5, 1998, provided a basis for the Declaration of Sorbonne and also for the whole of the Bologna process, which now guides higher education across Europe and also several other countries in the world orienting them to adopt a liberal policy, where what predominate are market forces

military, in contrast, wanted to train young people adapted to the dependent model that was imposed to Brazil in the seventies. For this, a Ministry of Education-USAID committee (MEC-Usaid) was established aiming to define the course programs. Significantly, most of its members were made up of United States citizens, the few brazilians included in the group were known for their submission to the model that the dictatorship wanted to impose.

To train competent professionals is not the same as to train through skills training. Who gets a university degree must be competent, that is obvious. He needs to have technical knowledge, but he must also be responsible. He has to be aware of his role in the society and not simply an instrument for the production of wealth of big business. And besides, train someone to a labor market that can months later not be the same, may represent for individuals to get into a permanent state of insecurity, due to the lack of up-to-date training.

The partnership, announced target in the past by European countries, is transformed into fierce competition for the sale of educational products, mainly through internet. This reality causes a permanent tension between the two conceptions of education already mentioned above: the one that insists on accompanying the traditional objectives of education –preparing citizens, and using education as instrument for social promotion - and another, on the contrary, stimulating competition in view of the sale of educational products. From this perspective, to form competent professionals is not the same as to form through competencies.

Solidarity, cooperation and partnership for development, goals announced by European countries in the past, turn into a fierce competition for the sale of educational products, mainly via Internet. This reality raises a permanent tension between the two conceptions of education mentioned above: one which insists on adapting itself to the traditional objectives of education, mainly to form citizens and to use education as an instrument of social promotion, and the other, on the contrary that, by stimulating competition, aims to promote primarily the sale of educational products²⁶.

²⁶ -See, for this purpose, Kent Serna (1995) and Berit Olsson (1995).

14- RANKINGS - THE CLASSIFICATION SYSTEMS

An important element in the set of processes that result in the consolidation of the prevailing thinking is, since 2003, the academic rankings, which have the presumption of classifying universities worldwide, using criteria that are based on Anglo-Saxon models. They were transformed into a very lucrative industry. The indicators defined by the existing classification systems become rules intended to show where there is quality in higher education.

Today, they have direct implications on public policy²⁷. The Netherlands and Denmark, for example, facilitate the immigration of students from the universities that have obtained the first 300 places in the rankings. Russia recently seems to have allocated nine billion rubles (218 million Euros) to boost its universities to have good grades in the ranking and encourages the development of partnerships with universities considered to be the

²⁷ -In 2013, between 17 and 21 may, the section in charge of dealing with higher education issues at UNESCO, organized a meeting on the classification (ranking) of higher education institutions, attended by over 250 participants from 70 countries. In a text presenting the meeting, the Secretariat of UNESCO explained synthetically: 'First used as an information tool aimed at satisfying public demand for transparency, international university rankings have come to be regarded as measure of quality, and spurred intense competition between establishments. In a globalized world, where higher education has become a major exporting industry and where student mobility is increasing exponentially they have been transformed into policy instruments that influence the decisions of institution, academic staff, researchers and policy makers' (UNESCO, 2011).

best. Australian universities hire specialists to optimize their profiles. To counteract this influence, Europeans have decided to create their own rankings, the U-Multirank.

The XIV edition of the Ranking of Shanghai was launched on 15 August 2016. The first ten universities, not surprisingly, were: Harvard University, Stanford University, University of California (Berkeley), University of Cambridge, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Princeton University, Oxford University, California Institute of Technology, Columbia University and the University of Chicago.

When analyzing a previous version of the ranking of Shanghai (2013), French newspapers, in particular *Le Monde* and *Le Figaro*, in the editions of 16 August 2013, commented that United States, once again, was dominant. The newspaper noted also that Chinese institutions started to appear strongly. In 2003, only 16 universities in China, with the inclusion of Hong Kong, Taiwan and Macao institutions, had arisen among the 500 best universities in the world. In 2013, they already were 42, five of which are in the top 200. For a comparison, according to the French newspaper, the Argentina had one university in this position, Mexico, also one and Brazil, five. United States institutions followed dominating these rankings in ulterior versions.

The selection of rankings, particular this of Shanghai, emphasizes academic research, without regard to the quality of education. It lists those who, among the teachers of each institution, won Nobel prizes or Fields (20% of the grade) as well as the level of alumni (10 percent). Gives priority to life sciences, to publications in two English-language scientific journals, *Nature* and *Science* (20percent), to the quotes of these items (20%) and to the number of researchers cited in scientific papers over the last five years (20%).

On the other hand, there is little interest in the Social sSciences and Humanities with the exception of the Economy²⁸. The examination of this question revealed once again that, for higher education institutions in developing countries, it is important to:

- check the levels of implementation of the principles which constitute the mission of each university;
- measure how universities work to improve society, to construct a citizenship, to promote integration between the different regions of the country and of different nations on a continent; to measure how the actions of these institutions are working for peace and understanding, to achieve the ideal of globally living together.

²⁸ - Criticized, but accepted, the rankings, according to some experts, should be replaced by actions of 'benchmarking'. In other words, priority should be given to the comparison between the different systems. To complete this scenario, during the UNESCO meeting on this subject in 2013, reference was also made to the need for evaluating equally the rankings. A European institution announced that it would immediately begin to implement a system that could adopt criteria and methods that it, by its own initiative, has set to make this action successful. It's the old story of putting the fox into the henhouse.

What's the point, for example, for a university like the one the former President of Brazil, Lula, created at the end of his Government, to stimulate cooperation with Africa to have Nobel or Fields laureates among its teachers? What utility for an institution like this one to count the number of publications of his teachers in specialized Anglo-Saxon journals?²⁹

In the closing session of the meeting UNESCO organized on this subject in 2011, someone mentioned Ernest L. Boyer³⁰. Lucidly, the North American academic has made a comment that could serve as a reflection for all those interested in the subject of quality and relevance in higher education institutions

"We need a climate in Colleges and Universities which are less imitative, taking pride in their uniqueness. It's time to end the practice suffocating in colleges and Universities which measure themselves far too frequently by external status rather than by values determined by their own distinctive mission ".

It was a beautiful conclusion to the meeting. Ironically, those who in the last fifteen years, have done everything to cause forgetfulness of the conclusions of the World Conference on Higher Education (1998), just recognized, directly or indirectly, that **quality and relevance cannot exist one without the other**, and that systems of evaluation and accreditation must have as a criterion not the models that have nothing to do with the reality of institutions, but positively they have to verify how the action of the institutions of higher education are consistent with the missions they gave themselves in a free and autonomous way.

²⁹ - In its edition of April 26, 2012, The Chronicle of Higher Education, through an article entitled "In Brazil, the conference on internationalizations debates its dangers", reported what happened at the II Congress of the Americas, which was held in Rio de Janeiro, when they discussed issues of inter-university cooperation and the meaning of the ranking system. One of the most intense moment of the meeting came when Sonia Laus, international relations specialist in Santa Catarina, in Southern Brazil, under enthusiastic applause of the majority of the participants, said: "We don't want all universities to be all the same – we don't want to be like them. What we want are good partnerships. We want our students to go to the best universities, but those are not necessarily the ones at the top of the rankings. For us, rankings aren't important. Forming partnership with universities that have something in common with us is what matters".

³⁰ - Ernest L. Boyer was president of the State University of New York and the Carnegie Foundation. He received 92 honorary degrees from universities and colleges in the United States.

15- MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOC)

In recent times, what draws attention are the "MOOC - Massive open online courses". In early September 2016, Coursera, one among the biggest MOOC in the United States, signed agreement with OREAL for training top level officials of the company worldwide. The idea is to use this program to various companies around the world.

In its edition of July 20, 2013, The Economist, London, says that since the launch, at the beginning of 2012, of Udacity and Coursera two start-ups in Vale Silicon that offer free education through MOOC, the ivory towers of academia were shaken in their foundations. In addition to offering online courses for their students (who generally pay fees), universities feel obliged to join the revolution of the MOOC to avoid being decapitated by her.

The Economist stresses that "EDX", a MOOC provider, officially non-profit, founded in May 2012, from Harvard University and the Massachusetts Institute of Technology (MIT) raised 60 million dollars of internal capital and now became a network (consortium) of 28 of 28 institutions. The English weekly reported that also "Future-Learn", a consortium of 21 English universities, an Irish and an Australian, associated with other educational

organizations, was ready to start offering a MOOC in late 2013. “Coursera”, in turn, by the end of 2013, had more than four million students³¹.

The British newspaper notes also that -and this is a key point - the MOOC can be free, but those who are behind them in the United States believe that they will have a lot of profit opportunities. Another MOOC provider -Alison- is generating a lot of money by selling advertising on its web page.

The French newspaper, Le Monde, also addressed the issue in its issue of May 30, 2013, with a provocative article: "All graduates of Harvard, is the ghost of MOOC". The French newspaper asks whether it is fashion or a real revolution. “Make available knowledge online is nothing revolutionary. MIT started to do it 15 years ago”, says the newspaper. But, “Le Monde” adds “today things are different, the existence and the utilization of supports of dissemination became easier due to the tablets, web-TV, smartphones, all instruments that facilitate the utilization of technology and the organization of networks”.

The Economist and Le Monde surely are right. And it is clear -let's go back to the provocative title of “Le Monde”- that if this works, these institutions will constitute an additional element for the consolidation of a unique and homogeneous education model. Things are not simple, because it is already used to put online courses alone will not solve the basic problems of training, but if providers of MOOCs manage to make agreements with universities in developing countries and are able to organize, on a massive scale, good reception of interactive courses, conditions will be created to have before us not only a **powerful training instrument, but also of cultural dominance. Neocolonialism may be stronger than ever.** The experts in public policies will find here an additional element of reflection.

³¹ - The French newspaper "Le Figaro", in its issue of October 2, 2013, reports that, with a delay of two years in relation to prestigious universities such as Stanford, MIT and Harvard, France also launched an initiative that may be transformed into an important contribution for higher education. He added that the minister of higher education, Geneviève Fioraso, was ready to announce the creation of a national platform that would contain in a first stage around twenty courses new generation available from January 2015. However, the newspaper reports that some groups in the United States are prophesying the death of the traditional classes, but they say that only 10% of those enrolled in MOOC will obtain a certificate. On the same day, in its evening edition, Le Monde published an article by Nathalie Brafman, announcing that the French university moves from the amphitheater to online courses.

16 - GLOBAL PUBLIC GOOD?

Since the beginning of this century, the World Bank added the adjective “global” to the term "education, a public good”, and, at the same time, tried to force education - particularly higher education - to adopt rigid and embarrassing quality requirements, that, in fact, are adequate only to an exclusive limited group of countries³².

An unwary reader might think that global public good means that this level of education should be considered a public good in all parties. None of this. The inclusion of the adjective

³²- It is true that the UNDP – The United Nations Development Programme- in 1999, had already resorted to the idea of global public goods, but the meaning was not the same as the World Bank documents. See Global public goods: international cooperation in the 21th Century "(1999-UNDP).

"global" means, in fact, that the global public good will be taking place in a small group of countries that happen to be regarded as a quality model that must be emulated worldwide.

In other words, to avail this addition of the adjective 'global', quality is no longer linked to the relevance, i.e., to the social, political and cultural reality of higher education institutions or to their specific missions established by these institutions together with their societies. Quality becomes contingent on the appropriate response to be given to market demands rather than to what society requires.

Let us make a cut, and see what happened in Paris in 2003, when at the end of a conference convened to review the results of the World Conference on Higher Education (WCHE) 1998, participants were surprised by the inclusion in the final report, of a reference to a global public good as if this "new" concept had been accepted by the participants of the meeting. The strong reaction from the Latin American representatives at the meeting, led by figures such as the Executive Secretary of the AUGM, Rafael Guarga, and the rector of Federal University of Minas Gerais – UFMG, later director of IESALC, Ana Lúcia Gazzola, was then verified. At great expense, they have managed to extract from the final report, the element of the text of the report that participants were not allowed to discuss when it was introduced (Guarga, 2009).

The document "Rethinking Education - Towards a global common good?", published in Paris in 2015, argues that the notion of "public good" in education should not be maintained. The authors of the document argue that this concept cannot achieve unanimity, and also because he would proceed from an individualist position. These are not arguments. They are sophisms. The document supports, in practice, the idea that everybody must to be adapted to a reality in which the principles of commercialization of education predominate. .

They play with the analysis that, long ago, turned out to be wrong. Public goods are linked to public and state policies, it is correct. This does not justify the implementation of an alleged misunderstanding, according to which public goods are those offered exclusively by the public system. As education and other services are provided by the government, but also, in many places, by companies or individuals, the notion of public good should, they seem to conclude. They forget about the traditional figures, in administrative law, of concession, delegation and authorization, already mentioned.

According to the newspaper "Le Monde" of June 4, 2002³³, services of general interest designate commercial activities or not, which are considered of public interest by public authorities and therefore are subject to public service obligations. The public interest refers, in this case, to activities of commercial services that, to fulfill tasks of general interest, are

³³ - Le Monde (04-06-2002) - a) Services Publics: La France peut-elle tenir tête à Bruxelles ?; b) L'avenir des services publics reste Bruxelles avec casus belli; c) Principes.

submitted by member states of the European Union, to specific public service obligations. This is particularly the case of transport, energy and communication.

It was with this perception that, in the European Union, economists have launched for some time, the idea of common goods that regardless of their public or private origin, are characterized as essential to the implementation of fundamental rights of everybody³⁴. The starting point of this analysis is also a sophism. The good is public by its nature and not as the result of the characteristics of those who are called or authorized to implement them.

Fast forward a little on this subject. The common goods would be hybrid, neither entirely private, neither exclusively public. It's a smart formula, allowing to place on the same level, the responsibility of the government and of private companies, acting with their own rules, their "codes of ethics" where the most difficult, sometimes, is just to find ethics...

The authors of the document "Rethinking Education - Towards a global common good?" borrowed from liberal economists the notion of the common good and stick to it, following the example of the World Bank adding the "global" adjective.

All this has led some European countries, including France, to seek to adopt a balanced position, urging the European Union to formulate guidelines to the economic services of general interest. They thought to include here education, which is unacceptable, because education should never be seen as a commercial activity. European Union clearly adopted a policy of lesser evil. But we draw attention, bigger or smaller is always an evil...

Eliminating the notion of public good cannot be considered innocent, and even less when the adjective "global" is added. The purpose of this inclusion is that a certain conception of the public good, which coincidentally is dominant in industrialized Anglo-Saxon countries, is accepted throughout the world. The global does not mean opening itself, represents narrowness and serves to justify neocolonial positions and attitudes.

17- IDEOLOGICAL MANIPULATION

More than a problem of language, we face here an ideological manipulation. We are dealing with professionals. They are not "amateurs" ("fans"). They know where they want to go. The notion of public good must be eliminated, according to this trend, because it requires the safeguard of collective interests.

³⁴ - See Claire Guéulud- " Le climat, bien public ou bien commun? "- Le Monde 13 novembre 2015, p. 7 of "Idées".

Although they claim to be favorable to education for all, the “professionals” put the ground postulates that make up the DNA of the Constitution of UNESCO, which - it is necessary to insist- has always taken into account the ability to adapt education to the evolution of society. Public common good may be a clever formula, but misleading. There is no need to use a new formulation, which, in addition to be ambiguous, serves to consolidate the commercialization of education and the consolidation of one the single dominant thinking.

Does the invisible hand of 2003 remained present in this decade that began in 2010? What is the difference between "global public good" of the World Bank in 2003 and "global common good" of this 2015 document?

On the opposite side, academics and government organizations in Latin America gathered in 2014 a forum of higher education in this region and they renewed the position that higher education is "a public good". They also noted that "higher education is a universal human right, a social necessity and a duty of the state. This is the conviction and the basis for the strategic role to be taken in the process of sustainable, sovereign and cooperative development of countries of the region"³⁵.

Upholding the principle that education is a public good is tradition in Latin America and the Caribbean and is also part of the DNA of the Association of Universities Montevideo Group. In early 1995, UNESCO launched a document on university policies on a global scale -"Policy paper for change and development in higher education"- which reinforced the view of higher education as a public good. The member institutions of the AUGM actively participated in the discussions during the preparation of this document and were active in its dissemination, which included debates in the parliament of Uruguay on June 19, 1995 (University of the Republic and AUGM) and, shortly after that, participating in large number in a debate sponsored by the ANDIFES in the Senate of Brasilia, on September 5, 1995.

Later, a compact group of rectors of AUGM invested time and energy in participating in the preparation of the World Conference on Higher Education (1998). One of its components, the University of the Republic in Montevideo, has even sent to UNESCO a previous document taking positions on the issues that were to be discussed at this event, requesting that when the declaration would be adopted, it should strongly emphasize the public nature of higher education well.

This position was strengthened with the participation of Jorge Brovetto (former rector of the University of the Republic in Uruguay and former executive secretary of the AUGM) , and Gabriel Macaya, former rector of the University of Costa Rica, as advisors representing Latin

³⁵ -- "Fórum latinoamericano de educação superior" - Pixel Editor - 2015- 17 and 18 November 2014 - Page 13 in Portuguese, page 29 in Spanish (OEI and SESU- MEC- Brazil)

America, at the meetings of the drafting group of the World Declaration for the WCHE (1998).

The enthusiastic mobilization had begun during the debates on the regional conference held in Havana, Cuba, in 1996. On all these occasions, AUGM members appeared confronting all those who wanted to treat education and particularly higher education as a commodity under the supervision and control of financial institutions and, at present, under the GATS, in the framework of WTO. Today, the AUGM, under the leadership of Alvaro Maya, keeps the same position established 25 years ago with Jorge Brovetto and latter with Rafael Guarga.

18- CENTENARY OF CORDOBA

In 2018, will take place the celebration of the one hundred years of Córdoba reform movement, which began in Argentina, has influenced the whole Latin America and gained

worldwide repercussions. On other occasions, I have had the opportunity to draw attention to the importance of the movement of 1918³⁶.

Córdoba has shown how important it is to organize and systematize a set of principles that become benchmarks for actions and can be used as indicators to improve systems. It represented the answer to an era. Argentina was an agricultural society. The incipient industrialization, the active participation of immigrants who came from Europe with new ideas as a result of the changes resulting from the Great War, the emergence of middle classes who wanted to take a larger role in society space, compounded a present that obviously is not the same today.

Given that higher education is a public good, it needs to achieve its objectives, to adapt itself to changing realities. Córdoba has established the basic elements of action for the defense of academic freedom and university autonomy, one of the principles that facilitated the unity of academic forces and the fight against dictatorships that, particularly in the 60s and 70s, dominated the continent with the sacrifice of freedoms and human dignity of generations of Latin Americans.

We have a debt to Córdoba 1.918, which includes:

- Consolidation of the idea of **autonomy**, which implied the right of the university community to select their leasers and teachers and organize programs of study, regardless of the government or other entities;
- Emphasis on integral formation of the human being, emphasizing that students should be treated as adults, as subjects and not as objects of their destinies. For this, Córdoba's leaders defended the "co-government";
- Need for educational institutions to maintain links with society, treat problems of society and find in society the main justification of its existence;
- Need to transfer to society, through the University extension, the knowledge that higher education institutions have or produce;

³⁶ - See: a) www.mardiasnet – Electronic book no. 14, doc. No. 12 "Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba" - Córdoba, Argentina, June 2008.; b) www.mardias.net – electronic book .1- doc. 16 'De Córdoba (1918) a París (1998), los desafíos de la educación superior' - Córdoba, Argentina, 1998; c) www.mardias.net – electronic book no. 14, doc. 14 - "Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y Caribe (2008); d) Integración y Conocimiento, revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur – ISSN- 2347-0658, no. 5, vol. 2, año 2016- págs. 24 a 34.

- Scientific modernization, with changes in programmes and curricula, as well as the refusal of dogmatic positions; Democratization, with the concept of gratuitousness considered as a tool to expand access to universities;
- Anticipation of integration movements in the region.

Many of these issues are current. Others, such as the need to adapt to changes in society require in-depth reflection on its implications on the current reality. It is vital to emphasize the public nature of good education, which, by their nature, should be furnished in the benefit of all. **Education, according to the Universal Declaration of Human Rights, is one of these public goods that are provided as a public service, regardless of the provider institution.**

If providers do not act according to these principles, the responsibility is of governments that do not fulfill their functions and are conniving with the lack of accountability of providers. A strong position on this issue is essential. Would it be acceptable that instead of families or representatives of citizens in governments, when these are democratic, would be multinational or foreign governments which would be called to define what kind of education we want for our children?

In today's world, it is necessary to have a conceptual framework adopted by consensus, to define the principles for higher education policy and this must be based on a new concept of globalization, which can no longer be defined by organizations such as the World Bank the IMF and the WTO, which do not necessarily take into account the interests of society.

The centenary of Córdoba gives the Latin American academic world the opportunity to update this framework. A base exists. Some elements are found in the Declaration of Córdoba (1918). Today, a key reference in universal terms is the declaration of the WCHE (1998), which will be reinforced, with regard to Latin America, with the declaration of CRES - Regional Conference on Higher Education (2008) in Cartagena das Indias.

19- UPDATING THE DECLARATION OF 1998

In 2015, in Brazil and China, I was questioned about what items should be examined for a possible update of the 1998 Declaration, the starting point being the acceptance that this is still a reference with respect to the basic principles of the relationship between higher education and society³⁷ [34] .

To keep higher education as a public good, the World Conference on Higher Education of UNESCO in 1998, followed by the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean (2008) in Cartagena de Indias and the Second World Conference (2009) established three essential points:

- The Pertinence;
- The Improvement of quality of content and of management;
- The Internationalization considered essential to reduce the differences between countries.

The WCHE 1998 was preceded by a long preparation, with a growing mobilization around the world, when it became clear to all members of the academic community, governments, analysts of education systems, that the basic purposes of higher education systems should be related to four main objectives:

- Development of new knowledge (the research function);
- Education and training of highly qualified personnel (functions of teaching);
- Provision of services to society, especially through its contribution to sustainable development and amelioration of society;
- The exercise of ethics function that implies the development of social criticism favoring comprehensive training and the preparing of responsible citizens, capable of taking initiatives and able to work together to build a better society.

Now with the stimulation of the commercialization of education, a silence is made on the declaration of the WCHE of 1998 and of basic documents of this conference, as it is example the text of the speeches of the closing session of the CMES, by Celine Saint Pierre, Canada, a classic document. The author is a woman of vision. She was able to, analyzing what was discussed in the WCHE, predict much of what came later, including with respect to the

³⁷ - See Annex- Summary of the World Declaration on Higher Education adopted by the WCHE in Paris, in 1998, and ratified by the WCHE also in Paris, in 2009.

commercialization of education. On the other side, the responsible for this silence, seek to consolidate the development of international education market and the leading position of a small group of countries.

The declaration, adopted almost 20 years ago, today is still valid. It is essential to renew and strengthen the public goods nature of higher education. Discussions on systems of higher education today focus on issues such as:

- The need for reform;
- Importance of accreditation and evaluation tools;
- Strengthening ties with the world of work;
- Importance of having the student as the center of the whole strategy of the institutions of higher education;
- Democratization, access, funding, autonomy, and research focused on solving the problems of society;
- Development of massive open online courses, the MOOCs - Massive open online courses;
- Methodologies and criteria utilized for national and international university ranking (rankings).

The Centenary of Córdoba gives the opportunity for a coherent manifestation of the Latin-American academic community on these subjects.

20- DEFINITION OF MISSIONS

In 1998, the academic community and Member States of UNESCO recommended that institutions of higher education define or redefine their missions together with society and considered cooperation, partnership, as one of its missions. The definition of missions can allow the universities to prepare students "to live up to its time", as proposed by the Spanish philosopher Ortega y Gasset (1999, pg. 63). And will also give to the institutions and systems tools to avoid the mistake of trying to copy models, which, as said the Spanish thinker, were responsible for creating the average European "uncultivated" man without education: the new barbaric, backward in terms of time, archaic, primitive. They have no vital system of ideas about the world and the man corresponding to its time".

This is a point that has so far not received the attention of the academic community, but is essential when one thinks in updating the recommendations of the Declaration of 1998. If missions are defined by the academic community, with the participation of parliaments, governments, civil society, higher education institutions will have a powerful tool to guide their action.

An assessment will be made by comparing not what makes a university in a developing country with the action of an American or British, or Australian institution, for example, but with what the society expects of it. The standards will not be instruments of domination or submission, nor promote the adoption of practices that may eventually be good for the countries of origin but have nothing to do with the cultural and social realities of the countries wishing to reform their systems pushing them to respond to the interests of their societies. And there again, the reflection on the public system is essential. **Education is not a commodity. Education is a public service.**

It is in Article 5 of the document "Framework priority for change and the development of higher education action" adopted by the WCHE of 1998, that the participants of the WCHE decided that each institution of higher education should define their mission in accordance with the present and future needs of society", a proposal to be taken into account without forgetting, according to the 1998 Conference that

“relevant higher education and quality is essential for a country or region to attain the required level of economic and social sustainable and rational development from the point of view of the environment, cultural creativity nourished by a greater knowledge and understanding of cultural heritage, a higher level of life and peace and internal and international harmony, founded on human rights, democracy , tolerance and mutual respect”.

In establishing their missions, institutions of higher education must, of course, take into account objectives that are common to all institutions of this nature. It is the case of international education that aims to get a better understanding between individuals and peoples; the growing respect for ideas, cultures, customs and traditions of others; to promote "living together", between nations, between individuals within each country; to promote justice and equity and defend peace. As a result, higher education must promote freedom, respect for human rights and dignity of people as individuals or as members of their community, especially minorities. At present, it must also take into account the Millennium Development Goals launched and updated by the United Nations.

Finally, higher education institutions must have as one also essential objective **the formation of a conscious citizen**, who will fight, by all means, in favor of an inclusive development that does not exclude any category of person and seeks to build a more just society. To achieve this, the institutions must respond to the needs of societies to which they are linked.

21-AUTONOMY AND ACADEMIC FREEDOM

These missions must also take into account the notion of academic freedom, as expressed in the recommendation concerning the status of teachers in higher education adopted by the General Conference of UNESCO in November 1997 and it is so little known in the academy of developing countries.

Then we come to the delicate question of autonomy, which also needs to be subject to a deepening. In many constitutions and in many of the laws relating to higher education, autonomy is mentioned as one of the essential characteristics of the higher education systems. But in the reality of the facts, in how many countries autonomy is truly a reality?

The idea of autonomy involves several elements: **freedom of inquiry, freedom of education, the power of self-management**. Since the middle Ages to the present day, freedom and autonomy are part of the concept of university. Universities and institutions of higher education in general, must take their destiny in their hands, organize their management, manage their resources, be free, search and organize educational institutions.

Autonomy should be designed to complement social responsibility. **The confusion between autonomy and sovereignty can have negative effects on academic life.** In his memoir "Le monde d'hier- souvenirs d'un européen" written at least partially in Brazil shortly before his death in Petropolis, in 1942, Stefan Zweig tells what the SS did in favour of National Socialism, with the dispersal of meetings using shock batons ("cassetetes"), attacking their opponents during night, threatening and beating. Student associations also have done so in Austria, on behalf of German Nazis, establishing terror without previous examples, with violence and under academic immunity.

For many in Latin America, autonomy has become a myth. Even the military dictatorships and conservative governments say they want to respect it. In practice, they do not, but it should be added that democratic governments, in recent history, are not enthusiastic about real autonomy, as they see the deal only **as a tool to get rid of financial responsibilities with respect to higher education**. And this attitude is verified not only in Latin America. In the 80s, the OECD countries discussed the best way to manage universities over a period of zero growth. But none among the participants of the meetings of the OECD, where the issue was discussed, dared to investigate the reasons for this poor budgetary situation of higher education institutions. In the OECD, nobody was seen questioning why zero growth in education, while they watched, in many countries, the growth of funds invested in the purchase of weapons.

Speaking of autonomy in countries that agree to be submitted to the rules imposed from the outside in finance university means to "cover the sun with a sieve". In Brazil, in the 80s, the Minister of Education Murílio Hingel felt compelled to ask a representative of an international organization to retire from his office. The international civil servant wanted to impose changes in Brazil's legal system for public institutions. Unfortunately, it is rare to observe an authority of a developing country act this way.

The problem of autonomy is universal. See the French case³⁸. Experts know that it is almost impossible to find a country where freedom of thought in universities is as great as it is in France. However, talk of administrative autonomy in French universities is a joke of much bad taste. I was, during many years, member of the university councils of two universities in the Paris region. How long did we, the members of these councils, composed of personalities generally getting higher wages, spend to discuss, for example, a request to the Minister of Education for a secretarial position, or to the Minister of finance for any position in the administration of the institutions?

Autonomy and academic freedom must be present in an eventual new declaration of Córdoba in 2018, in the date of the Centenary of the reform.

³⁸ - Laurent Schwartz, in a 1987 report addressed to the National Evaluation Committee created by the Mitterrand government, entitled "Où va l'université?", published by Gallimard, declared in a very realistic way: - "Everyone talks of autonomy, but nothing is really done, because universities do not have financial autonomy, or even management autonomy. It is essential that they acquire it, at least gradually, with only a posteriori control, and that is not the case in practice. The programs must be diversified, student and teachers recruitment must also be diversified. Autonomy in our "hypercentralised" country can only be gradual, it will only succeed if implemented in stages, with trials and errors. Autonomy implies responsibility, a strong administration in universities (which is difficult with current university councils) and numerous evaluations accompanied by positive or negative sanctions. The national and international competition is the best regulator of the autonomy".

22- SUCCESS OF A REACTION

We resume the thread to signal that the definition or redefinition of missions should provoke a lot of debate within the institutions. Even in Paris + 5 conference at UNESCO in 2003, and also in the WCHE in 2009, participants did not address this issue, which, however, is crucial. If the academic world was able to apply this pattern, halfway it would be made to change current trends, oriented towards the abandonment of the concept of education as a public good

Those who have doubts about this, must look to what happened in 2009 when, 11 years after the WCHE 1998, again a World Conference was held in Paris to deal with higher education. But 2009 had little in common with 1998. Following the example of what happened to the WCHE in 1998, regional conferences were convened. As in 1998, the first was held in Latin America, this time in Cartagena das Indias, in 2008, and, as in Havana, in 1996, with a large mobilization in all countries of the region.

But the similarities stopped there. In Cartagena de Índias, in 2008, an international official warned that 2009 would not be like 1998. Delighted with the outcome of the conference, listeners did not understand what this meant. They have done so in Paris in July 2009, when reaching the site of the 2nd WCHE, they realized that the results of Cartagena de India had not been properly used.

It was clear the intention of coming back to the concept of higher education as a global public good, peeling off, as observed the Secretary General of the AUGM, Rafael Guarga, "all attributes of 'relevance' in relation to a particular society, remaining only the attribute 'quality' as the only possibly controllable attribute by nation states and that is where the World Bank proposes to adopt an equally comprehensive approach of 'quality', following a criteria that, in the framework of the WCHE 2009, it was proposed to take from a OECD document (2005) (this is not a document of UNESCO) entitled **"Guidelines for quality and cross-border provision of higher education"** (Guarga, 2009, pg. 5).

They were representatives of the academic communities of Latin America, particularly those from the Group of Montevideo and ministers as Juan Carlos Tedesco, of Argentina, or delegates as Paulo Speller, of Brazil, who opposed these maneuvers and managed to impose that, from the beginning, the Declaration of 2009, clearly stated that participants ratified the principles of the Declaration of the 1998 WCHE. They were also successful in incorporating

the idea of pertinence as a fundamental attribute of higher education and also in eliminating any support to the implementation of global quality guidelines or classifications which could lead to countries in all regions of the world to adopt models outside their social and cultural realities. Possible support to document quality guidelines developed in the OECD thus was rejected.

