

VOLUME 28-

**CENTENÁRIO DA DECLARAÇÃO
E DA REFORMA DE CÓRDOBA**

INDEX

A – APRESENTAÇÃO - PRESENTATION

B- DOCUMENTOS

Documento 1 - Centenário da Reforma e da Declaração de Córdoba –

- a) Transcrição do discurso de improviso de Marco Antonio Rodrigues Dias, em Córdoba, no dia 15 de junho de 2018, por ocasião da outorga da "Distinção Centenário da Reforma de Córdoba" durante cerimônia oficial de comemoração do centenário – Video (oito minutos)- <https://www.facebook.com/murilocamargo/videos/1933903793286433/> .
- b) Foto oficial do Centenário notícia
- c) Relato (texto e fotos) sobre a cerimônia do Centenário

Documento 2- Doctorado honoris causa de la UNC – a) Discurso de M.A.R. Dias; b) Noticia – vídeos - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina- Inicio de las conmemoraciones del Centenario de la Reforma y de la Declaración de Córdoba – Casa de Trejo, Córdoba, Argentina, 7 de noviembre de 2017. Otorga del título de doctor honoris causa a Luis Yarzabal y Marco Antonio Rodrigues Dias. Este texto fue **publicado** por la Revista "Integración y Conocimiento" ISSN 2347-0658 – no. 8, vol. 1, año 2018.

Video- <https://www.unc.edu.ar/comunicación/honoris-causa-para-marco-antonio-rodrigues-dias-y-luis-yarzabal-terra>

Documento número 3- 1918-1968-1998 – Que fazer para que a educação superior volte em 2018 a ser tratada como bem público?
III CRES - Texto elaborado para servir de base à palestra apresentada na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, no dia 13.06.2018, durante a III CRES – Conferência

Regional sobre a Educação Superior (11 a 14 de junho de 2018), no marco do Centenário da Reforma Universitária de Córdoba. Revisado pelo autor em agosto de 2018. **Publicado** na revista Integración y Conocimiento ISSN 2347-0658, no.8, vol. 1, 2018- ppg 11-21

Documento no. 4- RESENHAS – a) Universidade: para onde vai, para onde deveria ir: ideias e ousadias de Marco Antonio Rodrigues – Autor do texto: Célio Cunha - Publicado no n° 8 vol. 1 Año 2018- "Integración y Conocimiento" – pp 245-249 - ISSN 2347 - 0658 - pp. 245-249; b) **"Higher education as a public good – Perspectives for the Centenary oof the Cordoba Declaration"** – Publicado na Revista Link/Lien – AAFUS/UNESCO- no. 135- 2018- pp 24-25- - **Resenhas do livro “Enseñanza superior como bien público: perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba”** – Marco Antonio Rodrigues Dias – Montevideo: AUGM, 2017.

Documento no. 5 - Entrevistas feitas por Célio Cunha – Primera y secunda parte – **La idea de universidad como bien público está en su propio origen. La Reforma de Córdoba de 1918 puede ser vista como emblemática de la idea de universidad"** - Textos **publicados** en la Revista Integración y Conocimiento- Primera parte: vol. 1, no. 4- **2016** pp 97-110; segunda parte: vol. 1, no. 6- año **2017**, pp 207 a 218

Documento no. 6- Las nuevas generaciones frente al oscurantismo y al retroceso – El texto es proveniente de la ponencia principal (key speaker) - Lima, Perú, 13 de marzo de 2019, IX Encuentro de Redes de Educación Superior y Consejos de Rectores de América Latina y del Caribe. 13 de marzo de 2019. Fue **publicado** en la Revista del Mercosur "Integración y Conocimiento" – no. 8 – vol. 2- 2019- pp 64 a 79.

Documento no. 7 – La universidad latinoamericana al servicio de la gente: ideas para tiempos difíciles - **Extensión y bien público** - Jornadas Nacionales de Extensión- UDELAR Universidad de la República- Montevideo, 21 de noviembre de 2018. El texto **fue difundido** en la página web de la UDELAR- a) Texto da conferencia – b) Noticia, de noviembre de 2018 –

Documento número 8- "CRES 2018 ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo" - Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018- 9 y 10 de Noviembre de 2017- Museo de Calcos y Escultura Comparada Ernesto de la Cárcova-

Universidad Nacional de Artes, Buenos Aires, Argentina. Texto **publicado** como artículo del libro "Balance y desafíos hacia la CRES 2018"- Mayo 2018- ISBN – 978-987-46464-4-6 – CONADU-CLACSO-UNA- pp 29 a 47.

Documento número 9- Desafíos de la educación superior a la luz de la Reforma de Córdoba. Publicado por la Revista Integración y Conocimiento – ISSN 2347-0658- no. 5 – vol. 2- año 2016 – pp. 24 a 34.

Documento número 10 – "Cooperação interuniversitária em tempo de globalização uniformizante"- a) original em português - Capítulo do livro “De Havana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América Latina” organizado por Stela Maria Meneghel, Murilo Silva de Camargo e Paulo Speller, lançado em Córdoba, durante IIIa. CRES – Junho de 1918; b) **versão em francês: La coopération interuniversitaire dans un cadre de mondialisation standardisante**

Documento número 11 – "A educação superior nas últimas décadas – contextos e cenários de um cooperação possível" - Versão de 15 de fevereiro de 2018- texto síntese de vários trabalhos anteriores elaborado a pedidos

Documento número 12 – "Répenser l'éducation – une analyse critique" – Revue Link/Lien – AAFUS/UNESCO- no. 127 – Décriptage – a) texto publicado em inglês, b) versão tradução livre em inglês c) tradução em português d)- comentários em espanhol solicitados a M.A. R. Dias

A- APRESENTAÇÃO- PRESENTATION

A Reforma universitária de Córdoba em 1918 representa um dos momentos mais emblemáticos da história da educação na América Latina. Sempre defendo que, nesta região, temos um grande débito para com Teodoro Roca e seus colegas estudantes em Córdoba, em 1918, que foram às ruas e ocuparam a universidade para reivindicar entre outros pontos a autonomia que permitisse à universidade vincular-se com os problemas da sociedade, a liberdade de ensino, o fim do dogmatismo, a participação dos estudantes na definição de políticas e gestão das instituições, o desenvolvimento da extensão para levar à comunidade o frutos do trabalho produzidos nas instituições de educação superior.

O movimento estendeu-se rapidamente por toda a Argentina e, em seguida, pelo continente, sendo difícil designar um país, um sistema universitário da América latina, que não tenha sofrido influência do manifesto de Córdoba, conhecido, até hoje, como Declaração de Córdoba (doc. no. 1).

Nos textos que fazem parte deste volume, mostra-se como Córdoba esteve presente desde então, inclusive, na Sorbonne ocupada de 1968. No Brasil, sua influência maior somente se desenvolveu no início dos anos sessenta com os movimentos pela reforma universitária liderados pela União Nacional dos Estudantes –a UNE-, tendo então, repercutido em dispositivos organizacionais da reforma brasileira de 1968.

Pessoalmente, meu primeiro contacto com os princípios de Córdoba deu-se em 1961 quando estive em Natal, no nordeste brasileiro, para participar, como membro da delegação da UNE- do IV CLAE – Congresso latino-americano de estudantes, que foi suspenso após uma sessão tumultuada que teria sido a sessão inaugural, mas que marcou o cancelamento do encontro. A divisão no movimento estudantil, na época, era muito grande, mas as grandes federações estudantis, como as do Uruguai, Argentina e Brasil defendiam posições que provinham basicamente de Córdoba.

Em várias ocasiões, em particular nas Ia. CRES em Cuba, em 1996; na CMES em 1998; na segunda CRES, em Cartagena de Índias em 2018, tive a oportunidade de mencionar o débito que a comunidade latino-americana tem com relação aos que fizeram Córdoba 1918. Participei de vários encontros regionais em que os princípios de Córdoba eram discutidos e fui convidado para conferencias comemorativas dos 80 anos, dos 90 anos e finalmente da IIIa. CRES, organizada para comemorar o centenário da declaração e da reforma de Córdoba.

Os discursos dos 80 anos e dos 90 anos estão transcritos nesta série. Neste volume, pode encontrar-se a apresentação que tive a oportunidade de fazer por ocasião da IIIa. CRES que se realizou, em Cartagena de Índias, de 10 a 14 de junho de 2018 e igualmente a reprodução do discurso que fiz, de espontâneo, ao receber, em 15 de junho de 2018, a "Distincción "Centenario de la reforma universitaria 1918-2018".

Finalmente, não posso deixar de agradecer ao reitor da Universidade de Córdoba, Hugo Júri, e a seus companheiros de direção da universidade que, em 7 de novembro de 2017, durante as jornadas que marcaram o início das comemorações do centenário da reforma, nelas incluíram uma sessão para outorga do título de doutor honoris causa da UNC ao uruguaio Luis Yarzabal, ex-diretor do IESALC- Instituto de Educação Superior para a América latina- e a mim mesmo.

Mais que isto, em 15 de junho de 2018, fui surpreendido com s recepção, juntamente com outro uruguaio, Rafael Guarga, da "Distinção Centenário da Reforma de Córdoba", por representarmos os dois, segundo foi afirmado na época, a presença nos dias de hoje, do pensamento reformista de Córdoba. Tudo isto está documentado neste volume. Considero estas manifestações extremamente honrosas e sou grato também à vida que me propiciou participar, no cenário internacional, de reflexões que levaram à consolidação de um pensamento humanista e à definição de políticas universitárias, tendo por base, como defendia Paulo Freire, a formação de um cidadão consciente disposto a trabalhar pela liberdade, pela democracia, pela melhoria da situação do conjunto dos seres humanos que integram uma sociedade.

Observação final: este volume inclui, pois, uma série de documentos ligados aos vínculos do autor com o espírito do que se fez em Córdoba em 1918. Estas considerações são completadas com os textos do manifesto de 1918, da declaração do centenário e de outros pronunciamentos da comunidade acadêmica sobre a reforma de Córdoba e seus impactos na realidade atual da educação superior na América Latina. O volume inclui também, em seu final, um artigo e comentários sobre um documento publicado no marco da UNESCO, em 2016, no qual se punha em questão o caráter de bem público da educação. Para o autor, os argumentos utilizados contra esta concepção são ridículos e é de se estranhar que tenham se originado dentro de uma organização –a UNESCO- que tem, em seu DNA, a defesa da educação como bem público.

The University Reform and the Declaration of Cordoba in 1918 represents one of the most emblematic moments in the history of education in Latin America. I always argue that, in this region, we have a great debt to Theodore Roca and his fellow students, which took to the streets and occupied the university for claiming among other things the autonomy allowing the university link up with the problems of society; freedom of teaching; the end of dogmatism; the participation of students in the definition of policies and management of institutions; the development of extension to bring to the community the fruits produced by the work in higher education institutions.

The movement has spread rapidly throughout Argentina and then to the whole Latin America, making difficult designate a country or a university system of Latin America, which has not been influenced by the "Manifiesto de Córdoba", known today as SDeclaration of Cordoba (doc. No. 1).

In the texts that are part of this volume, it shows how Córdoba has been present since then, including in the occupied Sorbonne of 1968. In Brazil, its greatest influence only was clear in the early sixties with the movements for university reform led by the National Union of Students - UNE - , having then had repercussions in the organizational provisions of the Brazilian reform of 1968.

Personally, my first contact with the principles of Córdoba took place in 1961 when I was in Natal, in the northeast of Brazil, to participate, as a member of the delegation of the UNE- to the IV CLAE - Latin American Student Congress , which was suspended after a tumultuous session that would have been the inaugural one, but that marked the cancellation of the meeting. The division in the student movement at the time was very large, but the most important and dynamic student federations, such as those in Uruguay, Argentina and Brazil, defended positions that basically came from Córdoba.

On several occasions, particularly during the First CRES in Cuba, in 1996; at CMES in 1998; at the second CRES, in Cartagena de Indias in 2018, I had the opportunity to mention the debt that the Latin American community owes to those who made Córdoba 1918. I participated also in several regional meetings in which the principles of Córdoba were discussed and I was invited for conferences commemorating 80 years, 90 years and finally IIIa . CRES, organized to commemorate the centenary of the Córdoba declaration and reform.

The speeches of 80 years and 90 years are transcribed in other volumes of this series. In this volume, one can find the speech I did during the IIIa . CRES held in Cartagena de Indias , from 10 to 14 June 2018 and also the reproduction of the speech that I made , spontaneously, to receive on June 15, 2018, the " Distinción " Centenario de la Reforma Universitaria 1918 -2018 ".

Finally, I must thank the rector of the University of Cordoba, Hugo Jury and his companions in UNC that in 7 of November 2017 during the journey that marked the beginning of with the centennial manifestations, they included a session to grant the title of doctor honoris causa from the UNC to the Uruguayan Luis Yarzabal, former director of IESALC, the Institute of Higher Education for Latin America Caribbean and also for me.

More than that, on June 15, 2018, I was surprised with the reception, along with another Uruguayan Rafael Guarga, of the "Distinción Centenario de la Reforma de Córdoba – 1918-2018", According to statements made at this moment in Cordoba, we represent the presence nowadays, of the reformist thought of Cordoba. All this is documented in this volume. I consider this an incredible honour. I am grateful also to the life that led me to participate in the international scenario, in the analysis and reflections which led to the consolidation of a humanist thought and the setting of university policies, having a base, as advocated Paulo Freire, forming a conscious citizen willing to battle for freedom, democracy, the improvement of all human beings, without exclusions, that integrate a society.

A final note: this volume therefore includes a series of documents linked to the author's ties with the spirit of what was done in Córdoba in 1918. These considerations are completed with the texts of the 1918 manifesto, the centennial declaration and other pronouncements from the academic community on the Córdoba reform and its impact on the current reality of higher education in Latin America. The volume also includes, at the end, an article and comments on a document published within the framework of UNESCO, in 2016, in which the character of the public good of education was questioned. For the author, the arguments used against this conception are ridiculous and it is surprising to see that they were originated within an organization - UNESCO - that has, in its DNA, the defense of education as a public good.

B- DOCUMENTOS

DOCUMENTO NÚMERO 1

CENTENÁRIO DA REFORMA DE CÓRDOBA

A) Transcrição do **discurso de improviso de Marco Antonio Rodrigues Dias, em Córdoba, no dia 15 de junho de 2018**, por ocasião da outorga da "Distinção Centenário da Reforma de Córdoba" durante cerimônia oficial de comemoração do centenário – Video (oito minutos)
<https://www.facebook.com/murilocamargo/videos/1933903793286433/> (oito minutos)

B)-Foto oficial do Centenário e notícia

C- Relato (texto e fotos) sobre a cerimônia do Centenário

A) Transcrição do discurso

Señoras y Señores,

Estoy sorprendido y emocionado. Para alguien de mi generación estar aquí en Córdoba en la fiesta del Centenario de la reforma de Córdoba es un privilegio y un honor que generan una emoción muy grande.

Uno de los momentos de más emoción de mi vida ocurrió el año pasado (noviembre de 2017) cuando recibí el título de doctor honoris causa de la Universidad Nacional de Córdoba, uno de los primeros actos inscritos en la agenda del centenario. No imaginaba que algo pudiese superarla. Hugo Jure y sus compañeros de la UNC, institución a la cual me siento vinculado, lo lograron con la concesión que me hacen de la "distinción Centenario de la Reforma de Córdoba" otorgada ahora, aquí en la UNC, durante esta ceremonia oficial del Centenario.

Tenemos todos en América Latina una deuda enorme a Deodoro Roca y a los estudiantes de Córdoba de 1918. **La vinculación de la universidad con la sociedad** –idea fuerza que, desde entonces defienden todos los que quieren la universidad sirviendo de instrumento de mejora de la sociedad, ya estaba presente en como uno de los puntos más fuertes de la Declaración de Córdoba en 1918.

La autonomía – en aquel momento contraría al dogmatismo, contra el poderío económicos de los terratenientes, hoy se manifiesta principalmente contra gobiernos autoritarios y grupos económicos financieros que desean transformar –en muchos lugres ya lo han hecho- la educación superior en mercancía.

Esto no es una afirmación teórica. En un país como Brasil, 87% de las instituciones de enseñanza superior son privadas, y su grande mayoría tiene prioritariamente objetivos comerciales, el bien público no está entre sus intereses. Esto es una aberración terrible.

En el mundo académico de la región, soy conocido como alguien que toma la palabra muy pocas veces, pero cuando me la dan, resulta difícil de me la sacar... Hablando de

improviso, voy intentar ser breve, repitiendo, insistiendo que, en América Latina, debemos mucho a Córdoba.

Esta deuda no es reconocida exclusivamente en América Latina. Vivo en Francia hace varias décadas, lo que representa exactamente la mitad de mi vida- Llegué en Paris en 1981, fui director de la División de Educación Superior de la UNESCO hasta 1999 y, después, quedé en Francia por múltiples razones, profesionales pero sobretodo familiares.