In addition, Latin American representatives failed to admit the inclusion in the final statement of a formal rejection of the principles of the GATS. United States and Romania vetoed the inclusion of any reference to this subject. Pakistan, in turn, opposed the mention of the importance of the role that has to be attributed to students in the management of higher education institutions³⁹. Anyway, the mere fact of being able to avoid a last minute maneuver for inclusion in the text of elements opposed to what the participants had approved and of having obtained the ratification of 1998 principles was clearly a great victory.

Until when will be possible to maintain this is the issue that is pending. Those who advocate for the burial of the idea of education as a public good are powerful, are persistent, have tools at their disposal to manipulate people and organizations that are not able to maintain respect for the interests of the populations of their countries and prefer to submit themselves to the power of these who have money and political power.

³⁹ In 1998, two Asian countries, Japan and South Korea also opposed the inclusion of the role of students in the management of higher education, but were subjected to the decision of almost all Member States UNESCO.

23- ECONOMISTS FOR DOING WHAT?

Approaching the conclusions of these reflections and using symbols of modern times, I insist on the idea that those responsible for university policies or management of universities need to use a reliable GPS, defining clearly where they want to go.

It is necessary to think on the “necessary University” mentioned by Darcy Ribeiro and contextualize the situation in Latin America that, historically, has always been dominated by elites who, so far, don’t have been able to free themselves from the colonial tradition. Incidentally, it is always useful to remember Salvador Allende, speaking at the University of Guadalajara, Mexico, in December 1972, a few months before being driven to suicide, he stressed the need for preparing in universities "a professional committed to social change".

Earlier, we have mentioned the suggestion of a student from India, Sumita Vasudeva, who criticized the fact that students in engineering were interested only to what can be tested in quantitative terms and students in law who are lost in the tangle of legal proceedings, while the future economists focused their efforts in narrow and limited financial theories and methods.

Allende, in Guadalajara, mentions what the universities should do for stimulating the graduates in Architecture, Medicine and Education to act socially. In view of what has happened in the world in recent decades with the implementation of an exclusionary globalization, I believe Allende, like the students in 1998, would also mention the training of economists.

When Itamar Franco took office in the presidency of Brazil, coming from the State of Minas Gerais, another illustrious man from the same region, Herbert de Souza, known as Betinho, a sociologist, gave advice to his countryman: "Before taking decisions on what to do in the country, call all economists, shut down all in a great hall, leave them there until all decisions are taken and implemented”.

Betinho’s proposal was ironic. But it was revealing a belief that developed in Brazil over the last decades, especially after the advent of the military regime, but pursuing during the period of redemocratization that the ministers of finance became the dominant link in all

governments, those in whose offices are actually decided the fate of the country and its relations with the outside world. The French philosopher Bourdieu spoke of the right hand and left hand of the state, even in leftist and socialist governments. In Brazil, everybody knows, economists became the right hand of the state.

Since the financial crisis of 2008, in various parts of the world, mainly in Europe and particularly in France, students, specialists in economics, social science, education, several associations have discussed this issue. Common elements in these demonstrations show that in training programs for economists, there is always:

- Lack of critical vision;
- Concentration of the program in an insufficient part of economic discipline;
- Isolation with respect to all the social sciences.

Priority is given to the neoclassical school that leads to neoliberalism, not being properly treated issues related to ecological economic regulation, 'postkeynesian' economy etc. In Latin America, it is clear that, for several decades, economics studies are guided primarily towards neoliberal economy based on rigid mathematical models, copying and adopting the model of Anglo-Saxon countries. It should be asked whether, in economics and business schools, the famous MBA, people are being trained to have, at the same time, the ability to develop theoretical models, to produce sophisticated calculations, being able, at the same time, to be aware that they are organizing the social life of human beings.

Armando Mendes defended the thesis that "the formation of the economist must be comprehensive and sufficiently complete to enable him/her, in the future, to make a mature choice between different paths. The essential, said Mendes, "is to instill in the economist in training, the rare ability to think the world objectively and act on this effectively. To make this happen, it is necessary that the economist get a solid theoretical, historical and instrumental founding. It is important for him to accept a methodological pluralism, with the renunciation of dogma and the admission of contradictory. The economist should always be aware of the interrelationships linking economic phenomena to the social whole to which they belong. And finally, they must study Latin America and the international reality" (Mendes, 2001).

To address this type of matter, an international-Bernard Marris UNESCO Chair- was created on Economy Society, with the aim of opening the action of professionals in this field to the great questions of modernity. This means to study and analyze financial instability; food safety; climate warming; immigration; terrorism; religious or ideological fanaticism; need for tolerance and "coexistence" (living together); unemployment; work; economics of education. Diversify training with the participation of all schools of thought, giving more space to qualitative than to quantitative methods; appreciation of the contribution of the social sciences

is also necessary. It is expected that Latin American institutions will participate in the network that is being formed around this chair.

However, then, we face another kind of issue. To what extent the fact of receiving such training, based on humanitarian approaches, students - working in the professional world, facing real life, placed in front of the contradictions of the world, subject to social financial organization, policy, and observing that what counts is profit, gain, exploitation - can act with critical and independent spirit?

My generation, of course, has no answer to this question.

24- CONCLUSIONS

Often, in texts of political analysis, comments are made assuming that knowledge is always set to action, that virtue comes automatically from knowledge. This may perhaps correspond to the philosophy of Socrates and Plato, but, even in antiquity, Aristotle advanced, showing that reality is different.

A recent report published by the Normal University of Shanghai, in 2015, based on 9.569 interviews with young people from 14-35 years in 10 Chinese cities, including Beijing, Shanghai and Guangzhou, shows that **the higher the level of education people are less honest**. It is hard to imagine what the reaction of the Greek philosophers, Plato in particular would be, if informed of the outcome of this investigation. Plato defended the thesis that the philosophers are those who should had to govern, because they combine knowledge and political power. According to Plato, only those who know the idea may well implement enacting good laws and establishing justice⁴⁰.

The result of this research is opposed to the general opinion that the more educated people are, the most incorruptible, said in the editorial of June 8, 2016 the newspaper "China Daily"⁴¹. According to the newspaper,

"in absolute terms, is not that more educated people are less honest. When our graduates enter the world of work, they will soon come into contact with those who benefit from dishonesty and so are less confident and willing to remain honest. Some people, especially the most influential, set a bad example, when talking about the importance of honesty, but being dishonest in secret. This discrepancy between words and actions also occurs on campus, negatively affecting the values students. For

⁴⁰ See Platon, 2016.- Original in Spanish "Aprender a pensar".

⁴¹ - China Daily (2015) -

example, some students from privileged strata of society are given more opportunities than are conducive to those who have better academic performance.

"It is a disgrace to society the fact that those with more schooling are the most dishonest. To change a reality so absurd", says the Chinese newspaper," the whole society should change the practice of saying one thing and doing another."

Does this terrible reality applies only to China?

In reality, especially when taking into account the political world, there is, today, everywhere, distrust on the graduates of higher education, I believe that, in Latin America, the phenomenon is not unique in Brazil.

In addition, Latin America lives difficult and contradictory moments. In domestic politics, conservative forces take or retake power apparently using legal processes. On an international point of view, many do not realize that **the integration of the countries of the region is a must**. I'm not called to deepen discussions on what to do in the future in this domain. The issue would require hours and hours of debates and also according to the program of the seminar commemorating the 25th anniversary of the AUGM, a special round table on this subject was organized.

My generation was distinguished by the presence of young leaders who thought they could change the world, building in our region, a better and fairer society. About 40, 50 years later, some remain loyal to democratic and humanists principles. They do not represent the majority. Others, over time, well installed, became accommodated. In the present days, several former radical student leaders are present in important positions in governments of the region. Many of them have evolved, better said they "involved" and went on to promote policies of submission to international financial world and, internally, social exclusion. Regional integration is necessary for the construction of a more just society, but what to do?

Deodoro Roca, leader of the movement for the reform of Cordoba, questioned in 1936 about the success of his work, and he regretted that the university reform of Cordoba had not changed the spirit of the University nor changed society"(Rossato, 1998). Surprisingly, Deodoro Roca lamented that "the reform of Cordoba had only served to put together the republics of Latin America".

How great and fantastic was really the impact of Córdoba throughout Latin America! In my view, Deodoro Roca made an incredible mistake. What a nobler goal, more necessary, could have a new declaration of Cordoba in 2018, if it can achieve, today, following the example of what happened in 1918, to make closer the countries of Latin America and to consolidate the efforts of those seeking to create a true spirit of integration in the region?

In the sixties, under the leadership of the United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean -CEPAL- the idea of economic integration, promoting the industrialization of the region, was an idea force throughout the continent. The reflections made in this framework were responsible for a series of initiatives such as the LAFTA - Latin

American Association of Commerce (1960), the Common Market Central American -MCCA- (19600), the Andean Pact and the Caribbean Community (1973).

In the eighties, the region suffered from the crisis of external debt and the political domain that has been deployed in the economy and politics, by direct or indirect proponents of the Washington consensus, meant a return to the acceptance by latinoamericans of the situation of being dominated. Neoliberalism, for many, was fatal for the integration of Latin America. I think initiatives such as MERCOSUR and the South American Community of Nations aimed to neutralize this situation, but, in recent times, the pressure on Latin American countries to open up even more - as if this was possible- their economies, especially in relation to services, the larger engine, today, of the world economy, undermined the efforts and put at risk of liquidation initiatives such as MERCOSUR.

To find a solution and give space to Latin Americans in the globalized world, since the beginning of the 90s, there is an enormous debate about the possibilities of hemispheric integration that would include the United States, but also Canada. The integration with Europe is also discussed, an inter-regional integration⁴². I'm not an expert on the subject. Of course, they are important initiatives, but all this will come to nothing if Latin American countries still insist in giving their backs to each other. If they don't agree on basic subjects, if they don't act together, they will remain dependent and, in the context of the current globalization, will never be able to build a more just society. They will be doomed to remain imitating, copying, without the ability to create and be independent.

The debate continues. My task was not easy. Those who, according to the seminar program of the 25th anniversary of AUGM, were called to debate the prospects for Cordoba 2018, have received a much more difficult task than mine. I am convinced that one day, **the regional integration will take place and that higher education institutions will form citizens with a social conscience. We will not be there the members of my generation. But changes will come.** It is a matter of survival for the peoples of the region.

⁴² - Philippe Lombaerde, Sigeru Kochio and José Briceño Ruiz (2008).

References and Bibliography

ANGULO, F. (2008) - La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, S. L., p. 176-205.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL-ANDIFES- (2016) Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, (2014). *IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições públicas federais do ensino superior brasileiro*. Uberlândia.

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA (AUCC) – AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE) – ASSOCIATION EUROPÉENNE DE L’UNIVERSITÉ (EUA) –COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION (CHEA) – (2001) – Joint Declaration on Higher Education and GATS, available in www.aucc.ca- Access: February, 22, 2002

ATHERTON, PETER J. (1986) - ‘A view from Canada, Comments on Financing Education in Developing Countries, a World Bank Publications’ – International Development , Newsletter Association of Universities And Colleges of Canada

ATTALI, J. (1998) Pour un modèle européen de l’enseignement supérieur – Available in <http://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d'enseignement-superieur.html>- Access: August, 11, 2017.

BARTOLI, A. (2007) -*Le management dans les organisations publiques*. Malakoff: Dunod.

BELLONI, I.; DE MAGALHÃES, H.; COSTA DE SOUZA, L. (2001) - *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez.

BEYER, C. – (2013)- Le Figaro- Seules quatre universités françaises dans le top 100- 16.08.2013

BIEHLAR MATEOS, SIMONE, DE SOUZA, Rosemary (1999) – O Estado de São Paulo, junho de 1999 – Article on the access to higher education, particularly to the Unicamp, University of Campinas.

BOYER, E. L. (1990) – Scholarships reconsidered priorities of the professorate- The Carnegie Foundation for the Advancement of Techniques

BRAFMAN, N. (2012) – “Le Procès de Bologne, 13 ans après sa signature –*Le Monde*, Paris, May, 3, 2012.

BROVETTO, J. (1997) - Cooperación internacional en educación superior – La educación superior en el siglo XXI- Visión de América Latina y el Caribe – Tomo II- Colección Respuesta- Ediciones CRESALC/UNESCO – Documento de la Conferencias Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, del 18 22 de noviembre de 1996- Comisión no. 5- Reorientación de la cooperación internacional en educación superior.

------(2015) – Memo: Antecedentes y posibles consecuencias de la inclusión de la EDUCACIÓN en los acuerdos del TISA- 8 de abril de 2015.

BORRERO CABAL, A. (1993) The University as institution today- UNESCO and IRDC – International Development Research Centre – 239 pgs.

BROWN, W. (2015) - *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. ZoneBooks, MIT Press.

CARNOY, M. (2000) - *Sustaining the new economy: work, family, and community in the information age*. Cambridge: Russel Sage Foundation Books at Harvard University Press 2000.

CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRESALC-UNESCO). (1997) *La educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe*. Documento de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996. Havana: CRESALC-UNESCO, 1997.

CETTO, A. M. (1996) - Proceedings of the International Conference on the Role of Higher Education in the Context of an Independent State”- Nablus 7-9 November 1996- Pgs 40 to 44- Peace Programme-

CHINA DAILY (2015) -. Dishonesty shames the educated. *China Daily*, 8 jun. 2015.

COLECTIF (2014) - Pour une économie pluraliste: l’appel mondial des étudiants. *Le Monde*, 5 maio 2014.

------(2015)- . Les économistes ont aussi besoin de concurrence. *Le Monde*, 30 jan. 2015.

CORBUCCI, P. (2004) - Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 677-701.

DE KETELE, J.-M. (1998) –World Conference on Higher Education: Higher Education in XXIth Century: vision and action – Working document- ED-98/CONF.202/CLD.49. October, 9, 1998. Available in: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acess: August, 11, 2017.

DE LIMA, V. (2016) - Neoliberalismo, mídia e democracia. *Carta Maior*, 19 set. 2016. Available in: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Neoliberalismo-Midia-e-Democracia/4/36847>>. Acess in: August, 11, 2017.

DE LOMBAERDE P.; KOCHI S.; BRICEÑO RUIZ, J. (Ed.). (2008) - *Del regionalismo latinoamericano a la integración interregional*. España: Fundación Carolina y Siglo XXI.

DELORS, J. (1996)- Learning the treasure within – Report to UNESCO of the International Commisinn on Educon for the Twenty-firt century” – Unescopublishing

DE MELLO, ALEX FIUZA e RODRIGUES DIAS, MARCO ANTONIO (2011) – Os reflexos de Bolonha e a América Latina- Revista Educação & Sociedade, volume 32, abr-jun 2011, número 115, pgs 413-436. Available in researchgate (Marco Dias), in www.mardias.net, vol. 15, doc. No. 7 and in www.cedes.unicamp.br. Acess: August, 11, 2017.

DE MELLO, Alex Fiúza (2011) – ‘Globalização, Sociedade do conhecimento e Educação Superior – os Sinais de Bolonha e os Desafios do Brasil e da América Latina’. Editora UnB

DIAS SOBRINHO, J. (2003) - Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, p. 35-52.

DOWNIE, A. (2012) - *In Brazil, a conference on internationalization debates its dangers*: the Chronicle of Higher Education, 26 apr. 2012. Available in: <<http://www.chronicle.com/article/In-Brazil-a-Conference-on/131721>>. Access: August, 11, 2017.

EUROPEAN ASSOCIATION OF UNIVERSITIES –EUA- (2010) - Africa-Europe Higher Education Cooperation for Development: Meeting Regional and Global Challenges – White Paper- Available in www.eua.be. Access: August, 11, 2017

EUROPEAN CENTRE FOR HIGHER EDUCATION (CEPES). *Academic freedom and university autonomy*: The Sinaia Conference, 1993.

_____ (1995) . *Academic freedom and university autonomy*: two perspectives, including declarations of Siena (1982), Lima (1988), Bologna (1988), Kampala (1990) and the Sinaia Statement (7th May 1992).

FAURE, E. (1972) Learning to be – The world of education today and tomorrow- Unesco 1972.

FÁVERO, M.; SGUISSARDI, V. (2012) - Quantidade/qualidade e educação superior. *Educação em questão*, p. 61-88, jan./abr. 2012. Available in <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4053/3320>>. Access: August, 11, 2017.

FORMENTI, LIGIA; PALHARES, ISABELA E VIEIRA, VICTOR- (2016) - ‘2 em 3 alunos das universidades federais são das classes D e E’- O Estado de São Paulo- 12 de agosto de 2016

GUADILLA, C. (Ed.). (2003) - *El difícil equilibrio*: la educación superior como bien público y comercio de servicios: implicaciones del AGCS. Universidad de Lima and Columbus.

GUARGA, R. (2008) - La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio. *Universidades* (UDUAL, México) n. 38, p. 9-19, Available in: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303802>>. Access: August, 11, 2017.

GUARGA, R. (2009) - *Informe sobre la Conferencia Mundial de Educación Superior (n.º 2)*: ‘Confrontación de posiciones en la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 de UNESCO - Versión taquigráfica de la AUGM. Paris: Unesco.

GUÉLUD, C. (2015) – Le climat, bien public ou bien commun? – Le Monde, 13 novembre 2015

GURRIA, Angel- UNESCO ministerial round table on education and economic development- Available in OECD. Org- OECD home- Directorate for Education and Skills- Unesco Ministerial Round table on Education and Economic Development- Access: August, 11, 2017

HAITON, Annette and Paczuska, Anna (2002)- Access, Participation and Higher Education, Policy and Practice- Kogan Page- Chapter 4 Fair Funding for Higher Education: The Way Forward pgs 69/88

KENT SERNA, R. (1995) - Dos posturas en el debate internacional sobre educación superior: el Banco Mundial y la Unesco. *Debate*, v. 7, n. 19, v. 19-26.

LE MONDE. (2002)- Dossier sur les services publics: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles?; b) Questions-réponses-principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation. *Le Monde*, 4 juin. 2002.

------(2013) – Tous diplômés d'Harvard, le fantasme des MOOC- 30.05.2013

MAYOR ZARAGOZA, F. (1997) - Hacia una nueva educación superior. In: Conferencia regional 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. *Actas de la...* Caracas: CRESALC-UNESCO.

_____. La educación superior, pieza angular de la nueva era que se avecina. *IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014*. La Habana, 2014.

MENDES, A. D. (2001) *O economista e o ornitorrinco: ensaios sobre a formação e a profissão dos economistas*. Brasília: Coronário Editora Gráfica.

MONNET, E. ; HAUTCOEUR, P.-C. (2014) - Changer l'enseignement des sciences économiques à l'université: interdisciplinarité, pluralisme, innovation. *Le Monde*, 27 nov. 2014.

OCHS, RENÉ (1986) – The recognition of studies and diplomas of higher education: the contribution of UNESCO. Papers on higher education no. 3- Division of Higher Education and Training of Personnel of Education. UNESCO, Paris

OLIVEIRA, R. P. de (2009) - A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Access: August, 11 2017.

OLSSON, B. (1995) - The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education. In: BUCHERT, L.; KING, K. (Ed.). *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education*. Haia: Centre for the Study of Education in Developing Countries.

ORTEGA Y GASSET, J. (1999) - *Missão da Universidade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

PIOVERZAN, SARAH (2008) – ‘Avec Le programme Erasmus, l’Europe cherche à attirer la crème des étudiants étrangers’ – Supplement ‘Économie’ of Le Monde, Paris, January, 29, 2008.

PIRRÓ E LONGO, W. (1998) - Educação tecnológica no mundo globalizado. In: Annual Congress of the Associação Brasileira de Metalurgia e Materiais, 54. *Anais...* Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

_____ (2000) Múltiplos impactos sobre a universidade. *Revista da ADUSP*, mar. 2000.

PLATON (2016) - les réponses aux questions les plus actuelles sur la connaissance, l'éthique ou la justice. Paris : RBA France, SAR.

REY-LEFEBURE, Isabelle- (2014) – Les universités françaises maintiennent leur rang- Quatre établissements hexagonaux figurent dans le top 100 du classement de Shangai, mais aucun dans le top 20’ – Le Monde, 16-17 août 2014-pg 7

RODRIGUES DIAS, M. (2004) - *Advento da sociedade de informação e os impactos na formação e no mercado de trabalho dos economistas*. 2004. Available in: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=1073>. Access: August, 11, 2017.

_____ Reforma universitária de Córdoba: a) www.mardias.net – vol. 14, doc. nº 12 – *Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba* – Córdoba, Argentina, junio de 2008; b) www.mardias.net – vol. 1, doc. nº 16 – *De Córdoba (1918) a Paris (1998), los desafíos para la educación superior* – Córdoba, Argentina, 1998; c) www.mardias.net – vol. 14, doc. nº 14 – *Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y Caribe* (2008); d) *Integración y Conocimiento, revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur* – ISSN – 2347-0658, nº 5, vol. 2 – 2016- págs. 24 a 34.

_____. (2003) - *Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo*. 2003. Available in: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=234>. Access: August, 11, 2017.

_____. (Coord.) (2002). *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI: lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional.

_____. (2016) ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, 2010. Disponível em: <issue-unam/Universia.net.index.php/article/view/62educación>. Access: December, 30, 2016.

_____. (2015) - Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior. In: Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe, 7. *Anais...* San Miguel de Allende: IESALC-UNESCO, 23 y 24 de setiembre.

ROGERS, E. (1976) - *Communication and development: critical perspectives*. London: Sage Publications. .

ROSSATO, R. (1998)- *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo.

SCHWARTZ, L. *Où va l'université?*(1987)- Rapport du Comité National d'Évaluation. Gallimard.

SGUISSARDI, V. (2005) - Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr.

_____. (2008) - Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

----- (2014) -*Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil de 2002 a 2012*. Piracicaba - Edital no. 051/2014 SESU- Projeto OEI/BRA/10/002-

SUNDAY TIMES (1999) – Universities raise cash by ‘seling’ honorary degrees- 27.07.1999-

THE ECONOMIST- (2002) – The ruin of British universities- (14.11.2002) Acessível em www.economist.com/node/1443986. Acess: August, 11, 2017 11 ago 2017.

THE ECONOMIST – (2013)- The attack of the MOOCs – pgs 51-52- July, 20, 2013

----- (2012) - PÁGS. 49/50- Higher education not what used to be 01.12.2012-

THE WORLD BANK. (1984) - *Higher education: the lessons of experience*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank, 1994.

----- (2002) - *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank.

TILAK, J. (2008) - Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, v. 38, n. 4, p. 449-466.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (Ed.) (2008) - *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, 2008.

-UNILA, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES (2015) – Fórum latino-americano de educação superior- Foro latinoamericano de educación superior 17 e 18 de novembro de 2014- Foz do Iguaçu- Declaração de Foz de Iguaçu- Declaración de Foz de Iguaçu.

UNITED NATIONS FOR EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE(UNESCO) – (1993)- Recommendation on the recognition of studies and qualifications in higher education – 13.11.1993-Available in http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acess: August, 11, 2017.

_____.(1995) Policy Paper for Change and Development in Higher Education – ED-94/WS/30- Available in www.mardias.net, electronic book no. 07. and in <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>>. Acess: August, 11, 2017.

----- (1997) – Recommendation concerning the status of higher education teaching personnel- 11 november 1997- Available in http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Acess: August, 11, 2017.

------(1998) – a) World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century – Vision and Action – b) Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education; c) Summary of the World Declaration on Higher Education (1998) in Final Report- World Conference on Higher Education- ED-98/CON.2023/CLD.49. Available in <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>.. Also available in www.mardias.net, electronic book no. 1.

------(2005) Resolution on the document on the accreditation of cross-border higher education institutions adopted by Commission II of the General Conference of UNESCO at plenary session number 17 of 19 October 2005

------(2009) – II WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION, 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris, 2009. Available in : <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicad.pdf>> Acess: August, 11, 2017.

----- (2011) - UNESCO Global Forum – Rankings and accountability in Higher Education – Uses and misuses – Paris, 18-17 May 2011 in cooperation with OECD and the World Bank - Programme, Introductory document and Highlights.

_____ (2015) . *Rethinking education: towards a global common good?* Paris.

UNITED NATIONS (UN) 1948- The Universal Declaration on Human Rights proclaimed by the United Nations General Assembly in Paris, on 10th December 1948 (General Assembly Resolution 217) .

-----1966- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights – General Assembly – Resolution 22000^a (XXI) of 16 December 1996. In force from 3 January 1976

UNITED NATIONS PROGRAMME FOR DEVELOPMENT – UNDP – (1969) . *Global public goods*: international cooperation in the 21st century – Questions and Answers – Office of Development Studies (ODS), Bureau for Development Policy (BDF) .

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2002) – Brochura : ‘CARTA DE PORTO ALEGRE – Chamamento contra a transformação da educação em mercadoria’- III Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas- III Cumbre 27de abril de 2002- Documento assinado por 39 associações e universidades ibero-americanas

WTO - WORLD TRADE ORGANIZATION (1999) – An Introduction to GATS – 15 pgs.

VAN GINKEL, H. (2001) - *Dialogue of civilizations*: finding common approaches to promoting peace and human development. Tokyo: United Nations University.

VAN GINKEL, H.; RODRIGUES DIAS, M. (2006) - Institutional and political challenges of accreditation at the international level. 2006. Available in <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=306>. Access in August, 11, 2017.- .

VASUDEVA, S.(1996) - *L'enseignement supérieur au XXIème siècle*: perspective estudiantine. Paris: Organization des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture- UNESCO - ED-96/WS/27- Availble in: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105594Fb.pdf>>. Access: August, 11, 2017.

ANNEX

SUMMARY OF THE WORLD DECLARATION ON HIGHER EDUCATION -1998 -

1. In accordance with paragraph 1 of Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights, access to higher education must be equal for all on the basis of merit. Therefore, access to higher education can not admit any discrimination based on race, sex, language, religion or economic, cultural or social considerations, or physical disabilities.
2. We must preserve, strengthen and further promote the fundamental missions of higher education systems (namely, educating, training, conducting research and, in particular, contribute to sustainable development and improvement of society as a whole) especially to train highly qualified graduates and responsible citizens and to provide an open space for higher learning and learning throughout life. In addition, higher education is unprecedented role in today's society, as an essential component of cultural, social, economic and political development and as a key to strengthening endogenous capacity building, consolidation of human rights, sustainable development, democracy and peace, in a context of justice. Higher education must ensure prevailing values and ideals of the culture of peace.
3. The higher education institutions, their staff and students should preserve and develop their crucial functions, all its activities to the demands of ethics and scientific and intellectual rigor. They should also enhance their critical functions and forecasting, through continuous analysis of new, economic, cultural and political trends, thus playing center functions forecasting, warning and prevention. They should for it enjoy full academic freedom and autonomy, while being fully accountable to society and accountable.
4. The relevance of higher education should be assessed in terms of the fit between what society expects of institutions and what they do. To do this, institutions and systems, particularly in their relations even closer to the world of work, should base their long-term orientations on societal aims and needs, including respect for cultures and environmental protection. Promoting entrepreneurship and skills and initiatives has become one of the major concerns of higher education. It should pay particular attention to the roles of higher education to serve society education, and more specifically to activities aimed at eliminating poverty, intolerance, violence, illiteracy, hunger, environmental degradation and disease , and efforts aimed at promoting peace, through an interdisciplinary and transdisciplinary approach.
5. Higher education is part of a unique system that starts with education for early childhood and primary education and continues throughout life. The contribution of higher education to the development of the whole education system and the reordering of its

links with other education levels of education, and more specifically with secondary education must be a priority. Secondary education should not only prepare for higher education and facilitating access to it, but also offer broad training and prepare students for active life.

6. Diversifying higher education models and methods and criteria is essential both to meet demand and to give students the foundation and rigorous training required to enter the twenty-first century. The Learners must have an optimal range of educational opportunities and the acquisition of knowledge and skills must be made from the point of view of education throughout life, which means that you can enter the system and out of it easily.
7. The quality of higher education is a multidimensional concept, which should embrace all its functions and activities: teaching and academic programs, research and scholarship, staffing, students, infrastructure and academic environment. It must be paid special attention to the advancement of knowledge through research. Higher education institutions from all regions must undergo internal and external evaluations conducted transparently, conducted openly by independent experts. However, it must give due attention to specific institutional, national and regional contexts in order to take into account diversity and to avoid uniformity. the need for a new vision and a new model of higher education, which should be student-centered perceived. To achieve this objective, we must rethink the curriculum, not content with the simple cognitive mastery of disciplines and include the acquisition of skills, competencies and communication skills, creative and critical analysis, independent thinking and work team in multicultural contexts.
8. An essential element for higher education institutions is a vigorous policy of staff training. They should establish clear guidelines for teachers of higher education, in order to update and improve their skills, with stimulus for constant innovation in curriculum and methods of teaching and learning, providing assurance professionals and appropriate financial conditions, and also ensuring speedy excellence in research and teaching, with measures that are reflected in the relevant provisions of the Recommendation concerning the status of teachers in higher education adopted by the General Conference of UNESCO in November 1997.
9. Those responsible for decision-making at national and institutional levels should place students and their needs at the center of their concerns, and consider them essential participants and actors responsible for the process of renewal of higher education. We must develop counseling services in cooperation with student organizations in order to take into account the needs of ever more diversified categories of learners. Students who drop out should have suitable to return to higher education if convenient and at the moment they see fit opportunities. Institutions of higher education should train students to become well informed and deeply motivated citizens, provided with a can think critically analyze problems and find solutions to those problems of society, apply them and take responsibility social.
10. We must take or strengthen measures to obtain the participation of women in higher education, particularly at the level of decision-making and in all disciplines in which they are underrepresented. More efforts are required to eliminate all gender

stereotyping in higher education. Remove barriers and improve access of women to higher education remains an urgent priority in the renewal process of systems and institutions.

11. We must fully utilize the potential of new information and communications technology for the renewal of higher education through the expansion and diversification of the transmission of knowledge, and putting the knowledge and information available to a larger audience large. It is to be achieved equal access to them through international cooperation and support to countries that lack the capacity 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 a public service. While diversified sources of private and public funding are required, the public support for higher education and research remains essential to ensure that the educational and social missions are met in a balanced manner. In higher education, management and funding must be instruments for improving the quality and relevance. This requires capacity building and the development of appropriate strategies for planning and policy analysis, based on partnerships between higher education institutions and relevant authorities. Institutions must have autonomy in their internal affairs, but are accountable to society so clear and transparent.
13. The international dimension of higher education is an intrinsic element of its quality. Networking, which has proven to be one of the main means of current action, must be founded on mutual aid, solidarity and equality among partners. We must curb the "brain drain" as it continues to deprive the developing countries and countries in transition from high - level professionals necessary to accelerate their socio - economic progress. It has given priority to training programs in developing countries, in centers of excellence forming regional and international networks, with courses in specialized and intensive study abroad short - lived. 14. They have ratified and implemented regional and international legal instruments recognition of studies and diplomas, including those relating to the approval of knowledge, skills and abilities of graduates, in order to allow students to change course more easily and increase mobility within national systems and between them.
15. Close partnership between all stakeholders -responsible national policies and institutional, governments and parliaments, the media, teaching and related staff, researchers, students and families, the workplace and the community groups is essential if He wants to launch a reform movement and deep education of higher education.

THE AUTHOR

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS, international consultant in the field of higher education, was born in Rio de Janeiro, RJ, Brazil, on 17/12/1938. He lives in Paris since October 1981. Married with the economist and urban planner Sonia Telles Horta Rodrigues Dias has 3 children (Paulo Henrique, Rachel and Elisa) living in Geneva, London and Paris and seven grandchildren (Matthieu, Marco, Raphael, Louis, Alexandre, Ilana and Mia).

He was **director of the UNESCO Higher Education Division (Paris)** from October 1981 to February 1999, when he retired.

In this role,

- He represented UNESCO at the Council of the United Nations University (Tokyo), 1983-1991;

- Coordinated the preparation of various background documents, including the "Policy Paper for Change and Development in Higher Education" (1995);

- Coordinated the preparation and was responsible for the launch and the implementation during the first years of the UNITWIN-UNESCO Chairs Programme, which in 1999 already had more than 400 projects (UNESCO Chairs and inter-university cooperation networks);

- He was the main coordinator of the World Conference on Higher Education (1998), which brought together more than four thousand participants (more than 180 countries, about 130 ministers heading national delegations, hundreds of NGOs);

- He represented UNESCO, during the eighties, as a member of various university boards, including the University for Peace (Costa Rica), University of Paris XIII Villetaneuse and University of Paris VII.

He was special adviser of the rector of the UN University from 2000 to 2009 and representative of UNU with UNESCO and head of UNU's office in Paris from January 2006 to June 2009;

In 1999, he received from the French government the Légion d'honneur and in 1993 he was awarded by the Brazilian government (Itamar Franco and Murílio Hingel) with the Educational Merit. In 2003, he received the Medal of Honor of the Federal University of Minas Gerais reserved for former students of this university who have stood out for their contribution to society. In 2005, he received the title of doctor honoris causa from the "Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires", in Argentina and in 2009, of the Federal University of Mato Grosso. He received special medals and awards from various universities, including the University of Brno, Czechoslovakia (Diploma and silver medal – *vir illustrissimus*), University of Salta (Argentina), Federal University of Pará (Brazil), Autonomous University Gabriel René (Bolivia).

After retiring from UNESCO (February 1999), participated in meetings, gave lectures, collaborated in the development of projects in the most varied places and countries: Argentina (Buenos Aires, Lucan, La Plata, Salta, Mar del Plata, Paraná Entre Rios, Santa Fe, Corrientes / Resistance, Junín), Bolivia (Cochabamba, Santa Cruz de La Sierra and La Paz), Brazil (Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, São Carlos, Belo Horizonte, Brasília, Belem, Salvador, Manaus, Porto Allegre, Petropolis, Cuiaba, Rondônia, Goiania, Curitiba, Fortaleza, Florianópolis, Redemption in Ceará), Chile (Santiago, Talca), China (Hangzhou, Shanghai, Macau), Colombia (Bogota, Barranquilla and Cartagena de Indias), Costa Rica (San José), Cuba (Havana) Spain (Barradoz, Mérida, Salamanca, Caceres, Bilbao, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid, Granada, Sevilla, Cordoba, Benecassim, Barcelona, Gijón, A Coruña, Cádiz, Jaramilla Vera, Huelva, Platja del Aro), United States (Cincinnati and Tucson in Arizona), Finland (Tampere, Helsinki and Hämeenlinna), France (Paris, Strasbourg, Versailles, Poitiers, Dijon), Italy (Rome and Bari) Kenya (Nairobi), Mexico (Guadalajara, Monterrey, Tlaxcala, La Paz in Baja California Sur, Tijuana and Mexico City), Peru (Lima), Puerto Rico (San Juan), Uruguay (Montevideo), Venezuela (Caracas), Mauritius (Port Saint Louis).

In 1993 and in 1997, he participated as a speaker at the opening ceremonies of the academic year at the University of Utrecht (Netherlands), developing in 1993, the theme "What university for what society?" In November 1995, was responsible for opening of the academic year in associated centers of UNED (Distance Education National University) in Seville and Cordoba. In 2001, he was responsible for the inaugural class of the National University of La Plata in Argentina. In the second half of 2002, he was responsible for the inaugural lecture and opening activities at the Federal University of Mato Grosso; In October 2003, he was responsible, in Barcelona, of the opening of the academic year of all the universities of Catalonia, Spain, ("Espacios de solidaridad in tiempos de obscurantismo"). In March 2004, he was responsible for the inaugural lecture at the University of Costa Rica. In 2011, it was responsible for the start of the third quarter period of Unilab activities in Redenção, Ceará, Brazil.

Graduated in Law from Universidade Federal de Minas Gerais (1964), completed previously, a full course of Philosophy (three years) by the St. Joseph Seminary in Rio de Janeiro (1958). Holds a third degree cycle of the French Institute of Press at the University of Paris (1968). Is

the author of several articles, book chapters, papers in communication, education, and politics published in several languages, in several continents. Available in www.mardias.net

In 1992, the PUC-MG released his book "The Fact and the version of the Fact - A journalist in the sixties." In 2002, the CRUE -Conference de los Rectores Españoles- Universities and the University Foundation for international cooperation published "Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI". He was the coordinator of the publication and lead author. In 2002, the Federal University of Rio Grande do Sul (Brazil) published the book "University a place out of power," He was one of three authors. In 2013, the University of Brasilia, in the framework of the commemorations of its 50th anniversary, published his book "UnB e Comunicação nos anos 1970- Acordo tácito, repressão e credibilidade acadêmica"

In 1963, he joined the office of the Minister of Education Paulo de Tarso Santos, as a parliamentary assistant for parliamentary subjects, integrating a team composed, among others, by the educator Paulo Freire, Herbert de Souza (Betinho), Luis Alberto Gomes de Souza etc.

In the 70s, he was member for several periods, of the board of directors of the Brazilian Association of Educational Technology –Associação Brasileira de Tecnologia Educacional-, and a member of the organization's Educational Technology Journal editorial board. He was a member from 1977 to 1983 of the "board of trustees" of the International Institute of Communication based in London. He was also a member of the board CAERENAD, an international network of distance higher education institutions based in Quebec, Canada.

He was a professor (March 1970 to September 1981), head of the Department of Communications (1970-1972), extension dean (1972-1976, vice-rector (1976-1980) at UnB- the University of Brasilia-. Is presently a retired professor at UNB.

He was member of several examining boards (juris de teses) in Europe and of various examining boards for selection of professors in Brazilian universities. He is a member of the editorial board of several specialized publications in education, communication and political sciences in several countries.

During the sixties, he was **a journalist in Minas Gerais and São Paulo**, and was even director of Folha de Minas (1963) and director of Radio Jornal de Minas (October 1968 to March 1970), editor secretary (editor) of "Última Hora" in São Paulo (1965), reporter and newspaper political editor in Belo Horizonte (O Diário, Última Hora, Correio de Minas). Collaborated with the weekly "Binômio" (Minas Gerais) and "Brazil Urgent" (São Paulo), he was editor-in-chief of the bimonthly newspaper "Ação Popular" (1962) and editor of the newspaper "Tribuna Universitária" (1961-1962), organ of the Central Directory of Students of the University of Minas Gerais (later the Federal University of Minas Gerais).

Marco Antonio Rodrigues Dias

Enseñanza superior como bien público:
perspectivas para el centenario
de la Declaración de Córdoba

PRESENTACIÓN

Este texto, finalizado en diciembre de 2016, se basa en el testimonio de la vida del autor. Toma elementos de análisis previos, algunos de ellos publicados en revistas especializadas, pero con la inclusión de nuevos elementos de una realidad que cambia muy rápidamente. Una versión preliminar sirvió de base para una ponencia presentada en el paraninfo de la Universidad de la República en Montevideo (Uruguay), el 3 de setiembre de 2016, durante el seminario en conmemoración de los 25 años de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). El Consejo de Rectores de la AUGM, en su reunión de 25 de abril de 2016, decidió considerar este texto como una de las contribuciones de la asociación al proceso de organización de la CRES 2018.

Índice general

3

Índice general

Introducción	4
1. Pensamiento único	8
2. Evolución en los organismos internacionales.....	10
3. Imposición de un modelo	12
4. Cooperación solidaria	14
5. Replantear la educación	19
6. Contexto neoliberal de la mercantilización	21
7. El delicado tema del financiamiento	25
8. Procesos interconectados	29
9. Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS-GATS)	33
10. TISA: un golpe de Estado mundial	37
11. Sistema internacional de acreditación	41
12. Reconocimiento y convalidación de diplomas	44
13. Proceso de Bolonia	49
14. <i>Rankings</i> - sistemas de clasificación	52
15. Los <i>Massive Open Online Courses</i> (MOOC)	55
16. Bien público global	57
17. Manipulación ideológica	60
18. Centenario de Córdoba	62
19. Actualización de la Declaración de 1998	64
20. Definición de las misiones	66
21. Autonomía y libertades académicas	68
22. Éxito de una reacción	70
23. ¿Economistas para qué?	72
24. En conclusión	75
Referencias bibliográficas	78
Anexo - Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998)	89
El autor	93

Introducción

En la organización del programa del seminario conmemorativo de los 25 años de creación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM),¹ sus líderes decidieron mirar hacia el futuro. Por lo tanto, fue incluido en el programa un debate sobre las perspectivas de una conferencia regional de la educación en América Latina que se llevará a cabo en 2018, veinte años después de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES, 1998), cien años después de la declaración de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918).

Asimismo, al hacerlo, recordaron a Octavio Paz, para quien “el descubrimiento del futuro pasa inevitablemente por la reconquista del pasado”. Decidieron entonces solicitar a alguien, desde hace mucho “fuera del circuito”, para traer al seminario algunas reflexiones sobre “la educación superior como un bien público”. Así, suponían que se podría llevar a cabo la proyección del futuro, sin dejar de examinar las enseñanzas del pasado, tanto las positivas como las negativas.²

En lo que se refiere al presente, en particular a la enseñanza superior, Carmen García Guadilla, una especialista latinoamericana originaria de Venezuela, definió bien la situación en tres líneas al señalar que hoy en día “[...] la educación superior se siente acosada por fuerzas comerciales de tal naturaleza, que están logrando desestabilizar el carácter de bien público que, hasta ahora, era inherente a la educación” (García Guadilla (Edit.), 2004, pág. 9).

Las manifestaciones de representantes de los estudiantes van siempre en la misma dirección que la que ha definido Guadilla. En 1996 en la Unesco, durante los preparativos de la CMES de 1998, solicitamos a una estudiante de la India, radicada en California, Estados Unidos, Sumita Vasudeva, miembro de la junta de la Asociación Internacional de Estudiantes en Ciencias Económicas y Comerciales (AIESEC), que elaborase un documento sobre el tema basándose en posiciones de las

¹ - Seminario *Una mirada hacia el futuro de la Educación Superior - 25 años de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo*, que tuvo lugar en el paraninfo de la de la Universidad de la República, Montevideo (Uruguay) el 3 de setiembre de 2016.

² - La tarea no era sencilla. El documento que preparé para cumplir esa tarea no era un trabajo académico tradicional. Se trataba de un documento de toma de posición. Relataba hechos a los cuales se añade una interpretación necesariamente subjetiva. No representaba la posición de cualquiera de las organizaciones con las cuales el autor tuvo relaciones de trabajo, ni necesariamente las opiniones de los que organizaron el seminario conmemorativo de los 25 años de la AUGM.

asociaciones de estudiantes. Sumita Vasudeva declaró en su texto que estaba decepcionada con lo que ofrecía entonces la educación superior, haciendo hincapié en que esta «no sensibiliza a los estudiantes sobre los vínculos entre la educación y la manera de jugar un papel en la sociedad». En consecuencia, —dijo Sumita Vasudeva— “demasiada importancia se les da a los objetivos individuales y se estimula el desinterés en la evolución de la sociedad”.³

La observación de la estudiante de la India sigue siendo válida y, frente a ella, es difícil ser optimista cuando vemos, impotentes, la transformación de la educación en mercancía y el uso del Estado para fortalecer la promoción de políticas antisociales con la reducción o eliminación de fondos para la educación y con el estímulo y apoyo financiero a empresas que solo tienen como objetivo la ganancia individual. Asimismo, estas políticas fuerzan a las instituciones públicas a ser más interesadas en el comercio que en la formación de ciudadanos dignos y socialmente conscientes.

El contexto político y social de América Latina y del Caribe, al igual que el de otras partes del universo, no favorece la producción de una visión optimista de la realidad del mundo moderno. Lo que menos cuenta es el respeto a los principios democráticos y a las manifestaciones de los ciudadanos.

Mientras me preparaba para ir a Montevideo con el fin de participar en el seminario de los 25 años de la AUGM, revisé el texto que me sirvió, en setiembre de 2003, para dictar, en la Universidad de Cataluña, en Barcelona —el *aula magna* de todas las universidades catalanas— la apertura del año escolar 2003-2004.⁴ “Estábamos viviendo una época de oscurantismo”, fue mi conclusión. Confieso, trece años más tarde, que tendría poco que añadir a lo que dije en aquella ocasión. Las

³ - Sumita Vasudeva también dijo: «Estudiantes de Economía y Comercio se centran en teorías estrechas de gestión y de métodos financieros, mientras que los estudiantes de Derecho se pierden en las complejidades de los procesos judiciales. A su vez, los estudiantes de Ingeniería y Ciencias solo están interesados por lo que se puede demostrar cuantitativamente. Pocas instituciones ponen a disposición de los estudiantes una formación completamente integrada que incluya, al mismo tiempo, una especialización en una serie de disciplinas y una visión más amplia del conjunto de temas y responsabilidades internacionales» (Vasudeva, 1996).

⁴ - El texto original en español y en catalán fue publicado como un folleto por la Universidad Politécnica de Cataluña y se puede encontrar en el sitio web ResearchGate (Marco Dias) o en <http://www.mardias.net>, libro electrónico n.º 2, documento n.º 5, *Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo* (*Espais solidaris en temps d'obscurantisme*). El título del Aula Magna de Barcelona se inspiró en una entrevista publicada por la revista de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS) en mayo de 2002, año v, n.º 51 y publicada posteriormente como capítulo de un libro de la UFRGS, *Entrevistas*, pp. 558-572 (2004), “Estamos viviendo un período de oscurantismo”. El texto de la entrevista a los periodistas Clovis Otte y Arlete R. de Oliveira Kempf se encuentra también en <http://www.mardias.net>, libro electrónico n.º 10, documento n.º 13.

nuevas generaciones no deben venir a nosotros, los ancianos, para pedir consejos. Más bien deberían cuestionarnos sobre los errores que hemos cometido.

En 2003, empecé el Aula Magna diciendo:

Los historiadores designan el siglo XVIII como *Le Siècle des Lumières*, ‘el Siglo de las Luces’, debido a la ocurrencia de un movimiento de ideas que fue capaz de reunir a filósofos, historiadores y escritores de Europa, especialmente de Francia, y que fue capaz también de influenciar no solo a «déspotas ilustrados» como Catalina II de Rusia y Federico II de Prusia, sino también, y en particular, a los ideólogos de la Revolución francesa. Diderot, D'Alembert, Voltaire y Rousseau tienen sus nombres vinculados a este movimiento caracterizado por la confianza en el progreso de la razón y la ciencia para eliminar la ignorancia y la superstición. El Siglo de las Luces —el iluminismo— también es conocido por su movimiento en defensa de la libertad de expresión y el deseo de promover reformas.

Proseguí, afirmando:

Es innecesario ser un profeta para saber cómo los historiadores del futuro definirán el final del siglo XX, y sobre todo al principio del siglo XXI. Es una época de oscurantismo, donde se presentan hechos inquietantes como si fueran el resultado de un orden natural. La democracia se confunde con el poder arbitrario de países poderosos, algunos de ellos con los líderes seleccionados a través de procesos absolutamente manipulados. Utilizan conceptos como los de libertad y democracia en favor de acciones de represión, y esto en oposición a lo que piensan la mayoría de los Estados miembro de las Naciones Unidas. El principio de la guerra preventiva, basado en la ambigüedad, la desinformación y la mentira, se impone a la comunidad internacional. En lugar de defender la libertad de opinión y de expresión, es el pensamiento único que se promueve en todos los campos con el uso descarado de la censura.

Es anunciado a partir de ahí, que el comercio traería prosperidad para todos, pero los países en desarrollo que creen en este dogma empobrecen, quedan excluidos de los mecanismos y no reciben compensación por la apertura de sus economías.

Los países industrializados, a su vez, fortalecen sus políticas proteccionistas, además de reducir las inversiones en proyectos de cooperación.

Nunca la frase *quien no está conmigo, está contra mí* fue tan utilizada en las relaciones internacionales. En 1989, durante una conferencia de tres instituciones con sede en la capital de los Estados Unidos (el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos), organizada en Washington por el Instituto para la Economía Internacional, el economista inglés John Williamson forjó los principios del Consenso de Washington: la privatización, la liberalización económica, la desregulación y el control de la inflación y del déficit público sin preocuparse por cuestiones de justicia social y empleo. Se anuncia, a partir de ahí, que el comercio traería prosperidad para todos, pero los países en desarrollo que creen en este dogma empobrecen, son excluidos de los mecanismos de toma de

decisiones y no reciben ninguna compensación por la apertura de sus economías. Los países industrializados, a su vez, consolidan sus políticas de protección y, además, reducen la inversión en proyectos de cooperación.

No comments! No tengo nada que añadir hoy a esta introducción. Todo lo que fue dicho antes es tanto o más válido en 2016 que en 2003. Es una época de oscurantismo. El Consenso de Washington destruye las economías, pero aún sigue siendo impuesto en todos los continentes. Los gobiernos teóricamente democráticos se someten a las reglas del mercado y transforman la educación en negocios rentables, abandonando su sentido social. El poder, en muchos países, sigue siendo controlado por minorías que, por medios variados, dominan la vida política.

1. Pensamiento único

El pensamiento único se ha ido consolidando en los últimos decenios y particularmente desde el comienzo de este siglo. A nivel internacional, los que dominan la vida política y controlan la formación de la opinión pública consiguieron, de manera efectiva, imponer un retorno al «difusionismo» y a la implementación de las teorías de la modernización.

En los años cincuenta y sesenta, los principales países occidentales —en particular Estados Unidos— enviaron a los países en desarrollo a cientos o miles de expertos, los «difusionistas», con el encargo de modernizar los países «atrasados» y de provocar y estimular cambios en sus instituciones y en el comportamiento de sus habitantes. Ellos deberían abandonar sus tradiciones y aceptar los valores de mercado de acuerdo con el modelo occidental. Se les pidió también que modificasen sus relaciones urbanas, políticas y sociales y fueron invitados a adoptar un modelo de democracia basado en la copia del sistema bilateral inglés, dejando a un lado toda la tradición de los gobiernos locales, como en África, por ejemplo. Sin embargo, un fenómeno semejante se ha desarrollado también dentro de los países o estados en Europa donde, en varias partes, las autoridades trataron de establecer un estado monoétnico, monocultural, con el abandono de las lenguas y las costumbres locales y la instalación sistemática del mercado como elemento regulador principal de las sociedades.

La teoría de la modernización se basa en un presupuesto etnocéntrico occidental que considera que deben ser universales las formas de organización de la sociedad, sin que se tengan en cuenta la diversidad cultural, la formación histórica de la población, la variedad en la conducción de las estructuras sociales. Muy lógicamente, se considera que el único modelo válido de la universidad es el desarrollado por las grandes instituciones occidentales.

Esta ideología penetra en todos los medios de comunicación e incluso en las organizaciones internacionales que continúan dando soporte, en teoría, a una visión humanista y a la construcción de sociedades multiculturales, pero, en la práctica, de manera contradictoria, adoptan posiciones opuestas, abandonando todo y cualquier punto de vista crítico. Aceptan que la comercialización invada todo. Adoptan una posición pasiva y aceptan, como naturales, medidas que hacen que sean las fuerzas del mercado las que controlan la sociedad, incluso la educación.

También hay que señalar que este retorno al *difusionismo* se lleva a cabo en una situación completamente diferente a la de los años cincuenta y sesenta. La globalización se presenta como un proceso dirigido a facilitar la movilidad de personas, bienes y servicios e ideas. La noción de Estado

se debilita y la interdependencia se fortalece. La globalización en el campo económico —el más visible— opera con tres elementos muy claros:

- Una unificación mundial del mercado, con la adopción de un marco institucional único —el liberal— y un modelo uniforme de producción y distribución de bienes y servicios;
- El desarrollo de empresas globales que compiten a escala mundial en el diseño, producción y distribución de sus productos y servicios;
- Una división internacional del trabajo en la que, bajo un marco institucional único, rígido y monopolista, los polos dominantes se encuentran en los países que controlan el conocimiento y los servicios. Ellos tienden a tener el monopolio de la creación, los otros siguen siendo condenados a la imitación y a la dependencia.

La globalización afecta a todos los sectores de la vida de la sociedad y funciona como un gran mercado. Para completar este esquema, se trataba de implementar en todas partes un modelo único de sociedad. El neoliberalismo, antes mencionado, proporciona por su parte un marco bien definido por la investigadora universitaria estadounidense Wendy Brown (2015, pg.28), para quien:

El neoliberalismo se entiende más comúnmente como un elemento de estructuración de un conjunto de políticas económicas de acuerdo con su principio fundamental de considerar los mercados libres. Esto incluye la desregulación de las industrias y los flujos de capital; la reducción radical de las disposiciones del Estado de bienestar y de la protección de los vulnerables; bienes públicos privatizados y subcontratados, que afectan desde la educación, los parques, los servicios postales, las carreteras y el bienestar social, las prisiones y las fuerzas armadas; sustitución de regímenes progresivos de impuestos y aranceles; el fin de la redistribución de la riqueza como política económica o política social; la conversión de todas las necesidades en negocio rentable, incluyendo desde la preparación de admisiones a la universidad hasta los trasplantes de órganos humanos, desde adopciones de bebés hasta derechos de contaminación, desde evitar líneas (*avoiding lines*) hasta obtener espacio para las piernas en un avión y, más recientemente, la transformación en materia financiera de todo y la creciente dominación del capital financiero sobre el capital productivo en la dinámica de la economía y de la vida cotidiana.

2. Evolución en los organismos internacionales

El Banco Mundial, acompañado por organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y, más tarde, la Comisión Europea y la Organización Mundial del Comercio (OMC), en términos prácticos, adaptó a la enseñanza superior los principios económicos del Consenso de Washington y, en consecuencia, pasó a defender:

- la reducción del monto de las inversiones en educación superior;
- el estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad;
- la aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;
- la reglamentación de los sistemas según principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

La OCDE, a su vez, buscó y logró durante un cierto tiempo, en los primeros años de este siglo, alcanzar el liderazgo internacional en materia de educación. De hecho, el mensaje de esta organización para los países en desarrollo es claro y puede interpretarse así en el contexto actual:

- No hay que hacer inversiones en educación superior en los países que no han resuelto el problema de la educación básica y secundaria.
- La solución a estos países se encuentra en estrategias de asistencia al desarrollo, es decir, deben buscar la solución en el extranjero.
- Los países en desarrollo deben tomar ventaja de la educación superior de proveedores extranjeros y, en este caso, las guías para la calidad en educación transfronteriza producidas por la OCDE y utilizadas por algunos funcionarios de la Unesco hacen fácil la identificación de proveedores de alta calidad.

En todo esto está implícito que hay que comprar productos educativos que el Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá, Francia y otros producen. Esto estaba más que claro en la argumentación que presentó a la Unesco el secretario general de la OCDE, Ángel Gurría, el 19 de octubre de 2005, en donde afirma, durante una sesión especial paralela a la Conferencia General de la Unesco:

Me gustaría advertir en contra de permitirse que la inversión en educación superior sea superior a la inversión en las escuelas primarias y secundarias. La educación superior es cara. En los países de la OCDE, un lugar en la educación superior puede ser hasta veinticinco veces más caro que en la enseñanza primaria. Países en las primeras etapas de desarrollo deben ocuparse de lo

básico antes de invertir fuertemente en educación superior. Por buenas razones, los Objetivos de Desarrollo del Milenio apoyan el acceso universal y equitativo a la educación primaria y secundaria para niños y niñas. Donde la educación primaria para todos no se ha convertido en una realidad es posible que, en general, sea menos costoso y más eficiente centrarse en esta área, teniendo en cuenta los recursos disponibles. Los estudiantes que se inscriben en la educación superior pueden tener una gama variada de opciones y también pueden querer tomar ventaja de la educación superior que ofrecen los proveedores externos. Todo esto puede ser logrado como parte de las estrategias de desarrollo. Las directrices en materia de calidad transfronteriza de educación superior, desarrolladas por la Unesco y la OCDE, hacen que sea más fácil identificar proveedores de alta calidad a nivel internacional.(Gurría, 2007-pg.3)⁵.

⁵ - Texto original de Ángel Gurría: "I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not become a reality yet, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part of development strategies. The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by UNESCO and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level".

3. Imposición de un modelo

El modelo universitario norteamericano se tornó, poco a poco, en el modelo dominante en todo el mundo. En Brasil, por ejemplo, esta tendencia, presente en la reforma universitaria de 1968, se consolidó con la ley 5540/69 y, ahora, con el Proceso de Bolonia, es prácticamente la totalidad de Europa que se somete a las concepciones que vienen de Estados Unidos. Aceptar este modelo como único e ideal es poco realista, si uno confronta datos de la vida real, como lo ha hecho la revista *The Economist* en su edición del 1.º de diciembre de 2012 (“Higher Education: not what used to be” – “La educación superior no es lo que solía ser”). Ni para Estados Unidos este sistema puede ser hoy considerado bueno.

Según la investigadora estadounidense Wendy Brown (2015, pg.175), “una educación superior ampliamente accesible y disponible es una de las grandes bajas del ascenso del neoliberalismo en el mundo euroatlántico”. La investigadora se refiere a un fenómeno que se produce en todo el Occidente, pero su análisis se basa principalmente en el sistema de Estados Unidos que, debilitando el currículo de Artes Liberales (*Liberal Arts*), transformó la educación en producto y los estudiantes en clientes, y ya no se preocupa por la formación de los ciudadanos.

Para *The Economist* (1.12.2012), a pesar de seguir con más de la mitad de las primeras cien instituciones en los *rankings* internacionales, el sistema se enfrenta a problemas graves y las universidades de los Estados Unidos exhiben muchos elementos negativos, como:

- aumento en el valor de las escolaridades cinco veces mayor con respecto a los niveles de inflación desde 1983;
- duplicación de la deuda de los estudiantes en los últimos quince años. Quienes concluyeron el bachillerato en 2011 salieron de la universidad con un promedio de deuda de 26.000 dólares;
- una disminución importante de la calidad de los estudiantes y graduados.

Además, el concepto dominante en las universidades de los Estados Unidos siempre implicó la idea de que la universidad irá a la comunidad con la intención de extender sus actividades de enseñanza y de investigación y el fondo de cultura de que se considera poseedora. La comunidad, según este concepto, es un objeto, tiene que actuar pasivamente en el proceso, siendo solamente un receptor de otro polo, exógeno y superior.

La aproximación de la comunidad por las universidades se hace a través de una posición elitista, en la cual la comunidad es considerada como elemento inferior. La universidad, con sus

élites, sus sabios, su cultura sofisticada, lleva hacia la comunidad toda su sabiduría. Esta toma de posición no es inocente. Es ideológica, y esto es el pecado original del modelo como el de muchos proyectos de cooperación entre los países ricos y los demás.

4. Cooperación solidaria

En 2005, los países ricos se comprometieron a destinar el 0,7 % de su producto interno bruto (PIB) en programas y proyectos de ayuda al desarrollo internacional, pero llegaron al comienzo del siglo XXI con una media de 0,25 %. Se estima que, con la reducción de los fondos fantasmas utilizados en y para los países ricos y sus consultantes, la ayuda, en lo que se refiere a los países del G-7 (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido), se reduce a 0,07 %. Además, —hay que saber— una gran parte de los fondos para la cooperación consiste en préstamos y no en donaciones o subsidios.

Reflexiones sobre la cooperación interuniversitaria internacional llevaron a la Unesco a poner en marcha, en 1991, el Programa UNITWIN/Cátedras Unesco, cuyo objetivo era «promover la creación de redes entre las instituciones de educación superior en los niveles interregional, regional y subregional con el propósito de promover el desarrollo institucional y la distribución de recursos y de facilitar el intercambio de conocimientos y datos sobre experiencias que estuviesen relacionadas, por ejemplo, con el personal y los estudiantes».

El concepto tradicional de cooperación, según Jorge Brovetto, exrector de la Universidad de la República en Montevideo y exministro de Educación y Cultura de Uruguay, se caracteriza por el hecho de que “los que reciben la cooperación tienen el problema y los que administran el programa tienen la solución y los recursos para su ejecución” (Brovetto, 1996).

El programa UNITWIN, al contrario, se basaba en el espíritu de solidaridad académica, indispensable para lograr el avance de un proceso que conduciría a establecer vínculos fuertes y duraderos entre las instituciones educativas de todo el mundo. A nivel académico, se fomentó la promoción y el fortalecimiento de programas de formación y de investigación innovadores e interdisciplinarios que tuviesen un impacto directo en el desarrollo humano.

El programa fue concebido para responder a la necesidad que estos establecimientos tienen de abrir sus fronteras y escapar de su aislamiento. Ninguna institución puede hoy vivir aislada e imaginar que puede cubrir por sí sola todos los campos del saber de manera satisfactoria. En febrero de 1993, había 70 cátedras y 20 redes apoyadas por el programa UNITWIN. En febrero de 1996, estos números habían subido a 214 y 46, respectivamente.

Según su concepción, en el momento de su creación, el programa tendría dos elementos básicos: las cátedras, con vocación de convertirse en un centro de excelencia, y las redes. Cada

cátedra tendría que ser un punto focal o formar parte de una red.⁶ Dentro de la Unesco, el programa debería contar con la participación de los diferentes programas de la organización: educación, ciencia y tecnología, comunicaciones, cultura, ciencias sociales. En 1998, en el momento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la Unesco en París, existían más de 300 cátedras y cerca de 50 redes.

Esta iniciativa partió de la convicción de que la creación de programas conjuntos de investigación y posgrado a nivel doctoral podría ser priorizada por las políticas públicas de internacionalización de la educación superior. Tales medidas impedirían la fuga de cerebros y colaborarían con la transferencia de conocimientos entre las instituciones y entre los países y regiones.

Con frecuencia, los expertos y los responsables de las políticas públicas de cooperación se preguntan acerca de cómo evitar el éxodo de competencias y en consecuencia el saqueo de cerebros. La Asociación de Universidades Europeas, en 2010, analizó la situación concreta de los intercambios académicos entre Europa y África, y anunció que la intención era encontrar fórmulas que podrían ser utilizadas para invertir la situación actual.

No hay duda acerca de cómo esta situación es dramática. En 2010 se estimaba que, a nivel mundial, los investigadores formados en África eran solo el 2,3 %. Esto es menos que el porcentaje de solamente un país europeo, el Reino Unido. Esto fue provocado por el hecho de que la mayoría de los graduados salen de su propio país o no regresan cuando cumplen sus estudios en el extranjero. Investigadores, doctores, ingenieros, profesores, administradores de alto nivel, buscan siempre lugares donde puedan tener oportunidades de empleo, con salarios decentes y buenas condiciones de vida para ellos y para sus familias. Esto afecta a África, pero también a América Latina y a otros países en desarrollo o regiones menos desarrolladas.

Las cifras planteadas por la Asociación de Universidades Europeas (2010) son claras. Encuestas realizadas por expertos de la Universidad Católica de Lovaina, por ejemplo, muestran que el 67 % de mano de obra cualificada de la República de Cabo Verde está en el extranjero, al igual que el 63 % de República del Gambia y 53 % de República de Sierra Leona. El promedio observado en diez países africanos es mayor que 40 %. Los problemas se ven agravados por la reducción de las inversiones públicas en el área de la educación superior y la investigación, por el hecho de que las

⁶ - En marzo de 2007, la secretaria de la Unesco presentó al Consejo Ejecutivo un documento (176 EX/10) que contenía nuevas orientaciones estratégicas para el programa UNITWIN. Entre las “nuevas” líneas de renovación de programas, se anunció la implicación de todos los sectores de la Unesco en las actividades de UNITWIN, lo que era parte de su concepción inicial y aun la transformación de los centros de excelencia en polos de excelencia...

condiciones de trabajo no son buenas (falta de laboratorios, por ejemplo), que los salarios están muy por debajo de lo que los buenos investigadores pueden encontrar en Europa (diez a veinte veces más bajos). El estímulo a la fuga de cerebros se vuelve muy fuerte.