Este año se han conmemorado los cincuenta años del Mayo de 1968, un periodo en el cual la juventud del mundo entero, incluso de Argentina, manifestó su inquietud con los rumbos de la sociedad. Estaba en Paris en 1968, en una primera estancia en Francia (1966-1968). En marzo de 1968, un periódico de gran prestigio en este país ha publicado un documento analizando el cincuentenario de la reforma de Córdoba y mostrando la importancia de las proposiciones del movimiento reformista en Argentina para todo el mundo. Estaba concluyendo un curso de tercer ciclo en el campo de la comunicación en la Sorbona (Universidad de Paris). Me sorprendió –después comprendí que no había razón para sorpresas- el empleo en los carteles (afiches), en la Sorbona ocupada, de textos haciendo referencia a los principios de la reforma de Córdoba. Esto significa que, desde aquel entonces, había un reconocimiento universal de la importancia de lo que se ha hecho aquí en Argentina en 1918.

Que me permitan decir dos cosas antes de terminar:

- 1- El punto más importante de la herencia de Córdoba es el de la unidad de América Latina. Deodoro Roca y sus compañeros fueron premonitorios cuando destinaban sus mensajes a los hombres libres de la Américas, y nosotros añadimos a las mujeres libres de esta región.

En el mundo actual cuando hay un grupo fuerte, Estados Unidos, China del otro lado y Europa que intenta unirse para ocupar un espacio en este marco. Si, en América Latina, los países y los pueblos siguen se dando las espaldas, unos con relación a los otros, vamos permanecer siendo obligados a simplemente imitar, a copiar. Jamás seremos independientes (aplausos).

- 2- Estoy emocionado – ustedes lo ven- pero quiero señalar que recibo este homenaje junto a Rafael Guarga, figura emblemática de la región, lo que es un honor para mí, pero tengo consciencia que esto no se debe a una acción individual.

Si logramos hacer alguna cosa, lo hemos hecho, en primero lugar, dentro de una organización –la UNESCO- que tiene en su DNA la defensa de la educación superior como bien público aun que ahora algunos intenten oír unas sirenas, intenten promover otros principios, intenten traicionar lo que es el DNA básico de la UNESCO. Sin embargo, esta origen es fuerte y la UNESCO estoy cierto- seguirá defendiendo la educación, y en particular la educación superior, como un bien público.

En 1998, cuando establecemos una estrategia para la organización de la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, CMES, se ha decidido promover una serie de reuniones regionales abarcando el mundo entero. El hecho de iniciar esta operación en América Latina, en 1966, no fue accidental. Como director de la División de Educación Superior da UNESCO, en Paris, sabía que existía un centro en Caracas, hoy un instituto, el IESALC (Instituto de Educación Superior para la América Latina y el Caribe- dirigido entonces por un uruguayo, Luis Yarzabal, y que fuera administrado antes por dos argentinos Enrique Oteiza y Juan Carlos Tedesco a quienes riendo homenaje en esto momento por todo lo que han hecho.

Existía también un grupo sólido de rectores y especialistas en educación superior trabajando con el antiguo CRESALC, allí se destacando, entre otros, Carlos Tünnermann, de Nicaragua, Jorge Brovotto seguido por Rafael Guarga en Uruguay, y en Argentina un grupo compacto de rectores muy competentes y sólidos en la defensa de principios, donde ya estaba presente Hugo Jure. Para mí fue una sorpresa positiva ver Hugo Jure, pasados veinte años, de nuevo con la responsabilidad de dirigir la UNC, universidad emblemática en la región, actuando de manera coherente y, en esto momento, organizando esta solemnidad del centenario de la reforma de Córdoba, con la participación de todas las corrientes de pensamiento existentes en esta institución y en Argentina Pienso entonces, en Tamarit (Pancho) aquí presente y en todos y todas que han permitido la organización de esto evento extraordinario en conmemoración del centenario de la reforma de Córdoba.

Hugo Jure y sus compañeros han batallado hace veinte años, con una coherencia y cohesión extraordinarias, para promover la educación superior como bien público, lo que significa, en pocas palabras, ser accesible a todos, ser libre y estar disponible permanentemente a todos y que sea capaz de adaptarse a las circunstancias cambiantes de la sociedad.

Considero Hugo Jure un genio político por haber movilizad miles de miembros de la comunidad académica de la región para llegar al final de estas conmemoraciones con una declaración del Centenario de Córdoba, en la cual se reafirman los principios básicos de 1918 como también de 1998 (CMES) –mucho de ellos, por supuesto, adaptados a la realidad

actual. Y esto en un momento en que, en todo el mundo, lo que tiene fuerza, lo que es promovido por muchas organizaciones y gobiernos, y también por grupos financieros, es una política que estimula la comercialización de la educación, contraria a la concepción de educación superior como bien público.

Lo que se logró con la conferencia del centenario es un éxito extraordinario que hay que destacar. Vinculado como soy hoy a la Universidad de Córdoba, hago los votos que Córdoba mantenga esta línea de posicionamiento y de acción, siendo siempre un punto de referencia para Argentina, para América Latina, para todo el mundo (longos aplausos)

b- FOTO OFICIAL DO CENTENÁRIO



c) -INFORMAÇÃO

Mais de dez mil pessoas inscreveram-se para participar da III CRES – Conferência Regional sobre Educação Superior- que se realizou em Córdoba, Argentina, de 11 a 14 de junho, tendo como principais organizadores o IESALC –Instituto de Educação Superior para América Latina e o Caribe- e a Universidade Nacional de Córdoba.

Pelo menos quatro mil pessoas, provenientes da maioria dos países latino-americanos e também de países europeus, em particular a Espanha, seguiram efetivamente os trabalhos. Marco Antonio Rodrigues Dias foi um dos conferencistas tratando do tema: “Que hacer en 2018 para que la educación superior vuelva a ser un bien público?”

No dia 14, adotou-se uma declaração em que se reafirmam os princípios consagrados desde a Conferência Mundial da UNESCO de 1998 de que a educação superior deve ser para todos, de qualidade e pertinente. Os participantes se manifestaram também contra a comercialização da educação em curso hoje no mundo inteiro e particularmente na América Latina.

O dia 15 –data escolhida para se comemorar oficialmente o centenário da Reforma de Córdoba, o primeiro grande movimento na América Latina, visando a reconstruir o sistema de ensino superior com vistas a torná-lo não dogmático, livre e com acesso democrático a todos-

a Universidade Nacional de Córdoba, organizou dois eventos: pela tarde, o ato de graduação de cerca de 10 mil estudantes que concluem sua formação em 2018, ano do centenário, e, pela manhã, na Sala de Atos da Universidade, um ato inicial acadêmico com a presença do reitor Hugo Jure, dos membros do Conselho Universitário da UNC, do ministro da educação da Argentina, do governador da província de Córdoba e do prefeito de Córdoba, de reitores de diversos países da América Latina e da Europa. Ali foi feita a foto oficial do centenário.

Na ocasião, a UNC homenageou dois latino-americanos por considerá-los referências na América Latina e por terem exercido influência na defesa de ideais que, no fundo, inspiraram-se em Córdoba 1918: Rafael Guarga, ex-reitor da Universidade da República em Montevideu e Marco Antonio Rodrigues Dias, diplomado da UFMG e da Universidade de Paris, ex-vice-reitor da UnB e ex-diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO (1981-1999). Os dois professores receberam o diploma "Distinción de la Reforma Universitaria - 1918-2018). Segundo o reitor da Universidade Nacional de Córdoba, Hugo Jure, o brasileiro Marco Antonio, desde os anos noventa, foi o "homem certo que estava no lugar certo" defendendo a ideia de uma educação superior de qualidade e pertinente.

Juri: "Honrar a los reformistas es hacer que la Universidad llegue donde hoy también están los estudiantes: en las fábricas y en los pueblos"



Así lo expresó el rector de la UNC en el marco del acto institucional "Reflexiones sobre el futuro de la universidad reformista". La ceremonia protocolar fue el puntapié inicial para comenzar con los festejos que conmemoran el Centenario de la Reforma Universitaria. El titular de la Casa de Trejo recibió a autoridades universitarias nacionales e internacionales. También estuvieron presentes el gobernador de Córdoba, Juan Schiaretti; el intendente de la Ciudad, Ramón Mestre y el ministro de Educación de la Nación, Alejandro Finocchiaro. [15.06.2018]

 (/#facebook)  (/#twitter)
 (/#whatsapp)  (/#google_plus)

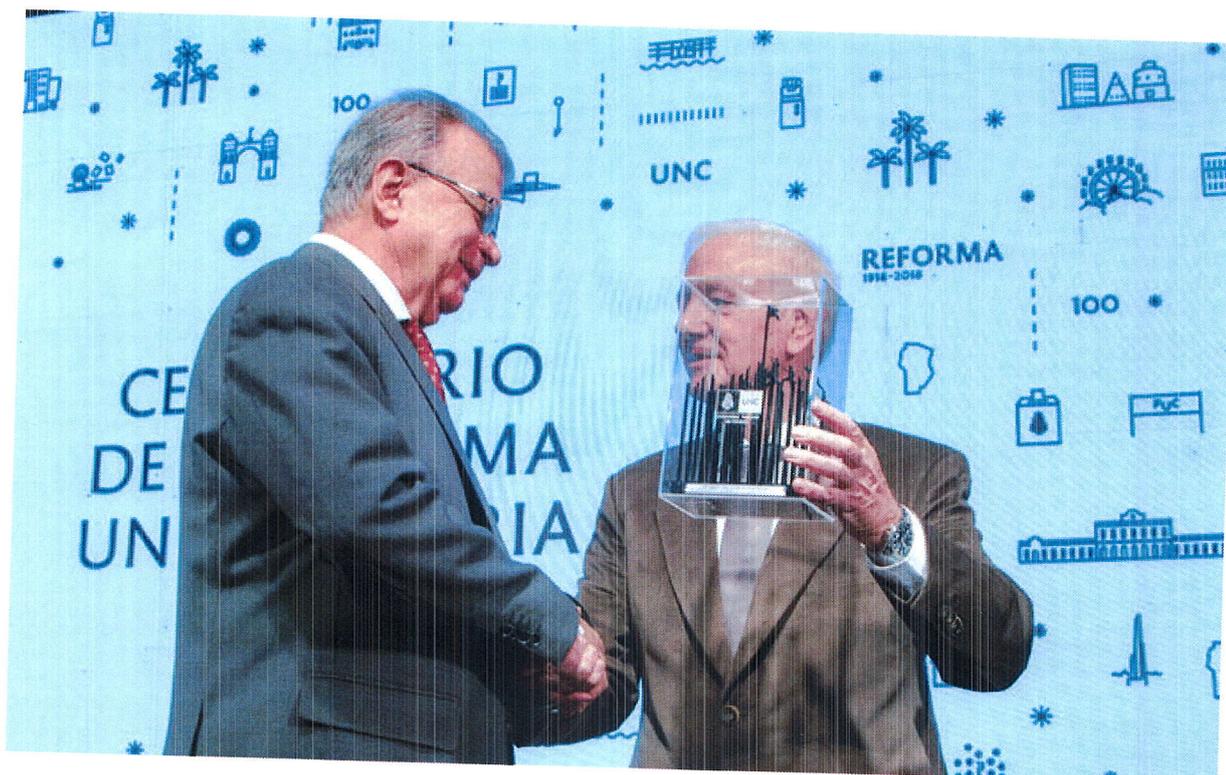
La Universidad Nacional de Córdoba festeja este viernes 15 de junio el centenario de la Reforma Universitaria, un movimiento impulsado por la juventud universitaria cordobesa en reclamo de una genuina democratización de la enseñanza. La Reforma de 1918 conmovió las estructuras de la Universidad Nacional de Córdoba y pronto se convirtió en un emblema para la educación superior en Argentina y América latina. A 100 años de esos memorables días, la Casa de Trejo está lista para homenajear las conquistas de los estudiantes reformistas y convocó a toda la sociedad a compartir la celebración en un acto multitudinario frente al Pabellón Argentina.



Esta mañana, en el Salón de Actos del Pabellón Argentina, se llevó a cabo el acto institucional “Reflexiones sobre el futuro de la universidad reformista”, el primero de los eventos oficiales para conmemorar el Centenario de la Reforma.

En ese marco, el rector de la UNC, Hugo Juri, distinguió a los referentes latinoamericanos en educación superior Rafael Guarga y Marco Antonio Rodrigues Dias.

“Queremos distinguir a dos personas que aportaron mucho para que las universidades latinoamericanas podamos seguir funcionando, con el espíritu reformista y con las posibilidades de hacer algo por nuestras sociedades”, destacó Juri.



El titular de la Casa de Trejo ponderó los aportes del brasilero Marco Antonio Rodrigues Dias como coordinador de la Conferencia Regional de Educación Superior de 1998: “Rodrigues Dias estuvo en el lugar y en el momento indicados para no claudicar frente a las presiones del Banco Mundial, en relación a sus demandas de abrir las puertas a la privatización de la educación superior”, subrayó.



En tanto, en la distinción al uruguayo Rafael Guarga, Juri señaló el valor de su trabajo en la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008: “Fue una pieza clave para la Declaración de Cartagena, que define a la educación superior como un bien público y social y un derecho humano”, precisó el rector.

A continuación, el rector de la UNC entregó a Rafael Guarga el título de Visitante Distinguido y a Marco Antonio Rodrigues Dias la distinción “Centenario de la Reforma Universitaria”.

Guarga agradeció el reconocimiento y destacó que Hugo Juri fue también una pieza clave en “el proceso de construcción de una posición clara respecto al carácter de la educación superior como un bien de tipo social que debe tener pertinencia en relación a cada país”. A su turno, Marco Antonio Rodrigues Dias expresó su sorpresa y emoción, y subrayó: “La vinculación de la Universidad con la Sociedad y la autonomía universitaria son ideas fuerzas que ya estaban presentes en Córdoba en 1918”. Y añadió: “Hoy la autonomía es contra los grupos financieros que están transformando la educación superior”.

Documentos sobre la Reforma

Asimismo, el acto sirvió de marco para la lectura oficial de dos importantes documentos. Por una parte, el rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y coordinador del Comité Internacional de la Reforma, Alberto Barbieri, fue el encargado de dar a conocer las reflexiones y conclusiones en torno a la conmemoración de los 100 años de la Reforma, realizadas por el conjunto de autoridades universitarias latinoamericanas y del Caribe que participaron de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES).

Seguidamente, el vicepresidente del Consejo Interuniversitario Internacional (CIN), Jaime Perczyk, fue el encargado de leer la declaración de los rectores de universidades argentinas, también con motivo del centenario del Reforma.

“La Reforma nos inspira”

A su turno, el rector Hugo Juri reseñó en su discurso el contexto social y político en el que ocurrió la Reforma y enalteció la figura de sus protagonistas. “Los reformistas fueron gente común que se encontró con una gran encrucijada y tuvieron tanto el valor como la inteligencia para resolverla. No era gente extraordinaria, pero frente a una contingencia extraordinaria tomaron la decisión correcta. Estos estudiantes cambiaron un paradigma de más de una centuria, con un discurso contundente que creó un espíritu reformista en América Latina”, manifestó Juri.



El titular de la Casa de Trejo reflexionó, además, sobre los desafíos que se presentan frente a esta conmemoración y el futuro de las universidades públicas. “Si queremos honrar a los reformistas tenemos que pensar qué significa abrir las puertas a la sociedad: no quiere decir que vengan los estudiantes, sino que la universidad vaya a donde están los estudiantes de hoy. Que la universidad llegue a las fábricas, a los pueblos, a los adultos mayores. Para eso hace falta potenciar un campus virtual nacional y ocupar el territorio con las universidades populares”, afirmó el rector.

Juri agregó que, 100 años después, toca el desafío de dilucidar cuáles son los dolores que quedan de aquella gesta y qué decisiones hacen falta para que las universidades sigan honrando los ideales reformistas. “La celebración del centenario de la Reforma Universitaria se nos presenta como una oportunidad, como una inspiración para producir cambios”, enfatizó y finalizó: “La Reforma Universitaria nos inspira, nos mueve a reinventarnos. Cien años después aquí estamos, buscando coincidencias, resolviendo diferencias, navegando en aguas inciertas, pero tratando de que cada vez sean menos los dolores que nos queden”.



Por su parte, el ministro de Educación de la Nación, Alejandro Finocchiaro, repasó los hitos más importantes en torno a la Reforma Universitaria y remarcó el legado reformista: “Apuntó desde un primer momento a toda la sociedad, no sólo a un sector. A los hijos de inmigrantes, a los obreros, a los hijos de trabajadores del interior del país”, afirmó, al tiempo que agregó: “Esos valores fueron inquebrantables, irrenunciables. Todavía nos quedan dolores y desafíos, pero siempre hay que mantener en la mira esos valores, para seguir dando oportunidades y abriendo las puertas de la educación pública”.

Finalizados los discursos y ante un salón colmado, la cantante Silvia Lallana interpretó el tema “Córdoba va”.



Presentes

Del acto participaron el rector de la UNC, Hugo Juri; el vicerrector, Ramón Pedro Yanzi Ferreira; el secretario General, Roberto Terzariol; decanos y otras autoridades de la UNC. También asistieron el gobernador de Córdoba, Juan Schiaretti; el intendente de la Ciudad, Ramón Mestre, y el ministro de Educación de la Nación, Alejandro Finocchiaro.