Los países o regiones que más se benefician de la fuga de cerebros son Europa, donde vive el 48,3 % de los graduados africanos, Estados Unidos con 31,8 %, Canadá con 12,4 % y Australia con el 6,8 %. Como resultado (2010), África tiene solamente 169 investigadores por millón de habitantes en comparación con 742 en Asia, 2728 en la Unión Europea y 4654 en América del Norte. Entre 1990 y 2000, en África del Oeste, la emigración de titulados en educación superior aumentó 123 % contra 53 % para personal no cualificado. Por lo tanto, hay una aceleración de inmigración de personal altamente cualificado a los países de la OCDE, que absorben alrededor del 90 % de los inmigrantes altamente cualificados en el mundo. Se constató un aumento de alrededor de 800.000 por año entre 1990 y 2000.

La Unión Europea no oculta que el financiamiento “generoso” de programas como Erasmus Mundus tiene como uno de sus principales objetivos el reclutar los mejores cerebros de otras partes del universo. Para alcanzar esto, estimula algo que en principio sería positivo, es decir, la creación de doctorados conjuntos, acompañados por ambiciosos programas de becas. Pero en la medida en que el objetivo de Erasmus Mundus —según confirma Sarah Piovezan en un artículo publicado en *Le Monde*, el 29 de enero de 2008— es el de reclutar explícitamente los mejores cerebros, al final, más “cooperación” puede significar más estímulo al éxodo de cerebros.

Una primera conclusión aparece como consecuencia de esta realidad. Los programas de cooperación bilateral (podríamos decir que los multilaterales también) deberían proporcionar la creación de condiciones que permitieran a los investigadores regresar a sus países y desarrollar un trabajo en condiciones satisfactorias. Hay algunos programas, raros en realidad, que lo hacen, reforzando instituciones, universidades y laboratorios de los países receptores de la cooperación.

Se pueden efectivamente encontrar programas que buscan proporcionar esa cooperación. Parece ser el caso de uno en la Universidad de Upsala en Suecia (International Science Program, ISP), que da prioridad no a individuos aislados, sino a las unidades, en particular a los departamentos de universidades africanas. Este programa funciona en el campo de la química, de la física y de las matemáticas. En el período 2003-2008, el programa ISP fue implementado en 12 países, incluyendo 10 en África subsahariana, propiciando el resultado de 138 doctorados y 600 maestrías con una fuga de cerebros limitada al 5 %.

Cabe insistir en que, observando la misma situación en los años ochenta, la Unesco decidió cambiar de estrategia con respecto a este tema. En lugar de seguir haciendo estudios sobre el éxodo

de cerebros, se consideró que sería más apropiado concentrar los esfuerzos en una actitud positiva, a través del fortalecimiento de la creación de capacidad (*capacity building*) en los países en desarrollo. Este fue uno de los puntos iniciales de la reflexión que llevó al establecimiento del programa UNITWIN/Cátedras Unesco, cuyos orígenes fueron mencionados anteriormente.

Las malas tendencias fueron reforzadas con el desarrollo de las nuevas tecnologías. Instituciones de países desarrollados exportan programas completos a través de Internet, principalmente en inglés, en muchos casos sin vínculo con las necesidades de los países receptores. En lugar de utilizar tecnologías para una mejor distribución del conocimiento, esta transferencia es, de hecho, una modalidad nueva y efectiva de imposición de modelos que configura una nueva forma de neocolonialismo.

En Europa hay quienes piensan que el hecho de que la obligatoriedad de que los estudiantes africanos lleven a cabo prácticas de aprendizaje en sus países de origen, y que cuando elaboren trabajos de investigación como parte de su programa académico seleccionen temas referentes a sus países, podría colaborar para mitigar el efecto del éxodo de cerebros. Un ejemplo de alienación, siempre utilizado, en casos de análisis sobre situaciones de esta naturaleza, es el de estudiantes africanos de países pequeños que realizan doctorados en energía atómica en universidades europeas. Son candidatos ciertos a no regresar a sus países.

Un enfoque más correcto fue adoptado por China, que decidió mejorar el equipamiento de los laboratorios de sus instituciones y garantizar mejores condiciones de trabajo para sus expertos nacionales. Al mismo tiempo, al enviar estudiantes al extranjero, esta política trata de garantizar las condiciones de trabajo adecuadas al momento de su regreso. Enviar y financiar a los estudiantes para ir al extranjero sin garantizarles buenas condiciones a su regreso es, por parte de los países en desarrollo, una actitud de suicidio. Darán a los países ricos la posibilidad de reclutar libremente a los mejores cerebros de los países en desarrollo, ya en formación avanzada. Estímulos para el regreso, así como existencia de infraestructuras de investigación convenientes y mejores perspectivas de carrera, pueden resultar más útiles que medidas restrictivas que busquen obstaculizar las libertades de los estudiantes e investigadores.

El documento de la Asociación de Universidades Europeas (EUA) también sugiere una integración de la movilidad en el marco de relaciones de colaboración de que son ejemplo los títulos conjuntos (como ocurre en algunos programas sándwich de segundo ciclo) y los períodos de movilidad dedicados a la elaboración de una tesis escrita y prácticas en empresas. También es posible «integrar en este conjunto de medidas el reanudar el contacto con la diáspora científica y el desarrollar una cooperación duradera», dice el documento de la EUA.

Tratando de ser más concretos, los autores del documento de la EUA, en su parte final, proponen medidas tales como:

- dispositivos estimulantes, tales como la mejora de la infraestructura de investigación y también de las condiciones de contratación de investigadores y estudiantes;
- programas de movilidad y cooperación con el efecto de reducir el riesgo de fuga de cerebros;
- medidas que permitan la participación activa de la diáspora científica en la educación superior. Un ejemplo de esto podrían ser los dispositivos de estímulo al regreso de los investigadores expatriados.

Todo esto confirma y refuerza los resultados de las discusiones que precedieron a la redacción y adopción de la Declaración de París de 1998, cuando se consideró que ninguna institución de educación superior puede hoy vivir sola. El progreso del conocimiento es tan rápido que ninguna institución puede sobrevivir aislada. Todas ellas tienen algo que aprender de sus pares.

Además de esto, es obvio que todos los proyectos de cooperación, en particular con los países en desarrollo, deberían dar lugar a un beneficio mutuo. La importancia de compartir conocimientos y experiencia a nivel internacional debería guiar las relaciones entre instituciones de educación superior en los países desarrollados como en desarrollo, y estas deberían beneficiar en especial a los países menos desarrollados.

Siempre partiendo de la consideración de la educación superior como un bien público, los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998 alentaron a la ratificación y aplicación de los instrumentos normativos para el reconocimiento de estudios y diplomas, condenaron el éxodo de cerebros y sugirieron que los esquemas de cooperación internacional deben basarse en las relaciones a largo plazo entre establecimientos del Sur y el Norte, así como entre las instituciones del Sur-Sur.

5. Replantear la educación

Un ejemplo sorprendente de una iniciativa que puede favorecer los avances ideológicos de organizaciones como el Banco Mundial y la OCDE, contrarios a la concepción de enseñanza superior como bien público, fue dada por la publicación en París, en el marco de la Unesco, en 2015, del documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común global?* que tendría por objeto actualizar las reflexiones del Informe Faure (Faure, 1973) y del Informe Delors (Delors, 1996) y que, de hecho, por medio de subterfugios, busca eliminar el concepto de “bien público” aplicado a la educación y a la enseñanza superior.

A nivel mundial, siempre fueron dos las formas de concebir una universidad o, como prefieren algunos analistas, hay dos racionalidades fundamentales que subyacen a la acción de las instituciones, que pueden ser tratadas como:

1. un servicio público a cargo principalmente de los gobiernos, que también puede ser prestado por otras instituciones en el marco de los sistemas de concesión, delegación o autorización. Esta fue la concepción que prevaleció durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París en 1998;
2. empresas organizadas para vender productos a los que pueden pagarlos. Los estudiantes, en este caso, son vistos como clientes. Es el modelo anglosajón que se busca extender a todo el mundo.

El servicio público, llamado a hacer operacionales los bienes públicos, se basa en tres principios:

- Igualdad: todos tienen derecho al servicio público sin discriminación. Con respecto a la educación superior, el concepto se define claramente tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 en París.
- Continuidad o permanencia: el servicio público debe responder, de forma permanente y sin interrupción, a las necesidades de todos los ciudadanos.
- Adaptabilidad y flexibilidad: el servicio público debe adaptarse a la evolución de la sociedad.⁷

⁷ - Un análisis exhaustivo de estas características del servicio público se encuentra en Annie Bartoli, *Management dans les organisations publiques*, 2.^a edición, 1995-2007.

Se confunden a menudo los conceptos de servicio público (misión) y sector público (estatuto). Es un error primario. El concepto de bien público no elimina la posibilidad de concesión, delegación o autorización, incluso para el beneficio de las empresas privadas, sino que implica que los que pueden ser llamados a implementar el servicio público se sometan a reglas que favorezcan el interés colectivo. También se requiere la existencia de mecanismos que obliguen a cargar a los proveedores de servicios con obligaciones (*cahier de charges*, en francés), y que el control de todo esto sea realizado por autoridades legítimas, democráticamente elegidas.

Hasta entonces, el sistema de las Naciones Unidas, en particular la Unesco, siempre consideró la educación como un derecho humano para todos y cada uno, en esencia, un bien público, que tiene como referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Declaración Universal de los Derechos Humanos, que fue adoptada y proclamada por la Resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Artículo 26.1).⁸

Este dispositivo está reforzado por el Artículo 13, Párrafo 1o., del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1966, en vigor desde 03 de enero de 1976 y ratificado por muchos países.

Dice:

- a. La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b. La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c. La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

⁸ - Como veremos más adelante, la educación debe ser considerada un bien público, siendo prescindible cualquier adjetivo que solo tendría el efecto de reducir el impacto y el alcance de este principio. Incluso Jacques Delors, intentando conciliar con las posiciones en vigor dentro de la Unión Europea, en la introducción al informe *L'éducation: un trésor est caché dedans* (1996) afirma que la educación es un «bien público que debe ser accesible a todos y no puede estar sujeta a una simple regulación del mercado».

Estas son las posiciones ancladas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, consideradas fundamentales en el sistema de las Naciones Unidas desde su creación, que poderosas fuerzas pretenden destruir estos días.

6. Contexto neoliberal de la mercantilización

¿Cómo se presenta todo esto en la vida real?

En el caso de la educación superior, decir que la educación superior pública lleva a la injusticia porque beneficia a los ricos sobre los pobres se convirtió en un dogma en las organizaciones internacionales, en los medios y entre muchas autoridades públicas en todos los continentes. Esto sirve como un argumento para la defensa de la comercialización y la privatización. Esta es casi siempre una simplificación sobre la base de datos falsos.

Tomemos el caso de Brasil. En los años ochenta y noventa, los estudios en varias universidades brasileñas mostraron que estos análisis fueron al menos parciales. Un ejemplo: en junio de 1999, *O Estado de São Paulo* publicó un informe de Simone Biehler Mateos y Rose Mary de Souza que muestra que más de la mitad (52,9 %) de los estudiantes de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) que fueron admitidos en la universidad en 1999 procedía de la clase media baja, el 23 % procedía de familias con un ingreso mensual de hasta diez salarios mínimos y el 30 %, de las familias con ingresos de entre 21 y 30 salarios. Solo 15 % de los estudiantes de primer año de la UNICAMP procedía, ese año (1999), de familias de clase superior, es decir, con ingresos mensuales superiores a 40 salarios.

Esta inclusión social mejoró considerablemente entre 2010 y 2014, como consecuencia de la adopción, por el gobierno de Brasil de entonces, de la política de cuotas en beneficio de las minorías y de otras políticas de inclusión social. En confirmación de esto, el 18 de agosto de 2016, nuevamente el diario *O Estado de São Paulo* publicó un artículo de Lígia Formenti, Isabela Palhares y Victor Vieira, con el título “Dos de tres estudiantes en las universidades federales están en clases D y E”.

Los periodistas paulistas basaron su artículo sobre investigaciones de la Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (ANDIFES). De acuerdo con ANDIFES, “el número ha aumentado en cuatro años, mientras bajaba la proporción de los estudiantes con ingresos superiores a diez salarios mínimos”. El trabajo también indicó que dos tercios de los estudiantes (66,19 %) provienen de familias cuyos ingresos no exceden de 1,5 salario mínimo per cápita (R\$ 1320). En 2010, eran el 44 %. “El mito de que la universidad federal es para la élite está siendo destruido” resumió, en *O Estado de São Paulo*, la presidenta de ANDIFES, Ângela Paiva Cruz, quien añadió: «es necesario fortalecer las políticas para continuar con la democratización del acceso y, especialmente, con las garantías de asistencia a los estudiantes».

Es una cosa positiva, no hay duda. Las instituciones públicas brasileñas de enseñanza superior promueven la inclusión social. Pero esto es una parte de la realidad. Hace menos de dos años, un conocido experto brasileño en toda la región, Valdemar Sguissardi, elaboró, a petición de la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de Brasil (SESU), un diagnóstico de la situación de la educación superior brasileña. Los datos presentados son asombrosos. Es incomprensible el hecho de que, hasta el momento, el documento no haya sido publicado. La observación de los cambios en la vida política brasileña desde 2016 justifica la expectativa de que este documento quedará abandonado por quienes detentan el poder político en Brasil.

A pesar de que el Plan Nacional de Educación (PNE) de Brasil (2001-2010) preveía alcanzar en el país una tasa neta de 30 % de la matrícula de pregrado para el año 2012, Brasil solo logró alcanzar la mitad de esa tasa (15,3 %). El nuevo PNE fija un objetivo de 33 % para la década 2014-2024.

En 2012, la matrícula de pregrado (presencial y a distancia) alcanzó el total de 7.037.688, distribuido de la siguiente manera: un 26,9 % en las instituciones de enseñanza superior (IES) públicas y el 73,1 % en el sector privado. Otros datos que revelan lo que es la comercialización de la educación superior en Brasil aparecen en el documento con toda claridad. Siempre según Sguissardi, con base en informaciones de Informoney del 28.03.2014, desde marzo de 2012 hasta marzo de 2014, mientras que el total de las empresas de la BM & FBovespa tenía 23 % de devaluación de sus acciones, Kroton Educacional tenía alrededor del 300 % de valoración y Estácio Participações aproximadamente un 250 % (Sguissardi, 2014, pg.8).

Con base en los datos presentados por Sguissardi, se puede observar que hoy, en 2016 en Brasil, seguramente más del 80 % de las instituciones de educación superior se organizan para tener beneficios, son marcas comerciales, tienen en sus empresas «mantenedoras» poderosos grupos económicos nacionales y extranjeros e incluso una división del Banco Mundial, la Corporación Financiera Internacional (*International Finance Corporation*). Se rigen por las leyes del comercio y controlan las matrículas de la mayoría de los estudiantes del país.

Para completar este panorama “devastador” la prensa brasileña informó, a principios de agosto de 2016, que los grupos comerciales Kroton y Estácio decidieron fusionarse, consolidando su posición como el grupo de educación más grande del país y también uno de los más grandes del mundo con cerca de un millón seiscientos mil estudiantes (un millón y algunos provenientes de Kroton y cerca de quinientos mil de Estácio). La operación consiste en la suma de alrededor de 5,5 millones de reales. A finales de 2016, la fusión aún requería la aprobación por parte del Consejo Administrativo de Defensa Económica de Brasil (CADE). Pocos creían en que pudiese ser

suspendida. Asimismo, aun que por si acaso lo sea, el intento de fusión confirma la tendencia de comercialización e de monopolización del sistema educacional en Brasil, en particular en la enseñanza superior.

Queda, entonces, la pregunta: ¿qué tipo de formación reciben millones de estudiantes universitarios brasileños? ¿Qué tipo de ciudadano se está formando en la gran mayoría de las universidades en este país?

El falso argumento de la no inclusión en las universidades públicas conduce a los partidarios de la aplicación del Consenso de Washington en la educación a defender el «dogma» de la necesidad de privatización de la enseñanza superior.

A su vez, en 2016, el gobierno de Brasil, en el poder desde la destitución de la presidenta Dilma Rousseff, puso en marcha medidas en vista de la reforma de la escuela secundaria y propuso al congreso cambios en las disposiciones constitucionales que obligan al gobierno a gastar en la educación el 10 % de sus ingresos. La propuesta recibió el apoyo de analistas conocidos como Claudio de Moura Castro y João Baptista de Oliveira. Asimismo, muchos expertos en educación y analistas diversos, incluso el autor de este documento, creen que estas medidas de naturaleza neoliberal significan un paso atrás para la educación. Lo cierto es que Brasil invertirá proporcionalmente menos recursos para la educación y para la investigación. Es, sin duda, un retroceso. Varias generaciones lucharon a favor de priorizar temas de educación y de salud y, ahora, esto se pierde con una rapidez extraordinaria.

Con respecto a los cambios en la escuela secundaria, lo cierto es que también las propuestas de los actuales dirigentes brasileños muestran similitudes con la fallida reforma de los militares, en 1971, cuando los gobernantes dictatoriales decidieron reforzar la formación de mano de obra para satisfacer los requisitos de la industria brasileña en aquel momento. Para muchos, la concentración de los programas y la abolición de la obligatoriedad de disciplinas como Sociología, Filosofía, Artes y Educación Física, haciendo opcionales disciplinas como Lengua Española, eliminan la posibilidad de que los estudiantes de las capas pobres puedan adquirir un conocimiento amplio. Su formación se debilitará y no tendrán acceso a un mayor desarrollo personal y a la posibilidad de ejercer una capacidad crítica, que debe servir para enfrentar los desafíos del mundo actual.

En el otro lado de la organización social, los estudiantes de las capas más ricas serán direccionados a establecimientos privados de enseñanza secundaria con acceso a una formación mucho más diversificada. En las escuelas públicas habrá menos maestros y, por supuesto, menos recursos, lo que impedirá la diversificación. La obligatoriedad se limitará a las disciplinas de

Lengua Portuguesa y Matemática. La libertad de elección que algunos senadores indicaron que existía en el proyecto para justificar su apoyo es un espejismo.

Independientemente de estas consideraciones, la metodología utilizada por el gobierno fue autoritaria. Las medidas fueron tomadas unilateralmente o propuestas al Congreso para adopción de forma expeditiva y sin una consulta amplia con instituciones y expertos en el campo. Para completar el autoritarismo, se observó que la represión violenta irrumpió de nuevo en Brasil con relación a los que se oponen a propuestas del gobierno. Un ejemplo: el 19 de octubre de 2016, el Ministerio de Educación de Brasil envió una nota a las instituciones federales de educación, pidiendo a los rectores y directores identificar a los estudiantes que participaron en el movimiento de ocupación de edificios educativos en el segundo semestre de 2016.

Los dirigentes políticos brasileños actuales (diciembre de 2016) parecen hacer caso omiso de los resultados de varios estudios llevados a cabo en particular por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de acuerdo con los cuales la participación de todos los sectores de la sociedad es una condición básica para la correcta implementación de programas de desarrollo social. Una gama amplia de participación existe solo en un contexto de libertad política, social y económica.

Por otro lado, cargar a los trabajadores, empleados y servidores generales con la responsabilidad de la crisis, adoptando en consecuencia una política neoliberal en relación al mundo del trabajo, y que, en todas partes, tiene como resultado la precariedad y la inseguridad, no puede ser la solución más justa ni la más democrática. Del mismo modo, la educación no puede ser vista solo como una herramienta para la formación de obra barata para las llamadas *clases productoras*.

7. El delicado tema del financiamiento

Cuando se analiza el tema de la educación superior en el mundo en las últimas décadas, se llega a una ecuación complicada. Los efectivos, estudiantes, profesores y administradores se multiplican de forma exponencial mientras que, al mismo tiempo, los recursos disminuyen en proporción desalentadora. No es posible discutir sobre democratización sin promover un debate sobre la financiación de la educación, y de la educación superior en particular. Este fue el tema más difícil de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la Unesco en París, en 1998.

Restringir el acceso a la educación superior es una trampa para los países en desarrollo. Los que abogan por la introducción de derechos de escolaridad en el sistema de educación superior parten de un diagnóstico que, en algunos lugares, puede parecer correcto. Los pobres pagan por los ricos, los ricos tienen más acceso a una educación de calidad, gratuita o no (según el caso), los pobres tienen que pagar por una educación de bajo nivel, como ocurre hoy en día en Inglaterra.

El problema es más complejo de lo que quieren creer algunos analistas de fin de semana o de borde de una piscina. El sistema de escolaridades es, en muchos casos, la solución fácil para los administradores sin imaginación o funcionarios internacionales que envían a sus hijos a colegios caros y luego tienen los gastos reembolsados por sus organizaciones. En algunos países, la adopción de derechos de escolaridad causó más exclusión: algunos incluso hablan de un verdadero *apartheid* social. Investigaciones del Instituto de Educación de Londres revelan los efectos sociales adversos de estas políticas en países como Estados Unidos y Reino Unido.

La corrección del sistema a través de medidas tales como becas, créditos educativos, subvenciones, préstamos estudiantiles y otros, como se propone en las instituciones financieras, no es simple. Incluso en países democráticos, a menudo los beneficiarios son quienes menos lo necesitan pues, en muchos casos, se da más valor a los contactos políticos que a la privación de recursos. No hay que olvidar también que muchos estudiantes que viven en zonas remotas no tienen acceso a la información sobre becas o préstamos estudiantiles. Por otra parte, el costo de una eventual operación de cobranza de escolaridades, incluyendo la administración del sistema, no siempre es justificable, pues frecuentemente la recaudación significaría un aumento del 5 % al 10 % en el presupuesto de las instituciones, según lo han calculado varios autores, entre ellos Luis Antonio Cunha.

Armando Mendes, economista y educador brasileño que desafortunadamente murió en forma prematura, estudió la posibilidad de una solución fiscal que podría ser implementada y, al final de su análisis, pasó a defender que en países como Brasil, sería necesario:

- garantizar el acceso a los más pobres;
- aumentar las fuentes de recursos de las universidades;
- integrar a las familias de los más ricos, en el esfuerzo por el aumento de los recursos asignados a la educación (a través del mecanismo de impuesto sobre la renta).

Las reflexiones de Armando Mendes coinciden con las realizadas en la Unesco en los años ochenta y principios de los noventa (ver “The role of higher education in society: quality and pertinence” en *New Papers on Higher Education – Meetings*, n.º 1, París, 1991). Estas reflexiones fueron —de una cierta manera— confirmadas y ratificadas por investigaciones de expertos del Instituto de Educación de la Universidad de Londres quienes, a principios de este siglo, dijeron:

La investigación en los Estados Unidos demuestra claramente que los préstamos estudiantiles tienen un impacto negativo/desincentivo en la participación de los grupos de bajos ingresos en función de la deuda concomitante del estudiante, pero un impacto neutral en los grupos de medios y de altos ingresos. Por el contrario, las subvenciones tienen un resultado positivo en la matrícula de los grupos de bajos ingresos, un resultado neutral para los grupos de medios ingresos y ningún impacto en los grupos de altos ingresos (*apud* Claire Callender: “Fair funding for higher education: the way forward”, en Annette Hayton y Anna Paczuska (eds.): *Access, participation and higher education*, cap. 4, London, Kogan Page, 2002).

Las medidas fiscales con los cargos realizados directamente en la declaración de impuestos de los que estudian o tienen hijos en universidades públicas gratuitas son, sin duda, una pista que puede ser explorada sobre todo en países como Brasil donde, se dice, una cantidad igual al PIB nacional está más allá del alcance de las autoridades financieras, lo que constituye una tasa de evasión de impuestos alcanzada en pocos países del mundo. En un país que gasta por mes millones de dólares en pagos de interés y permite la evasión de impuestos de esta naturaleza, parece difícil de justificar que se quiera resolver el problema de la financiación de la educación a través de los pagos de los estudiantes.

En la misma línea de no imponer una cobranza generalizada, pero buscando utilizar los recursos fiscales, dos sugerencias merecen un examen frío y objetivo:

- La del profesor Rodolfo Pinto da Luz, exdirigente universitario que, en un documento presentado a la CMES en París, en 1998, sugirió atribuir al desarrollo de la educación superior una cantidad que vendría de un porcentaje de los impuestos sobre la población.

- La del Sindicato Nacional de Docentes de las Instituciones de Educación Superior (ANDES) que, en su congreso de Fortaleza en 1999, de acuerdo con su expresidente Renato de Oliveira, sugirió la creación de impuestos sobre los sectores económicos difíciles (petróleo, energía, comunicaciones, etc.) para desarrollar fondos que pudiesen garantizar el desarrollo de la educación superior y de la investigación.

Muchos economistas se centran en el debate sobre las diferencias entre los índices privados y sociales de rendimiento (*social and private rates of return*) mediante la comparación de lo que ganan los individuos con los beneficios que recibe la sociedad en función de la inversión realizada en los diferentes niveles de enseñanza. A través del análisis en el cual los sofismas se multiplican, argumentan que los ingresos a la sociedad son más importantes cuando las inversiones se hacen en la enseñanza primaria y, utilizando un atajo, concluyen que los países en desarrollo no deben considerar la educación superior como una prioridad: por el contrario, deben eliminar, reducir o al menos no priorizar el gasto de este nivel de educación.

Peter Atherton, un profesor canadiense que también murió prematuramente (Universidad de Brock), recordaba que este método de análisis trata el coste económico de la educación como una inversión y lo compara con las ventajas económicas. Una tasa de rendimiento personal (mayores beneficios para la vida) expresa el ingreso de la inversión del individuo en su propia educación (derechos, materiales y años de sacrificio, etc.). Una tasa de retorno social muestra el ingreso de la inversión total en educación (gasto público en programas de formación en forma de diversas donaciones). La metodología es similar a la utilizada para estimar el valor actual de una cantidad que un individuo recibirá más tarde como resultado de sus inversiones.

Falta señalar que uno de los promotores de este tipo de análisis en el pasado reciente fue el Sr. Georgios Psacharopoulos, alto funcionario del Banco Mundial en los años ochenta que, sin embargo, en uno de sus primeros trabajos reconoció que este método de análisis «no refleja necesariamente la futura experiencia de los graduados de hoy y es aún más improbable que traduzca con exactitud la experiencia de graduados que van a abordar el mercado laboral dentro de varios años, simplemente porque se ha tomado hoy tal o cual decisión sobre las inversiones» (Atherton, 1986).

A otros analistas les gusta que las universidades pasen a ser administradas como empresas. Es cierto que las universidades pueden o deben adoptar métodos de gestión eficaces y que deben hacerse cargo de la formación de personal calificado en la administración. Sin embargo, una empresa es un organismo, dijo Alfonso Borrero Cabal, un maestro jesuita colombiano experto en la gestión universitaria, otro que también ya se fue. La empresa —decía Borrero Cabal— es una unidad orgánica con objetivos generales y propios. Tener una organización visible, estable, eficaz es

esencial para las instituciones de educación superior, pero no hay que olvidar que estas están dirigidas a un orden colectivo, deben servir al desarrollo de la educación, la cultura y la ciencia "y no pueden compararse con las organizaciones comerciales" (Borrero Cabal, 1995, pp 43,187,213,214).

En términos concretos, una universidad debe distinguir entre las unidades encargadas de finanzas y de la economía y las demás, que se ocupan de sus funciones principales de naturaleza educativa y dirigidas a la formación, a la investigación y a los servicios, y que no pueden siempre —como en las empresas capitalistas— ver la eficacia como sinónimo de ganancia financiera. Deben mantener su capacidad crítica, servir a la comunidad, cooperar con el desarrollo de la sociedad en su conjunto, fomentar el acceso y la movilidad y no solo —como en los negocios— la promoción de los intereses de sus propietarios, accionistas y, eventualmente, conceder algunos beneficios a sus empleados.

Sin embargo, muchos se entusiasman por esta perspectiva. Impulsados por expertos de organizaciones internacionales, buscan en modelos extranjeros, desconectados de su realidad, la solución a sus problemas.

En 1998, las universidades inglesas comenzaron a cobrar matrícula y a transformar las subvenciones en préstamos. Al mismo tiempo, el gobierno redujo sus créditos para la investigación y para la formación. Según *The Economist* (16.11.2000), para satisfacer sus necesidades, las universidades inglesas desde la época de la señora Thatcher se ven obligadas a concentrar sus esfuerzos en las actividades comerciales y a consolidar una filosofía que tiene como objetivo más beneficios, más ganancia que el desarrollo del conocimiento o la expansión de la cultura.

En el verano de 1999, los periódicos británicos publicaron una serie de hechos relacionados con las distorsiones del sistema inglés. Sería largo mencionarlos todos. Limitémonos a la edición del domingo 25 de julio de 1999 del periódico *Sunday Times*, cuando este diario llamó la atención sobre el hecho de que “*universities raise cash by selling honorary degrees*”. El periodista informó en detalle que “las universidades están otorgando títulos honorarios a los ricos a cambio de dinero en efectivo” y que “los hombres de negocios pueden comprar un doctorado por solo diez mil libras”. El periódico explicó que su atención fuera impactada por el hecho de que, en Inglaterra, en los últimos tiempos, se comprobara un aumento de la concesión de títulos honoríficos. En 1999 —observaron los periodistas— fueron más de mil cada año, y beneficiaron en particular a los representantes de las industrias. Incluso la multicentenaria y prestigiosa Universidad de Oxford actuó de esta manera. Pero el precio, por supuesto, era mucho más caro: 250.000 libras...

El mensaje es claro. En este Reino Unido, para sobrevivir, con la reducción de la financiación pública, la educación superior debe producir recursos. No hay que preocuparse por los instrumentos utilizados para alcanzarlos. Lo que importa es el resultado... Todo esto es de un cinismo increíble.

Por lo tanto, es necesario insistir en lo fundamental como lo hizo la CMES de 1998. La educación a todos los niveles es un bien público y un derecho para todos.

8. Procesos interconectados

Para imponer el pensamiento único —el retomar la teoría de la modernización de los años cincuenta y sesenta y la comercialización de la educación— varios procesos se desarrollan a nivel internacional. Aparentemente independientes, en realidad están interconectados y buscan el mismo objetivo:⁹ el desmantelamiento del estado y la privatización en todos los sectores relacionados con el servicio público. Sus promotores cuentan con el apoyo de los gobiernos de varias regiones incluyendo América Latina, pero, sobre todo, de las instituciones europeas, en particular, de las grandes empresas.

Son métodos sofisticados, como podremos ver seguidamente, con una breve mirada a algunos en curso actualmente. En términos prácticos se establece una regulación que intenta ser universal y que saca de los gobiernos y de los países el control sobre un elemento esencial en su soberanía nacional. La situación entonces puede considerarse preocupante debido a la existencia en Europa —desde 1983— de grupos de presión poderosos. Una institución conocida como *European Round Table of Industrialists* (ERT, ‘Mesa Redonda Europea de Industrialistas’) es un ejemplo notable.

La ERT se ha convertido en generadora de ideas no solo para los gobiernos o para Europa, sino que, a través de un proceso de «cooperación», para los gobernantes de todo el mundo. Congrega alrededor de cincuenta de las mayores empresas europeas y actúa como grupo de presión sobre la Comisión Europea, el Consejo de Ministros y el Parlamento Europeo. Esta organización fue capaz de infiltrarse e influir en las organizaciones internacionales. En 1998, representantes de la ERT fueron muy activos en ocasión de la Conferencia de Palermo, preparatoria de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco.

Actuando con eficiencia, los grupos de presión empresariales tienen un sistema, ideas, una concepción de la sociedad y muchos recursos financieros. Actúan en un marco regional y global, mientras que quienes defienden los sistemas públicos de educación actúan casi siempre a nivel nacional y a veces regional. Y sin dinero... o con poco dinero. Este tipo de grupo de presión hace lo

⁹ Estas cuestiones se examinaron en una serie de documentos incluidos en <http://www.mardias.net>. Dos documentos están disponibles en ResearchGate (Marco Dias): 1. “La cooperación interuniversitaria en el tiempo de la globalización uniformizante” en *“Foro Latinoamericano de Educación Superior”*, cap. 1, São Carlos, Pixel, 2015, pp. 33-66. El Foro se realizó en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) en Foz de Iguazú, Brasil, el 17 y 18 de noviembre de 2014; 2. “Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior”, 7.º Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe, 23 y 24 de setiembre de 2015, San Miguel de Allende, Guanajuato, México. Este segundo texto está también en el sitio web de la Unesco-IESALC, Caracas.

que el pensador costarricense Gabriel Macaya definió como la unión de conceptos antagónicos, 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”.

Los grupos utilizan esta metodología cuando tratan de cuestiones como:

- Desarrollo sostenible;
- Globalización con cara humana;
- Carrera interdisciplinaria;
- Recursos suficientes;
- Previsión del futuro;
- Universidad privada.

Y en particular utilizan palabras políticamente correctas, pero con doble sentido:

- Movilidad;
- Armonización;
- Mejor calidad;
- Cooperación.

Una institución que demuestra vínculos profundos con los dirigentes de la ERT es la Asociación de Universidades Europeas (EUA, por sus siglas en inglés) que hoy congrega 850 universidades en 47 países. Dispone de un número de funcionarios muy superior al de instituciones equivalentes y recibe recursos de diversas fuentes que le permiten transformarse en un poderoso grupo de presión, organizando estudios y desarrollando acciones de *benchmarking* (análisis comparativo) y conferencias temáticas. Ejerce además un papel importante en el Proceso de Bolonia.

En una ponencia en Madrid el 1.º de febrero de 2014, durante la conferencia internacional Universidad, Ciencia e Investigación: resistencias y alternativas europeas, organizada por la red Transform Europe, un investigador francés, Dominique Drouin, mencionó a un programa, el Institutional Evaluation Programme (IEP, ‘Programa de Evaluación Institucional’) que está íntimamente asociado a varias universidades europeas. El IEP ya realizó más de trescientas evaluaciones en el mundo entero. Los evaluadores en general son anglófonos, perfectamente encuadrados en el sistema ERT-OCDE-EUA. Utilizan como instrumento un documento del año 2003, el *European Standard Guidelines*, que sigue los mismos parámetros del documento sobre acreditación de instituciones transfronterizas elaborado por la OCDE con la colaboración de algunos funcionarios de la Unesco.

Los procesos interconectados son los siguientes:

1. Implementación del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la OMC (*General Agreement on Trade in Services* [GATS, por sus siglas en inglés]) que transforma la educación, en particular la enseñanza superior y la enseñanza a distancia en mercancía.¹⁰ A fines de 2016, se completó la definición de las bases para un acuerdo más restrictivo que el AGCS. Se trata del Acuerdo en Comercio de Servicios (*Trade in Services Agreement* [TISA, por sus siglas en inglés]);
2. Establecimiento de un sistema internacional de acreditación;
3. Revisión de las convenciones sobre el reconocimiento de estudios y diplomas que muchos desean se haga exclusivamente con base en el Convenio de Reconocimiento de Lisboa de 1997, que congrega a los países europeos, Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia;
4. El Proceso de Bolonia, útil no solo para la normalización de los procedimientos de Europa, sino que también puede convertirse en un instrumento de dominación cuando se aplique en regiones en desarrollo como África y América Latina;¹¹

¹⁰ - A partir del análisis hecho en 2002 en el Foro Social Mundial de Porto Alegre, asociaciones universitarias en América Latina se movilizaron en contra de la aplicación del AGCS-GATS a la educación. En Brasil, al gobierno de Fernando Henrique Cardoso se le solicitó tomar una posición. La respuesta del gobierno fue que la OMC no era una amenaza para Brasil. El gobierno tenía razón. La amenaza no era la OMC. La amenaza era el gobierno de Brasil. En diciembre de 1996, el Congreso aprobó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional considerando a la educación superior como un servicio público. El 19 de agosto de 1997, por un decreto, el gobierno de Brasil reconoció la posibilidad de considerar a las instituciones de educación superior como un bien de servicio comercial, objeto de ganancia o acumulación. El resultado fue inmediato. En 1999, el 48 % de las instituciones de educación superior en Brasil ya eran privadas o comerciales, frente a un 34,5 %, sin fines de lucro. El 17,5 % se mantuvo público.

¹¹ - El significado del Proceso de Bolonia es un tema recurrente en los últimos documentos incluidos en <http://www.mardias.net>. Especial énfasis se puede dar al trabajo conjunto de Alex Fiúza de Mello y Marco Antonio Rodrigues Dias, publicado en la revista *Educación y Sociedad*, vol. 32, abril a junio de 2011, n.º 115, pp. 413-436: «Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios». El texto se encuentra en ResearchGate (Marco Dias), en <http://www.mardias.net>, vol. 15, documento n.º 7 y en <http://www.cedes.unicamp.br>. Alex Fiúza de Mello publicó por su parte en 2011, con la editorial de la Universidad de Brasilia, el libro *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*, en el que analiza el tema en profundidad.

5. Sistemas de clasificación (*rankings*) sobre la base de criterios que se ajusten, en especial, a los modelos de los países que dominan la economía, las finanzas, la política internacional, especialmente los anglosajones;¹²
6. Desarrollo incontrolado de los *Massive Open Online Courses* (MOOC).

¿Qué es lo grave o problemático en estos procesos?

Una lógica de la naturaleza económica y financiera cuyas normas son esencialmente mercantilistas se opone al concepto de servicio público basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto es lo que domina hoy en las instituciones europeas, lo que favorece la desregulación de todo y la creación de autoridades administrativas independientes o autónomas en relación al Estado.

Al analizar cómo funciona la cooperación internacional en cuestiones de desarrollo, en particular en el campo de la educación, esto se hace más claro. Durante mucho tiempo, se habló sobre la “ayuda” como instrumento de cooperación. Se ha verificado entonces que con la *ayuda* a menudo disfrutaban mucho más los donantes que los países apuntados como recipientes. Entonces, la nueva palabra utilizada pasó a ser *asistencia*, pero pronto la experiencia demostró que la asistencia basada, por ejemplo, en las teorías difusionistas, no respeta la diversidad cultural, ni los intereses de aquellos a quienes debería beneficiar.

¹² - La decimocuarta edición de la Clasificación de universidades del mundo de la Universidad Jiao Tong de Shanghai fue lanzada el 15 de agosto de 2016. Las diez mejores universidades, como era de esperar, fueron: Universidad de Harvard, Universidad de Stanford, Universidad de Berkeley en California, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Universidad de Princeton, Universidad de Oxford, Oxford Institute of Technology, Instituto de Tecnología de California, Universidad de Columbia, Universidad de Chicago.

9. Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS-GATS)

El AGCS fue adoptado en 1994 y se aplica desde 1995 bajo los auspicios de la Organización Mundial del Comercio (OMC-WTO). Para esta organización, la enseñanza superior, en lugar de ser un derecho, estipulado por la ley de los Estados miembro, se redefine como producto —y de hecho es en esto que se convierte con celeridad— y se transforma en un servicio comercial que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor internacional.

En la medida en que el comercio defina el criterio dominante de las políticas educativas, la educación ya no será para todos. Será para quienes puedan pagarla. No se respetará la cultura local, ni se dará prioridad a las necesidades nacionales y regionales. No existirá ninguna restricción a paquetes cerrados, que no tienen en cuenta las características culturales locales. La definición de políticas educativas será concebida en el extranjero y no se definirá soberanamente por las sociedades a través de gobiernos elegidos democráticamente, sino por el juego del comercio, restringiendo más la soberanía —a veces ya debilitada— de muchos países en desarrollo.¹³

¹³ - A principios de este vigésimo primer siglo, asociaciones universitarias ubicadas en Europa y América del Norte, en particular, la Asociación Internacional de Universidades, y luego en América Latina, reaccionaron fuertemente en contra de los intentos de la OMC de actuar en el campo de la educación superior. El primer grupo publicó un manifiesto en el cual se proclamaba: «La misión de la educación superior es contribuir al desarrollo y mejora de la sociedad en su conjunto, es decir, educar y formar graduados altamente calificados, capaces de satisfacer las necesidades de todos los sectores de la actividad humana, promover, generar y difundir conocimiento a través de la investigación, interpretar, preservar y promover las culturas en un marco de pluralismo y diversidad cultural, proporcionar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, lo que contribuye al desarrollo y a la mejora de la educación en todos niveles, proteger y promover la sociedad civil mediante la formación de jóvenes en función de los valores sobre los que se basa la sociedad civil democrática y proporcionar perspectivas críticas e independientes en el análisis de las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas». Para estas asociaciones, en lugar de las medidas propuestas por la OMC, los gobiernos deberían fomentar programas de cooperación internacional, en particular en lo referente a la aplicación de los instrumentos legales sobre el reconocimiento de estudios y títulos del año 2001: *Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'accord général sur le commerce des services*. La versión francesa estaba disponible en Internet (<http://www.aucc.ca>). A su vez, los representantes de las universidades y asociaciones universitarias iberoamericanas (América Latina más Portugal y España) el 27 de abril de 2002, en Porto Alegre, aprobaron una declaración que dice que «los académicos iberoamericanos reafirmaron los compromisos adoptados por los gobiernos y la comunidad académica internacional en octubre de 1998 en París, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, considerando a la educación superior como un bien público, alertaban a la comunidad universitaria y a la sociedad en general acerca de las desastrosas consecuencias de tales procedimientos y solicitaban a los gobiernos de sus respectivos países a no firmar ningún compromiso en esta área bajo el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS-GATS).

En 1999, el secretariado de la OMC, unilateralmente, definió explícitamente los servicios que, a su entender, estarían cubiertos por el AGCS, incluyendo la educación (Introducción al AGCS, octubre de 1999). La lista es extensa y alcanza todos los sectores de la vida de una nación, abarcando todo lo que se incluye normalmente entre las acciones gubernamentales, a excepción de las Fuerzas Armadas y de la Policía. La lista de servicios, según la OMC, reúne:

1. Servicios administrativos a las empresas, incluyendo servicios profesionales y de computación;
2. Comunicaciones;
3. Construcción e ingenierías;
4. Distribución;
5. Educación;
6. Medioambiente;
7. Finanzas, incluyendo seguros y bancos;
8. Salud y servicios sociales;
9. Turismo y viajes;
10. Servicios recreativos, culturales y deportivos;
11. Transporte;
12. Otros servicios no incluidos en la lista arriba señalada.

Vale la pena señalar la sutileza (o falta de...) de los funcionarios de la OMC. Se incluye en esta lista casi todo bajo la responsabilidad de los gobiernos en un sistema considerado democrático. Pero al llegar al final de la lista de once elementos, no querían estar expuestos a nuevos hechos que la dinámica de los cambios en la sociedad podría desencadenar y añadieron un elemento adicional, el del número doce: *otros servicios no incluidos en la lista indicada más arriba*, es decir, cualquier otro nuevo servicio que la sociedad trate de desarrollar...

Es evidente, también, que la mayor parte de lo que en este documento se refiere a la educación y, en la actualidad, en particular a la educación a distancia o virtual, se aplica también a otros servicios. Esto es lo que sucede con la comunicación como lo ha señalado con insistencia el investigador brasileño Venício Arthur de Lima quien, en un artículo publicado en *Carta Maior* el 19.9.2016, analiza las distorsiones de las políticas de comunicación en Brasil, provocadas, entre otras razones, por la ausencia de regulación del artículo 223 de la Constitución brasileña de 1988 (y también del § 5 del artículo 220), que determina que las licencias y renovaciones de concesiones al servicio de radiodifusión (público) deben respetar el principio de “complementariedad de sus sistemas privado, público y estatal”.

De Lima añade que en la organización de los medios de comunicación en Brasil

Se permite no solo el mantenimiento del flagrante desequilibrio entre los sistemas de comunicación social con predominio excesivo del sistema privado, como también se impide la consolidación de un sistema público independiente que, a ejemplo de lo que ocurre en países como el Reino Unido, Alemania, Francia y Estados Unidos, ofrezca una alternativa a los sistemas estatales y privados y, sobre todo, contribuya a construir la pluralidad y la diversidad necesarias para la formación de una opinión democrática (De Lima, 2016, pg. 2).

En su análisis, el profesor De Lima lleva a la consideración de los lectores una serie de puntos adicionales que se aplican no solo a la comunicación, sino también a la educación y a otros servicios públicos. Es su opinión:

1. El gran giro neoliberal fue acompañado de una estrategia deliberada de educación y de formación de la opinión pública. «Padres fundadores» como Ludwig von Mises, Friedrich Hayek y Milton Friedman han llamado la atención sobre la importancia fundamental de la «batalla de ideas» en la educación formal (especialmente en la enseñanza de la economía en la escuela secundaria y en las universidades) y en la propagación de la Vulgata neoliberal a través de los medios de comunicación (De Lima, 2016, pg. 5);
2. Es parte de esta estrategia la creación, en todo el mundo, de *think tanks* para promover y defender el neoliberalismo, financiados por poderosos grupos empresariales (De Lima, 2016, pg. 5);
3. Esta estrategia deliberada de educación y formación del público resultó causar «una vuelta de tuerca a la crítica social». Como recuerdan Dardot y Laval (pp. 209 y 206)¹⁴ «hasta los años setenta, el desempleo, las desigualdades sociales, la inflación y la alienación fueron las enfermedades sociales atribuidas al capitalismo; a partir de los años noventa, los mismos males fueron asignados de forma sistemática al Estado. El capitalismo ya no es el problema y se convirtió en la solución universal. [...] Esta enorme ola [...] fabricó un consenso, sino de toda la población, al menos de las élites que tenían el monopolio de la palabra pública, y permitió que los que todavía se atrevían a oponerse fuesen estigmatizados como arcaicos»;
4. En Brasil, los tres grandes periódicos nacionales de referencia: *Estadão*, *Folha de São Paulo* y *O Globo*, algunos diarios regionales importantes como el *Correio Braziliense* y *Zero Hora*, de Porto Alegre, y también la revista *Veja* y los canales de televisión y radio del Grupo Globo forman hoy un *compacto* político-ideológico en defensa de los fundamentos del modelo económico llamado neoliberal: privatizaciones, subcontrataciones, flexibilidad de la legislación laboral y desregulación de los movimientos de capital. También combaten al unísono las principales políticas públicas del gobierno, como el Bolsa Família, el Plan Nacional de

¹⁴ - Ver Pierre Dardot y Christian Laval: *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, São Paulo, Boitempo, 2016.

Derechos Humanos, las cuotas en las universidades y la política exterior. De esta manera, se transformaron en sustitutos de un gran partido conservador, protagonistas centrales en el escenario político-electoral;

5. La destrucción de la experiencia de la ejecución del proyecto de comunicación pública de la Empresa Brasil de Comunicação (EBC), que está siendo llevada a cabo por el actual gobierno,¹⁵ es uno de los ejemplos más elocuentes de esta distorsión histórica.

¹⁵ - Gobierno de Michel Temer que, desde el principio, también dejó claro su interés en no continuar las medidas que, en gobiernos anteriores, eran destinadas a reforzar el sistema público de educación superior, asegurando, por ejemplo, un acceso más democrático a este nivel de educación.

10. TISA: un golpe de Estado mundial

Mencionamos anteriormente que varios procesos en marcha en el mundo académico, hoy en día, tienen como objetivo el control del comercio educacional y de formación a escala mundial.¹⁶ La consolidación de todos estos procesos es prestada por el GATS-AGCS de la OMC. En el momento actual (2016), una atención especial debería prestarse a las discusiones que un poco más de cincuenta países desarrollan en Ginebra, en la sede de la Embajada de Australia, intentando finalizar la formulación y aprobación de un nuevo tratado —el Acuerdo en Comercio de Servicios (TISA)—. Es un clon depravado del AGCS.

Las negociaciones en Ginebra son secretas, pero, de vez en cuando, especialmente por la acción de WikiLeaks, se publica nueva información sobre el tema. Por lo tanto, se supo en 2016 que Estados Unidos del Sr. Obama presionó fuertemente para que, en el tema de servicios comerciales, se acabe con todas las obligaciones locales. Como parte del TISA, los países deben renunciar a cualquier legislación que requiera presencia local, acuerdos vinculados al local de empleo, transferencia de tecnología, esfuerzos de investigación y desarrollo en el sitio con el uso de productos de industriales nacionales. Las disposiciones propuestas restringen la capacidad de los países más pobres de utilizar los mismos senderos que muchos países desarrollados han adoptado y siguen utilizando, advierten los autores de una nota de explicaciones distribuida en mayo de 2016 por WikiLeaks.

A pesar del secreto adoptado, son conocidos los puntos principales. Las decisiones sobre privatizaciones son irreversibles. Ningún país puede retroceder en los compromisos que ha asumido en relación con la liberalización de los servicios. Uno de los más importantes principios que vuelven a la escena es el del trato nacional, según el cual todo lo que se concede a una institución ha de ser otorgado a otras, nacionales o extranjeras. Esto significa, por ejemplo, que los subsidios para las universidades públicas tendrán que extenderse a las universidades privadas nacionales y extranjeras. Esto representa la muerte de la educación pública.

Entre los países que participan en estas discusiones en la Embajada de Australia hubo, desde el principio, seis de América Latina (Chile, Colombia, México, Panamá, Paraguay y Perú). Los otros son los veintiocho de la Unión Europea, además de Australia, Canadá, Corea del Sur, Estados

¹⁶ -Ver a) (Rodrigues Dias, ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad, 2010) y b) (Rodrigues Dias, Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior, 23 y 24 de setiembre de 2015). Este segundo texto está también en el sitio web de la Unesco-IESALC, Caracas y en ResearchGate (contribuciones de Marco Dias).

Unidos, Islandia, Israel, Japón, Liechtenstein, Noruega, Nueva Zelanda, Pakistán, Suiza, Turquía, Hong Kong y Taiwán. Uruguay anunció que no participará de las discusiones y Brasil, inmediatamente tras la destitución inicial de Dilma Rousseff, fue tranquilamente a sentarse a la mesa de negociación con los estadounidenses, europeos y australianos.

El TISA buscará reducir al máximo las barreras que impiden a las empresas de un país realizar actividades en otros países o regiones. ¿Qué barreras? Pueden ser cuotas nacionales, reserva de mercados reservados a productos o servicios nacionales, normas protectoras de empresas nacionales, etc.

El TISA es más rígido que el AGCS (GATS). En la actualidad, en principio, un Estado miembro de la OMC debe especificar cuáles son los sectores en los que se acordó liberalizar su funcionamiento. Se trata de listas “positivas”. El TISA invierte la situación, creando listas “negativas”. Solo los sectores citados explícitamente en los acuerdos no serán liberalizados. Esto podría evitar la llamada de atención a la cuestión en los debates a través de los medios de comunicación, redes sociales, instituciones académicas y en los parlamentos.

En la práctica esto significa que, aceptado el acuerdo, todos los sectores de la economía, incluyendo educación, salud, energía, turismo, bienestar y todos los demás serán cubiertos por este instrumento normativo. Los gobiernos entonces serán amenazados con acciones en tribunales específicos establecidos para este propósito y podrán ser acusados de favorecer, por ejemplo, a las empresas locales. En el caso de la educación, de nuevo aparece el fantasma según el cual si un estado financia las universidades del sector público, podrá ser procesado si no da los mismos recursos a empresas privadas, sean nacionales o extranjeras.

Otro punto alarmante del proyecto establece que se utilizará una cláusula según la cual el nivel de regulación en cada país tendrá en cuenta la fecha de adhesión al acuerdo. Así, el país que firma el TISA —y varios países latinoamericanos están dispuestos a hacerlo— obligará a que ningún gobierno pueda volver atrás en su decisión. En términos de soberanía, esto significa que de nada servirá que los ciudadanos de un país elijan un gobierno con opciones diferentes de aquellos que firmaron el acuerdo. Las decisiones no pueden cambiar. El acuerdo, además, limita la capacidad de los estados soberanos para adoptar nuevas leyes en áreas como la seguridad de los trabajadores, el medio ambiente, la protección del consumidor y las obligaciones de un servicio universal.

En Uruguay, el 8 de abril de 2015, Jorge Brovetto¹⁷ envió una nota a la AUGM y a un número de líderes académicos del mundo entero, afirmando que “en términos prácticos, el significado real del acuerdo es transformar la educación en un bien de mercado, una mercancía sujeta a las disposiciones, reglamentaciones, controles y sanciones en su comercialización internacional, similares a las del comercio de cualquier otro servicio o mercadería”.

Para Brovetto, “los servicios educativos no deberían ser incluidos en ninguno de sus diversos niveles, por ningún motivo, entre los temas a negociar en el marco del TISA, puesto que ello no corresponde a la condición de un bien público como lo es la educación”.

El día 8 de setiembre de 2015, la prensa uruguaya difundió una información según la cual el presidente Tabaré Vázquez ordenó al canciller de su gobierno retirar a Uruguay de los debates sobre el TISA, pasando a considerarlo como inaceptable.

Fue una decisión importante, la del presidente Tabaré Vázquez. ¿Por qué? Insistimos en este punto. El acuerdo es antidemocrático y perjudica a la soberanía de los países. En un país democrático donde hay elecciones libres, si un gobierno toma decisiones en estas áreas, los nuevos gobiernos elegidos por el pueblo para cambiar la política, no podrán cambiar nada. Uruguay puede ser pequeño, pero tiene coraje para afrontar grandes decisiones.

Lo que se presentó en la sede de la delegación de Australia en Ginebra tendrá como resultado, si se aprueba, un golpe de estado mundial. Es una declaración de *impeachment* (‘proceso de destitución’) global que afecta a todos los gobiernos de todos los países. Es transformar a los gobernantes de nuestros países en marionetas. Se pone en ridículo a los votantes de países democráticos. Es oficializar la tiranía internacional. Todo esto es inaceptable.

Un hecho importante relativo a este tema fue la posición de Francia que, mediante su presidente Hollande, en setiembre de 2016 decidió vetar que se siga discutiendo un acuerdo de libre comercio entre Estados Unidos y la Unión Europea. La propuesta solamente beneficia a las grandes empresas de Estados Unidos, sustentó el presidente francés. Si hubiese habido lógica en esta decisión, Francia hubiera denunciado también las negociaciones sobre el TISA. No lo ha hecho hasta diciembre de 2016.

La elección de Trump en Estados Unidos y el anuncio de sus políticas proteccionistas contrarias a la globalización podrían llevar a los analistas a pensar que el GATS —como el TISA— serían condenados... ¡Un completo error! Aunque en un principio el Sr. Trump pueda crear problemas

¹⁷ - Jorge Brovetto, exrector de la Universidad de la República, en Montevideo; ex secretario general de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo; exministro de Educación y Cultura de Uruguay y expresidente del Frente Amplio, entidades de coordinación de los partidos y grupos políticos de apoyo a los presidentes Tabaré Vázquez y José Mujica.

para las organizaciones como la OMC y pueda provocar la suspensión de algunos acuerdos multilaterales relacionados con el comercio, él, como todos los presidentes de los Estados Unidos, tiene la intención de defender la economía y los intereses financieros de su país.

Hay un precedente. Cuando a principios del año 2000, enojado por la reacción de los países en vías de desarrollo que requerían la aplicación de la regla que, en la OMC, cada país tendría un voto, (lo que impide la manipulación de un pequeño número de países como los Estados Unidos, Canadá, Japón y la Unión Europea), los EE. UU. justamente comenzaron a alentar acuerdos bilaterales y a firmar convenios con un pequeño grupo de países más fácilmente dominados. No se deben crear ilusiones con la posibilidad de cambios en este campo.

11. Sistema internacional de acreditación

Otro elemento de este proceso interconectado es la posibilidad de implementación de un sistema internacional de acreditación para la educación superior “transfronteriza”, cuyos principios algunos expertos intentan transmitir a todo el sistema de enseñanza superior. Hace algún tiempo, al comienzo de este siglo, la OCDE fue la institución líder en los esfuerzos de producción de un documento relativo a las directrices para la acreditación “transfronteriza”, lo que era considerado el primer paso hacia el establecimiento de un sistema internacional de acreditación (van Ginkel & Rodrigues Dias, 2006).

Entre 2004 y 2005, la secretaría de la Unesco organizó tres reuniones de expertos con el fin de elaborar directrices para la provisión de los servicios de educación superior transfronteriza. Durante la Conferencia General de la Unesco en 2005, los Estados miembro fueron informados de la existencia de un documento sobre “directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras”, pero no lo adoptaron ni lo aprobaron. La Conferencia General se limitó a tomar nota de que “el director general planeaba editar las directrices como un documento del secretariado” (Resolución adoptada en el Informe de la Comisión II en la reunión plenaria número 17, el 19 de octubre de 2005).

Más adelante, en diciembre de 2005, la OCDE aprobó el mencionado documento sin oponerle ninguna restricción. En él se exponen con claridad las opiniones que tienen los autores sobre la situación de la educación superior en un período de educación transnacional, y también se describe que la importancia de la educación superior transfronteriza ha aumentado de forma considerable desde la década de 1980.

La realidad era compleja. Al adoptar los principios del AGCS (GATS en inglés) sobre la enseñanza superior, ningún país podría rechazar el reconocimiento de diplomas de otros países, porque esto significaría establecer límites para el comercio de servicios. La solución sería entonces la creación de un sistema de acreditación internacional que definiera cuáles son las instituciones de calidad cuyos diplomas deberían ser reconocidos.

La estrategia consistía en asignar a la Unesco la función de convertirse en una agencia de acreditación, pero una oposición interna en la organización, seguida por una reacción en contra de esta iniciativa por varios países, mató la idea.

Varios escenarios fueron luego discutidos sobre la actitud que los Estados miembro de la Unesco tendrían que asumir con respecto a la iniciativa:

1. Rechazo total del plan;
2. Preparación de un proyecto de declaración que se utilizaría en la organización de reuniones intergubernamentales;
3. Adopción de un texto legal híbrido o indefinido;
4. Aceptación de un documento que pudiese ser considerado como expresión de la opinión de los que elaboraron su texto y que posiblemente pudiera servir como una herramienta de trabajo para futuras reflexiones.

Se logró un acuerdo que favoreció a la última opción. El documento no fue aprobado. Sin embargo, desde entonces, pasó a ser presentado como aprobado por los organismos de decisión de la Unesco, o sea la Conferencia General y el Consejo Ejecutivo, lo que no correspondía a la verdad. Se trataba de una manipulación cínica. Los organismos que velan por la garantía de la calidad y la acreditación pasaron a ser invitados a “aplicar los principios que se recogen en los actuales documentos de ámbito internacional acerca de la educación superior transfronteriza, como los de la Unesco (Centro Europeo para la Educación Superior [CEPES]), Consejo de Europa, Código Europeo de Buenas Prácticas para la Educación Transnacional”.

De igual manera, pasó a recomendarse que para la convalidación académica se utilizasen las buenas prácticas incluidas en la recomendación sobre criterios y procedimientos para la evaluación de títulos externos, también bajo la responsabilidad de la Unesco y del Consejo de Europa.

El documento, elaborado en realidad en el marco de la OCDE, llegó a ser en muchos aspectos “políticamente correcto”. Es lo que pasa, por ejemplo, cuando se menciona la necesidad de respetar la diversidad cultural. Sin embargo:

- La noción de relevancia rara vez se menciona. La Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés) y otras treinta y cinco asociaciones de universidades lanzaron un documento alternativo sobre el mismo tema, con énfasis en la cuestión de la pertinencia y este documento simplemente fue ignorado;
- El documento es eurocéntrico. Se invita a los organismos de acreditación y a los centros de convalidación de estudios y de diplomas a aplicar principios que fueron producidos en el Consejo de Europa y en el CEPES,¹⁸ en particular el Código Europeo de Buenas

¹⁸ - El Centro Europeo para la Educación Superior era una unidad de la Unesco especializada en temas relacionados con la educación superior en Europa. Fue establecido en 1972 y cerrado en 2009, cuando era director general de la Unesco Koichirō Matsuura, diplomático japonés y director de la División de Educación Superior, un profesor universitario, portador de un pasaporte francés. Desde setiembre de 2003, el CEPES fue miembro asesor del seguimiento del Proceso de Bolonia y obtuvo fondos extrapresupuestarios de la Comisión Europea y de Japón. Era considerado un socio

Prácticas para la Educación Transnacional. Hay que notar que, según la tradición, para la Unesco, Europa comprende Estados Unidos, Canadá e Israel;

- El mismo procedimiento se adopta con respecto a las instituciones consideradas suministradoras de programas educativos transnacionales.

Con respecto a los objetivos de este documento, se eliminaron todas las dudas con las declaraciones hechas sobre el tema por el secretario general de la OCDE durante la Conferencia General de la Unesco en octubre de 2005, ya mencionada anteriormente.¹⁹

Lo que se intenta es establecer un sistema de equivalencia en lugar de reconocimiento. El nuevo sistema europeo, en realidad una adaptación del modelo de Estados Unidos, pasaría a ser la base para las reformas que se busca introducir, por ejemplo, en los comités de aplicación de los convenios o convenciones sobre convalidación de títulos y diplomas de las diversas regiones del mundo.

Esta operación, este proceso, podrá llevar a la adopción universal del modelo europeo, con la supresión de la perspectiva regional que se pretendía desarrollar hasta hace poco. En la práctica, más que firmar acuerdos sobre el reconocimiento de estudios, lo que se busca es una equivalencia con el modelo único estadounidense, con la imposición de un pensamiento único, generador de una identidad internacional también única.

En lugar de todo esto, en regiones como América Latina, África o Asia del sudeste sería necesario establecer criterios y parámetros que identifiquen la contribución de la enseñanza superior a la pertinencia, a la creación y al desarrollo de una sociedad mejor, más justa, con más igualdad.

privilegiado en instituciones como la Comisión Europea y la Asociación de Universidades Europeas. En la Unesco, se suponía que el Sr. Matsuura también quería cerrar el IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) pero no tuvo éxito debido a la falta de apoyo político en América Latina para esta decisión. Por otro lado, estaba claro que se había vuelto difícil justificar la existencia de un centro especializado en enseñanza superior de la Unesco en Bucarest, que desarrollaba acciones en la misma línea que las del Consejo de Europa y las de la OCDE, y que promovía estudios equivalentes a los de la Asociación de Universidades Europeas.

¹⁹ - Ver nota al pie n.º 5.

12. Reconocimiento y convalidación de diplomas

Se puede entonces comprender cómo la renovación y reforma de las convenciones sobre reconocimiento y convalidación de estudios y diplomas de enseñanza superior promovidos por la Unesco pueden transformarse en un elemento más de este conjunto de procesos que se intenta utilizar para imponer el pensamiento único e imponer los principios del neoliberalismo en los sistemas educacionales.

Aquí es necesaria una crónica.²⁰ Diversas actividades para lograr la equivalencia de estudios, considerada elemento esencial para el éxito de la cooperación interuniversitaria internacional, fueron lanzadas desde los primeros momentos de vida de la Unesco, considerándose, en una primera etapa, que sería prematuro adoptar un convenio o una recomendación internacional global sobre la convalidación de los diplomas de enseñanza superior.

La dimensión regional fue considerada entonces un instrumento para que se pudiese lograr la eficacia. Era considerada un elemento de articulación entre los niveles nacional e internacional, pues se refiere a una realidad caracterizada por elementos culturales comunes. Adoptadas las convenciones en todas las regiones y establecidos acuerdos entre ellas, se pasaría naturalmente a la etapa de una convención mundial.