Además, estuvieron presentes autoridades del Poder Judicial de Córdoba, la Justicia Federal, legisladores nacionales y provinciales, y funcionarios de los gobiernos provincial y del municipio capitalino.

DOCUMENTO NÚMERO 2

DOCTORADO HONORIS CAUSA DE LA UNC

- a) Discurso de M.A.R. Dias – espanhol e inglês
- b) Notícia - videos

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina- Inicio de las conmemoraciones del Centenario de la Reforma y de la Declaración de Córdoba – Casa de Trejo, Córdoba, Argentina, 7 de noviembre de 2017. Octorga del título de doctor honoris causa a Luis Yarzabal y Marco Antonio Rodrigues Dias. Este texto fue **publicado** por la Revista "Integración y Conocimiento" ISSN 2347-0658 – no. 8, vol. 1, año 2018

Documento 2 a- Original en español y versión en inglés

UN DOCTORADO HONORIS CAUSA PARA REFORZAR LA IDEA DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO BIEN PÚBLICO EN EL MARCO DEL CENTENARIO DE LA REFORMA DE CÓRDOBA

Marco Antonio Rodrigues Dias
mrodriguesdias@gmail.com

Texto do discurso de M.A. R. Dias, **publicado** en la Revista del Mercosur Educación – "Integración y conocimiento – ISSN 2347- 0658 no. 8- vol 1- Año 2018 – Integración y Conocimiento ISSN 2347 - 0658 n° 8 vol 1, Año 2018 - Dossier Especial: A Cien Años de la Reforma Universitaria de 1918. PP

UN GRAN HONOR

Para alguien de mi generación, recibir el título de doctor honoris causa de la Universidad Nacional de Córdoba y además en el inicio de las conmemoraciones del centenario de la Declaración y de la Reforma de 1918, es un honor inmensurable y tiene un significado único e irremplazable. Córdoba, la Universidad más antigua de Argentina, creada en 1613, hoy tiene un gran prestigio internacional por la calidad de sus programas.

El centenario de la reforma de 1918 es una fecha importante en la historia de América latina. Fue el primer movimiento que provoca cambios profundos en la estructura universitaria no solo de Argentina sino de todo el continente, transformando estas instituciones, antes esclerosadas y dogmáticas, en elementos capaces de participar en la transformación de las sociedades. La emoción es grande, principalmente si uno tiene en cuenta que hace mucho me toca el invierno de mi vida y me encuentro fuera de los circuitos del poder.

Estoy pues muy agradecido a la Universidad Nacional de Córdoba y en particular al rector Hugo Juri. Ya viví mucho, recibí otras condecoraciones, las considero todas importantes pues representan un reconocimiento de instituciones variadas al trabajo realizado en lugares, tiempos y condiciones distintas. Sin embargo, el título de la emblemática Universidad Nacional de Córdoba, concedido en este momento especial, supera todo lo que uno podría esperar de la vida.

LA SEGURIDAD NACIONAL

En el final de los años setenta, estaba en la Universidad de Brasilia –UnB– y en el período de 1976 a 1980, en plena dictadura militar, prácticamente en todos los finales de períodos –en Brasilia, los períodos son semestrales– era seleccionado por estudiantes que concluían sus cursos para ser su patrono prestando mi nombre a la promoción que se encerraba. Y esto en diversas áreas del saber: Medicina, Ingeniería, Comunicación, Psicología, Ecología, Artes. Cada vez iniciaba mi discurso diciendo lo mismo: “Hay momentos en los cuales una persona es escogida, seleccionada, no en carácter individual, pero por lo que ella representa en determinado momento, en una sociedad o dentro de una institución”.

Era vicerrector de la Universidad, pero estaba impedido de ejercer mis funciones, vivía bajo amenazas permanentes, fue el periodo más difícil de mi vida, todo esto porque me oponía a la represión violenta que se ejercía en aquel momento dentro de las universidades contra los estudiantes y profesores. No me olvidaré jamás de un contacto con una autoridad de la época que en son de advertencia, de amenaza, sin ninguna sutileza, me decía, de manera perentoria, que la distensión política en Brasil no vendría y que “todos aquellos que en ella creyeran serían sumariamente eliminados”.

Recordemos que, en Brasil, como en grande parte de América Latina, lo que fundamentaba los sistemas políticos dictatoriales era la doctrina de seguridad nacional. ¿Cuál era el origen de esta doctrina y cómo era aplicada? El origen teórico por supuesto estaba en los trabajos del National War College en Estados Unidos, mas en ciertos países como en

Brasil, por ejemplo, la influencia francesa, del Centro de Altos Estudios de la Defensa Nacional, fue también muy visible y efectiva.

La doctrina en Francia se consolidó en el momento de la Guerra de Argelia, cuando los estrategas galos comenzaron a afirmar que la defensa del Estado exige no solo la difusión de una ideología antisubversiva, sino previamente, el descubrimiento del enemigo interno, capaz de difundir ideas contrarias al poder establecido. Para descubrir el enemigo, todo es permitido y las razones de Estado justifican los actos arbitrarios. Lo importante es por fuera de combate lo que el poder considera como subversión, así como sus agentes, sus posibles agentes y sus posibles colaboradores, principalmente aquellos que podrán tener un efecto multiplicador, como los estudiantes universitarios, los profesores, los dirigentes sindicales, la Iglesia, y, por supuesto, periodistas independientes.

Como resultado de la aplicación de esta doctrina, se defendió la idea de que una guerra permanente debía declararse a los que se oponían a la “democracia” y amenazaban a la Nación. Esto justificaba el establecimiento de un régimen duro, el estado de seguridad nacional.

En la práctica, la implementación de la doctrina vino ligada a la represión política, ya que la eliminación de los adversarios era un proceso de desnacionalización de la soberanía del país, una opción por el sistema económico capitalista como desarrollado en el mundo occidental a la decisión de impedir, por todos los medios, cualquier intento de cambio social.

¿Por qué hablar de esto en el día de hoy cuando el ciclo de las dictaduras militares se extinguió?

Aquí encontramos el primer contacto, pero también la primera gran diferencia con Córdoba 1918. ¡Hablemos del entorno! A principios del siglo, se reaccionaba en Argentina contra el dogmatismo moralista de los jesuitas de la época y contra el poder político y económico de los grandes terratenientes. Después, varios períodos se sucedieron y el poder pasó a ser controlado, en América latina en general, por grandes grupos financieros sobre todo internacionales que, poco a poco, dominaron a los países de la región. Para conducir la vida política, utilizaban principalmente instituciones militares.

Hoy, lo que se intenta es la consolidación del sistema neocolonial y, para ello, ya no se usan con tanta frecuencia el poder directo de los militares, pero hay todo un conjunto de instituciones que buscan el mismo objetivo: a través de estructuras aparentemente democráticas, imponer un pensamiento único. La elitización es reforzada y los movimientos sociales son aplastados o al menos impedidos de desarrollarse.

¿Y las universidades? Algunos, muchos en realidad, desean convertir las instituciones de enseñanza superior en negocios financieros, en mercancías. Si logran hacerlo, la capacidad de investigación nacional o regional es destrozada, las universidades se limitan a ser fábricas de diploma las universidades, pierden perder todo su potencial de crítica, dejan de crear ciencia y tecnología, abandonan la búsqueda de un orden social mejor, más justo, libre y democrático.

Asimismo, en la vida, para las cosas malas frecuentemente hay compensaciones. Todo esto llevó Darcy Ribeiro, el creador de la UnB, a visitarme un día en mi oficina de director de la División de Enseñanza Superior de la UNESCO, en París, en 1984, para darme un ejemplar

de su libro “La Universidad necesaria” en el cual insertó una dedicatoria calorosa donde decía: “Para Marco Antonio, companheiro, irmão, uenebiano¹ dos bons. Com um abraço¹”.

Darcy Ribeiro conocía en detalles lo que viví en la UnB y consideraba importante la actitud que yo tomé cuando era vicerector de la Universidad de Brasilia y quedó entusiasmado con la decisión del senegalés Amadou Mahtar M’Bow de nombrarme director de la División de enseñanza superior de la UNESCO (1981-1999). Su visita tenía un significado personal, pero era también de naturaleza política. Su intención era clara.

La decisión de M’Bow y la visión de su sucesor, el español catalán, Federico Mayor, que consideraba la enseñanza superior como prioridad en el programa de la UNESCO, permitieron a un pequeño equipo de especialistas de la UNESCO que yo tenía el honor de dirigir tomar algunas iniciativas, como la de creación del programa UNITWIN/Cátedras UNESCO (la conmemoración de los 25 años del programa se realizó el último día 31 de octubre), organizar la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de 1998, elaborar diversos proyectos de instrumentos normativos y defender, contra vientos y tempestades, la idea de lo que la educación es y tiene que ser, un bien público.

EL CONCEPTO DE BIEN PÚBLICO

Aprovecho pues para decir que tengo consciencia absolutamente clara de que lo que se conmemora aquí, ahora, son ideas, son concepciones de lo que es y lo que debería ser un establecimiento de enseñanza superior, es volver a decir de público a la comunidad académica y a las autoridades de este país, de esta región, de todo el mundo, que la Educación Superior es un bien público y que ella no puede ser tratada como si fuera una mercancía, es insistir que una Universidad solamente se legitima si es vinculada a la sociedad –su entorno, su región, el mundo. Es afirmar que la Universidad no puede ser elitista ni exclusiva. Tiene que ser inclusiva.

Añado que un homenaje de esta naturaleza tengo que compartirlo –y lo hago con mucha satisfacción– con mis colegas que, en la UNESCO y en la Universidad de las Naciones Unidas, trabajaron intensamente, actuando casi siempre bajo presión y contrariando a los que controlan las organizaciones internacionales y que buscan transformar estas instituciones en defensoras de los privilegiados y de los poderosos.

Es un riesgo citar nombres. Hay olvidos imperdonables, pero no puedo dejar de mencionar colegas como Juan Carlos Tedesco, Enrique Oteiza, Dumitru Chitoran, Jagbans Balbir, Francisco Komlavi Seddoh, Jean Claude Pauvert, Antonio Chiapanno, Dulce Borges, Philippe Nalletamby, Yemo Mantynen, Luis Yarzabal, Gustavo Lopez, Wang Yibing, Ramzi Salame, Dimitri Beridze, Martine Coursodon, Madeleine Schickler, en la UNESCO y Hans Van Ginkel, Max Bond, Nieves Claxton y Elisabeth Mvogo en la Universidad de las Naciones Unidas. Sin ellos, nada hubiera sido hecho, yo personalmente nada hubiera podido realizar. Sin ellos, no estaría aquí hoy.

¹ - Darcy Ribero creó un neologismo: "uenebiano", una referencia a UnB – Universidad de Brasilia- que él creó e institución en la cual trabajé en los años setenta (1970-1981) como profesor, jefe de departamento, decano de extensión y vice-rector.

En lo que concierne a la comunidad académica, hacer una lista de sus miembros que apoyaron las acciones realizadas en el marco de la UNESCO y de la ONU es una tarea imposible, pero ¿cómo en este momento no mencionar los nombres de Jorge Brovetto, Rafael Guarga, Álvaro Maglia, Luís Lima, Hugo Juri, Carlos Tunnermann, Ana Lúcia Gazzola, Paulo Speller, todos los rectores de las universidades públicas argentinas de los años noventa, y los responsables por diversas organizaciones no gubernamentales especializadas en el dominio de la enseñanza superior?

El honor de un título como este es muy pesado. Lo comparto con los que participaron de una aventura colectiva y que, de hecho, me permiten recibir este título de manera más razonable.

No se puede reinventar la rueda todo el tiempo. En las últimas tres décadas siempre mencioné el hecho que la comunidad académica internacional debe mucho a los argentinos de Córdoba, a los que, en 1918, tuvieron el liderazgo de un movimiento que hasta hoy es una referencia. Por supuesto los tiempos son otros, pero estoy de acuerdo con Germán Arciniegas para quien: “La Universidad, después de 1918, no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que había venido siendo; 1918 fue un paso inicial, la condición previa para que se cumpliera el destino de la Universidad en América como Universidad”.

Personalmente, jamás olvidaré el discurso vibrante sobre Córdoba que ha hecho el Presidente de la Federación Universitaria Argentina –su nombre, creo, era Carlos Cevallos–, en 1961 en Natal, Brasil, en la sesión que estaba prevista como la de apertura del IV CLAE– Congreso Latinoamericano de Estudiantes– que acabó siendo suspendido dada la fuerza de los conflictos en el movimiento estudiantil de la época. Fue mi primer contacto con las ideas de la reforma de Córdoba. Carlos Cevallos fue, en este momento por lo menos, una figura imponente, impresionante en la defensa de los principios básicos de Córdoba 1918.

Es cierto, como afirma siempre Luís Lima, que fue rector de la Universidad de la Plata y de la Unnoba, que, con la Reforma de Córdoba de 1918, se modificaron radicalmente las concepciones de la Universidad en el mundo entero. Según Lima, Córdoba antes de 1918, representaba “el modelo de universidad como centro de conservación del conocimiento a través de la enseñanza. La decisión sobre los contenidos venía desde afuera. La universidad no participaba en la creación de conocimientos y, mucho menos, de conocimientos que pudieran aplicarse a la técnica. Era la universidad del dogma, de la masificación intelectual. A todos se les enseña lo mismo, a lo largo de centurias, y todos deben aprender lo mismo o, al menos aparentar, que es así so pena de ser considerados herejes”.

Creo que todos aquí estarán de acuerdo con Hugo Juri, cuando el actual rector de la Universidad Nacional de Córdoba, también ex ministro de educación de Argentina, destaca que en relación con Córdoba de 1918, “lo que cuenta es el espíritu de la reforma: revuelta contra la dominación, el monopolio, el dogmatismo, el pensamiento único”.

En consecuencia, creo que todos aquí estarán de acuerdo conmigo cuando digo que, entre otros avances, debemos a Córdoba:

- la consolidación de la idea de autonomía, lo que implicaba el derecho de la comunidad universitaria de seleccionar sus dirigentes y profesores y de organizar los programas de estudio, independientemente del gobierno o de otras entidades;

- la insistencia en la formación integral del ser humano ya que quedaba claro que los estudiantes tienen que ser tratados como adultos, como sujetos y no como objetos de sus destinos. Para esto, se defendía el cogobierno;
- la necesidad para las instituciones de Educación Superior de mantener vínculos con la 'sociedad, tratar problemas de la misma, encontrar en ella la justificación principal de su existencia;
- la necesidad de transferencia a la sociedad, a través de la extensión universitaria, de los 'conocimientos que los establecimientos de enseñanza superior tienen o producen;
- la modernización científica con cambios en los programas y currícula, con el rechazo a posiciones dogmáticas;
- la democratización a través de la gratuidad ya que se la considera un instrumento para ampliar el acceso a las universidades;
- la anticipación de los movimientos de integración en la región, con la referencia que han 'hecho los estudiantes argentinos a sus compañeros de toda América.

Se debe además a Córdoba, dice una vez más Luís Lima, “el haber afirmado que el cometido esencial de la Universidad es enseñar a pensar y, de este modo, integrar al hombre a la sociedad como factor de cambio y de progreso”.

UN MUNDO DIFERENTE

No hay duda de que no se puede hoy querer aplicar, de manera rígida, todas estas formulaciones a los sistemas de Enseñanza Superior. “Este mundo no es el mundo que nosotros los reformistas conocimos en 1918 o que conocimos en 1960 o en 1980 o en 1990” dijo en Lima Francisco Delich, un exrector de las Universidades de Córdoba y de Buenos Aires, en 2001. Lo ha afirmado a mi lado, cuando juntos participamos de una mesa redonda con el rector Manuel Burga Díaz en las conmemoraciones, el día 30 de noviembre de 2001, de los 450 años de fundación de la Universidad de San Marcos, en Lima, Perú.

Esto fue el único punto en que coincidimos, Delich y yo, lo que prueba que la evolución de las universidades y los tiempos en que vivimos son de tal manera complejos que aun personalidades que, en el fondo, comparten ideales democráticos, divergen en el análisis de la situación actual y del significado de la Reforma de Córdoba en los días de hoy.

Francisco Delich seguramente tenía razón en materia de principios, pero creo que la evolución de la realidad en las últimas décadas muestra que él se engañó afirmando, seguido a la ponencia en la que yo denunciaba las tendencias comercializantes en la educación, que “en el mercado también las universidades públicas, pueden, deben y van a funcionar muy bien”. La realidad en las últimas décadas no fue esta. Las universidades no pueden ignorar el mercado, tienen que ser bien administradas como decía el colombiano Borrero Cabal, pero las que a él se someten en realidad se prostituyen, venden su alma, se aíslan de sus objetivos fundamentales que es formar ciudadanos dispuestos a construir una sociedad mejor, más libre y más democrática.