A partir de 1974, fueron adoptados los convenios sobre convalidación de títulos y diplomas en la enseñanza superior en diversas regiones:

- 1974: América Latina y el Caribe;
- 1976: Estados árabes y europeos del Mediterráneo;
- 1978: Estados árabes;
- 1979: Europa;
- 1981: África;
- 1983: Asia y Pacífico.

Los convenios regionales constituyeron instrumentos legítimos para este tipo de cooperación:

- Se desechaba la noción de equivalencia percibida desde el punto de vista de una correlación perfecta de contenidos, duración y calidad de los estudiantes. La

²⁰ - Consultar el documento elaborado por el autor de este libro para la Conferencia Regional de Educación Superior organizada por el IESALC, bajo la dirección de Ana Lúcia Gazzola en Cartagena de Indias, Colombia (2008), que fuera publicado como un capítulo del libro *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (Tünnermann Bernheim, 2008).

equivalencia era considerada imposible dada la diversidad de los sistemas, era reemplazada por convalidación o reconocimiento;

- Se establecía la necesidad de tomar en cuenta los diplomas, pero también el conocimiento y la experiencia de vida, en particular en el mundo del trabajo;
- Se hacía hincapié en la necesidad de comprensión, tolerancia y amistad entre las naciones y se tomaba una clara posición en contra de las discriminaciones y en favor de los derechos humanos;
- Se lanzaba la idea de alternancia entre estudio y trabajo y 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.

Desde 1998, cuando todas las regiones ya tenían su propio convenio y tomadas las iniciativas para la promoción de acciones comunes entre los comités de aplicación, se inició una operación con vistas a la elaboración de un convenio internacional a escala mundial que, una vez más, fue considerada prematura. Sin embargo, en lugar de bloquear indefinidamente el proceso hacia una convención mundial y, por sugerencia de la División de Enseñanza Superior de la Unesco, los Estados miembro estimaron que una recomendación internacional sobre la convalidación de estudios, títulos y diplomas era oportuna.

Se trataría de un documento no vinculante que debería establecer principios que pudiesen servir de base a acuerdos entre las regiones, crear un marco teórico-práctico para acuerdos bilaterales y servir, en un futuro indeterminado, como base para un convenio global. Esta recomendación fue adoptada en noviembre de 1993 por la Conferencia General de la Unesco en París.

Un análisis detallado del texto de la Recomendación, adoptada por consenso, muestra que sus principios son compatibles con los que fueron adoptados más tarde, en 1998, por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

Se menciona a título de ejemplo:

- 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 debe ser respetada y los modelos únicos deben ser rechazados.
- Se da énfasis a la importancia de la contribución al desarrollo sostenible.
- La cooperación tiene que hacerse entre iguales, estimulando la dimensión internacional.

- Se considera necesaria la evaluación y, teniendo en cuenta la diversidad de las instituciones, este principio se aplica a todas las instituciones académicas, incluidas las universidades abiertas.

La Recomendación anticipaba cuestiones que hoy, en tiempos de globalización, se han revelado cruciales, como por ejemplo el reconocimiento o convalidación de certificados, donde no se puede otorgar un derecho más amplio en otro país que aquel que es válido en el Estado de origen. Además, se tienen que tomar en cuenta los resultados de la propia experiencia, del mundo del trabajo, como así también de los estudios parciales realizados.

Lo que faltó en la Recomendación fue prever la existencia de un comité encargado de su aplicación. Este comité debería tener representantes de todas las regiones y, naturalmente, de las universidades a través de sus asociaciones. Como las universidades en muchas partes son autónomas, no pueden dejar de participar en este tipo de decisiones. Una medida lógica a aplicar sería la de incluir, con derecho a voto, a las asociaciones universitarias en todos los comités de aplicación de los convenios existentes, como así también en aquel que se crearía a partir de la eventual convención mundial.

El funcionamiento de los comités de aplicación y su no existencia en el caso de la recomendación internacional pueden ser considerados como uno de los factores principales de las debilidades en su aplicación. Los comités son los encargados estatutariamente de su aplicación y en principio tendrían que reunirse cada dos años, lo que ocasionalmente ocurre. Los comités de los convenios y un eventual comité internacional para la aplicación de la recomendación podrían tener como misión examinar todos los aspectos inherentes al reconocimiento de títulos, incluso las implicancias de la acción de proveedores que actúen en la educación transfronteriza.

De hecho, la recomendación de 1993 configura un marco político y establece principios para la prestación de la educación superior en todas circunstancias y en todas las regiones. Puede notarse que en su artículo 16, el instrumento normativo de 1997 relativo a la condición del personal docente de la enseñanza superior ya sugería que la recomendación sobre la convalidación fuera utilizada “a fin de homologar títulos y credenciales expedidas en otros Estados”.

Sin embargo, la recomendación sobre convalidación está prácticamente abandonada. No es utilizada como directriz de comportamiento en las actividades de cooperación ni es el documento principal utilizado para la revisión de los convenios regionales y eventualmente para la elaboración de un convenio mundial, objetivo que jamás fue abandonado oficialmente por los Estados miembro de la Unesco. En los últimos meses de 2016, se notaba, entre algunos personajes implicados en este proceso, una disposición de tomar en cuenta y de mencionar, en los trabajos de elaboración de un

convenio mundial, algunos de los dispositivos de la Recomendación de 1993. Asimismo, no se sabe si es una disposición positiva o si se trata, una vez más, de elaborar un texto políticamente correcto, manteniendo, en el fondo, todas las distorsiones producidas en los últimos años.

¿Cuál es la evolución de la situación actual de los convenios de convalidación?

En 1997, posteriormente a la adopción de la recomendación internacional de 1993, se firmó en Lisboa un nuevo convenio para Europa bajo los auspicios conjuntos de la Unesco y del Consejo de Europa. Este nuevo instrumento, regional por su naturaleza, habría tenido como objetivo dar una respuesta concreta a los cambios inducidos por los acontecimientos políticos en los antiguos países del este de Europa a finales del siglo xx. Hay que recordar una vez más que, para la Unesco, Europa significa también Estados Unidos, Canadá, Israel y, en la actualidad, por el presente Convenio de Lisboa, Australia. El objetivo de un nuevo instrumento regional se justificaba pues como necesario para dar respuesta a los cambios provocados por la evolución producida principalmente en los antiguos países comunistas de Europa del Este. Este instrumento es llamado por el personal de la Unesco como la primera “convención de segunda generación”.

Actualmente, se procede a renovar y a actualizar los convenios regionales adoptados entre 1975 y 1983 dentro del marco de la Unesco, tomando siempre como modelo la Convención de Lisboa de 1997. Dos convenciones ya fueron “modernizadas”: Asia (Tokio, 2011) y África (Adís Abeba, 2014). La secretaria de la Unesco tiene la intención de proponer una nueva convención mundial sobre el tema durante la conferencia general de noviembre de 2017.

En todos los países signatarios de la Convención de Lisboa existen, por supuesto, iniciativas que pueden servir de ejemplo a otras regiones. Pero una cuestión que tiene que ser planteada es la de la legitimidad de instrumentos de orientación para la evaluación que son resultado del trabajo de pequeños grupos ideológicamente muy marcados. Los principios normativos deberían estar reunidos en instrumentos como lo fue la Recomendación de 1993, objeto de consenso mundial, y tendrían que recoger los resultados de los análisis realizados en el mundo entero por representantes de todos los intereses.

Una pregunta se plantea naturalmente: ¿Por qué no se pensó en transformar en convención la Recomendación de 1993, buscando hacer las cosas de manera a que las necesidades actuales de todas las regiones fueran tomadas en cuenta? En otras palabras, ¿por qué no se utilizó la recomendación como punto de partida para nuevas reformas de las convenciones existentes y para los nuevos estudios sobre una convención mundial?

Esta manera de actuar, que implicaría la participación de todos los Estados miembro de la Unesco, de todas las regiones, al igual que la de los diversos *partners (stakeholders)*, sería más

legítima que aquella que consiste en dar a un grupo de expertos, ideológicamente comprometidos con la ideología neoliberal, el derecho de decir lo que es calidad en el mundo entero. Una tarea importante pues, ahora, para las asociaciones universitarias y expertos es la de analizar los trabajos en curso en este dominio.

En el pasado y hasta fines de los años ochenta, el gran obstáculo a estos convenios lo representaban algunos países —como la Unión Soviética— que deseaban la instauración de las equivalencias. En otras palabras, buscaban solamente reconocer programas que pudieran ser considerados como iguales a los suyos. ¿Estaremos volviendo a una solución donde lo que se busca es la equivalencia con los sistemas europeos y norteamericanos y no el reconocimiento o la convalidación?

El sistema de reconocimientos es más democrático pues implica que las instituciones sean consideradas como iguales y del mismo nivel. Vivimos claramente un período de consolidación de un proceso de europeización/norteamericanización de los sistemas nacionales de enseñanza superior. La consideración de esta cuestión por la comunidad académica es actual y urgente.

13. Proceso de Bolonia

Otro proceso en curso, con un impacto directo en los planes, currículos y programas de las instituciones y sobre los programas de cooperación, es el de Bolonia,²¹ cuyo objetivo es reformar la educación superior en los países europeos de forma coherente, y consolidar un sistema único europeo con mayor competitividad. Jamás sus finalidades quedaron aparentes. Jamás tampoco sus objetivos fueron objeto de una decisión democrática.

Sorprendentemente, las universidades europeas en general se dejaron conducir dócilmente por un proceso decidido fuera de sus muros. En 2012, una evaluación del proceso mostró que todos los países europeos estaban implicados con interés en él, que sistemas de garantía de calidad fueron desarrollados y mecanismos fueron creados para estimular la movilidad. Muchos de los que están implicados en este proceso consideran su implementación un éxito.²²

El Proceso de Bolonia tiene, en principio, los siguientes objetivos:

- Adoptar un modelo que permita la lectura fácil de los elementos componentes de cada sistema nacional y la comparación entre los diversos sistemas europeos de enseñanza superior, implantando una estructura basada en dos ciclos: graduación y posgrado o, en la práctica, un sistema de tres ciclos (3+2+4): graduación, maestría, doctorado;
- Facilitar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo;
- Establecer un sistema de créditos adquiridos por intermedio de cursos tradicionales o en la vida activa y estimular el aprendizaje durante toda la vida;
- Promover la dimensión europea²³ en la enseñanza superior y organizar y estimular la cooperación europea en el dominio de la garantía de la calidad.

²¹ -La Declaración de Bolonia de junio de 1999, precedida por la Declaración de la Sorbona del 25 de mayo de 1998, fue inicialmente solo una declaración política. Ella dio a luz al Proceso de Bolonia. Véase, en relación con determinados aspectos de este proceso: Alex Fiúza Mello y Marco Antonio Rodrigues Dias en *Educación y Sociedad*, revista de Ciencias de la Educación / Centro de Estudios de Educación y Sociedad, vol. 32, abril-junio 2011, Campinas, Brasil, pp. 413-435, “Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios”. El texto también se puede encontrar en <http://www.mardias.net>, libro electrónico n.º 15, documento n.º 7.

²² - Ver Nathalie Brafman: «El proceso de Bolonia, trece años después de que se firmó», *Le Monde*, París, 3/5/2012.

²³ - La dimensión europea puede interpretarse como la respuesta que se da a las necesidades del continente europeo en campos como la formación de personal de alto nivel y la capacidad de conseguir un trabajo (“empleabilidad”). Por otro lado, es importante tener en cuenta que es raro encontrar referencias a la necesidad de desarrollar una Europa de los ciudadanos, basada en principios humanistas y en la tolerancia.

Un concepto básico en este proceso, no analizado suficientemente, es el de las competencias (Angulo, 2008). Estas están vinculadas a la idea de comparación y de equiparación entre estudios y a la importancia de la “empleabilidad” y del mercado de trabajo. Se busca la homogeneización de títulos y certificados, cuyas competencias profesionales deben quedar estandarizadas y evaluadas de acuerdo con procedimientos similares a los vigentes en todas partes. Las competencias, en este caso, no corresponden a lo que propone el Informe Delors (1996), que enfatizó la importancia de habilidades para la ciudadanía. En la práctica, ellas se refieren exclusivamente al mercado de trabajo actual. Se apuesta a una universidad que tenga sus raíces en el mundo empresarial.²⁴

Hay momentos en que nos vemos tentados a decir que la historia se repite. En cuanto a lo que los europeos, en el marco del proceso de Bolonia, tratan de hacer con la definición de las competencias estandarizadas, ¿cómo no recordar lo que pasó en Brasil en los años setenta, durante la aplicación de la reforma universitaria de 1968?

La reforma trató de racionalizar el sistema universitario brasileño hacia la adopción de fórmulas pragmáticas derivadas del modelo americano. ¡Hasta ahora nada nuevo! Darcy Ribeiro había hecho lo mismo cuando creó el modelo innovador de la Universidad de Brasilia a principios de los años sesenta. Muchas de las medidas adoptadas eran parte de las reclamaciones de los estudiantes universitarios brasileños, en particular, de la *União Nacional dos Estudantes* (UNE). Darcy Ribeiro quería utilizar la Universidad de Brasilia para formar ciudadanos críticos. Los militares brasileños, por el contrario, querían formar jóvenes adaptados al modelo dependiente que se impuso a Brasil en los años setenta. Para ello, una comisión Ministerio de Educación-Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (MEC-USAID) se estableció con el objetivo de definir los programas de los cursos. De manera significativa, la mayor parte de sus miembros estaba integrada por expertos estadounidenses; los pocos brasileños incluidos en el grupo eran conocidos por su sumisión al modelo que la dictadura quería imponer.

Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar a través de competencias. El individuo diplomado por la universidad no solo tiene que ser competente, esto es obvio, sino que también debe ser responsable. Tiene que ser consciente de su papel en la sociedad y no ser,

²⁴ - Lo que muchos critican en el Proceso de Bolonia es la existencia de una agenda oculta. Detrás de las acciones que se presentan como cooperación, existen elementos que podrían conducir a la transformación de las universidades en herramientas poderosas para la construcción de una Europa de las grandes empresas y no una Europa de los ciudadanos. El Informe Attali del 5 de mayo de 1998 sirvió de base para la Declaración de la Sorbona y también para el conjunto del Proceso de Bolonia. Este, ahora, orienta a la educación superior en Europa y en varios otros países en el mundo con el fin de tener una política neoliberal en donde las fuerzas del mercado son las que predominan.

simplemente, un instrumento para la producción de riquezas de las grandes empresas. Además, entrenar a alguien para un mercado de trabajo que meses después puede no ser lo mismo, representará para los individuos colocarse en una situación permanente de precariedad. Pasado un tiempo, su entrenamiento puede quedar totalmente desactualizado.

Cooperación solidaria y asociación para el desarrollo —objetivos anunciados por los países europeos en el pasado— se convierten en una fuerte competencia para la venta de productos educativos, principalmente a través de Internet. Esta realidad crea una tensión permanente entre las dos concepciones de la educación mencionadas anteriormente: la que insiste en adaptarse a sus objetivos tradicionales, o sea formar ciudadanos y estimular la promoción social y la otra que, por el contrario, al estimular la competencia, tiene por objeto promover principalmente la venta de productos educativos.²⁵

²⁵ - Ver sobre este tema Kent Rollin (1995): *Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO* y (Olsson, 1995).

14. *Rankings* - sistemas de clasificación

Un elemento importante en el conjunto de procesos que dan lugar a la consolidación del pensamiento único son, desde 2003, los *rankings* académicos, que tienen la presunción de clasificar las universidades del mundo entero, utilizando criterios basados en modelos anglosajones. Estos *rankings* se transformaron en una industria muy lucrativa. Los indicadores definidos por los responsables de los sistemas de clasificación existentes se convierten en normas destinadas a mostrar dónde hay calidad en la educación superior.

La selección de los *rankings*, en particular el de Shanghái, tiene consecuencias en las políticas públicas.²⁶ Se sabe que Holanda y Dinamarca, por ejemplo, dan facilidades para la inmigración de estudiantes que vengan de las trescientas primeras universidades en la clasificación. Rusia destina nueve mil millones de rublos (doscientos dieciocho millones de euros) para que sus universidades tengan buenas notas y estimula la asociación con las trescientas primeras clasificadas. Las universidades australianas contratan expertos para optimizar sus perfiles. Para neutralizar esta influencia, los europeos decidieron crear un *ranking* propio, el U-Multirank.

La XIV edición del Ranking de Shanghái fue lanzada el día 15 de agosto de 2016. Las diez primeras universidades, no en vano, fueron: Universidad de Harvard, Universidad de Stanford, Universidad de California, Universidad de Berkeley en California, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Universidad de Princeton, Oxford University, Instituto Universitario de Tecnología de Oxford, California Institute of Technology, Universidad de Columbia, Universidad de Chicago.

Analizando una edición anterior, la de 2013, el periódico francés *Le Monde*, el 16 de agosto de 2013 notó que los Estados Unidos dominaban esa edición de los *rankings*, en la cual ya emergían los establecimientos chinos. En 2003, solamente 16 universidades chinas, con la inclusión de

²⁶ - En el año 2013, entre el 17 y el 21 de mayo, la sección responsable del manejo de la educación superior en la Unesco organizó una reunión sobre la clasificación (*ranking*) de las instituciones de educación superior, con la presencia de más de 250 participantes procedentes de 70 países. En un documento de presentación del texto, la Secretaría de la Unesco explicó sintéticamente: “Utilizados inicialmente como una herramienta de información para responder a la demanda pública de transparencia, las clasificaciones internacionales de universidades fueron vistas como medio para medir la calidad y provocaron una intensa competencia entre los establecimientos. En un mundo globalizado, donde la educación superior se ha convertido en una industria de exportación importante y donde la movilidad aumenta exponencialmente, ellos se convirtieron en instrumentos de política que influyen en las decisiones de la institución, del mundo docente, de los investigadores y de los responsables políticos”.

establecimientos de Hong-Kong, Taiwán y Macao, aparecían entre las primeras 500 universidades. En 2013, ya eran 42, de las cuales 5 estaban entre las mejores 200. Para una comparación, Argentina tenía una universidad, México, una y Brasil, cinco.

Los criterios de selección se centran en la investigación de la universidad, sin tener en cuenta la calidad de la educación, ni el aporte dado por las instituciones para el progreso de la sociedad. Los evaluadores realizaron una recensión de aquellos que, entre los profesores de cada institución, hubiesen sido laureados con premios Nobel y medallas Fields (20 % de la nota) y antiguos diplomados (10 %), dan prioridad a las ciencias exactas y de la vida, al número de publicaciones en dos revistas anglófonas, *Nature* y *Science* (20 %), a las citaciones de estos artículos (20 %), a los investigadores citados durante los últimos cinco años precedentes (20 %) y a la *performance* alcanzada, teniendo en cuenta el número de docentes investigadores (10 %).

Por otra parte, hay poco interés en las ciencias sociales, con excepción de la economía.²⁷ El examen de esta cuestión revela una vez más que, para instituciones de enseñanza superior de países en desarrollo, lo importante es:

- Verificar los niveles de implementación de los principios que constituyen la misión de cada institución;
- medir como las universidades, por ejemplo, colaboran para mejorar la sociedad, para construir la ciudadanía, para hacer una integración entre las diversas regiones de un país y las diversas naciones en un continente; es medir como la acción de estas instituciones colaboran para la paz y la comprensión, para el vivir juntos.

¿Qué sentido tiene, por ejemplo, para una universidad como la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) —que el expresidente de Brasil, Lula da Silva creó en Redenção, en el Estado de Ceará, al final de su gobierno— disponer de galardonados con premios Nobel o Fields en su personal docente? ¿De qué sirve si se empieza a contar el número de publicaciones de sus profesores en revistas anglosajonas?²⁸

²⁷ - Criticados pero aceptados, los *rankings*, según algunos expertos, deben ser reemplazados por acciones de *benchmarking*, es decir, se debe dar prioridad a la comparación entre los diferentes sistemas. Para completar este escenario, durante la reunión de la Unesco sobre este tema en 2013, se hizo referencia a la necesidad de que se evaluarán los propios *rankings*. Una institución europea anunció entonces que comenzaría inmediatamente a poner en práctica un sistema que adoptaría criterios y métodos que ella misma desarrolló para permitir que esta iniciativa se pusiera en operación. Es la vieja historia de poner al zorro en el gallinero.

²⁸ - En su edición del 26 de abril de 2012, *The Chronicle of Higher Education*, en un artículo titulado «En Brasil, una conferencia sobre internacionalización debate sus peligros» (*In Brazil, a conference on internationalization debates its dangers*) informó lo que ocurrió en el Segundo Congreso de las Américas, que se celebró en Río de Janeiro, cuando se

En la sesión de cierre del encuentro que la Unesco organizó sobre el tema de los *rankings* en 2011, alguien mencionó a Ernest L. Boyer.²⁹ De manera lúcida, el académico norteamericano hizo un comentario que podría servir de reflexión para todos los que se interesan por el tema de calidad y pertinencia en los establecimientos de enseñanza superior: «Necesitamos un clima en el que los colegios y universidades sean menos imitativos, haciendo gala de su singularidad. Es hora de poner fin a la práctica asfixiante en la que los colegios y universidades se miden con demasiada frecuencia con factores externos más que con valores determinados por su propia misión específica».³⁰

Fue una bella conclusión para la reunión. Irónicamente aquellos que, en los últimos quince años, hicieron todo para provocar el olvido de las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, acabaron reconociendo directa o indirectamente que calidad y pertinencia no existen una sin la otra. Además, los sistemas de evaluación y de acreditación tienen que tener como criterio no los modelos que nada tienen que ver con la realidad de las instituciones, sino el intentar verificar cómo la acción de las instituciones de enseñanza superior está de acuerdo con las misiones que ellas se atribuyen de manera libre y autónoma.

discutieron temas de cooperación interuniversitaria y la importancia de los *rankings*. Uno de los momentos más intensos de la reunión se produjo cuando Sonia Laus, una especialista en relaciones internacionales en Santa Catarina, en el sur de Brasil, bajo aplauso entusiasta de la mayoría de los participantes, dijo: “No aceptamos que todas las universidades son idénticas. No queremos ser como ellos. Lo que deseamos son buenas asociaciones. Deseamos que nuestros estudiantes vayan a las mejores universidades, pero estas no son necesariamente las que están en la cima en los *rankings*. Para nosotros, los *rankings* no son importantes. La asociación con universidades que tienen algo en común con nosotros es lo que importa”.

²⁹ - Ernest L. Boyer fue presidente de la Universidad Estatal de Nueva York y de la Fundación Carnegie. Recibió 92 grados honorarios de las universidades y colegios de Estados Unidos.

³⁰ - Original del comentario de Ernest L. Boyer: “We need a climate in which colleges and universities are less imitative, taking pride in their uniqueness. It’s time to end the suffocating practice in which colleges and universities measure themselves far too frequently by external status rather than by values determined by their own distinctive mission”.

15. Los *Massive Open Online Courses* (MOOC)

En los últimos tiempos, lo que llama la atención son los *Massive Open Online Courses* (MOOC), es decir, los cursos masivos abiertos en línea. A principios de setiembre de 2016, Coursera, uno de los grandes MOOC en Estados Unidos, firmó un acuerdo con L'Oréal para la formación, a nivel superior, de funcionarios de esta empresa en todo el mundo. La idea es utilizar este programa para empresas diversas en todos los continentes.

En su edición del 20 de julio de 2013, *The Economist* de Londres menciona que desde el lanzamiento, al inicio de 2012, de Udacity y Coursera, dos empresas emergentes (*start-up*) del Valle de Silicio que ofrecen educación libre a través de los MOOC, las torres de marfil de la academia fueron sacudidas en sus fundaciones. Además de ofrecer cursos en línea para sus estudiantes (que, en general, pagan escolaridades), las universidades se sienten obligadas a asociarse a la revolución de los MOOC para evitar ser decapitadas por ella.

The Economist señala que edX, un proveedor MOOC oficialmente no lucrativo, fundado en mayo de 2012 por la Universidad de Harvard y por el Massachusetts Institute of Technology (MIT) con una base de sesenta millones de dólares en fondos propios, es ahora una red (consorcio) de 28 instituciones. El periódico inglés informó también sobre los planes de FutureLearn, un consorcio de 21 universidades inglesas, una irlandesa y una australiana, asociadas a otros organismos educativos, para lanzarse también en la práctica de ofrecer MOOC. Coursera, a su vez, en 2013 ya tenía más de cuatro millones de estudiantes.³¹

The Economist advertía entonces —y esto es fundamental— que los MOOC pueden ser libres, pero quienes están detrás de ellos consideran que van tener un montón de oportunidades en beneficios. Otro proveedor MOOC, —Alison— está generando mucho dinero al vender publicidad en su página web.

³¹ - El diario francés *Le Figaro*, en su edición del 2 de octubre de 2013 señaló que, con un retraso de dos años en comparación con universidades como las de Stanford, Harvard y el MIT, Francia también decidió embarcarse en lo que puede transformarse en una iniciativa importante para la educación superior. Añadió que la ministra de educación superior francesa, Geneviève Fioraso, estaba lista para anunciar la creación de una plataforma nacional que debería contener, en un principio, una veintena de cursos de nueva generación disponibles a partir de enero de 2015. Sin embargo, el periódico informa que ciertos grupos en los Estados Unidos profetizan la muerte de cursos magistrales, y añaden que, por ahora, solo el 10 % de los estudiantes matriculados en los programas MOOC llegan a obtener un certificado. El mismo día, en su edición de la tarde que viene con la fecha del día siguiente, *Le Monde* publicó un artículo de Nathalie Brafman, anunciando que la universidad francesa cambiaba de anfiteatro para los cursos en línea.

El periódico francés *Le Monde* también trató el tema en su edición del 30 de mayo de 2013, en un artículo con un título provocante: «Todos diplomados de Harvard, el fantasma de los MOOC». El periódico francés indaga si se trata de moda o de una verdadera revolución. «Poner a disposición el saber en línea no tiene nada de revolucionario. El MIT lo hace desde hace quince años.» Pero añade la observación de que hoy las cosas son diferentes, que ellas resultan más fáciles; además de las redes, los soportes de difusión como las tabletas, las WebTV, los teléfonos inteligentes, facilitan la utilización de la tecnología.

The Economist y *Le Monde* seguramente tienen razón. Y está claro —volvamos al título provocador de *Le Monde*— que, si esto marcha, será un elemento más para la consolidación de un modelo único de formación. Las cosas no son simples, pues ya está probado que solamente poner los cursos en línea no resuelve los problemas básicos de formación.

Asimismo, parece obvio que si los proveedores de MOOC logran hacer acuerdos con las universidades de los países en desarrollo y organizan, a escala masiva, una buena recepción interactiva de los cursos, tendremos delante de nosotros un instrumento poderosísimo de formación, pero también de dominio cultural. El neocolonialismo podrá ser más fuerte que nunca. Para los especialistas en políticas públicas, tenemos aquí un elemento adicional de reflexión.

16. Bien público global

Desde el comienzo de este siglo, el Banco Mundial añadió a la expresión «la educación, un bien público», el adjetivo “global” y, al mismo tiempo, trató de obligar a la educación —en particular a la enseñanza superior— a adoptar requisitos estrictos y embarazosos de calidad que, de hecho, son adecuados solo para un grupo exclusivo y limitado de países.³²

Un lector desprevenido podría pensar que el bien público global significa que este nivel de la educación debe ser considerado como un bien público en todas partes. Nada de esto. La inclusión del adjetivo *global* significa, de hecho, que el bien público global se llevará a cabo en un pequeño grupo de países que pasan a ser considerados como un modelo de calidad para ser emulado en todo el mundo.

En otras palabras, con la aceptación de esta adición del adjetivo «global», la calidad ya no está vinculada a la pertinencia, es decir, al desarrollo social, político y cultural de las instituciones de educación superior o a sus misiones específicas establecidas por estas instituciones, junto con sus sociedades. La calidad se convierte en contingente a la respuesta apropiada que se dará a las exigencias del mercado y no al que requiere la sociedad.

Hagamos un corte y veamos lo que ocurrió en París en 2003, cuando al final de una conferencia convocada para revisar los resultados de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de 1998, los participantes se vieron sorprendidos por la inclusión, en el informe final, de una referencia al bien público global como si este «nuevo» concepto hubiera sido aceptado por los participantes de la reunión. Se verificó entonces una reacción fuerte a esto por parte de los representantes latinoamericanos en la reunión, liderados por personalidades como el secretario ejecutivo de la AUGM, Rafael Guarga, y la rectora de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), más tarde directora del IESALC, Ana Lúcia Gazzola. A un gran costo, lograron extraer del informe final el texto que los participantes no habían podido discutir cuando fue presentado (Guarga, Informe sobre la Conferencia Mundial de Educación Superior (n.o 2). Versión taquigráfica de la AUGM, 2009).

El documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común global?* (*Rethinking education: towards a global common good?* en el original) publicado en París en 2015 sostiene que se debería renunciar a la noción de «bien público» en la educación, bajo los argumentos de que este concepto

³² - Es cierto que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1969 hizo un llamamiento a la idea de bienes públicos globales, pero el significado no era el mismo que le dan los documentos del Banco Mundial. Ver (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 1969).

no puede alcanzar la unanimidad y, además, de que su punto de partida sería una posición individualista. No son argumentos. Son sofismas. Los autores del documento apoyan en la práctica la idea de que hay que adaptarse a una realidad donde los principios de la comercialización de la educación predominan.

Juegan con análisis que, hace mucho tiempo, resultaron ser erróneos. Los bienes públicos están vinculados a las políticas públicas y estatales, es correcto. Esto no justifica la puesta en marcha de un supuesto malentendido, según el cual los bienes públicos son los que ofrece el sistema público. A medida que la educación y otros servicios son proporcionados por el gobierno, pero también en muchos lugares por empresas o por individuos, la noción de bien público debe, según ellos, ser eliminada. Olvídense de las figuras tradicionales de concesión, delegación y autorización en el derecho administrativo, ya mencionadas.

De acuerdo con el diario *Le Monde* del 4 de junio de 2002 (*Le Monde*, 2002), los servicios de interés general designan las actividades comerciales o no que se consideran de interés público por las autoridades públicas y, en consecuencia, quedan sujetas a las obligaciones del servicio público.

Asimismo, el interés público se refiere a las actividades de servicios comerciales que, para cumplir tareas de interés general, sean sometidas por los estados miembros de la Unión Europea a las obligaciones específicas de servicio público. Este es particularmente el caso del transporte, la energía y la comunicación.

Fue con esta percepción que, en la Unión Europea, los economistas pusieron en marcha desde hace algún tiempo la idea de los bienes comunes, que —independientemente de su origen público o privado— se caracterizan como fundamentales para la implementación de los derechos fundamentales de todas las personas.³³ El punto de partida de este análisis es también un sofisma. El bien es público por su naturaleza, no es el resultado de las características de aquellos que son llamados o autorizados a implementarlo.

Avancemos un poco sobre este tema. Los bienes comunes serían híbridos: ni totalmente privados, ni exclusivamente públicos. Es una fórmula inteligente, ya que permite colocar en el mismo nivel la responsabilidad del gobierno y de empresas privadas que actuarán con sus propias normas, sus «códigos de ética», dentro de los cuales el más difícil es, a veces, justamente la búsqueda de ética...

³³ - Ver Claire Guélaud: “Le climat, bien public ou bien commun?” *Le Monde*, 13 de noviembre de 2015, p. 7, suplemento *Idées*.

Los autores del documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común global?* toman prestada de los economistas liberales la noción del bien común y se adhieren a ella, siguiendo el ejemplo del Banco Mundial y añadiendo el adjetivo *global*.