Más que una inversión privada con la cual uno lucra después, los estudios superiores, siempre y cuando colaboren para formar líderes que van a apoyar una sociedad democrática, inclusiva, que beneficie a todos, son una inversión social, lo que desde mi punto de vista, justifica plenamente la gratuidad. Decir como hacen en este momento autoridades de algunos países que los tiempos cambiaron, que la economía y el mercado ya no permiten el acceso libre a la enseñanza superior es una trampa para los países en desarrollo.

Este tema fue el más difícil de la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior de 1998. No es el momento de profundizar esta discusión, sobre esto doy algunas pistas en el libro que la AUGM acaba de lanzar (“Enseñanza superior como bien público –Perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba –”). Es necesaria una reflexión sobre medidas que faciliten el acceso incluso de minorías, problema sobre el cual evidentemente no se tenía, como ahora, conciencia clara en el inicio del siglo XX. Asimismo, recordemos que sigue en vigor, no fue revocado, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1966 y ratificado por muchos países. Brasil, por ejemplo, lo ha hecho el 24.1.1992. Dice el artículo 13, párrafo 1 del Pacto: “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”.

LA UNIVERSALIZACIÓN DEL ACCESO

El combate al elitismo en Córdoba en 1918, todos aquí lo saben, era una idea progresista en la época, pero no significaba la universalización del acceso. Hoy sí esta es una cuestión fundamental. La OCDE se posicionó sobre el tema en 1998, cuando divulgó un documento interesantísimo sobre la redefinición de la enseñanza terciaria. En este documento se puede leer:

"La inscripción en la educación terciaria es ahora "lo que hay que hacer", apreciada por todos y no sólo por una minoría privilegiada. Se está moviendo hacia una frecuentación universal: un 100 por ciento, con oportunidades justas e igualdad de acceso al conocimiento, en una forma o en otra de educación terciaria, en algún momento de la vida, y no necesariamente en la extensión inmediata de la educación secundaria (...) No es solo el acceso a una institución, sino a una forma de vida, no para algunos, sino para todos”.

El documento de la OCDE apunta en la dirección de la llegada de un 'nuevo paradigma' marcado por la orientación en muchos países de políticas públicas que defienden el acceso a la educación terciaria de 60, 80 o 100 por ciento de aquellos que terminan la escuela secundaria y, en un caso (los Estados Unidos), la entrada de todos en algún tipo de educación terciaria.

Sin embargo, en el día de la apertura de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de 1998 pregunté a la comunidad internacional si esto se aplicaba solamente a los Estados miembros de la OCDE, o sea los países ricos, a toda la humanidad.

La respuesta de la OCDE fue dada por el secretario general de esta organización, Ángel Gurría, el 19.10.2005, afirmando 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 25 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 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".

Estaba implícito en esta respuesta que los países en desarrollo tienen que comprar productos educativos que Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Francia y otros producen. Y si tomamos en cuenta la declaración del director de uno de los grandes MOOC para quien en veinte años menos de 10% de las instituciones de enseñanza superior actuales subsistirá, ya veremos de lo que se está hablando. Se trata en realidad de promover una enseñanza sin pertinencia, estimulando un pensamiento único, para diplomar personas que pensarán de la misma manera de la que se está promoviendo.

MAYO DE 1968

Con su movimiento, los estudiantes de 1918 como los de 1968, fueron a las calles y han logrado abrir las sociedades, revolucionar las costumbres, provocar un gran impacto en la organización interna de las universidades, particularmente en la relación entre profesores e estudiantes; estimular cambios profundos en el sistema universitario, como lo prueban las reformas en América Latina y en Francia, la Ley Francesa de Reforma Universitaria de 1968, y ejercer influencia en acciones de organizaciones como la UNESCO.

Cada diez años, en el mundo entero se publican decenas de libros y documentos sobre Mayo de 1968, las interpretaciones varían con el tiempo, y cada vez más gente gasta una enorme energía para decir que Mayo de 1968 no ha tenido un significado tan importante como se acostumbra atribuírsele. Estaba en París en 1968, como estudiante de tercer ciclo, y creo que todos los que dicen que Mayo no ha tenido impacto están probando justamente el contrario. Y ahora sesenta años después.

Una prueba definitiva del impacto de mayo fue el El Informe Edgar Faure (1972/1973) que resultó en el documento "Aprender a ser", fruto de Mayo de 1968, tal vez el documento de mayor influencia en la educación del mundo entero producido por la UNESCO en sus casi 80 años de existencia. Nadie se había dado cuenta de la explosión inminente de los jóvenes en aquel entonces. Partiendo de esta constatación, el director de la UNESCO, René Maheu, propuso en 1971 a la Conferencia General de la UNESCO, la creación de una Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación que, después de aprobada por los Estados miembros, fue presidida por el exministro de educación francés, Edgar Faure. La comisión logró promover una reflexión profunda sobre la situación y las perspectivas de la educación en el mundo entero.

El documento elaborado por esta comisión creó una cultura del "aprender a ser" e influyó los destinos de la educación en el mundo entero en las últimas décadas,

principalmente en los años setenta. Al mismo tiempo, ha inspirado gran parte de las acciones que hasta hoy desarrolla la UNESCO y estaba implícito en las discusiones previas a la aprobación de la declaración de 1998 en la CMES. En realidad, las propuestas del documento final de la comisión buscaron dar una respuesta a las inquietudes reveladas por Mayo de 1968.

No se deberían pues considerar raras las referencias que yo mismo he hecho al Mayo de 1968 en el primer día de la CMES en 1998, cuando, hablando sobre la génesis de la conferencia mundial, recordé que cuando uno piensa en reformar la Universidad tiene que considerar que esta no puede preocuparse solamente con la calidad formal de sus programas ni puede buscar calidad en la copia de modelos ajenos a su realidad social. En un proceso de reforma, al contrario de lo que dicen muchos expertos, no son las cuestiones técnicas las más importantes. Durante el largo ejercicio de reflexiones preparatorias a la CMES en todas las regiones del mundo quedó claro que “antes de buscar el tipo de institución de Educación Superior que se quiere construir es necesario definir el modelo de sociedad que se busca alcanzar”. Calidad y pertinencia son conceptos complementarios que caminan juntos.

LA CMES – 1998

¿Qué han dicho de todo esto los participantes en las conferencias regionales que sirvieron como preparación para la conferencia mundial de 1998 y la propia CMES? La CMES de 1998 es una referencia global. Su declaración fue aprobada por los más de 4 mil participantes, representando unos 180 países y con delegaciones –al menos 130– presididas por ministros de estado.

Prácticamente todos los participantes en estos encuentros mencionaron la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su artículo 26 dispone en su primer párrafo que "toda persona tiene derecho a la educación" y que "el acceso a los estudios superiores ha de ser igual para todos en función de los méritos respectivos".

Estas referencias han demostrado que se ha alcanzado un consenso a nivel mundial. El acceso debe ser abierto y democrático, no se puede aceptar ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas. En particular, se deben realizar mayores esfuerzos para erradicar todos los estereotipos de género en la Educación Superior y para fortalecer la participación de las mujeres en todas partes, especialmente en la toma de decisiones.

Un pequeño paréntesis. Volviendo al manifiesto de la Reforma de Córdoba no se puede dejar de notar que entre los firmantes no había mujeres y que el documento se refiere a “hombres”. Esto también es fruto de la época. El problema de género no existía en la agenda de los reformadores del inicio del Siglo XX.

El principio de mérito se refleja en la Declaración Mundial sobre Educación Superior, así como en las medidas definidas en su Marco para la Acción Prioritaria. Este principio se aplica a todo lo relacionado con el acceso, la democratización, la diversificación, la organización y la financiación de las instituciones.

La Declaración de 1998 creó un marco conceptual para la Educación Superior del futuro que involucra:

- la participación de todos los interlocutores sociales en la Educación Superior, los miembros de los gobiernos, sino también a todos los representantes de la sociedad civil, los estudiantes y sus familias, profesores, investigadores y trabajadores;
- el fortalecimiento de la autonomía y la libertad académica, en un marco de responsabilidad;
- la participación de todos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
- la definición de los objetivos sociales comunes para la aplicación de reformas profundas al tiempo que mejora la relevancia de la Educación Superior, su vinculación con el mundo del trabajo, la creación de una educación de calidad, accesible a todos, basado en el mérito y la competencia, sin discriminación de ningún tipo.

Un estudio comparativo profundizado mostrará que muchos de los puntos tratados en la CMES de 1998 ya estaban en Córdoba, aunque, por supuesto, en algunos casos, como en lo de la autonomía y del acceso, la significación es diversificada, en función de la realidad que no es la misma.

La CMES de 1998 requiere, además, como se acaba de decir, la definición de objetivos sociales comunes para mejorar la relevancia de la enseñanza superior. Darcy Ribeiro señala que el propio Deodoro Roca, autor del manifiesto de 1918, ya en los años 30, reconocía que era necesario ir adelante y que “no habrá reforma universitaria sin una previa reforma social”. Lo mismo reivindicaron también los estudiantes del Mayo de 1968. En esto, 1918, 1968 y 1998 han defendido los mismos principios.

La política se alimenta de símbolos. La Educación Superior como bien público, colaborando para la construcción de una sociedad latinoamericana integrada y mejor, ¿qué mejor símbolo se podrá utilizar en una nueva declaración de Córdoba en 1918? Esto es, creo, el significado de esto doctorado *Honoris causa* concedido *hic et nunc*— aquí y ahora—.

CONCLUSIONES

Si miramos al futuro, sin duda la gran amenaza al concepto de enseñanza como bien público es la comercialización, es dar al mercado el poder de definir los rumbos y las formas de la educación. Paulo Freire, cuya desaparición ocurrió hace exactamente veinte años, fue quien, desde el final de los años cincuenta, defendió la integración de la Universidad a través de los servicios de extensión, a la búsqueda de solución a los grandes problemas nacionales. Para esto, la educación permanente a lo largo de la vida es imprescindible. Hoy, con el retorno de las políticas que conducen a la exclusión, algunos están tratando de ‘deconstruir’ el trabajo de Freire, volviendo a una política de sumisión, una cultura de silencio y aceptación de la opresión.

Muy joven, en 1963, antes del golpe de estado militar, he tenido el privilegio de ser parte, en Brasilia, del equipo del Ministro de Educación, Paulo Tarso Santos, de la cual hacían

parte, como figuras destacadas Paulo Freire, Herbert José de Souza (Betinho) y Luis Alberto Gomes de Sousa. Allí aprendí mucho. Al defender el carácter público de la educación –la educación para todos– el pensamiento vivo de Paulo Freire siempre hiere la ignorancia y la opresión. Paulo Freire es más que nunca alguien cuyo trabajo puede ayudar al pueblo oprimido a liberarse. Y puede ser una fuente permanente de inspiración para los que desean estimular la colaboración de la enseñanza superior al desarrollo sostenible.

La defensa del mercado y su aplicación a la educación tiene su origen en el consenso de Washington que llevó las organizaciones internacionales, a muchos gobiernos y expertos a defender:

- la reducción del monto de las inversiones en Educación Superior;
- el estímulo al desarrollo de la enseñanza privada;

-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.

Vivimos tiempos de oscurantismo y por diversos mecanismos se promueve el pensamiento único y se impone un modelo único para la enseñanza superior. ¿Qué mecanismos son estos?

- Implementación del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios;
- Establecimiento de un sistema internacional de acreditación;
- Revisión de las convenciones sobre el reconocimiento de estudios y de diplomas con base exclusivamente en la Convención de los países europeos (Lisboa, 1997) que congrega, además de los países europeos, a Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia;
- El Proceso de Bolonia;
- Los rankings sobre la base de criterios que se ajustan los modelos de los países que dominan la economía mundial, las finanzas, la política internacional, especialmente los anglosajones;
- Desarrollo incontrolado de los Massive Open Online Courses.

En el campo de las ideas, se busca eliminar la noción de educación como bien público. Inicialmente se lanzó la fórmula simpática de bien público global, lo que llevó a muchos a pensar que se hablaba de bien público para todos. No era esto. Bien público global es aquel que basado en un pequeño número de países se busca aplicar en todas las partes del mundo, lo que significa dar el control de la formación a los que detienen el poder financiero y político en el mundo. Más recientemente y sorprendentemente, dentro de la UNESCO, se intentó una nueva fórmula y se pasó a defender los bienes comunes globales. Todo esto es una manipulación ideológica.

Hay que mantener el principio de base de la educación como bien público, que se basa en tres principios:

- Igualdad: todos tienen derecho al servicio público sin discriminación;
- 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.

En lo que se refiere a Educación Superior la base de todo esto está en el artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

Creo entonces que es indispensable de decir aquí, ahora, que la declaración de 1998, en cuestiones de principios, sigue actual. Los debates de hoy, como se ha podido ver incluso en la CRES de Cartagena (2008), se concentran en la necesidad de reformas, en la importancia de instrumentos de evaluación y de acreditación y sobre la manera de hacerlos, en el refuerzo de los vínculos con el mundo del trabajo, en la colaboración con el conjunto del sistema educativo, en la importancia del estudiante como el centro de toda estrategia de los establecimientos de enseñanza superior, en la cuestión de la democratización del acceso, incluso en una perspectiva de diversidad cultural y dando atención a las necesidades de las minorías, en el análisis del problema del financiamiento y de la autonomía, en la cooperación internacional interuniversitaria, en la investigación orientada a la solución de los problemas básicos de la sociedad, en la utilización de nuevas tecnologías de la información para consolidar la democracia y no para reforzar políticas de dominio, control e opresión.

Todas estas son cuestiones que fueron tratadas por la declaración de 1998. Hay que actualizar las respuestas de la comunidad universitaria, en particular cuando defina o redefina las misiones de los establecimientos de enseñanza superior.

En 1918, los estudiantes argentinos en Córdoba se han opuesto a una situación en la cual la Universidad era conducida por el dogma, por la masificación intelectual. Todos aprendían lo mismo y tenían que aceptar conformarse con el pensamiento único porque si no lo hacían serían excluidos. Las universidades eran sinónimo de falta de movilidad. Los estudiantes han reaccionado y lanzaron bases que hasta hoy pueden colaborar para la reforma de los sistemas de Educación Superior y, con esto, seguir influenciando los propios destinos de la sociedad.

Hoy vivimos de nuevo un intento de pensamiento único, de adopción de modelos únicos, y de dependencia tecnológica, financiera y intelectual, de presencia sofocante de una nueva teología, la del mercado. Los miembros de la comunidad académica de la región y sus gobiernos tienen ahora la oportunidad de rever su acción y de reforzar la elaboración de proyectos de nación, a nivel de los países aisladamente, y de proyectos integrados para la región, dentro de un modelo de civilización más justa y solidaria.

Es tiempo de reaccionar, de asumir el control de las instituciones, a través de una autonomía responsable, de garantizar que en la región las instituciones de enseñanza superior

sirvan efectivamente a sus sociedades y que estas abandonen la exclusión y estimulen la inclusión. Para esto, la integración regional es fundamental. Recordemos entonces una vez más a los estudiantes de Córdoba que en su manifiesto saludaban a los compañeros de América Latina y decían: “la juventud universitaria de Córdoba (...) saluda a los compañeros de la América toda y las invita a colaborar en la obra de libertad que inicia”.

Un tema a desarrollar con más profundidad en una nueva declaración de Córdoba es pues el de la integración de la región, de la integración latinoamericana. Mientras los países latinoamericanos sigan se dando las espaldas los unos a los otros, continúen a actuar aisladamente, sin cooperar plenamente, no lograrán imponerse en la comunidad internacional. Seguirán dominados, verán las decisiones sobre sus sociedades ser tomadas fuera de su contexto geográfico y político. Esta integración es condición absoluta para la independencia de los países y la sobrevivencia de los pueblos de la región.

Recibido: 4 de Enero de 2018

Aceptado: 4 de Abril de 2018

Documento 2 – a) English versión-

**A DOCTORATE HONORIS CAUSA TO REINFORCE THE IDEA
OF HIGHER EDUCATION AS A PUBLIC GOOD IN
THE FRAMEWORK OF THE CENTENARY OF THE REFORM OF CÓRDOBA**

Marco Antonio Rodrigues Dias

Not edited

Not revised

This is not an official translation (not edited, not revised). It can be useful to see the content of the message. The original and official text is in Spanish- National University of Cordoba- Argentina- November 7, 2017.

For someone of my generation, the title of doctor honoris causa of the National University of Cordoba particularly at the beginning of the commemorations of the centenary of the Declaration and of the Reform of 1918 represents an immeasurable honor and has a unique and irreplaceable meaning. Today, Córdoba, the oldest university in Argentina, created in 1613, has a great international prestige for the quality of its programs.

The centenary of the 1918 reform is an important date in the history of Latin America. It was the first movement to provoke profound changes in the university structure not only of Argentina but of the entire continent, transforming these institutions, previously sclerotic and dogmatic, into elements capable of participating in the transformation of societies. The emotion is great, mainly if one takes into account that I am now living the winter of my life and I am outside the circuits of powers.

I am very grateful to the National University of Córdoba and in particular to the Rector Hugo Juri. I already lived a lot, I received other decorations, I consider them all important because they represent recognition of diversified institutions to the work done in different places, times and conditions. However, the title of the emblematic National University of Córdoba, granted in this special moment, surpasses everything one could expect from life.

NATIONAL SECURITY

At the end of the seventies, I was at the University of Brasilia -UnB- and, in the period from 1976 to 1980, during the military dictatorship, practically always at the end of academic periods - in Brasilia, they are half-yearly- I was selected by students who completed their courses to be their patron by lending my name to the promotion that was enclosed. And this in different areas of knowledge: Medicine, Engineering, Communication, Psychology, Ecology, Arts. Every time, I started my speech saying the same thing:

"There are moments in which a person is chosen, selected, not individually but for what she represents at a given moment, in a society or within an institution".

I was vice rector of the university, but I was prevented from performing my duties, I lived under permanent threats, it was the most difficult period of my life, all this because I opposed the violent repression that existed at that time within the universities against the students and teachers. I will never forget a discussion with an authority of the time that in ton of warning, of threat, without any subtlety, told me, peremptorily, that political detente in Brazil would not come and that "all those who believed in it they would be summarily eliminated. "

One must recall that, in Brazil as in much of Latin America, what founded the dictatorial political systems was the doctrine of national security. What was the origin of this doctrine and how was it applied? The theoretical origin of course was in the works of the National War College in the United States, but in certain countries –this was the Brazil’s case-

the French influence of the Center for Higher Studies of National Defense, was also very visible and effective.

The doctrine in France was consolidated at the time of the Algerian War, when Gallic strategists began to affirm that the defense of the State requires not only the spread of an anti-subversive ideology, but previously, the discovery of the internal enemy, capable of spread ideas contrary to the established power. To discover the enemy, everything is allowed and the reasons of state justify the arbitrary acts. The important thing is to out of combat what the power considers as subversion, as well as its agents, its possible agents and their possible collaborators, mainly those that may have a multiplying effect, such as university students, professors, union leaders, Church priests, and, of course, independent journalists.

As a result of the application of this doctrine, the idea was defended that a permanent war should be declared to those who opposed "democracy" and threatened the Nation. This justified the establishment of a harsh regime, the state of national security.

In practice, the implementation of the doctrine was linked to political repression and the elimination of adversaries and to a process of denationalization of the sovereignty of the country; to an option for the capitalist economic system as developed in the western world; to the decision to prevent, by all means, any attempt towards social change.

Why talk about this today when the cycle of military dictatorships died out?

Here we find the first contact, but also the first big difference with Córdoba 1918. Let's talk about the social and political environment! At the beginning of the century, there was a reaction in Argentina against the moralistic dogmatism of the Jesuits of this time and against the political and economic power of the big landowners. Afterwards, several periods followed each other and power was controlled, in Latin America in general, by large international financial groups that, little by little, dominated the countries of the region. To lead political life, they mainly used military institutions.

Today, what is attempted is the consolidation of the neo-colonial system and, for this, the direct power of the military is no longer used so frequently, but there is a whole set of institutions that seek all the same objective: through seemingly democratic structures, impose a single thought. The "elitization" is reinforced and the social movements are crushed or at least prevented from developing.

And the universities? Some, many in fact, want to convert higher education institutions into financial businesses, into merchandise. If they manage to do so, national or regional research capacity is shattered, universities are limited to being diploma factories, universities lose all their potential for criticism, stop raising science and technology, abandon the search for a better social order, for a more just, free and democratic society.

In any case, in life, for bad things there are often compensations. All this led Darcy Ribeiro, the creator of the University of Brasilia –UnB-, to visit me one day in my office of director of the Division of Higher Education of UNESCO, in Paris, in 1984, to give me a copy

of his book "The necessary University", in which he inserted a warm dedication where he said: For Marco Antonio, companion, brother, a good "uenebiano"² with a big hug.

Darcy Ribeiro knew in detail what I experienced at the UnB and considered the attitude I took when I was vice-rector of the University of Brasilia important and was enthusiastic about the decision of the Senegalese Amadou Mahtar M'Bow to appoint me as director of the Division of Higher Education of UNESCO (1981-1999). Darcy Ribeiro's visit had a personal meaning, but it was also political in nature. His intention was clear.

The decision of Mr. M'Bow and the vision of his successor, the Catalan Spaniard, Federico Mayor, who considered higher education as a priority in the UNESCO program, allowed a small team of UNESCO specialists that I have had the honor to direct to take some initiatives, such as the creation of the UNITWIN / UNESCO Chairs program (the 25th anniversary of the program was held on the last day of October 31, 2017), organize the 1998 World Conference on Higher Education, elaborate various draft normative instruments and defend, against winds and storms, the idea of higher education as a public good.

THE CONCEPT OF PUBLIC GOOD

I take this opportunity to say that I have an absolutely clear conscience that what is commemorated here, now, are ideas, are conceptions of what a higher education establishment should be, is to say once again to the academic community and to the public authorities of this country, of this region, of the whole world, that higher education is a public good and that it cannot be treated as if it was a commodity, is to insist that a university is only legitimized if it is linked to society- its environment, its region, the world. It is to affirm that the university cannot be elitist or exclusive. It must be inclusive.

I add that a tribute of this nature I have to share - and I do it with great satisfaction - with my colleagues who, at UNESCO (1981-1989) and at the United Nations University (2000-2009), worked intensely, acting almost always under pressure and opposing some of those who control the international organizations and frequently seek to transform these institutions into defenders of the privileged and powerful.

It is a risk to name names. There are unforgivable forgetfulnesses, but I cannot fail to mention the name of colleagues like Juan Carlos Tedesco, Enrique Oteiza, Dumitru Chitoran, Jagbans Balbir, Francisco Komlavi Seddoh, Jean Claude Pauvert, Antonio Chiapanno, Dulce Borges, Philippe Nalletamby, Yemo Mantynen, Luis Yarzabal, Gustavo Lopez, Wang Yibing, Ramzi Salame, Dimitri Beridze, Martine Coursodon, Madeleine Schickler, at UNESCO and Hans Van Ginkel, Max Bond, Nieves Claxton and Elisabeth Mvogo at the United Nations University. Without them, nothing would have been done; I personally could not have done anything.

² "For Marco Antonio, companheiro, irmão, uenebiano dos bons. Com um abraço" Darcy Ribeiro neologismo..."Uenebiano" means from UnB, from the University of Brasilia.

Regarding the academic community, making a list of its members that supported the actions carried out within the framework of UNESCO and the UNU is an impossible task, but, at this moment, it is also impossible not to mention the names of Jorge Broveto, Rafael Guarga, Álvaro Maglia, Luís Lima, Hugo Juri, Carlos Tunnermann, Ana Lúcia Gazzola, Paulo Speller, all the rectors of Argentine public universities at the end of the 1990s, and those responsible for various non-governmental organizations specializing in the domain of higher education.

The honor of a title like this is very heavy. Sharing it with those who participated in a collective adventure allows me to receive this title in a more reasonable way. You cannot reinvent the wheel all the time. In the last three decades I have always mentioned the fact that the international academic community owe a great deal to the Argentines of Córdoba, whom, in 1918, have had the leadership of a movement that until now is a reference. Of course the times are different, but I agree with Germán Arciniegas for whom:

"The University, after 1918, was not what it should be, but it stopped being what it had been; 1918 was an initial step, the precondition for the fulfillment of the destiny of the University in America as a University".

Personally, I will never forget the vibrant speech about Córdoba that the President of the Argentine University Students Federation has made - his name, I believe, was Carlos Cevallos, in 1961, in Natal, Brazil, in the session that was scheduled as the opening of the IV CLAE - Latin American Student Congress - which ended up being suspended given the force of conflicts in the student movement of the time. It was my first contact with the ideas of the Cordoba reform. Carlos Cevallos was, at the moment at least, an imposing figure, impressive in the defense of the basic principles of Córdoba 1918.

It is true, as Luis Lima the former rector of the University of La Plata and of Unnoba – *Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires* - always affirms, that, with the Reform of Córdoba in 1918, the conceptions of the nature of university in the whole world were radically modified. According to Lima, Córdoba before 1918 represented "the university model as a center for the conservation of knowledge through education. The decision on the contents came from outside. The university did not participate in the creation of knowledge and, much less, in the creation of knowledge that could be applied to the technique. It was the university of dogma, of intellectual massification. Everyone is taught the same thing, over the centuries, and everyone must learn the same thing or, at least, pretend that it is so under penalty of being considered a heretic."

I think everyone here will agree with Hugo Juri, when the current rector of the National University of Córdoba, also a former education minister of Argentina, points out that in relation to Córdoba 1918, "what counts is the spirit of the reform: revolt against domination, monopoly, dogmatism, single thought".

Consequently, I think everyone will agree with me when I say that, among other advances, we owe to Córdoba:

- The consolidation of the idea of autonomy, which implied the right of the university community to select its leaders and professors and to organize study programs, independently of the government or other entities;
- The insistence on the integral formation of the human being since it was clear that the students have to be treated as adults, as subjects and not as objects of their destinies. For this, co-government was defended;
- The need for Higher Education institutions to maintain links with society, to deal with problems of society, to find in it the main justification for its existence;
- The need for transfer to society, through university extension, the knowledge that higher education establishments have or produce;
- Scientific modernization with changes in programs and curricula, with the rejection of dogmatic positions;
- Democratization through gratuity, since it is considered an instrument to expand access to universities;

The anticipation of integration movements in the region, with the reference that Argentine students have made to their colleagues throughout the Americas.

It is also due to Córdoba, Luís Lima once again says, to have affirmed "that the essential role of the University is to teach thinking and, in this way, to integrate society as a factor of change and progress".

A DIFFERENT WORLD

There is no doubt that we cannot today want to apply, rigidly, all these formulations to higher education systems. "This world is not the world that we reformists met in 1918 or that we met in 1960 or in 1980 or in 1990," Francisco Delich, a former rector of the University of Córdoba and Buenos Aires, said in Lima in 2001. He did it on my side, when together we participated in a round table with the rector Manuel Burga Diaz in the commemorations, on

November 30, 2001, of the 450 years of foundation of the University of San Marcos, in Lima, Peru.

This was the only point on which we agreed, Delich and I, which proves that the evolution of the universities and the times in which we live are so complex those even personalities who, on the essential, share democratic ideals, diverge in the analysis of the current situation and the meaning of the Cordoba Reform on present times.

Francisco Delich surely was correct in terms of principles, but I think that the evolution of reality in the last decades shows that he deceived himself affirming, immediately after my presentation in which I denounced the commercializing tendencies in education, that "in the market also the public universities, can, must and will work very well". The reality in the last decades was not this. Universities cannot ignore the market, they have to be well administered as the Colombian Borrero Cabal said, but those who undergo it actually prostitute themselves, sell their souls, isolate themselves from their fundamental objectives, which is to form citizens willing to build a better, freer and more democratic society.

More than a private investment with which one profits later, higher education, if and when they collaborate to form leaders who will support a democratic, inclusive society that benefits everyone, is a social investment, which, from my point of view, fully justifies the gratuity. To defend privatization as do many authorities of some countries at this moment, highlighting that times changed, that the economy and the market no longer allow free access to higher education is a trap for developing countries. This was the most difficult issue of the 1998 World Conference on Higher Education.

Now it is not the time to deepen this discussion, I give some clues on this in the book that the AUGM has just launched ("Higher education as a public good - Perspectives for the centenary of the Declaration of Córdoba"). It is necessary to reflect on measures that facilitate the inclusive access to higher education by minorities, a problem on which evidently there was no clear conscience at the beginning of the 20th century. Also, one must remember that the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights of the United Nations adopted by the General Assembly of the United Nations in December 1966 and ratified by many countries is still in force, was not repealed. Brazil, for example, has ratified it on 24.1.1992. Article 13, paragraph 1 of the Covenant says:

- ... "Higher education must be made equally accessible to all, on the basis of the capacity of each one, by whatever means are appropriate and, in particular, by the progressive introduction of free education".

THE UNIVERSALIZATION OF ACCESS

The fight against elitism in Córdoba in 1918, everyone knows, was a progressive idea at the time, but it did not mean the universalization of access. Today this is a fundamental

issue. The OECD took a position on the subject in 1998, when it published a very interesting document on the redefinition of tertiary education³. In this document you can read:

–Tertiary education is becoming the place to be, the experience to have, prized and valued for all, not just a privileged minority. The direction is universal participation? 100 per cent participation with fair and equal opportunities to study/in some form of tertiary education/ a some stage in the life cycle and not necessarily end-end to secondary education/ in a wide variety of structures, forms and types of delivery/ undertaken on equal terms either part time or full-time/ publicly subsidized but with shared client and stakeholder contributions, closely involving partners in the community serving multiple purposes –educational, social, cultural and economic. Access, therefore, is not merely to an institution but to a way of life, not for the few but for all”

On the opening day of the 1998 World Conference on Higher Education, I asked the international community whether this applies only to the OECD Member States, the rich countries, or to all of humanity. Many years later, the response of the OECD was given by the secretary general of this organization, Ángel Gurría, on 19.10.2005, affirming during a special session parallel to the General Conference of UNESCO:

"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".

It was implicit in this response that developing countries have to buy educational products that the United Kingdom, Australia, the United States, France and others produce. And if we take into account the statement of the director of one of the greater MOOC for whom in 20 years less than 10% of the current higher education institutions will subsist, we will see what is being talked about. What is being promoted is training without relevance, stimulating a single thought, to graduate people who will think in the same way.

³ - Redefining Tertiary education (1998), OCDE, Paris.

MAY 1968

With their movement, the students of 1918, like those of 1968, went to the streets and managed to open societies, revolutionize customs, have a great impact on the internal organization of universities, particularly in the relationship between teachers and students, stimulate profound changes in the university system, as the reforms in Latin America prove, and in France, the French University Reform Law of 1968, and influence the actions of organizations such as UNESCO.

Every ten years, dozens of books and documents are published worldwide in May 1968, interpretations vary with time, and more and more people spend enormous energy to say that May 1968 has not had such a so important meaning how it is customary to read. I was in Paris in 1968, as a third-cycle student, and I think that everyone who says that May 68 has not had an impact is proving just the opposite. And now sixty years later, once again, we will face a series of reflections and publications on May 1968.

A definitive proof of the impact of May was the Edgar Faure Report (1972/1973) that resulted in the document "Learning to be", fruit of May 1968, perhaps the most influential document on education in the world produced by UNESCO in its almost 80 years of existence. Nobody had noticed the imminent explosion of the youth at that time. Based on this observation, the Director of UNESCO, René Maheu, proposed in 1971 to the General Conference of UNESCO the creation of an International Commission on the Development of Education, which, after being approved by the Member States, was chaired by the Former French Minister of Education, Edgar Faure.

The commission succeeded in promoting a profound reflection on the situation and perspectives of education throughout the world. The document prepared by this commission created a culture of "learning to be" and influenced the destinies of education throughout the world in the last decades, mainly in the seventies. At the same time, it has inspired a large part of the actions that UNESCO is developing up to now and was implicit in the discussions prior to the approval of the 1998 declaration in the WCHE. In fact, the proposals of the final document of the commission sought to respond to the concerns revealed by May 1968.

The references that I myself have made to May 1968 on the first day of the WCHE in 1998 should therefore not be considered rare. Speaking about the genesis of the world conference, I recalled that when thinking about reforming the University one has to consider that he can not only worry about the formal quality of its programs, nor can it look for quality in the copy of models that are alien to its social reality. In a process of reform, contrary to what many experts say, technical issues are not the most important. During the long exercise of preparatory reflections to the WCHE in all the regions of the world, it was clear that "before looking for the type of Higher Education institution that one wants to build, it is necessary to define the model of society that one seeks to achieve". Quality and relevance are complementary concepts that walk together.

THE WCHE – 1998

What have said all the participants of the regional conferences held in preparation for the 1998 World Conference on Higher Education and what was expressed by the WCHCE itself? This conference became a global reference. Its statement was approved by more than 4 thousand participants, representing some 180 countries and with delegations - at least 130 - chaired by state ministers.

Practically all the participants in these meetings mentioned the Universal Declaration of Human Rights, which, in its article 26, states in its first paragraph that "everyone has the right to education" and that "access to higher education must be equal for all depending on the respective merits".

These references have shown that a worldwide consensus has been reached. Access must be open and democratic, no discrimination based on race, sex, language, religion or economic, cultural or social considerations or physical disabilities can be accepted. In particular, greater efforts must be made to eradicate all gender stereotypes in higher education and to strengthen the participation of women everywhere, especially in decision-making.

A small parenthesis. Going back to the Declaration of Cordoba, it cannot be overlooked that there were no women among the signatories and that the document refers to "men". This is also the result of the time. The problem of gender apparently did not exist in the agenda of the reformers of the beginning of the 20th century.

The principle of merit is reflected in the World Declaration on Higher Education, as well as in the measures defined in its Framework for Priority Action. This principle applies to everything related to access, democratization, diversification, organization and financing of institutions.

The 1998 Declaration created a conceptual framework for higher education of the future that involves:

- The participation of all the social partners in higher education, the members of governments, but also all the representatives of civil society, students and their families, teachers, workers;
- The strengthening of academic autonomy and freedom, within a framework of responsibility;
- The participation of all in the construction of a more just and equitable society;

- The definition of common social objectives for the implementation of deep reforms while improving the relevance of higher education, its link to the world of work, the creation of a quality education, accessible to all, based on merit and competition, without discrimination of any kind.