Todo esto ha llevado a algunos países europeos —entre ellos Francia— a tratar de adoptar una posición equilibrada, instando a la Unión Europea a formular las políticas de los servicios económicos de interés general. Pensaron incluir aquí también a la educación, lo cual es inaceptable, ya que la educación nunca debe ser vista como una actividad comercial. Se trata claramente de la adopción de una política del mal menor. Pero, vamos a llamar la atención, ¡más grande o más pequeño es siempre un mal!...

Eliminar la noción de bien público no puede ser considerado como un acto inocente, y menos aún cuando se añade el adjetivo *global*. El objetivo es que una cierta concepción del bien público, por coincidencia la que es dominante en los países industrializados anglosajones, sea aceptada por todos lados. Lo global no significa apertura. Representa limitaciones. Sirve para justificar posiciones y actitudes neocolonialistas.

17. Manipulación ideológica

Más que un problema de idioma, se nos plantea aquí una manipulación ideológica. Estamos tratando con profesionales. No son aficionados. Saben dónde desean ir. La noción de bien público debe ser eliminada de acuerdo con esta corriente, ya que requiere que los intereses colectivos estén salvaguardados.

Aunque digan ser favorables a la educación para todos, ponen por tierra los postulados que componen el ADN de la Constitución de la Unesco, que —es necesario insistir— siempre ha tenido en cuenta la capacidad de adaptar la educación a la evolución de la sociedad. Se trata de una fórmula hábil, pero equívoca. No hay necesidad de utilizar una nueva formulación que, además de ambigua, servirá para consolidar la comercialización de la educación y el dominio del pensamiento único.

¿La mano invisible de 2003 siguió presente en la década iniciada en 2010? ¿Cuál es la diferencia entre el *bien público global* del Banco Mundial en 2003 y el *bien común global* de este documento de 2015?

En la línea opuesta, académicos y algunas organizaciones gubernamentales de América Latina se reunieron en 2014 en un foro de educación superior de América Latina, y consideraron la educación superior “como un bien público”. Asimismo, señalaron que “la educación superior es un derecho humano universal, una necesidad social y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe tomar en el proceso de desarrollo sostenible, soberano y cooperativo de los países de la región”.³⁴

La defensa del principio de que la educación es un bien público es tradición en la región y también es parte del ADN de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. A principios de 1995, la Unesco publicó el *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, que trataba sobre políticas universitarias a escala mundial y que reforzó la visión de la educación superior como un bien público. Las instituciones miembro de la AUGM participaron activamente en los debates sobre la preparación de este documento y fueron activas en su difusión, incluyendo en esto la organización de los debates en el parlamento de Uruguay el 19 de junio de 1995 (Universidad de la República y AUGM) y, poco después, participando en gran número en un debate promovido por la ANDIFES en el Senado en Brasilia, el 5 de setiembre de 1995.

³⁴ - *Fórum Latinoamericano de Educação Superior* (Foro Latinoamericano de Educación Superior), 17 y 18 de noviembre de 2014, Editorial Pixel (2015), pág. 19 en portugués, pág. 28 en español (OEI y SESU-MEC, Brasil).

Más tarde, un grupo compacto de rectores de AUGM invirtió tiempo y energía en la preparación de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998. Una de sus integrantes, la Universidad de la República en Montevideo, incluso envió a la Unesco un documento previo de toma de posiciones sobre los temas que se iban a discutir en este evento, y solicitó que la declaración que se iba a aprobar hiciera hincapié en el carácter de bien público de la educación superior.

Esta posición se fortaleció con la participación de Jorge Brovetto (exrector de la Universidad de la República en Uruguay y ex secretario ejecutivo de la AUGM) y de Gabriel Macaya, exrector de la Universidad de Costa Rica como asesores en representación de América Latina en las reuniones del grupo de redacción de la Declaración Mundial durante la CMES de 1998. La movilización entusiasta había comenzado durante el debate en torno a la conferencia regional que tuvo lugar en La Habana, Cuba, en 1996. En todas estas ocasiones, los miembros de la AUGM comparecieron confrontando a todos aquellos que querían que la educación —y particularmente la enseñanza superior— fuese tratada como mercancía bajo la supervisión y el control de las instituciones financieras y, en la actualidad, del AGCS o GATS. Es la posición que sigue manteniendo la AUGM, en sus 25 años de existencia, ahora bajo la supervisión de su secretario ejecutivo, Álvaro Maglia.

18. Centenario de Córdoba

En 2018 se celebran los cien años del movimiento de la Reforma de Córdoba, que comenzó en Argentina, tuvo su influencia en toda América Latina y ganó repercusiones en todo el mundo. En otras ocasiones, tuve la oportunidad de llamar la atención sobre la importancia del movimiento de 1918.³⁵

Córdoba ha demostrado lo importante que es organizar y sistematizar un conjunto de principios que se convierten en referencia para las acciones y pueden ser utilizados como indicadores para mejorar los sistemas. La Reforma representó la respuesta a una época. Argentina era una sociedad agrícola. La incipiente industrialización, la participación activa de los inmigrantes que llegaron desde Europa con nuevas ideas como resultado de los cambios resultantes de la Gran Guerra, el surgimiento de clases medias que querían ocupar un espacio más grande en la sociedad, configuraban un presente que, evidentemente, no es lo mismo en nuestros días.

Teniendo en cuenta que la educación superior es un bien público, para alcanzar sus objetivos ella necesita adaptarse a las realidades cambiantes. Córdoba estableció los elementos básicos de acción para la defensa de la libertad académica y la autonomía universitaria, uno de los principios que facilitó la unidad de las fuerzas académicas y la lucha contra las dictaduras que, en particular en los años sesenta y setenta, dominaron el continente con el sacrificio de las libertades y de la dignidad humana de generaciones de latinoamericanos.

A Córdoba todos le debemos, entre otros avances:

- Consolidación de la idea de autonomía, lo que implicaba el derecho de la comunidad universitaria a seleccionar a sus líderes y maestros y a organizar programas de estudio, independientemente del Gobierno u otras entidades;
- Énfasis en la formación integral del ser humano, que hace hincapié en que los estudiantes deben ser tratados como adultos, como sujetos y no como objetos de sus destinos. Para esto, los líderes de Córdoba defendieron el *cogobierno*;

³⁵ - Véase: a) <http://www.mardias.net>, vol. 14, documento n.º 12, *Desafíos de la Educación Superior a la luz de la reforma de Córdoba*. Córdoba, Argentina, junio de 2008; b) <http://www.mardias.net>, vol. 1, documento n.º 16, *De Córdoba (1918) a París (1998): los desafíos para la educación superior*. Córdoba, Argentina, 1998; c) <http://www.mardias.net>, vol. 14, documento n.º 14, *Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y el Caribe* (2008); d) “Integración y Conocimiento”, revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur – no. 5, vol. 2, no. 2016, pgs. 24/34.

- Necesidad de que las instituciones educativas mantengan vínculos con la sociedad, traten sus problemas y encuentren en ella la principal justificación de su existencia;
- Necesidad de trasladar a la sociedad —a través de la extensión universitaria— el conocimiento que las instituciones de educación superior tienen o producen;
- Modernización científica, con la introducción de cambios en los programas y planes de estudio, así como con la negativa de posiciones dogmáticas;
- Democratización, con el concepto de gratuidad considerado como una herramienta para ampliar el acceso a las universidades;
- Anticipación de los movimientos de integración en la región.

Muchos de estos temas son actuales. Otros, como la necesidad de adaptarse a los cambios en la sociedad, requieren una reflexión profunda sobre sus implicaciones en la realidad actual. Es de vital importancia hacer hincapié en el carácter de bien público de la educación que, por su naturaleza, debe ser impartida en beneficio de todos. *Educación*, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es uno de estos bienes públicos que se proporcionan como un servicio público, independientemente de la institución proveedora.

Si los proveedores no actúan de esta manera, es porque los gobiernos no cumplen sus funciones y son conniventes con la falta de responsabilidad de los proveedores. Un posicionamiento firme sobre este tema es esencial. El debate es crucial. ¿Sería aceptable que, en lugar de las familias o de los representantes de los ciudadanos en el gobierno, fueran las multinacionales o gobiernos extranjeros los que sean llamados a definir qué tipo de educación deseamos para nuestros hijos?

En el mundo actual, es necesario contar con un marco conceptual adoptado por consenso para definir los principios para las políticas de educación superior, un marco que esté basado en un nuevo concepto de globalización que no puede seguir siendo definido por organizaciones tales como el Banco Mundial, el FMI y la OMC, que no necesariamente tienen en cuenta los intereses de la sociedad.

El centenario de Córdoba brinda al mundo académico latinoamericano la oportunidad de actualizar este marco. Existe la base. Algunos elementos se encuentran en la Declaración de 1918 y, hoy en día, la Declaración de 1998 es una referencia clave en términos universales que será reforzada, en lo que respecta a América Latina, con la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia.

19. Actualización de la Declaración de 1998

En 2015, en Brasil y en China, me cuestionaron sobre qué puntos deberían ser examinados para una posible actualización de la Declaración de 1998, a partir de la aceptación de que esta sigue siendo una referencia con respecto a los principios básicos de la relación entre la educación superior y la sociedad.³⁶

Para mantener la educación superior como un bien público, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco en 1998, seguida por la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe de 2008 y por la segunda Conferencia Mundial de 2009 estableció tres puntos esenciales:

- Pertinencia;
- Mejora de la calidad del contenido y de la gestión;
- Internacionalización, considerada esencial para reducir las diferencias entre los países.

La CMES de 1998 fue precedida por una larga preparación con una movilización creciente en todo el mundo, cuando se hizo evidente para todos los miembros de la comunidad académica, gobiernos y analistas de sistemas educativos que las finalidades básicas y necesarias de los sistemas de educación superior tenían que relacionarse con cuatro objetivos principales:

- Desarrollo de nuevos conocimientos (función de investigación);
- Educación y formación de personal altamente cualificado (función de enseñanza y de formación);
- Prestación de servicios a la sociedad, especialmente a través de su contribución al desarrollo sostenible y a la mejora de la sociedad;
- Ejercicio de la función ética, que implica el desarrollo de la crítica social que favorece la formación integral y prepara ciudadanos responsables capaces de tomar iniciativas y trabajar juntos para construir una sociedad mejor.

Dentro de un marco de estímulo a la comercialización de la educación, se busca ignorar la Declaración de 1998. Se guarda silencio sobre documentos básicos, por ejemplo, sobre uno de los discursos de la sesión de clausura de la CMES, el de Céline Saint-Pierre, de Canadá, una mujer de visión que fue capaz —analizando lo que se discutió en la CMES— de predecir gran parte de lo que vino después, incluso respecto a la comercialización de la educación. Con la implementación de los

³⁶ - Ver anexo: Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, aprobada por la CMES en París, en 1998, y ratificada por la segunda CMES de 2009, también en París.

procesos anteriores (AGCS o GATS, sistemas de acreditación, MOOC, graduaciones, etc.) se busca consolidar el desarrollo del mercado internacional de la educación y la posición de liderazgo de un pequeño grupo de países, en particular los anglosajones.

La declaración, aprobada hace casi veinte años, sigue actual. Es fundamental renovar y fortalecer el carácter de bien público de la educación superior. Los debates sobre este tema hoy se centran en cuestiones tales como:

- Necesidad de reformas;
- Importancia de la acreditación y de los instrumentos de evaluación;
- Fortalecimiento de vínculos con el mundo del trabajo;
- Importancia del estudiante como centro de toda la estrategia de las instituciones de enseñanza superior;
- Democratización, acceso, financiación, autonomía, investigación centrada en la solución de los problemas de la sociedad;
- Desarrollo de cursos masivos en línea abiertos (MOOC);
- Elementos utilizados para la clasificación nacional e internacional de universidades (*rankings*).

El centenario de la Declaración de Córdoba ofrece la oportunidad de una manifestación coherente de la comunidad latinoamericana sobre estos temas.

20. Definición de las misiones

En 1998, la comunidad académica y los Estados miembro de la Unesco recomendaron a las instituciones de educación superior definir o redefinir sus misiones en conjunto con la sociedad y consideraron a la cooperación —la cooperación solidaria— como una de sus misiones. La definición de misiones permitirá preparar al estudiante “para vivir a la altura de su tiempo”, como proponía el filósofo español Ortega y Gasset (Ortega y Gasset, 1999, pg 63). Dará igualmente instrumentos para evitar el error de querer copiar modelos que, en su día, —dijo el pensador español— “fueron responsables de crear el hombre europeo medio sin educación: el nuevo bárbaro, atrasado en cuanto a su tiempo, arcaico, primitivo. No disponía el europeo medio del sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes a su tiempo”.

Este es un punto que, hasta ahora, no despertó la atención de la comunidad académica, particularmente en América Latina, pero que es fundamental cuando se piensa ya sea en la aplicación, ya sea en la actualización de las recomendaciones de la Declaración de 1998. Si las misiones son definidas por la comunidad académica con la participación de los parlamentos, los gobiernos, la sociedad civil, las instituciones de enseñanza superior tendrán una poderosa herramienta para guiar su acción.

Una evaluación se hará comparando no lo que hace una universidad en un país en desarrollo con la acción de una institución estadounidense, inglesa o australiana por ejemplo, pero sí con lo que la sociedad espera de ella. Los estándares no serán instrumentos de dominación o sumisión, ni promoverán la adopción de prácticas que, eventualmente, puedan ser buenas para los países de origen, pero que nada tienen que ver con las realidades culturales y sociales de los países que desean reformar sus sistemas de modo que respondan a los intereses de sus sociedades. Y allí, otra vez, la reflexión sobre el sistema público es esencial. La enseñanza no es mercancía. La educación es un servicio público.

Es en el artículo 5 del documento *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior* adoptado por la CMES de 1998, que los participantes de la CMES decidieron que «cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad», una propuesta que debe tenerse en cuenta sin olvidar, según la Declaración de 1998, que «una educación superior pertinente y de calidad es esencial para que todo país o región alcance el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida

por un conocimiento y una mejor comprensión del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo».

Para establecer sus misiones, las instituciones de educación superior deben, por supuesto, tener en cuenta objetivos que son comunes a todas las instituciones de esta naturaleza. Es incluso el caso de la educación internacional, que tiene por objetivo una mejor comprensión entre individuos y entre pueblos; el creciente respeto de ideas, culturas, costumbres y tradiciones de los demás; el promover «vivir juntos» entre naciones, entre individuos dentro de cada país; el promover la justicia y la equidad y defender la paz. Como resultado, las instituciones de educación superior deben promover la libertad, el respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas como individuos o miembros de su comunidad, especialmente de las minorías. En la actualidad, deben además tener en cuenta los Objetivos de Desarrollo del Milenio puestos en marcha y recientemente actualizados por las Naciones Unidas.

Finalmente, un objetivo también esencial es el de la formación de un ciudadano consciente que luchará, por todos los medios, a favor de un desarrollo inclusivo que no excluya ninguna categoría de persona y que busque la construcción de una sociedad más justa. Para lograrlo, las instituciones deben responder a las necesidades de las sociedades a las que están vinculadas.

21. Autonomía y libertades académicas

Estas misiones también deben tener en cuenta la noción de libertad académica, según lo expresado en la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la Unesco en noviembre de 1997 y que es tan poco conocida en la academia de los países en desarrollo.

Llegamos entonces a la delicada cuestión de la autonomía, que también necesita ser objeto de una profundización. En muchas constituciones y en muchas de las leyes relativas a la educación superior, la autonomía se menciona como una de las características esenciales del sistema de educación superior. Pero en la realidad de los hechos, ¿en cuántos países la autonomía es verdaderamente una realidad?

La idea de autonomía implica varios elementos: libertad de investigación, libertad de enseñanza, poder de la autogestión. Desde el comienzo de la existencia de las universidades en la Edad Media hasta el día de hoy, la libertad y la autonomía son parte del concepto de universidad. Universidades e instituciones de educación superior, en general, deben tomar su destino en sus manos, organizar su gestión, administrar sus recursos, ser libres, buscar y organizar los institutos de enseñanza.

La idea de autonomía como sinónimo de soberanía, de poder sin restricción, de negarse a rendir cuentas a la sociedad es cada vez más cuestionada. La autonomía debe concebirse como complemento a la responsabilidad social. La confusión entre autonomía y soberanía puede tener efectos negativos sobre la vida académica. En su libro de memorias *Le monde d'hier. Souvenirs d'un européen*, escrito por lo menos parcialmente en Brasil poco antes de su muerte en Petrópolis en 1942, Stefan Zweig narra lo que las ss (*Schutzstaffel*, 'escuadras de defensa') hicieron para el nacionalsocialismo con la dispersión de reuniones, golpes de porras (*cassetetes*), atacando a sus oponentes durante la noche, amenazándolos y golpeándolos. Las asociaciones de estudiantes también lo hicieron en Austria a favor de los nazis alemanes, estableciendo, con violencia y al amparo de la inmunidad académica, un terror sin ejemplos anteriores.

Para muchos, en América Latina, la autonomía se ha convertido en un mito. Incluso las dictaduras militares y gobiernos conservadores dicen querer respetarla. En la práctica no lo hacen, pero debe añadirse que, en la historia reciente, los gobiernos democráticos tampoco son entusiastas por una autonomía real, pues la tratan solamente como un instrumento para liberarse de las responsabilidades financieras con respecto a la educación superior. Y esta actitud se verifica no solo

en América Latina. En los años ochenta, los países de la OCDE discutieron la mejor manera de administrar las universidades en un período de crecimiento cero. Pero nadie, entre los participantes de las reuniones de la OCDE donde se discutió el tema, se atrevió a investigar las razones de esta mala situación presupuestaria de las instituciones de enseñanza superior. En la OCDE, nadie fue visto cuestionando el porqué del crecimiento cero en educación, mientras se observaba, en muchos países, el crecimiento de los fondos invertidos en la compra de armas.

Hablar de autonomía en los países que aceptan someterse a las reglas impuestas desde el exterior en las finanzas de las universidades es querer “tapar el sol con un colador”. En el Brasil de los años ochenta, el ministro de educación Murílio de Avellar Hingel se vio obligado a pedir que se retirase de su cargo un representante de una organización internacional que deseaba imponer a Brasil cambios en su ordenamiento jurídico referido a las instituciones públicas. Lamentablemente, las actitudes como estas son raras.

El problema de la autonomía es universal. Véase el caso francés.³⁷ Los expertos saben que es casi imposible encontrar un país donde la libertad de pensamiento en las universidades sea tan grande como en Francia. Sin embargo, hablar de autonomía administrativa en las universidades francesas es un chiste de muy mal gusto. Hace años fui miembro del consejo universitario de dos instituciones académicas de la región de París. ¿Cuánto tiempo pasamos los miembros de estos consejos, integrados por personalidades en general con salarios altos, para discutir, por ejemplo, una petición al ministro de educación por un puesto de secretaria, o al de finanzas para conseguir un puesto cualquiera en la administración de las instituciones?

Por supuesto, no se puede concebir que la autonomía y las libertades académicas no estén presentes de manera vigorosa en una eventual nueva Declaración de Córdoba en 2018.

³⁷- Laurent Schwartz, en un informe de 1987 de la Comisión Nacional de Evaluación creada por el gobierno de Mitterrand, titulado *Où va l'Université?* (¿Adónde va la universidad?), publicado por Gallimard en 1987, declaró con bastante realismo: “Todo el mundo habla de autonomía, pero nada realmente se hace porque las universidades no tienen autonomía financiera ni de gestión; es esencial que la adquieran, al menos gradualmente, con un control que se realice *a posteriori*, lo que no ocurre en la práctica. Los programas deben ser diversificados, así como el reclutamiento de estudiantes y de profesores. La autonomía en nuestro país hipercentralizado solo puede ser progresiva, solo será exitosa si es implementada en etapas, con ensayos y errores. Autonomía implica responsabilidad, una gestión fuerte en las universidades (lo que es difícil de lograr con los consejos actuales) y numerosas evaluaciones acompañadas de sanciones positivas o negativas. La competencia nacional o internacional es el mejor regulador de la autonomía”.

22. Éxito de una reacción

Retomamos el hilo para señalar que la definición o redefinición de las misiones debería provocar un gran debate dentro de las instituciones. Se puede observar que, tanto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior + 5 en el año 2003 en la Unesco como en la CMES 2009, los participantes no trataron de esta cuestión que, sin embargo, es crucial.

Si el mundo académico lograra aplicar esta pauta, la mitad del camino estaría hecha si se desea cambiar las tendencias actuales, todas orientadas en dirección del abandono de la concepción de educación como bien público.

Para aquellos que tienen dudas acerca de esto, miren lo que sucedió en 2009 cuando, once años después de la CMES de 1998, nuevamente una conferencia mundial se organizó en París para ocuparse de la educación superior. Pero 2009 tenía poco en común con 1998. Siguiendo el ejemplo de lo que pasó con la CMES de 1998, fueron convocadas conferencias regionales. Igual que en 1998, la primera se llevó a cabo en América Latina, esta vez en Cartagena de Indias en 2008 y como la de La Habana en 1996, con una gran movilización en todos los países de la región.

Solo a esto se limitaron los puntos comunes. En Cartagena de Indias, en 2008, un funcionario internacional advirtió que 2009 no sería como 1998. Encantados con el resultado de la Conferencia, los oyentes no entendieron lo que esto significaba. Lo hicieron en París, en julio de 2009, al llegar al lugar de la segunda, cuando se dieron cuenta de que los resultados de Cartagena de Indias no habían sido utilizados adecuadamente.

Estaba claro que se pretendía retomar el concepto de la educación superior como un bien público mundial, despojando —como mostró el secretario general de la AUGM, Rafael Guarga— «todo atributo de “pertinencia” en relación con una sociedad concreta, dejando únicamente el de “calidad” como único atributo eventualmente controlable por los Estados nacionales y es allí donde el Banco Mundial propone que se adopte un criterio también global de “calidad”. Criterio que, en el marco de la CMES de 2009, se propuso fuera tomado de un documento de 2005 de la OCDE (no se trata de un documento de la Unesco) titulado “*Directrices para la calidad de la provisión transfronteriza de educación superior*” (Guarga, 2009, pg.5).

Fueron los representantes de las comunidades académicas de América Latina, en particular los del grupo de Montevideo y ministros como Juan Carlos Tedesco, de Argentina, o delegados como Paulo Speller, de Brasil, quienes se opusieron a estas maniobras y quienes lograron imponer que, desde el principio, la Declaración de 2009 claramente afirmase que los participantes ratificaban los

principios de 1998. Lograron incorporar la idea de pertinencia como atributo fundamental de la educación superior, mediante la eliminación del apoyo a la aplicación de las directrices globales de calidad o de clasificaciones que podrían llevar a los países de todas las regiones del mundo a adoptar modelos ajenos a sus realidades sociales y culturales. Se eliminó así un eventual apoyo al documento de directrices de calidad elaborado en la OCDE.

Asimismo, los latinoamericanos no lograron la inclusión en la declaración de un rechazo formal a los principios del AGCS-GATS. Estados Unidos y Rumania vetaron la inclusión de cualquier referencia a este tema. Pakistán, a su vez, se opuso a mantener la referencia a la importancia del rol que tiene que ser atribuido a los estudiantes en la gestión de los establecimientos de educación superior.³⁸ De todos modos, el mero hecho de haber podido evitar una maniobra de último minuto para la inclusión, en el texto de la Declaración, de elementos opuestos a lo que los participantes habían aprobado y obtenido que la Declaración confirme la ratificación de los principios de 1998, fue sin duda una gran victoria.

Hasta cuándo será posible mantener esto es el tema que está pendiente. Los que defienden la eliminación de la idea de la educación como un bien público son poderosos, son persistentes, tienen a su disposición instrumentos para manipular a las personas y organizaciones que no se interesan en mantener el respeto a los intereses de sus Estados miembro. Prefieren someterse al poder de quien tiene dinero y poder político.

³⁸ - En 1998, en la primera CMES, dos países de Asia, Japón y Corea del Sur también se opusieron a la inclusión del papel de los estudiantes en la gestión de la educación superior, pero se sometieron a la decisión de la mayoría absoluta de los Estados miembro de la Unesco. El principio enunciado en la Declaración de 1998 fue ratificado en 2009.

23. ¿Economistas para qué?

Acercándome a las conclusiones de estas reflexiones y utilizando símbolos de los tiempos modernos, insisto en la idea de que los responsables por las políticas universitarias o por la gestión de las universidades necesitan usar un GPS fiable, definiendo claramente adónde quieren llegar.

Por el contrario, es necesario pensar en la universidad de la que hablaba Darcy Ribeiro y contextualizarla en la situación de América Latina que, históricamente, siempre ha estado dominada por élites que hasta la fecha no han podido liberarse de la tradición colonial. A propósito, es siempre útil recordar a Salvador Allende quien —hablando en la Universidad de Guadalajara, México en diciembre de 1972, unos meses antes de ser llevado al suicidio— destacó la necesidad de formar en las universidades “un profesional comprometido con el cambio social”.

Al principio de este documento, mencionamos la sugerencia de una estudiante de la India, Sumita Vasudeva, quien criticó el hecho de que estudiantes de Ingeniería se interesaban solo por lo que puede ser probado en términos cuantitativos, así como los estudiantes de Derecho se pierden en la maraña de procesos judiciales, mientras que los de Economía se concentran en teorías estrechas y limitadas y en métodos financieros. Allende, en Guadalajara, menciona lo que tendrían que hacer los graduados en Arquitectura, Medicina y Educación para actuar socialmente. En vista de lo ocurrido en el mundo en las últimas décadas con la implementación de una globalización excluyente, también creo que Allende, como los estudiantes en 1998, haría mención a la formación de los economistas.

Cuando tomó posesión en la función de presidente de la República en Brasil el *mineiro* Itamar Franco, otro *mineiro*, Herbert José de Souza, conocido como *Betinho*, dio algunos consejos a su compatriota: “para decidir qué hacer en el país, convoque a todos los economistas, enciérrelos a todos en una gran sala, déjelos allí hasta que todos los planes de gobierno se definan y sean elaborados”.

La propuesta de *Betinho* era irónica. Pero era reveladora de una opinión que se desarrolló en Brasil durante las últimas décadas, especialmente después de la llegada del régimen militar cuando, desde entonces, incluso después de la redemocratización, los ministros de finanzas se convirtieron en el elemento de conexión dominante en todos los gobiernos, en cuyas oficinas es realmente decidido el destino del país y sus relaciones con el mundo exterior. Bourdieu mencionaba la mano derecha y la mano izquierda del Estado, aun en los gobiernos de izquierda y socialistas. En el caso

brasileño, como en el de varios países latinoamericanos, los economistas frecuentemente han representado la mano derecha.

Desde la crisis financiera de 2008, en diversas partes del mundo, principalmente en Europa y particularmente en Francia, estudiantes, especialistas en economía, en ciencias sociales, en educación, varias asociaciones han discutido este tema. Elementos comunes en estas demostraciones revelan que, en los programas de formación de economistas, hay siempre:

- Falta de visión crítica;
- Concentración del programa en una parte insuficiente de la disciplina económica;
- Aislamiento con respecto al conjunto de las ciencias sociales.

Se da prioridad a la escuela neoclásica que conduce al neoliberalismo, no siendo tratadas convenientemente cuestiones vinculadas a la regulación económica ecológica, economía postkeynesiana, etc.

En América Latina está claro que, desde hace varias décadas, los estudios de economía son guiados prioritariamente hacia la economía neoliberal, basada en modelos matemáticos rígidos, copiando y adoptando el modelo de países anglosajones. Cabe entonces preguntar si, en economía y en las escuelas de negocios —los MBA— estamos formando personas que, junto con la capacidad de desarrollar modelos teóricos para producir cálculos sofisticados puedan, al mismo tiempo, tener consciencia de que están organizando la vida social de los seres humanos.

Armando Mendes, ya mencionado anteriormente y también fallecido, defendió la tesis de que “la formación del economista debe ser amplia y suficientemente completa para que le permita, en el futuro, una elección madura entre diferentes caminos”. Lo esencial —añadió Mendes— “es inculcar en el economista en lapidación la rara capacidad para pensar el mundo de manera objetiva y actuar sobre este con eficacia”. Para que esto ocurra, es necesario que el economista obtenga una sólida formación teórica, histórica e instrumental. Es importante la aceptación de un pluralismo metodológico, con la renuncia al dogma y la admisión de lo contradictorio. El economista debe siempre estar atento a las interrelaciones que enlazan los fenómenos económicos al conjunto social donde están insertos. Y, por último, debe estudiar América Latina y la realidad internacional (Mendes, 2001).

Para abordar este tipo de materia se creó recientemente, en Francia, la Cátedra Unesco Bernard Maris, que tiene como objetivo abrir la acción de profesionales en este campo a las grandes cuestiones de la modernidad: inestabilidad financiera; seguridad alimentaria; calentamiento global; inmigración; terrorismo; fanatismo religioso o ideológico; necesidad de tolerancia y de “convivencia” (‘vivir juntos’); desempleo; trabajo; economía de la educación; diversificación de la

formación con la participación de todas las escuelas de pensamiento, dando más espacio a los métodos cualitativos que a los cuantitativos; valorización de la contribución de las ciencias sociales. Se espera que instituciones de América Latina participen en la red que se está formando alrededor de esta cátedra.

No obstante, aquí nos enfrentamos a otro tipo de cuestión. ¿En qué medida el hecho de recibir una formación de este tipo llevará a los alumnos —actuando en el mundo profesional, enfrentando la vida real, colocados delante de las contradicciones del mundo, sometidos a una organización social, política y financiera en la que lo que cuenta es el beneficio, la ganancia, la explotación— a poder actuar con espíritu crítico e independiente?

Mi generación, evidentemente, no encontró respuesta a esta pregunta.

24. En conclusión

A menudo, en textos de análisis políticos, se hacen comentarios que presuponen que el conocimiento siempre se ajusta a la acción, que la virtud proviene automáticamente del saber. Esto tal vez puede estar de acuerdo con la filosofía de Sócrates o de Platón, pero, aun así en la antigüedad, Aristóteles ya iba delante, mostraba que la realidad era diferente.

Según el periódico *China Daily* (8 de junio de 2015), un informe publicado por la Universidad Normal de Shanghái en 2015, partiendo de 9569 entrevistas con jóvenes de 14 a 35 años en 10 ciudades chinas incluyendo Pekín, Shanghái y Cantón, demuestra que cuanto mayor es el nivel de educación de las personas, menos honestas son. Es difícil imaginar cuál sería la reacción de los filósofos griegos —Platón en particular— si fueran informados del resultado de esta investigación. Platón defendía que los filósofos tenían que gobernar, porque combinan conocimiento y poder político. Según Platón, solo quienes conocen la idea pueden implementarla bien promulgando buenas leyes y estableciendo justicia (Platón, 2016). El resultado de esta investigación va en contra de la opinión general de que las personas más educadas son las más íntegras, dijo en el Editorial del 8 de junio de 2016 el periódico *China Daily* (*China Daily*, 2015).

Según el periódico,

[...] en términos absolutos, no es que las personas más educadas sean menos honestas. Cuando nuestros graduados entran en el mundo del trabajo, pronto entran en contacto con aquellos que se benefician de la falta de honradez y así quedan menos confiados y dispuestos a permanecer honestos. Algunas personas, especialmente las más influyentes, dan un mal ejemplo al hablar sobre la importancia de la honestidad, pero siendo deshonestas a escondidas. Esta discrepancia entre la palabra y las acciones también ocurre en los campus, afectando negativamente los valores de los estudiantes. Por ejemplo, a algunos estudiantes procedentes de capas privilegiadas de la sociedad se les da más oportunidades que las que se propician para los que presentan mejores rendimientos académicos.

Es una vergüenza para la sociedad el hecho de que los que tengan más escolaridad sean los más deshonestos. Para cambiar una realidad tan absurda —dice el periódico chino— toda la sociedad debe cambiar la práctica de decir una cosa y hacer otra.

¿Esta terrible realidad se aplica únicamente a China?