An in-depth comparative study will show that many of the points of the WCHE of 1998 were already in Cordoba, although, of course, in some cases, such as autonomy and access, the significance is diversified, depending on the reality that is not the same.

The WCHE of 1998 also requires, as has just been said, the definition of common social objectives to improve the relevance of higher education. Darcy Ribeiro points out that Deodoro Roca himself, author of the manifesto of 1918, already in the 30s, recognized that it was necessary to go forward and that "there will be no university reform without prior social reform". The students of May 1968 also claimed the same. In this, 1918, 1968 and 1998 have defended the same principles.

Politics feeds on symbols. Higher education as a public good, collaborating for the construction of an integrated and better Latin American society, what better symbol could be used in a new declaration of Cordoba in 2018? This is, I think, the meaning of this doctorate Honoris cause conceded *hic et nunc*, here and now.

CONCLUSIONS

If we look to the future, undoubtedly the great threat to the concept of education as a public good is the "tradification" or commercialization, is to give to the market the power to define the directions and forms of education. Paulo Freire, whose disappearance occurred twenty years ago (1997), was the one who, since the end of the fifties, defended the integration of the university, through extension services, in the search for a solution to the great national problems. For this, permanent education throughout life is essential. Today, with the return of the policies that lead to exclusion, some are trying to 'deconstruct' Freire's work, returning to a politics of submission, a culture of silence and acceptance of oppression.

Very young, in 1963, before the military coup d'état in Brazil, I had the privilege of participating, in Brasilia, of the team of the Minister of Education, Paulo Tarso Santos, of which they were part, as prominent figures Paulo Freire, Herbert José de Souza (Betinho), Luis Alberto Gomes de Sousa. There, I learned a lot. In defending the public character of education -education for all- the living thought of Paulo Freire always hurts ignorance and oppression. Paulo Freire is more than ever someone whose work can help the oppressed people to free themselves. And it can be a permanent source of inspiration for those who wish to stimulate the collaboration of higher education to sustainable development.

The defense of the market and its application to education has its origin in the Washington Consensus that led international organizations and many governments and many experts to defend:

- Reducing the amount of investments in higher education;
- The stimulus to the development of private education;
- Acceptance of the principle that higher education is seen as a commercial object;
- Regulation of systems according to principles subsequently consolidated in the framework of the World Trade Organization.

We live in times of obscurantism and by different mechanisms, the unique thinking and a unique model for higher education is imposed.

What mechanisms are these?

- Implementation of the General Agreement on Trade in Services;
- Establishment of an international accreditation system;
- Review of the conventions on the recognition of studies and diplomas based exclusively on the Convention of European Countries (Lisbon 1997), which congregates, in addition to the European countries, the United States, Canada, Israel and Australia;
- The Bologna Process;
- Rankings based on criteria that adjust the models of the countries that dominate the world economy, finance, international politics, especially Anglo Saxon;
- Uncontrolled development of Massive Open Online courses.

In the field of ideas, it seeks to eliminate the notion of education as a public good. Initially the “sympathetic” formula of global public good was launched, which led many to think that it was talked about public good for all. It wasn't this. Global public good is one that, based on a small number of countries, seeks to apply in all parts of the world. This means to give control of education to those who control financial and political power in the world. More recently and surprisingly, within UNESCO, a new formula was tried and some experts moved to a formula that mentions common global good. All this implies ideological manipulations.

It is necessary to maintain the basic principle of education as a public good, which is based on three principles:

- **Equality:** All are entitled to public service without discrimination
- **Continuity or permanence:** The public service must respond, permanently and without interruption, to the needs of all citizens;
- **Adaptability and flexibility:** the public service must be adapted to the evolution of society.

As far as higher education is concerned, the basis of all this is in article 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights which states that "access to higher studies will be the same for all, depending on their merits".

I believe then that it is essential to say here, now, that the declaration of 1998, on questions of principle, is still valid and relevant. Today's debates, as has been seen even in the Regional Conference of Cartagena (2008), focus on the need for reform, on the importance of evaluation and accreditation instruments and on how to do them, in strengthening links with the world of work, in collaboration with the whole of the educational system, on the importance of the student as the center of any strategy of higher education establishments, on the question of democratization of access, including a perspective of cultural diversity and the need of giving attention to the needs of minorities, in the analysis of the problem of financing and autonomy, in international inter-university cooperation, in research oriented to the solution of the basic problems society, in the use of new information technologies to consolidate democracy and not to reinforce policies of domination, control and oppression.

These are all issues that were dealt with by the Declaration of 1998. The answers of the university community should be updated, particularly when defining or redefining the missions of higher education establishments.

In 1918, Argentine students in Cordoba have opposed a situation in which the university was led by dogma, by the intellectual overcrowding. They all learned the same thing and had to accept to settle for the one thought because if they did not they would be excluded. Universities were synonymous with lack of mobility. The students have reacted and launched bases that until today can collaborate for the reform of the systems of higher education and, with this, to continue influencing the own destinies of the society.

Today we live again an attempt at unique thinking, of adopting unique models, and of technological, financial and intellectual dependence, of suffocating presence of a new theology, that of the market. The members of the academic community of the region and their governments now have the opportunity to review their action and to reinforce the elaboration of nation-wide projects, at the level of the countries in isolation, and of integrated projects for the region, within a model of a more just and caring civilization.

It is time to react, to take control of the institutions, through responsible autonomy, to ensure that in the region higher education institutions effectively serve their societies and that they abandon exclusion and encourage inclusion. For this, regional integration is fundamental. We must remember once again the students of Cordoba who in their manifesto greeted their companions of Latin America and said: "The University Youth of Cordoba... greets all the

companions of the Americas and invites them to collaborate in the work of freedom that begins".

A topic to be developed in more depth in a new declaration of Córdoba should be that of the integration of Latin American region. As long as the Latin American countries keep turning their backs on each other, continue to act in isolation, without fully cooperating, they will not succeed in imposing themselves on the international community. They will remain dominated; they will see the decisions about their societies being taken out of their geographical and political context. **This integration is an absolute condition for the independence of the countries and the survival of the peoples of the region.**

2-B -

NOTICIA DA UNC

<https://www.unc.edu.ar/comunicación/honoris-causa-para-marco-antonio-rodrigues-dias-y-luis-varzábal-terra>



La UNC distinguió con su máximo galardón académico a los dos especialistas en Educación Superior en América Latina. La ceremonia de entrega se realizó en el Salón de Grados del Rectorado Antiguo de la Casa de Trejo. (08.11.2017)

Con la presencia del rector de la UNC, Hugo Juri, del secretario general de la UNC, Roberto Terzariol, y de decanos de distintas facultades de la Casa de Trejo, entre otras autoridades, en

el día de la fecha se entregó el título de Doctorado Honoris Causa a Marco Antonio Rodrigues Dias y a Luis Yarzabal Terra.



La distinción pone en valor las destacadas trayectorias de Marco Antonio Rodrigues Dias y Luis Yarzabal Terra en el ámbito de la Educación Superior en América Latina, y la vasta trayectoria profesional que ambos poseen en el terreno de la docencia e investigación.



Hugo Juri, rector de la UNC, destacó que Rodrigues Dias y Yarzábal Terra han tenido, junto con otros destacados intelectuales y referentes latinoamericanos, un rol fundamental en la preservación de los principios de la Reforma Universitaria de 1918. “Simbólicamente, es importantísimo distinguir a estas personas a las que tanto les debemos las universidades públicas. Han sido defensores de los principios reformistas en contextos muy adversos, cuando se intentaba avanzar sobre la gratuidad y la autonomía de las universidades públicas. Por eso, nos sentimos agradecidos y orgullosos que estén en esta casa, que es la casa de la Reforma del 18” , puntualizó Hugo Juri.

Breve perfil de Marco Antonio Rodrigues Dias

El Prof. Marco Antonio Rodrigues Dias es licenciado en Derecho por la Universidad Federal de Minas Gerais (1964). Fue Director de la División de Educación Superior de la UNESCO (París) desde octubre de 1981 hasta febrero de 1999, y principal coordinador de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998). En la Universidad de Naciones Unidas fue asesor especial del Rector entre los años 2000 y 2009.

Breve perfil de Luis Yarzábal Terra

Luis Yarzábal Terra es doctor en Medicina por la Universidad Oriental del Uruguay. Se especializó en inmunoparasitología en la Universidad de Lille, Francia. Como director del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco), fue el principal responsable de la Cumbre Latinoamericana de la Habana, en la que se fijó la postura de la región para la Cumbre Mundial de 1998. Entre los años 2005 y 2010 ejerció el cargo de Director Nacional de Educación Pública de la República Oriental del Uruguay.

DOCUMENTO NÚMERO 3

1918-1968-1998 - QUE FAZER PARA QUE A EDUCAÇÃO SUPERIOR VOLTE EM 2018 A SER TRATADA COMO BEM PÚBLICO?⁴ –

IIIA CRES

Marco Antonio Rodrigues Dias

- Texto elaborado para servir de base à palestra apresentada na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, no dia 13.06.2018, durante a III CRES – **Conferência Regional sobre a Educação Superior (11 a 14 de junho de 2018), no marco do Centenário da Reforma Universitária de Córdoba.** Revisado pelo autor em agosto de 2018. **Publicado** na revista Integración y Conocimiento ISSN 2347-0658, no.8, vol. 1, 2018- pp 11-21

INTRODUÇÃO

Agradeço aos organizadores da III CRES – Conferência Regional sobre a Educação Superior quando se comemorou o centenário da Reforma de Córdoba o convite que me fizeram para tratar de um tema tão importante e tão espinhoso como o das **relações entre a educação superior e o comércio e sobre a necessidade de medidas que façam com que a educação superior seja tratada como bem público**. Solicitaram-me que o fizesse numa perspectiva histórica que englobasse a Reforma de Córdoba (1918), os acontecimentos de Maio de 1968, em particular em Paris, e a Conferência Mundial sobre Educação Superior organizada pela UNESCO, em Paris, em 1998.

Estatísticas são perigosas porque muitas vezes são utilizadas para justificar políticas contrárias aos interesses coletivos. Mas é sempre bom lembrar alguns dados quantitativos que podem ajudar pelo menos a sentir que um tema, no caso as políticas públicas para o ensino superior, é importante.

No início dos anos sessenta, existiam no mundo 13 milhões de estudantes universitários. Em 2015, segundo se calcula, já eram mais de 200 milhões. Calcula-se que 70% dos jovens em idade escolar (18-23 anos) estão matriculados em universidades na Europa Ocidental, Estados Unidos e Canadá. Segundo o jornal francês, Le Monde, 4.6 milhões é o número de estudantes universitários estudando no Exterior em 2018. Segundo a diretora-geral da UNESCO, o jornal Le Monde e a OCDE em 2015 será de nove milhões (Azoulay, 2018).

Desde 1970, mais de três milhões de chineses deixaram o país para ir completar estudos no Exterior. Há quem diga que, hoje, cerca de 500 mil chineses estudam em universidades no Exterior. The Economist (edição de 22.11.2014) assegurou que, cada ano são 300 mil os estudantes chineses a irem buscar formação no Exterior. A Austrália, que exportou seis milhões dólares com ensino superior em 1970, no ano 2000 já ultrapassava os dois bilhões, chegando aos 28 bilhões em 2017.⁵

⁵ Lá, como em outros países de língua inglesa, há um esforço sistemático para recrutar estudantes estrangeiros que estão em condições de pagar tarifas ou anuidades. As universidades australianas instalam campi em vários países e vendem seus produtos virtuais com os problemas bem conhecidos: conteúdos que não refletem as realidades culturais dos receptores; qualidade frequentemente inferior a programas similares de origem local e utilização do inglês como língua prioritária em cursos para países cuja língua materna não é o inglês. Isso reforça a tendência de tornar este idioma a única língua (ou pelo menos a predominante) para a pesquisa e publicações internacionais.

Dados quantitativos são, pois importantes. Antes de tentar aprofundar a análise para discutir as tendências neste campo, no nível internacional, permitam-me fazer duas citações que, de certa maneira, podem resumir ou pelo menos dar uma base a todas as reflexões que pretendo desenvolver a partir de agora.

A primeira é um texto que encontrei aqui perto de Córdoba, em Alta Gracia, na residência onde Che Guevara passou sua infância. Alí pode-se ler: “La universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato de obrero, de campesino, o quedase sin puertas y El pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que parezca”⁶.

É uma bela síntese da visão que vê na universidade um lugar democrático, aberto a todos, sem discriminação de espécie alguma.

A outra é a que foi publicada pelo hebdomadário inglês “The Economist” em 14 de janeiro de 2017. É de autoria do fundador de Udacity um dos maiores MOOC (Massive Open Online Courses). Segundo The Economist (pág. 9), Udacity previu que "em 50 anos o número de universidades se reduziria a apenas dez".

Comentários são dispensáveis. Esta declaração mostra os objetivos que os incentivadores da adoção de uma política de pensamento único no mundo buscam alcançar com as políticas que visam à transformação da educação superior em mercadoria, usando, para isso, instrumentos os mais variados como veremos adiante.

De qualquer forma, mostram também que, de uma maneira ou de outra, todos reconhecem a importância do ensino superior. E não é para menos. É no ensino superior que se formam os professores de todos os níveis. Sem ensino superior de qualidade, não há ensino de base nem secundário que se sustente. É no ensino superior que se formam os dirigentes do país, é ali que se lançam as bases para o desenvolvimento científico e tecnológico de cada nação. Neste campo, não há neutralidade. Ou se defende o ensino superior como bem público ou tenta-se transformar sua natureza dando-lhe um caráter de bem comercial como previsto em documentos da Organização Mundial do Comércio OMC e como é aceito, hoje, por muitos governantes e por muitos funcionários de organizações internacionais as mais diversas.

Considero importante assinalar que os organizadores da IIIa. CRES, ao justificarem a escolha de alguém que representa o passado para vir aqui trazer algumas reflexões sobre o futuro da educação

⁶ - Discurso de Che Guevara ao receber o doutorado honoris causa da Universidade Central Las Villas em 28.12.1959.

superior, deixaram bem claro que não buscavam uma exposição teórica desligada da realidade, nem uma exposição filosófica que pudesse ser interpretada apenas como uma busca de reinvenção da roda.

SIGNIFICADO DE CÓRDOBA

Ao contrário, solicitaram-me um depoimento para trazer às novas gerações de dirigentes universitários aqui presentes e, sobretudo aos jovens estudantes uma visão de alguém que, no inverno da vida, pode dizer que teve o privilégio de acompanhar de perto fatos importantes para o desenvolvimento da vida acadêmica e cujos vínculos com Córdoba tornaram-se cada vez mais fortes no decorrer das últimas décadas.

Evidentemente, não estive em Córdoba em 1918... Quando nasci, comemoravam-se os vinte anos da Reforma. Permitam-me, no entanto, dizer desde já que, nos anos sessenta, como membro atuante do movimento estudantil em meu país de origem, o Brasil, participe de ações que eram inspiradas nos princípios da reforma de Córdoba. Em maio de 1968, depois de haver desenvolvido uma carreira movimentada no jornalismo em Belo Horizonte e São Paulo, estava em Paris, terminando um programa de pós-graduação de terceiro ciclo na Universidade de Paris. Estou entre os que consideram que os estudantes de Córdoba se anteciparam aos estudantes de Maio de 1968 em 50 anos e pude ver de perto como Córdoba 1918 esteve presente em Paris em Maio de 1968.

Nos anos setenta, estava na Universidade de Brasília e, em minhas ações, como professor e dirigente universitário, sempre tive em mente os princípios da reforma de Córdoba, principalmente no que diz respeito à questão da autonomia e do acesso de todos à educação superior. Nas décadas de oitenta e noventa, tive o privilégio de ser o diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, em Paris quando exerciam as funções de diretor-geral um senegalês, Amadou Matar M'Bow e um catalão, Federico Mayor, ambos defensores da ideia de educação como bem público, ambos considerando que o sistema de educação forma um conjunto, que todos seus elementos, em particular o ensino superior, devem ser considerados prioritários.

Nos últimos tempos, como autor, participei, com a redação de artigos especiais, em vários livros que tinham como ponto central a Reforma Universitária de Córdoba. Destaque vale a pena ser dado à publicação do livro pela AUGM – Associação der Universidades Grupo Montevideú- em 2017: “Educação superior como bem público: perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba”. O livro foi publicado em português em colaboração com a Universidade Federal de Sant Maria e em espanhol em colaboração com a UDELAR- Universidade da República do Uruguai. E pode ser encontrado no site da AUGM em espanhol, português e também em inglês. A versão em português pode ser consultada também no site da UFSM. O livro, em todas as versões, estará ainda em www.mardias.net e em researchgate (Marco Antonio Rodrigues Dias ou Marco Dias).

Em função das comemorações do Centenário, muitas obras, livros, artigos, conferências foram feitas recentemente em todo o continente tendo como ponto central a reforma de 1918 e suas implicações nos dias de hoje. Não podemos, no entanto, nos esquecer daqueles que permanentemente mantiveram acesa a discussão e o debate sobre este tema durante as últimas décadas. Penso em particular em alguns autores que eu mesmo sempre consultei quando trabalhando sobre o tema: Darcy Ribeiro, Carlos Tunnermann, Carmen Garcia Guadilla, Hugo Jure, Luis Lima, Jorge Landinelli, Axel Didriksonn, Hélgio Trindade, Rodrigo Arocena, Daniel Mato, Alejandra Castro, Jorge Pons, César Teach, René Ramirez, Diogo García.

Tanto na conferência regional de Havana em 1996 como na CMES em Paris em 1998, evento do qual sou considerado o principal organizador⁷, resaltei a importância para os estabelecimentos de ensino superior do mundo inteiro do que ocorreu em Córdoba em 1918. Tive a honra de ser convidado a participar, aqui em Córdoba, dos festejos dos 80 anos da Reforma. Voltei a Córdoba para participar de uma sessão solene em comemoração aos noventa anos. Em novembro de 2017, vivi momentos de forte emoção ao receber da Universidade de Córdoba o título de doutor honoris causa juntamente com meu colega uruguaio, Luís Yarzabal.

Se bem compreendi as palavras naquela ocasião do reitor Hugo Jure nossa identificação com os princípios da reforma de Córdoba foi a razão que levou a UNC a nos conceder este título. E a cerimônia de concessão do doutorado foi incluída como a primeira atividade dos festejos do centenário. Todos aqui podem compreender porque o momento foi para nós de tão grande emoção⁸. Aos que, no futuro, vão organizar as comemorações do bicentenário da Reforma de Córdoba, solicito que não me convidem. Não creio que estarei em condições de deslocar-me para Córdoba nesta ocasião...

Quero relembrar que, com três comemorações importantes, 2018 transformou-se num ano especial para as reflexões sobre as relações entre o ensino superior e a sociedade. Em maio, comemorou-se o **cinquentenário da revolta estudantil de Paris de 1968**. Agora, em junho, é a vez do **centenário da Reforma de Córdoba** e, em outubro, festejam-se os vinte anos da **Conferência Mundial sobre Educação superior**, organizada pela UNESCO (1998)⁹, com a participação de quase

⁷ -Em carta que me enviou no dia 29.03.1999, um mês após minha partida da UNESCO para a aposentadoria, o então diretor-geral, Federico Mayor, destacou algumas iniciativas pelas quais fui responsável na UNESCO, chamando a atenção sobre “a determinação e minúcia” com as quais eu coordenei a preparação e a organização da CMES de 1998 “cujo sucesso é reconhecido por todos” e a “concepção e implementação do programa UNITWIN/Cátedras UNESCO que pode ser considerado como um dos programas chave (“programmes phares”) da Organização”.

⁸ Não se limitando a isso, a UNC, no dia 15 de junho de 2018, numa cerimônia solene, na Sala de Atos da Cidade Universitária, ao comemorar oficialmente o Centenário da Reforma universitária de Córdoba, concedeu uma distinção especial “Centenário de la Reforma Universitaria” a dois professores latino-americanos por representarem o espírito de Córdoba: o uruguaio Rafael Guarga e o brasileiro Marco Antonio Rodrigues Dias.

⁹ - Comemora-se também o décimo aniversário da CRES 2008, Conferência Regional para o ensino superior, que abriu os preparativos para a Segunda Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em Paris, em 2009. Na América Latina e Caribe, todo estudo histórico deve incluir também a Conferência em Havana em

cinco mil participantes. Ponto comum de todos estes acontecimentos é o fato de neles todos o ponto de partida das discussões ter sido o dos **vínculos do ensino superior com a sociedade**, a conclusão final sendo sempre a da necessidade de se reforçar o conceito de ensino superior como **bem público, que deve ser livre, democrático e acessível a todos**.

Que importância tem ainda hoje a mensagem dos reformistas de Córdoba 1918? Qual a contribuição de Maio de 1968 para o desenvolvimento de uma educação mais pertinente no mundo? Que importância tiveram as reuniões regionais da América Latina e Caribe, em 1996, em Havana, e em 2008, em Cartagena de Indias? A CMES – Conferência Mundial de 1998 pode e deve continuar sendo uma referência incontornável em matéria de políticas para o ensino superior?

Quais são, em 2018, de novo um ano terminando em oito, as perspectivas para o ensino superior no mundo atual? Que sentido pode ter para a América Latina e para o mundo uma nova Declaração de Córdoba, em 2018?

Córdoba 1918 foi a primeira grande reação na América latina contra a universidade torre de marfim isolada dos problemas da sociedade. Maio de 1968 representou uma oposição espontânea e, por vezes violenta da juventude contra o arcaísmo das estruturas universitárias e sua vinculação a uma sociedade estática, imutável e, ao mesmo tempo, machista, discriminatória e injusta. A CMES de 1998 baseou suas decisões na convicção de que o ensino superior deveria ser de qualidade e pertinente, deveria ser considerado um bem público, livre e acessível a todos e que a cooperação entre iguais era fundamental para que o ideal de construção de uma sociedade mais justa pudesse se concretizar no mundo inteiro.

Desde sua criação em seguida à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tanto as Nações Unidas como sua agência especializada, a UNESCO, consideraram que a educação deveria sempre estar ligada à solução dos problemas da sociedade, sejam eles locais, regionais ou globais. E o ensino superior sempre foi tratado como bem público. Este princípio continua válido num mundo globalizado onde tudo é comercializado e mesmo alguns funcionários do sistema das Nações Unidas adotam as formulações originadas do sistema financeiro?

O centenário da declaração e da reforma de Córdoba dá a oportunidade de retomar uma reflexão profunda sobre nossas sociedades e sobre o papel que nas transformações deve exercer o ensino superior. Uma nova declaração de Córdoba, nesta fase de nossa história, deverá contribuir para a **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, que, **na América Latina, passa necessariamente pela integração regional**.

1996 e o Seminário Internacional, organizado pelo CRESALC – Centro Regional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe, em Caracas, em 1991.

América Latina só terá chance no mundo moderno mantendo-se unida, deixando seus países de se darem as costas uns aos outros. Até Córdoba 1918, a universidade latino-americana era **organizada como uma torre de marfim, não pertinente, dogmática e isolada da sociedade.**

Córdoba é fruto de uma época. Os princípios que ali foram adotados e as decisões tomadas eram todas progressistas para o início do século XX, algumas medidas respondiam a questões de conjuntura, passageiras, seguramente já não se podem aplicar aos dias de hoje, enquanto muitos princípios, numa visão prospectiva, atingiam a essência das instituições acadêmicas, são, portanto permanentes e válidas até hoje.

A Córdoba, entre outras coisas, a comunidade acadêmica latino-americana deve:

- A consolidação da ideia de **autonomia universitária** na região, em oposição, na época, ao dogmatismo de um clero ainda aferrado em métodos inquisitoriais e de uma sociedade herdeira do sistema colonial espanhol, hoje necessária contra a comercialização e o pensamento único dominantes;
- A **necessidade de que as instituições universitárias mantenham vínculos com a sociedade, tratem de problemas da sociedade, encontrem na sociedade a justificação principal de sua existência;**
- A antecipação dos movimentos de **integração do continente**, com o apelo lançado pelos estudantes de Córdoba a seus companheiros de toda a América.

A declaração de Córdoba (junho de 1918) foi o **elemento galvanizador em torno do qual todo um simbolismo se criou e desenvolveu.** O elemento de mobilização –de agitação diriam muitos- foi sua difusão e a ida às ruas dos estudantes com a ocupação do edifício principal da universidade. **Cinquenta anos depois, em maio de 1968, os estudantes do mundo inteiro fizeram o mesmo.** Lançaram-se às ruas para exprimir sua opinião, para manifestar sua revolta. Mas, os de Córdoba foram os primeiro e fizeram-no saber ao mundo...

Carlos Tunnermann¹⁰ recorda Germán Arciniegas, para quem a universidade, depois de 1918 **“não foi a que deverá ser, mas deixou de ser o que vinha sendo”.** Córdoba foi o início de um processo que dura até hoje. Hoje, o dogmatismo não se centra, como em 1918, no antigo poder colonial, nem no dogma eclesiástico conservador. A luta pela autonomia se justifica quando em oposição ao pensamento único e ao monopólio econômico financeiro representado pela privatização sem limites. A reação contra o elitismo era uma ideia força. E, sobretudo, os estudantes de Córdoba do início do século XX se entusiasmaram com a perspectiva da unidade latino-americana.

MAIO DE 1968

Na abertura da III CRES, o Professor Boaventura de Sousa Santos ressaltou a importância do que ocorreu em Paris e no mundo, em maio de 1968 e estava certo ao estabelecer vínculos entre Córdoba 198 e Paris 1968. Estava em Paris em 1968, terminando um programa de terceiro ciclo na antiga Universidade de Paris.

Vi de perto o movimento, participei de momentos importantes como a invasão do Teatro Odeón (juntamente com Chico Whitaker Ferreira, um dos criadores do Fórum Social Mundial de Porto Alegre). Recordo-me de momentos vibrantes como o da discussão, num dos anfiteatros da Sorbonne, entre Sartre e os líderes estudantis. Tenho gravado na memória, de maneira muito forte, aquele período, em que tive, inclusive, condições de observar pessoalmente a multiplicação de referências a Córdoba que faziam líderes do movimento francês, algumas transcritas nos muros da Sorbonne ocupada pelos estudantes. Era uma prova insofismável da importância de Córdoba não só para América Latina, mas para todo o mundo.

Aliás, este fato foi reconhecido pelo “Le Monde Diplomatique” que, em junho de 1968, através de um longo artigo de Elena de la Sourcière, disse que Córdoba 1918 “estava na origem de todos os movimentos nacionalistas democráticos e revolucionários da América Latina”. O artigo mostrava que Córdoba, em realidade, tinha sido importante para o mundo inteiro.

No decorrer dos cinquenta anos que se sucederam a este movimento, todos os que são favoráveis, como aqueles que se opõem ao movimento estudantil daquele ano, concordam que **a motivação dos líderes foi direcionada pela necessidade de uma associação entre os problemas da universidade com a sociedade como um todo**¹¹.

No mês de maio de 2018, período imediatamente anterior à IIIa. CRES, uma vez mais multiplicaram-se as publicações de números especiais de jornais e de revistas, várias foram as emissões de rádio e de televisão, dezenas de livros foram editados ou re-editados no mundo inteiro, sobretudo na França, tratando das origens do movimento e sobre suas consequências para a vida e a sociedade francesa e do mundo inteiro.

¹¹ - Após chamar a atenção ao fato de que a CMES se realizava trinta anos após os acontecimentos de maio de 68 que movimentaram as sociedades e o ensino superior em todas as partes do mundo, lembrei, na CMES de 1998, em discurso proferido logo após a abertura, que, em 1968, os estudantes franceses, através de mensagens difundidas por cartazes pregados nos muros da Sorbonne, pediam “um ensino a serviço do povo” e diziam “não à universidade de classe” e, de maneira um tanto provocativa, perguntava em que medida os objetivos de universalização do acesso ao ensino superior sugerido naquele mesmo ano de 1998, pela OCDE, cujos estados membros tinham, na época, vários “soixante-huitards” no comando de seus governos, responderia aos votos dos estudantes de 1968. A resposta a esta questão foi dada tempos depois, em 2005, numa sessão paralela da Conferência Geral da UNESCO pelo secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, para quem os países em desenvolvimento devem se limitar a investir no ensino básico e “tomar vantagem da educação superior que ofereçam provedores externos”(Gurría, 2005).

Os analistas não se entendem sobre o significado do movimento nem sobre seu alcance. Uma coisa é certa. Maio de 68 entrou para a História e, hoje, é objeto de estudos em liceus e nas universidades.

Estamos longe do dia 15 de março de 1968, quando o analista político mais arguto da França, Pierre Vianson-Ponté dizia que o que caracterizava naquele instante a vida pública francesa era o aborrecimento, o tédio. Ao contrário do que ocorria em outros países da Europa e em outras regiões do mundo, assinalava o jornalista do *Le Monde*, “os franceses permanecem entediados e não participam nem de perto nem de longe das grandes convulsões que atingem o mundo inteiro”.

Havia, em realidade, um mal-estar (*malaise*) no mundo inteiro. Os Estados Unidos sofriam o impacto das reações contrárias à Guerra do Vietnam, os negros e outras minorias se rebelavam contra medidas discriminatórias, na América Latina a revolta era geral contra as ditaduras, no México a população se levantava contra o autoritarismo e o elitismo. Na Europa, havia movimentos por toda a parte, no Leste como no Oeste, dos quais hoje ouve-se pouco falar. No Oeste, na Bélgica, Espanha, Itália, Inglaterra ocorreram manifestações estudantis. Até na Suécia, o fenômeno se verificou. Ali, num momento dado, o parlamento foi ocupado. Na Europa do Leste, a situação não era menos brilhante com revoltas claras na Polônia e Checoslováquia principalmente.

Crítica-se injustamente o artigo de Pierre Vianson Ponté que, em realidade, foi premonitório. Ele serviu para mostrar que previsões sobre fatos sociais são arriscadas,

Algumas observações pessoais de alguém que viveu Maio de 1968 em Paris:

1. No início do mês de abril, no Instituto Francês de Imprensa, nós, os estudantes, ficamos revoltados com um professor que, para justificar a má qualidade de suas prestações, declarou que não transmitia tudo o que sabia porque ali havia muitos estrangeiros e ele não sabia o que estes iriam fazer no futuro. Na saída do curso, improvisou-se uma reunião nos corredores, eu defendi com veemência que tínhamos de protestar, os estudantes franceses não quiseram, um deles tendo chegado a dizer: Não podemos fazer isto. “É um prof...” (“Mais c’est un prof”, disse o jovem engravatado com o apoio dos demais colegas seus)¹². Perdi a confiança na capacidade de reação dos estudantes franceses. Alguns dias depois, no dia 3 de maio,

¹² - Muitos anos mais tarde, em meados dos anos 80, a esta altura na UNESCO, durante um intervalo de sessões da Conferência geral da UNESCO, fui interpelado por um membro da delegação francesa que, de maneira um pouco brutal, me dizia que eu tinha sido muito duro nos meus comentários numa reunião de uma das comissões. Eu lhe contei dizendo que ele se enganara. “Ah, o senhor não é o delegado da URSS?” perguntou ele. Respondi-lhe: “Não, professor, sou o diretor da Divisão do Ensino Superior, aliás, nós nos conhecemos porque fui seu aluno o no Instituto Francês de Imprensa”. Sua pergunta me permitiu imaginar que, em realidade, o mau professor era alguém que, no setor de informações francês, cuidava da área de comunicação e confirmei minha impressão de que suas aulas no IFP serviam apenas como complemento salarial para o funcionário. Educação e formação não eram de seu interesse.

coincidiu de eu passar em frente à Sorbonne, no lado da rue des Ecoles. A universidade acabara de ser ocupada pela polícia e uma poucas dezenas de jovens se manifestavam, repetindo slogans contrários à polícia e arremetendo pedras contra as forças de ordem que permaneciam impassíveis. Vi aquilo e me disse: são uns pobres coitados. Errei completamente. Algumas horas depois, o número de estudantes em frente à Sorbone era de dezenas de milhares foi a primeira grande manifestação de Maio de 1968...

2. Sobre Maio de 1968, poderíamos falar horas contando por exemplo como eram as manifestações, como os dirigentes políticos de todos os partidos revelavam sua alienação e incompreensão sobre o que se passava¹³, como ocorreu a ocupação do Teatro Odeon, a moderação do chefe de polícia, Grimaud, que impediu um massacre dos jovens, o significado dos cartazes que eram produzidos aos montes e colados durante a noite em todas as paredes da cidade; como, nos bastidores, políticos de direita e líderes sindicais da CGT ligados ao PC uniram-se para evitar que o movimento se transformasse em revolução¹⁴.
3. Os cartazes eram elaborados durante a noite, principalmente na Escola de Belas Artes da Universidade de Paris. Havia um grupo que discutia os acontecimentos, uma espécie de brainstorming se operava, temas eram selecionados, os artistas criavam, os trabalhadores imprimiam, grupos de voluntários saíam pelas ruas de madrugada pregando os cartazes. Um dos mais expressivos era o que mostrava o símbolo da ORTF – envolvido num arame farpado, e com a inscrição “A polícia na ORTF é a polícia em sua casa”. Era um ataque à censura que funcionava nas estações de rádio e televisão controladas pelo governo. Até hoje, o que ocorreu no dia 30 de maio quando, após um pronunciamento de De Gaulle, cerca de 500 mil pessoas desceram os Champs Elysées manifestando em favor do governo, é contado de maneira parcial. Apresenta-se a manifestação como espontânea. De Gaulle falou e, como resultado, centenas de milhares de pessoas foram às ruas é a versão que ficou dos fatos e que absolutamente não coincide com realidade.
4. Deixam de dizer que, a partir de um certo instante, os movimentos de direita e de extrema direita passaram se rearticular, grupos de reação foram criados, um comitê de defesa da república foi estabelecido e dirigentes como Charles Pasqua começaram a organizar-se para realizar uma grande manifestação com caravanas de ônibus deslocando-se de diversas partes da França para chegar em Paris exatamente ao final da fala do General. Realmente, era muita espontaneidade... É verdade também que, àquela altura, todos estavam cansados, os líderes estudantis já não sabiam o que fazer e, para completar o quadro, fim de maio, o tempo, de repente, abriu-se, o sol apareceu e, no primeiro fim de semana ensolarado de junho, coincidindo com o feriado de Pentecostes, Paris inteira foi para a praia ((o governo conseguira abastecer os postos, a gasolina já não faltava...) inclusive milhares de estudantes que, dias antes, estavam participando das barricadas... Quem conhece a França, não necessita de maiores explicações para entender o que ocorreu.