Cuando se observa la acción de políticos en Brasil y en otros países de América Latina o la de economistas destruyendo la economía de nuestros países o de periodistas con el diploma en

comunicación que distorsionan los hechos, se puede comprender que surja una desconfianza en relación a los graduados de educación superior.

Además, América Latina vive momentos difíciles y contradictorios. En la política interna, fuerzas conservadoras toman o retoman el poder utilizando procesos aparentemente legales. Desde el punto de vista internacional, muchos no se dan cuenta que la integración de los países de la región es una necesidad. No fui llamado para profundizar las discusiones sobre qué hacer en el futuro en este dominio. El tema requeriría horas y horas de debates, según el programa del seminario que conmemora los 25 años de la AUGM. Una mesa redonda especial se organizó para profundizar ese tema durante dicho seminario.

Mi generación se destacó por la existencia de líderes jóvenes que pensaron que podrían cambiar el mundo construyendo en nuestra región una sociedad mejor y más justa. Unos cuarenta, cincuenta años después, algunos siguen siendo leales a los principios democráticos y humanistas. No representan la mayoría. Otros, con el tiempo, se han acomodado. Hoy, en algunos gobiernos de la región, se encuentran varios antiguos líderes estudiantiles que han evolucionado, o mejor dicho, «han involucionado»: pasaron a promover políticas de sumisión al mundo financiero internacional y a la exclusión. La integración regional es necesaria para la construcción de una sociedad más justa, pero ¿qué hacer?

Deodoro Roca, líder del movimiento para la Reforma de Córdoba, interrogado en 1936 sobre el éxito de su obra, “lamentó que la reforma universitaria de Córdoba no hubiese modificado el espíritu de la universidad ni cambiado la sociedad” (Rossato, 1998). Sorprendentemente, Deodoro Roca se apenó de que “la reforma de Córdoba solo hubiese servido para aproximar a las repúblicas de América Latina”.

¡Que fantástico fue en realidad el impacto de Córdoba en toda América Latina! En mi opinión, Deodoro Roca cometió un error increíble. ¿Qué objetivo más noble, más necesario, podría tener una nueva Declaración de Córdoba en 2018 si lograra, hoy en día, el ejemplo de lo que ocurrió en 1918: aproximar a los países de América Latina y consolidar los esfuerzos de quienes buscan crear un verdadero espíritu de integración en la región?

En los años sesenta, bajo el liderazgo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la idea de la integración económica —con la promoción de la industrialización de la región— fue una idea fuerte en todo el continente. Las reflexiones hechas en este marco fueron responsables por una serie de iniciativas como la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC, 1960), el Mercado Común Centroamericano (MCCA, 1960), el Pacto Andino y la Comunidad del Caribe (1973).

En los años ochenta, la región sufrió la crisis de la deuda externa y el dominio que se desplegó —en la economía y en la política— de los defensores directos o indirectos del Consenso de Washington. Esto significó una vuelta a la aceptación del estado de dominado. El neoliberalismo, para muchos, fue fatal para la integración de América Latina. Creo que iniciativas como el Mercosur y la Comunidad Sudamericana de Naciones fueron destinadas a neutralizar esta situación, pero, en los últimos tiempos, la presión sobre los países latinoamericanos para que abran aún más sus economías —como si esto fuera posible— especialmente en relación con los servicios, el gran motor de la economía mundial, socavó los esfuerzos y puso en situación de riesgo de liquidación a iniciativas tales como el Mercosur.

Para encontrar una solución y dar espacio a los latinoamericanos en el mundo globalizado, desde el inicio de los años noventa se debate mucho sobre las posibilidades de una integración hemisférica que incluiría Estados Unidos, pero también Canadá. Se discute también la integración con Europa, una integración interregional.³⁹ No soy un experto en el tema. Por supuesto, son iniciativas importantes, pero todo esto no servirá para nada si los países latinoamericanos siguen insistiendo en darse la espalda, si no se ponen de acuerdo, si no actúan juntos. Continuarán dependientes y, en el marco de la globalización actual, jamás serán capaces de construir una sociedad más justa. Estarán condenados a imitar y a copiar, sin tener la capacidad de crear y ser independientes.

El debate continúa. Mi tarea no era fácil. Aquellos que, según el programa del seminario de los 25 años de la AUGM recibieron la misión de elaborar las perspectivas para Córdoba 2018, se han hecho cargo de una tarea mucho más difícil que la mía. Estoy convencido de que un día la integración regional se realizará y que las universidades —la mayoría— van a formar ciudadanos con conciencia social. Ya no estaremos allí los de mi generación, pero los cambios llegarán. Es una cuestión de supervivencia para los pueblos de la región.

³⁹- De Lombaerde, Kochi y Briceño Ruiz (eds.) (2008).

Referencias bibliográficas

ANDIFES. (2014) –ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL- . Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. *IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições públicas federais do ensino superior brasileiro.*

ANGULO, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 176-205). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE), ASSOCIATION OF UNIVERSITIES AND COLLEGES OF CANADA (AUCC), ASSOCIATION EUROPÉENNE DE L'UNIVERSITÉ, COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA). (2001). *Sharing quality higher education across borders: a statement on behalf of higher education institutions worldwide.* Obtenido de <http://www.aucc.ca>, <http://www.iau-aui.net>

ASSOCIACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS (2010) – Africa-Europe Higher Education Cooperation for Development: Meeting Regional and Global Challenges – White Paper- Disponible en www.eua.be. Acceso en 11 ago. 2017.

ATHERTON, PETER J. (1986) ‘A view from Canada, Comments on Financing Education in Developing Countries, a World Bank Publications’ – International Development , Newsletter Association of Universities And Colleges of Canada.

ATTALI, Jacques- Pour un modèle européen de l'enseignement supérieur (1998) – Disponible en <http://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d'enseignement-superieur.html>- Acceso en 11 ago 2017

BARTOLI, A. *Le management dans les organisations publiques.* Malakoff: Dunod, 2007.

BEYER, C. – (2013)- Le Figaro- Seules quatre universités françaises dans le top 100- 16.08.2013

BELLONI, I.; DE MAGALHÃES, H.; COSTA DE SOUZA, L. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.

BIEHLAR MATEOS, SIMONE, DE SOUZA, Rosemary (1999) – O Estado de São Paulo, junho de 1999 – Reportagem sobre acesso `universidade em particular na Unicamp

BOYER, E. L. (1990) – Scholarships reconsidered priorities of the professorate- The Carnegie Foundation for the Advancement of Techniques

BRAFMAN, N. (2012) – ‘O Processo de Bolonha, 13 anos após sua assinatura’. *Le Monde*, Paris, 3 de maio de 2012

BROVETTO, Jorge (1997) - Cooperación internacional en educación superior – La educación superior en el siglo XXI- Visión de América Latina y el Caribe – Tomo II- Colección Respuesta- Ediciones CRESALC/UNESCO – Documento de la Conferencias Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en Américvs Latins y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, del 18 22 de noviembre de 1996- Comisión no. 5- Reorientación de la cooperación internacional en educación superior

BROVETTO, JORGE (2015) – Memo: Antecedentes y posibles consecuencias de la inclusión de la EDUCACIÓN en los acuerdos del TISA- 8 de abril de 2015

BROWN, W. (2015). *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. ZoneBooks, MIT Press.

CARNOY, M. (2000). *Sustaining the new economy: work, family, and community in the information age*. Cambridge: Russel Sage Foundation Books at Harvard University Press.

CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRESALC-UNESCO). (1997). *La educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe. Documento de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la*

Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996. Cuba: CRESALC-UNESCO.

CETTO, ANA MARIA (1996) - Proceedings of the International Conference on the Role of Higher Education in the Context of an Independent State” - Nablus 7-9 November 1996- Pgs 40 to 44- Peace Programme-

CHINA DAILY (2015) - Dishonesty shames the educated. *China Daily*, 8 jun. 2015.

COLECTIVO. (5 de mayo de 2014). Pour une économie pluraliste : l’appel mondial des étudiants. *Le Monde*.

.....(30 de enero de 2015). Les économistes ont aussi besoin de concurrence. *Le Monde*.

CORBUCCI, P. (2004). Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, 25(88), 677-701. doi:10.1590/S0101-73302004000300003

DE KETELE, J.-M. (9 de octubre de 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento de trabajo ED-98/CONF.202/CLD.49. Obtenido de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

DE LIMA, V. (19 de setiembre de 2016). *Neoliberalismo, mídia e democracia*. Obtenido de Carta Maior:
<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Neoliberalismo-Midia-e-Democracia/4/36847>

DE LOMBAERDE (Ed.), P., KOCHI (Ed.), S., & BRICEÑO RUIZ (Ed.), J. (2008). *Del regionalismo latinoamericano a la integración interregional*. España: Fundación Carolina y Siglo XXI.

DELORS, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

DE MELLO, ALEX FIUZA e MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS (2011) – Os reflexos de Bolonha e a América Latina- Revista Educação & Sociedade, volume 32, abr-jun 2011, número 115, pgs 413-436. Disponível em researchgate (Marco Dias), em www.mardias.net, vol. 15, doc. No. 7 e em www.cedes.unicamp.br. Acessado em 11 ago. 2017.

DE MELLO, Alex Fiúza (2011) – ‘Globalização, Sociedade do conhecimento e Educação Superior – os Sinais de Bolonha e os Desafios do Brasil e da América Latina’. Editora UnB

DIAS SOBRINHO, J. (2003). Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. En D. RISTOFF (Org.), *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate* (págs. 35-52). Florianópolis: Editora Insular.

DOWNIE, A. (26 de abril de 2012). *In Brazil, a conference on internationalization debates its dangers*. Obtenido de The Chronicle of Higher Education: <http://www.chronicle.com/article/In-Brazil-a-Conference-on/131721>.

EUROPEAN CENTRE FOR HIGHER EDUCATION (CEPES). (1993). *Academic freedom and university autonomy: The Sinaia Conference*.

----- (1993) *Academic freedom and university autonomy: two perspectives (including declarations of Siena (1982), Lima (1988), Bologna (1988), Kampala (1990) and the Sinaia Statement (7th May 1992)*.

FAURE, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. París/Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) / Alianza Editorial S. A.

FÁVERO, M., & SGUISSARDI, V. (enero-abril de 2012). Quantidade/qualidade e educação superior. *Educação em questão*, 61-88. Obtenido de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4053/3320>

FORMENTI, LIGIA; PALHARES, ISABELA E VIEIRA, VICTOR- (2016)- ‘2 em 3 alunos das universidades federais são das classes D e E’- O Estado de São Paulo- 18 de agosto de 2016

GARCÍA GUADILLA (Edit.), C. (2004). *El Dificil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios: implicaciones del AGCS (GATS)*. Universidad de Lima y Columbus.

GUARGA. R. (2008) - La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio. *Universidades*, n. 38, p. 9-19, 2008. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303802>>. Acceso en: 11 ago. 2017.

GUARGA, R. (2009). *La educación superior en la Organización Mundial del Comercio (OMC): una amenaza para el futuro de la educación superior en el mundo*. Montevideo: Documento de trabajo interno de la AUGM.

GUÉLUD, C. (2015) – Le climat, bien public ou bien commun? – Le Monde, 13 novembre 2015

GURRIA, Angel- UNESCO ministerial round table on education and economic development- Disponible en OECD. Org- OECD home- Directorate for Education and Skills- Unesco Ministerial Round table on Education and Economic Development- Aceso en 11 ago. 2017

HAITON, Annette and Paczuska, Anna (2002)- Access, Participation and Higher Education, Policy and Practive- Kogan Page- Chapter 4 Fair Funding for Higher Education: The Way Foreard pgs 69/88

KENT SERNA, R. (1995) Dos posturas en el debate internacional sobre educación superior: el Banco Mundial y la Unesco. *Debate*, v. 7, n. 19, v. 19-26, 1995.

LE MONDE. (2002)- Dossier sur les services publics: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles?; b) Questions-réponses-principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation. *Le Monde*, 4 juin. 2002.

LE MONDE (2013) – Tous diplômés d’Harvard, le fantasme des MOOC- 30.05.2013

MAYOR ZARAGOZA, F. (1997) - Hacia una nueva educación superior. In: Conferencia regional 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. *Actas de la...* Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997.

_____ (2014) - La educación superior, pieza angular de la nueva era que se avecina. *IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014*. La Habana.

MENDES, A. D. (2001) - *O economista e o ornitorrinco*: ensaios sobre a formação e a profissão dos economistas. Brasília: Coronário Editora Gráfica, 2001.

MONNET, E. ; HAUTCOEUR, P.-C. (2014)- Changer l’enseignement des sciences économiques à l’université: interdisciplinarité, pluralisme, innovation. *Le Monde*, 27 nov. 2014.

OCHS, RENÉ (1986) – The recognition of studies and diplomas of higher education: the contribution of UNESCO. Papers on higher education no. 3- Division of Higher Education and Training of Personnel of Education. UNESCO, Paris

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Aceso en: 11 ago. 2017.

OLSSON, B. (1995). The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education. En L. BUCHERT (Ed.), & K. KING (Ed.), *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education*. CESO Paperback no. 24 (págs. 235-246). La Haya: Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) – 1948- Declaración Universal de los Derechos Humanos- adoptada y proclamada por la resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 10 de diciembre de 1948-

----- (1966) - Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado por la Resolución 2200 A (XXI) de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 16.12.199-

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)– 1993- Recommendation on the recognition of studies and qualifications in higher education – 13.11.1993- disponible en http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Aceso en 11 de agosto de 2017.

----- (1995) - *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Paris, 1995. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>>. Aceso en: 11 ago. 2017

----- (1997) – Recommendation concerning the status of higher education teaching personnel- 11 november 1997- Disponible en http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Aceso en 11 agosto de 2017

----- (1998) – *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción: informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Paris, 1998. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Aceso en: 11 ago. 2017. Versiones en inglés, francés, español y portugués disponibles también en www.mardias.net electronic book no. 1, doc. No. 21.

----- (2005) – Resolución sobre el documento relativo a la acreditación de instituciones de enseñanza superior transfronterizas, adoptada por la Comisión II, en la reunión plenaria número 17, de 19 de octubre de 2005

----- (2009) - *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Disponible en: <<http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicad.pdf>> Aceso en: 11 ago. 2017.

----- (2011) - UNESCO Global Forum – Rankings and accountability in Higher Education – Uses and misuses – Paris, 18-17 May 2011 in cooperation with OECD and the World Bank - Programme, Introductory document and Highlights.

----- (2015) - *Rethinking education: towards a global common good?*

ORTEGA Y GASSET, J. (1999). *Missão da Universidade*. Rio de Janeiro: Editora UERJ.

PIOVERZAN, SARAH (2008) – ‘Avec Le programme Erasmus, l’Europe cherche à attirer la crème des étudiants étrangers’ – Suplemento ‘Économie’ del periódico Le Monde, Paris, 29.01.2008

PIRRÓ E LONGO, WLADIMIR (1998). Educação tecnológica no mundo globalizado. 54 Congreso Anual de La Asociación Brasileña de Metalurgia y Materiales, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 1998.

PIRRÓ E LONGO, Wladimir (2000) – Múltiplos impactos sobre a universidade. Revista de la ADUSP, marzo de 2000.

PLATÓN. (2016). *Platon : les réponses aux questions les plus actuelles sur la connaissance, l'éthique ou la justice*. RBA France, SARL.

PORTELA DE OLIVEIRA, R. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(108), 739-760. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). (1969). *Global public goods: international cooperation in the 21st century*.

REY-LEFEBURE, Isabelle- (2014) – Les universités françaises maintiennent leur rang- Quatre établissements hexagonaux figurent dans le top 100 du classement de Shangai, mais aucun dans le top 20’ – Le Monde, 16-17 août 2014-pg 7

RODRIGUES DIAS, M. (15 de abril de 1992). Autonomie des universités et libertés académiques. *Table ronde organisée avec les présidents d'universités françaises par la Commission Française pour l'Unesco*. Paris.

_____ (1998, 2008, 2016) - Reforma universitária de Córdoba: a) www.mardias.net – vol. 14, doc. n° 12 – *Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba* – Córdoba, Argentina, junio de 2008; b) www.mardias.net – vol. 1, doc. n° 16 – *De Córdoba (1918) a París (1998), los desafíos para la educación superior* – Córdoba, Argentina, 1998; c) www.mardias.net – vol. 14, doc. n° 14 – *Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y Caribe* (2008); d) *Integración y Conocimiento, revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur* – ISSN – 2347-0658, n° 5, vol. 2 – 2016- págs. 24 a 34.

RODRIGUES DIAS, M (Coord.) (2002). *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI: lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) / Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional.

RODRIGUES DIAS, M. (2003). *Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo*. Obtenido de http://www.mardias.net/site2010/?page_id=234- Acceso en 11 ago. 2017

RODRIGUES DIAS, M. (2004)- *Advento da sociedade de informação e os impactos na formação e no mercado de trabalho dos economistas*. 2004. Disponible en <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=1073>. Acceso en: 11 ago 2017.

RODRIGUES DIAS, M. (2010). *¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, issue-unam/Universia.net.index.php/article/view/62educaci'pon (Consulta: 30 de diciembre 2016).

RODRIGUES DIAS, M. (2015). Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior. *7.º Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe*. San Miguel de Allende: IESALC-UNESCO, 23 y 24 de setiembre de 2015

ROGERS, E. (1976). *Communication and development: critical perspectives*. Beverly Hills, London: Sage Publications.

ROSSATO, R. (1998). *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo (EDIUPF).

SCHWARTZ, L. (1987). *Où va l'université ? Rapport du Comité National d'Évaluation*. Gallimard.

SGUISSARDI, V. (Enero-abril de 2005). Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, 26(90), 191-222.
doi:10.1590/S0101-73302005000100009

------(Setiembre-diciembre de 2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29(105), 991-1022. doi:10.1590/S0101-73302008000400004

------(2014) -*Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil de 2002 a 2012*. Piracicaba - Edital no. 051/2014 SESU-Projeto OEI/BRA/10/002- Inédito

SUNDAY TIMES (1999) – Universities raise cash by ‘selling’ honorary degrees- 27.07.1999-

THE ECONOMIST- 2002 – The ruin of British universities- (14.11.2002) Acessível em www.economist.com/node/1443986. Acesso em 11 ago 2017

----- 2013- The attack of the MOOCs – pgs 51-52- July, 20, 2013

----- 01.12.2012- PÁGS. 49/50- Higher education not what used to be

THE WORLD BANK. (1994). *Higher education: the lessons of experience*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

----- (2002). *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

TILAK, J. (2008). Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, 38(4), 449-466. doi:10.1007/s11125-009-9093-2

TÜNNERMANN BERNHEIM (Edit.), C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, UNESCO-IESALC.

UNILA, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES (2015) – Fórum latino-americano de educação superior- Foro latinoamericano de educación superior -17 e 18 de novembro de 2014- Foz do Iguaçu- Declaração de Foz de Iguaçu- Declaración de Foz de Iguaçu.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2002) – Brochura : ‘CARTA DE PORTO ALEGRE – Chamamento contra a transformação da educação em mercadoria’- III Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas- III Cumbre 27 de abril de 2002- Documento assinado por 39 associações e universidades ibero-americanas

VASUDEVA, S. (1996). *L'enseignement supérieur au XXIème siècle: perspective estudiantine*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105594Fb.pdf>

VAN GINKEL, H. (2001). *Dialogue of civilizations: finding common approaches to promoting peace and human development*. Tokyo: United Nations University.

VAN GINKEL, H., & RODRIGUES DIAS, M. (2006). a) – “Institutional and political challenges of accreditation at the international level” (2006). In “Higher Education in the world 2007”– Palgrave Macmillan- pgs. 37 to 57; b) “Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional”, en “La Educación Superior en el Mundo 2007” - Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, págs. 37-57; c) Desafios institucionais e políticos de credenciamento em nível internacional em “Educação superior em um tempo de transformação – Novas dinâmicas para a responsabilidade social, tradução de Vera Muller, GUNI, Palgrave Macmillan, FOPROP e ediPUCRS, Porto Alegre 2009 (El texto puede también ser obtido em <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=306> y en Researchgate – Marco Dias).

Anexo - Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998)

1. De conformidad con el párrafo 1 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas.
2. Hay que preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior (a saber: educar, formar, llevar a cabo investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad) especialmente a fin de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y de constituir un *espacio abierto* que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además, la educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior ha de velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz.
3. Las instituciones de educación superior, su personal y sus alumnos, deberán preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual. Deberán reforzar también 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 prevención. Deberán para ello disfrutar de plenas libertades académicas y autonomía, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.
4. La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Para ello, las instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Fomentar el espíritu de empresa y las correspondientes capacidades e iniciativas ha de convertirse en una de las principales preocupaciones de la educación superior. Ha de prestarse especial atención a las funciones de la

educación superior al servicio de la sociedad, y más concretamente a las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y a las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario.

5. La educación superior es un componente de un sistema único que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y continúa a lo largo de toda la vida. La contribución de la educación superior al desarrollo del conjunto del sistema educativo y a la nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, ha de ser una prioridad. La enseñanza secundaria debe no solo preparar para la enseñanza superior y facilitar el acceso a esta, sino también ofrecer una formación general y preparar a los alumnos para la vida activa.
6. La diversificación de los modelos de educación superior y de los métodos y los criterios de acceso es indispensable tanto para atender a la demanda como para brindar a los estudiantes las bases y la formación rigurosas necesarias para entrar en el siglo XXI. Los educandos han de disponer de una gama óptima de posibilidades de educación y la adquisición de saberes y de conocimientos prácticos ha de efectuarse desde el punto de vista de la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se puede ingresar en el sistema y salir de él fácilmente.
7. La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad. Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.
8. Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la

educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas, y velándose asimismo por la excelencia de la investigación y la enseñanza, con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la Unesco en noviembre de 1997.

9. Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deben situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior. Hay que desarrollar los servicios de orientación, en cooperación con las organizaciones estudiantiles, a fin de tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos. Los alumnos que abandonan sus estudios han de tener oportunidades adecuadas para volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno. Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales.
10. Hay que tomar o fortalecer medidas encaminadas a obtener la participación de las mujeres en la educación superior, en particular en el plano de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que están insuficientemente representadas. Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior. Eliminar los obstáculos y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior sigue siendo una prioridad urgente en el proceso de renovación de los sistemas e instituciones.
11. Hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio. Ha de conseguirse el acceso equitativo a estas mediante la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales y locales y el suministro de sistemas técnicos, educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas han de constituir una prioridad.
12. La educación superior ha de considerarse un servicio público. Si bien se requieren fuentes de financiación diversificadas, privadas y públicas, el apoyo público a la educación superior y a la

investigación sigue siendo fundamental para conseguir que las misiones educativas y sociales se cumplan de manera equilibrada. En la educación superior, la gestión y la financiación han de ser instrumentos de la mejora de la calidad y la pertinencia. Esto requiere la creación de capacidades y la elaboración de estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas, basadas en la asociación entre las instituciones de educación superior y las correspondientes autoridades. Las instituciones han de gozar de autonomía en sus asuntos internos, pero han de rendir cuentas a la sociedad de modo claro y transparente.

13. La dimensión internacional de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad. El establecimiento de redes, que ha resultado ser uno de los principales medios de acción actuales, ha de estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados. Hay que poner freno al «éxodo de competencias», ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. Ha de darse prioridad a programas de formación en los países en desarrollo, en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos de corta duración.
14. Han de ratificarse y aplicarse los instrumentos normativos regionales e internacionales de reconocimiento de estudios y diplomas, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.
15. La asociación estrecha entre todas las partes interesadas —responsables de las políticas nacionales e institucionales, gobiernos y parlamentos, medios de comunicación, personal docente y asociado, investigadores, estudiantes y familias, el mundo laboral y los grupos comunitarios— es indispensable si se quiere poner en marcha un movimiento de reforma y de educación profundos de la educación superior.

El autor

Marco Antonio Rodrigues Dias, consultor internacional en el campo de la educación superior, nació en Río de Janeiro, RJ, Brasil, el 17 de diciembre de 1938. Casado con la economista y urbanista Sonia Telles Horta Rodrigues Dias, tiene tres hijos (Paulo Henrique, Raquel y Elisa) que viven en Ginebra, Londres y París y siete nietos (Matthieu, Marco, Raphaël, Luis, Alexandre, Ilana y Mia).

Fue director de la División de Educación Superior de la Unesco (París) de octubre de 1981 a febrero de 1999, cuando se retiró. En esta función, representó a la Unesco en el Consejo de la Universidad de Naciones Unidas (Tokio) de 1983 a 1991; coordinó la preparación de varios documentos, entre ellos el *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (1995); coordinó la preparación, fue responsable del lanzamiento y supervisó la implementación de las cátedras de Unesco Programa UNITWIN que, en 1999, ya tenía más de 400 proyectos de cátedras y redes de cooperación interuniversitaria; fue el principal coordinador de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) que reunió a más de 4000 participantes (más de 180 países, alrededor de 130 ministros a cargo de las delegaciones nacionales, cientos de organizaciones no gubernamentales); representó a la Unesco durante los años ochenta como miembro de varios consejos de universidades, entre ellos la Universidad para la Paz (Costa Rica), Universidad de París XIII, Villetaneuse y Universidad de París VII.

Fue asesor especial para el rector de la Universidad de Naciones Unidas (UNU) de 2000 a 2009 y representante de la UNU por la Unesco y jefe de la oficina de la UNU en París de enero de 2006 a junio de 2009.

En 1999 recibió del gobierno francés la medalla de la Legión de Honor, en grado de caballero. En 2003, recibió la medalla de honor de la Universidad Federal de Minas Gerais, reservada para antiguos alumnos de esta universidad que destacan por su contribución a la sociedad. Antes, en 1993, fue condecorado por el gobierno brasileño (Itamar Franco y Murílio Hingel) con la Orden al Mérito Educativo, en el grado de caballero. En 2005, recibió el título de doctor *honoris causa* de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina y, en 2009, de la Universidad Federal de Mato Grosso. Recibió medallas especiales de diversas universidades, incluyendo la Universidad de Brno, Checoslovaquia (Diploma y medalla de plata *vir illustrissimus*), Universidad de Salta (Argentina), Universidad Federal de Pará (Brasil), Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Bolivia).

Después de retirarse de la Unesco en febrero de 1999 participó en reuniones, dio conferencias, colaboró en la preparación de proyectos en diversos lugares y países: Argentina (Buenos Aires, Luján, La Plata, Salta, Mar del Plata, Paraná, Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes, Resistencia y Junín), Bolivia (Cochabamba, Santa Cruz de la Sierra y La Paz), Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, São Carlos Belo Horizonte, Brasília, Belém, Salvador, Manaus, Porto Alegre, Petrópolis, Cuiabá, Goiânia, Curitiba, Brasil, Fortaleza, Florianópolis, Redenção em Ceará), Chile (Santiago, Talca), China (Hangzhou, Suzhou, Pekín, Shanghái, Macao), Colombia (Bogotá, Barranquilla y Cartagena de Indias), Costa Rica (San José), Cuba (La Habana) España (Barrado, Mérida, Salamanca, Cáceres, Bilbao, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid, Granada, Sevilla, Córdoba, Benicàssim, Barcelona, Gijón, La Coruña, Cádiz, Jarandilla de la Vera, Huelva, Platja d'Aro), Estados Unidos (Cincinnati y Tucson en Arizona), Federación de Rusia (San Petersburgo), Finlandia (Tampere, Helsinki y Hämeenlinna), Francia (París, Estrasburgo, Versalles, Poitiers, Dijón), Italia (Roma y Bari), Kenia (Nairobi), México (Guadalajara, Tlaxcala, Monterrey, Tijuana), Bolivia (La Paz), Perú (Lima), Puerto Rico (San Juan), Uruguay (Montevideo), Venezuela (Caracas), República de Mauricio (Puerto Luis).

En 1993 y en 1997 participó, como ponente, de las ceremonias de apertura del año escolar en la Universidad de Utrecht (Países Bajos) desarrollando, en 1993, el tema «¿Qué universidad para qué sociedad?». En noviembre de 1995, fue responsable de la apertura del año escolar en los centros asociados a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Sevilla y Córdoba. En 2001, fue responsable de la clase inaugural de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. En la segunda mitad de 2002, fue responsable de la clase inaugural y de la apertura de las actividades de la Universidad Federal de Mato Grosso; en octubre de 2003, fue el encargado, en Barcelona, de la clase inaugural de todas las universidades de Cataluña (España), a las que dio el título de «Espacios de solidaridad en tiempos de oscurantismo». En marzo de 2004, fue responsable de la clase inaugural de la Universidad de Costa Rica. En 2011, fue responsable por el inicio del tercer trimestre de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), en Redenção, Ceará.

Licenciado en Derecho por la Universidad Federal de Minas Gerais (1964) realizó anteriormente un curso completo de Filosofía (tres años) en el Seminario Arquidiocesano de San José de Río de Janeiro (1958). Titular de un diploma de tercer ciclo del Instituto Francés de Prensa y de Ciencias de la Información en la Universidad de París (1968), es autor de numerosos artículos, capítulos de libros, documentos en los campos de la comunicación, la educación y la política que

han sido publicados en varios idiomas, a través de varios continentes y disponibles en el sitio web <http://www.mardias.net>.

En 1992, la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUCMINAS) lanzó su libro *El hecho y la versión del hecho, un periodista en la década de 1960*. En 2002, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional (CRUE) publicó el libro *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI*, del que fue coordinador y autor principal. En 2002, la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil) publicó el libro *La universidad: un lugar fuera del poder*, del que fue uno de los tres autores. En 2013, en el marco de los cincuenta años de la Universidad de Brasilia, la Editora UnB lanzó su libro: *UnB e comunicação nos anos 1970: acordo tácito, repressão e credibilidade acadêmica*.

En 1963, participó del gabinete del ministro de educación de Brasil, Paulo de Tarso Santos, como asesor parlamentario, formando parte de un equipo en el cual participaban, entre otros, el educador Paulo Freire, Herbert José de Souza (*Betinho*), Luis Alberto Gomes de Souza, etc.

En los años setenta fue miembro, durante varios períodos, del consejo de la Asociación Brasileña de Tecnología Educativa, miembro de su junta directiva y miembro del consejo editorial de la *Revista de Tecnología Educativa* de esta organización. Fue miembro, desde 1977 hasta 1983 de la junta directiva del Instituto Internacional de Comunicación con sede en Londres. También fue miembro de la junta de CAERENAD,⁴⁰ una red internacional de instituciones de educación superior a distancia que tenía sede en Quebec, Canadá.

Fue profesor (desde marzo de 1970 a setiembre de 1981), jefe del Departamento de Comunicación (1970-1972), decano de Extensión (1972-1976) y vicerrector (1976-1980) de la Universidad de Brasilia. Es profesor jubilado de la UnB.

Fue miembro de varias comisiones examinadoras de tesis en Europa y en concursos de profesores universitarios en Brasil. Es miembro del consejo editorial de varias publicaciones especializadas en educación, comunicación y política en diferentes países.

Durante los años sesenta fue periodista en Minas Gerais y São Paulo, entre ellos, director del periódico *Folha de Minas* (1963) y director de la *Rádio Jornal* de Minas (octubre de 1968 a marzo de 1970), redactor-secretario (editor) del periódico *Última Hora de São Paulo* (1965-1966). Fue periodista y editor político de periódicos en Belo Horizonte (*O Diário*, *Diário de Minas*, *Correio de Minas*) Colaboró con los semanarios *Binômio* (Minas Gerais) y *Brasil Urgente* (São Paulo), fue redactor en jefe del periódico bimestral *Acción Popular* (1962) y director del periódico *Tribuna*

⁴⁰ Nota del corrector: *Centre d'application, d'étude et de ressources en apprentissage à distance*.

Universitaria (1961-1962) del Directorio Central de Estudiantes de la Universidad de Minas Gerais (más tarde Universidad Federal de Minas Gerais).