¹³ Um exemplo claro dessa alienação foi o das declarações do ministro da educação, Peyrefitte, à rádio pública francesa, no dia 7 de maio. Dirigindo-se aos pais dos estudantes, ele afirmava que estes deveriam convencer seus filhos a permanecerem em casa, pois o movimento estudantil era obra de meia dúzia de agitadores desvairados. No momento em que sua fala era transmitida pelo rádio, dezenas de milhares de estudantes participavam de uma primeira grande passeata que os levou da Praça Denfert-Rochereau até o Arco do Triunfo.

¹⁴ Um dos momentos que maior impressão me deixou foi o da assembleia dos operários da Renault em Boulogne Billancourt no dia 27.05.1968. O secretário da CGT, Georges Séguy, num discurso inflamado relatava aos operários os resultados positivos do acordo que eles, os líderes sindicais, haviam arrancado dos patrões. Esperava uma consagração. Os operários reagiram com vaís e insultos. Numa prova de malabarismo incrível, Séguy se recompôs e disse que nenhum acordo havia feito, pois dissera aos patrões e aos representantes do governo que a decisão seria dos trabalhadores que, naquele momento, rejeitavam a proposta. Mas, depois, trabalhou firme na aplicação do acordo que fora firmado e já tinha sido aceito pela CGT com todas as letras.

5. Há que se acrescentar que a falta de um projeto claro por parte dos líderes do movimento estudantil, o medo que então se desenvolveu de perda do ano acadêmico, fez com que muitos se acalmassem e desejassem a volta aos estudos. Mas, houve mudanças. Logo após o fim do movimento, no final de junho, regressei ao Brasil, somente voltando à França, quatro anos depois, em 1972. Muita coisa havia mudado. Em 1968, o salário mínimo havia aumentado de 35% e o salário para os trabalhadores agrícolas de 58%. O aumento salarial geral foi superior a 10%. Quatro anos depois muitos líderes sindicais constatavam, com amargor, que a inflação havia comido rapidamente as vantagens obtidas em 1968. Do lado positivo, verificava-se que o tempo de trabalho havia se reduzido para 48 horas e a lei garantia a existência de unidades sindicais dentro das empresas com os líderes protegidos sem poderem ser demitidos arbitrariamente pelos patrões. Nas Universidades, as estruturas continuaram, como até hoje, pesadas, mas os estudantes passaram a ter representação e peso nos conselhos universitários e os cursos de anfiteatro se reduziram com o aumento da introdução de métodos mais modernos de transmissão do conhecimento através de seminários, grupos de trabalho, discussões de grupo e introdução de programas interdisciplinares. Na sociedade, a liberdade sexual se impunha e o problema de gênero começava a ser discutido com mais profundidade em todos os níveis da sociedade.

Voltando ao início do movimento, ninguém viu chegar Maio de 1968. Quando a explosão ocorreu no início de maio, a França jogou para longe o aborrecimento e muitos se aproveitaram disso para tentar ridicularizar o jornalista do *Le Monde*, Pierre Vianson Ponté que escrevera um mês e meio antes que a França se aborrecia... No entanto, seu artigo era realista e premonitório. Apresentava uma análise cruel da sociedade francesa daquela época, onde quem não se entediava eram as centenas de milhares de desempregados, de jovens sem trabalho nem perspectivas, de camponeses esmagados pelo progresso vítimas da concentração e da competição cada vez mais rude, dos anciões mais ou menos abandonados de todos. Todos estes, dizia Pierre Vianson-Ponté não tinham tempo para se entediar nem disposição para participar de manifestações ou de agitações. “E eles entediam a todos. A televisão que é feita para distrair não fala deles e assim reina a calma”, dizia o jornalista.

A calma era aparente, evidentemente. Bastou a faísca de uma manifestação contra a primeira ocupação da Sorbonne pela polícia no dia 3 de maio para que milhares de estudantes saíssem às ruas iniciando protestos que logo se espalhariam por todo o país e que levariam operários e camponeses também a entrar em greve parando o país. A situação chegou a um ponto tal que, por volta de 26 de maio, se um grupo organizado quisesse tomar o poder, não teria havido reação porque ministros haviam abandonado seus escritórios, o governo estava acéfalo, pela primeira vez De Gaulle havia perdido o controle da situação.

Hoje, sabe-se que os líderes da insurreição estudantil não tinham nada preparado, foi tudo espontâneo e o que eles fizeram, em realidade, foi impedir toda e qualquer iniciativa que provocasse um conflito total. E, do lado operário e do lado político, o governo francês contou com dois aliados de peso: O Partido Comunista e a CGT que não desejavam o conflito, que não queriam tomar o poder. Os únicos que manifestaram interesse no poder eram De Gaulle, pela primeira vez perdido, e Mitterrand que chegou a anunciar, sem êxito, sua disposição para assumir imediatamente. Para alguns analistas, por detrás de tudo, a posição da URSS contou e contou muito. Para a URSS, De Gaulle era um aliado importante no combate contra o imperialismo americano, era talvez o único líder ocidental capaz de se opor- como de fato se opunha- à ação do governo e dos grupos financeiros norte-americanos e de seus dependentes em diversos países anglo-saxônicos.

Maio de 68, como assinala o ex-líder universitário Daniel Cohn Bendit, não era um movimento revolucionário e –podemos acrescentar- nem se baseava em ações estruturadas dentro de um marco rígido, mas tornou-se uma referência na vida acadêmica mundial. Os estudantes de Paris como de outras regiões do mundo, inclusive na América Latina e, em particular, no México e no Brasil, reagiram contra uma sociedade fechada.

Com seu movimento, conseguiram literalmente explodir a sociedade, promover **aberturas no campo social, revolucionar os costumes, liberar a palavra, afrontar o machismo dominante, tornar mais livre a sexualidade e provocar um grande impacto na organização interna das universidades, em particular na relação entre professores e alunos, estimular mudanças profundas no sistema universitário, como é prova a lei francesa de reforma universitária de 1968 e, inclusive, influenciar a ação de organizações como a UNESCO.**

Alguns tentam recuperar Maio de 1968 negando todo e qualquer valor ao movimento estudantil. Outros vão além e recriam a história, como o ex-presidente Sarkozy, dizendo que os estudantes franceses o que fizeram foi estimular o individualismo contra os interesses coletivos. Os franceses têm uma expressão que se aplica com perfeição aos que se exprimem desta maneira: em realidades eles dizem “n’importe quoi” em outras palavras o que dizem não tem sentido. A influência de Maio de 1968 sente-se até hoje, mesmo em setores que não costumam ser mencionados pelos analistas do movimento.

O Informe Edgar Faure da UNESCO, que resultou no documento “**Aprender a ser**”¹⁵, responsável pela mudança da educação no mundo inteiro nos anos setenta, é **fruto de Maio de 1968**. Ninguém previra a explosão que ocorreu em 1968, nem a imprensa, nem os governos, nem a UNESCO, a agência das Nações Unidas encarregada dos temas vinculados à educação e, portanto, em grande parte, à juventude. A partir desta constatação, o diretor-geral da UNESCO, na época, René Maheu, seguido pela Conferência Geral da organização, decidiu, em 1971, promover uma reflexão profunda sobre a situação e as perspectivas da educação no mundo inteiro. Os princípios e análises do grupo liderado por Edgar Faure foram retomados algumas décadas mais tarde por outra comissão, esta presidida por Jacques Delors. O documento elaborado pela comissão Faure influenciou os rumos da educação universal nas últimas décadas do século XX. Além disso, segundo consta, foi neste momento que o diretor geral francês se deu conta de que era necessário dar importância ao ensino superior e à juventude, estabelecendo, então, dentro do secretariado uma divisão encarregada deste nível de educação.

¹⁵ **Comissão Internacional para o desenvolvimento da educação** que elaborou o documento “**Aprender a ser**”- Participaram da comissão, além de Edgar Faure (França), Felipe Herrera (Chile), Abdul-Razzak Kaddoura (Siria), Henri Lopes (Congo) Arthur V. Pétrovski (URSS), Majid Rahnema (Iran), Frederic Champion Ward (EUA). Quatro postulados orientaram a elaboração do Informe “Aprender a ser”: 1- Existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações; 2. Crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro; 3. Desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos; 4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser.

TEMPOS DE OBSCURANTISMO

Ao organizar a CMES de Paris (1998) e a conferência regional preparatória para América latina e Caribe, em Havana, em 1996, a UNESCO tomou em consideração estudos e reflexões feitas em seu seio, assim como projetos de cooperação por ela promovidos, durante pelo menos trinta anos. Levou em conta também trabalhos de organizações associadas. Os trabalhos preparatórios para a CMES de 1998 duraram pelo menos dez anos, e, no caso da conferência regional preparatória de Havana foram inspirar-se, em grande medida, na reforma universitária de Córdoba de 1918 e no informe Edgar Faure.

Chegamos a 2018, centenário de Córdoba, 50 anos após Maio de 1968, vinte anos após a CMES de 1998. Que se passa hoje na sociedade mundial e nos estabelecimentos de ensino superior?

Guerras, terrorismo, desigualdades entre os países e dentro dos países, destruição do meio ambiente, através em particular da deflorestação, da desertificação e da poluição sob diversas formas, exclusão social, racismo, desigualdades com respeito ao acesso ao conhecimento e à cultura continuam sendo problemas recorrentes das sociedades modernas.

Nas últimas décadas, observou-se um desenvolvimento sem precedente da ciência e da tecnologia e, no entanto, uma vez mais, **o desequilíbrio** se instalou em particular **no** que diz respeito ao **acesso às novas tecnologias**, aos benefícios dos sistemas de saúde e a uma alimentação sadia e suficiente. Além disso, a concentração de riquezas aumentando, o número de pobres se ampliou e o trabalho torna-se cada vez mais precário. Desemprego de massa, sobretudo dos jovens, tornou-se um realidade universal, o que leva a um número crescente de responsáveis por políticas públicas a defender a ideia de renda universal para todos independentemente de disporem ou não de um trabalho.

Sem dúvida, com relação a 1998, uma grande diferença provém da evolução da utilização das novas tecnologias. Hoje, quem não domina Internet é candidato certo à exclusão social. As novas tecnologias estão presentes em todos os setores e, no caso específico da educação, provocam mudanças inimagináveis há poucos anos atrás. A função dos professores altera-se. A gestão dos estabelecimentos já não pode ser a mesma.

Internet representa, sem dúvida, um progresso. As novas gerações desenvolvem-se de maneira diferente das anteriores. Numa conferência organizada por Maria Catalina Nosiglia há alguns anos, na Universidade de Buenos Aires, contei o que ocorreu em minha família. Na França, há uma tradição que leva os pais a aconselharem as crianças de cinco, seis anos, quando começam a perder os dentes da primeira dentição, a, de noite, colocarem o dente perdido debaixo do travesseiro. Durante a noite, um ratinho passa, recolhe o dente e deixa uma moeda de 50 centavos ou de um euro em seu lugar. Uma de nossas netas estava em casa e perdeu seu primeiro dente. Não tinha moedas, coloquei um

bilhete de cinco euros debaixo do travesseiro da netinha que tinha seis anos. No dia seguinte, impressionada com a generosidade do ratinho, a netinha manifestou suas dúvidas à sua avó. “Vovó, disse ela, esta história do ratinho é verdade ou é o vovô quem coloca o dinheiro debaixo do travesseiro?” A avó ficou perplexa, mas nem teve tempo para fabricar uma resposta. Foi atropelada pela menina que acrescentou: “Não se preocupe, vovó, vamos ver isto em Internet...”

Hoje (2018), esta menina tem onze anos e ela é quem nos ajuda a nós, seus avós, a lançar novas aplicações, a fazer gravações, a resolver problemas que aparecem na utilização dos computadores. Esta geração se desenvolve de uma maneira totalmente diferente das anteriores, da nossa, mas da maioria de vocês também.

A realidade é que, hoje, tudo se faz por Internet. As novas tecnologias facilitam muitos aspectos da vida, mas não podem ser deixados de lado os problemas. Recentemente, necessitei consultar a empresa terceirizada que administra as questões de reembolso de despesas médicas dos aposentados da UNESCO. Chamei a empresa. Eram mais de 18 horas e quem atendeu em francês tinha um sotaque especial, mais forte que o meu diga-se de passagem. Era uma jovem instalada num Center call em Xangai... com um sotaque ainda mais forte que o meu. A comunicação, evidentemente, não podia funcionar.

Poderia citar o caso de pessoas idosas que não conseguem se adaptar aos novos sistemas de comunicação administrativa e passam, no final da vida, a ser totalmente dependentes. A discriminação passa a ser grande para analfabetos, pessoas de menos cultura, pessoas de menos recursos financeiros que não dispõem de meios para adquirir equipamentos que cada vez se tornam obsoletos mais rapidamente e que não dispõem de recursos para pagar técnicos em informática que lhes dêem assistência quando são vítimas de abuso. O abuso da utilização de dados por Internet para objetivos comerciais é outro fator que prejudica sobretudo os mais idosos e os menos favorecidos socialmente.

O aumento da separação entre segmentos da sociedade em função do maior ou menor acesso e controle de Internet é uma das mazelas da sociedade atual. A lista de problemas, no mundo atual, no entanto, não se limita às disfunções de Internet. Pode-se alongar quase indefinidamente: hiperpopulação, pobreza absoluta e miséria crescente, o “knowledge gap” entre povos e indivíduos, a expansão de uma dívida impagável de muitos países em desenvolvimento, a incapacidade de grupos étnicos e culturais diferente de viver juntos, violência, intolerância, analfabetismo, destruição do meio ambiente.

Tudo isto está conforme o diagnóstico feito na declaração da CMES de 1998 (artigo 6) e nos documentos das Nações Unidas sobre objetivos do milênio, onde se fala de promover ações para que o ensino primário atinja a todos, para erradicar a pobreza e a fome, promover a igualdade entre os gêneros e a autonomia da mulher, reduzir a mortalidade infantil, melhorar saúde materna, impedir o AIDS, a malária e outras doenças, garantir a sustentabilidade do meio ambiente, estimular uma colaboração mundial em benefício do desenvolvimento.

Não é necessário ser um profeta para saber que os historiadores do futuro designarão o final do Século XX e o início do XXI como um **tempo de obscurantismo**¹⁶. Na esfera internacional, confunde-se democracia com o poder arbitrário de países poderosos e, no interior dos países, elites frequentemente representadas por grupos financeiros apoderam-se dos mecanismos do estado utilizando processos de manipulação os mais variados, desde informações inexatas através dos meios de comunicação de massa seja através, por exemplo, da compra de votos. Em lugar de promover a defesa da liberdade de opinião e de expressão, o que muitos países fazem é submeter-se ao pensamento único.

Em 1989, em uma conferência organizada em Washington pelo “Institute for International Economics” (IIE), o economista inglês, John Williamson forjou os princípios do Consenso de Washington: privatizações, abertura da economia, desregulação da inflação e do déficit público passaram a ser receita adotada no mundo inteiro. **Estes foram os parâmetros nos quais se baseou a globalização implementada no mundo desde então.** Anunciou-se que o comércio traria prosperidade para todos. Os países em desenvolvimento que acreditaram neste dogma se empobreceram ainda mais e se deram conta de que mecanismos são criados ou reforçados para excluí-los do poder de decisão em tudo o que lhes diz respeito na vida internacional. Por outro lado, nenhuma contrapartida receberam pela abertura de suas economias. Os países industrializados consolidam suas políticas protecionistas e reduzem os investimentos em projetos de cooperação.

Nestas questões, insistimos, não há neutralidade. Por isso, afirmo sempre que considero inaceitável que instituições como o Banco Mundial, 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), com a conivência e apoio mesmo de certos funcionários do próprio sistema das Nações Unidas continuem a insistir na aplicação dos princípios do Consenso de Washington ao ensino superior, defendendo com vigor:

- A redução do montante de investimentos no ensino superior;
- **O estímulo prioritário** e, em certos casos, exclusivo ao **ensino de base;**
- A transformação do **ensino superior e do ensino a distância em objeto comercial;**

¹⁶ Ver Rodrigues Dias, M A: (Barcelona 2003), “Espacios solidários em tiempos de oscurantismo”, texto da aula inaugural do ano acadêmico de 2003-2004 para o conjunto de universidades da Catalunha- 25 de setembro de 2003 na UPC- e ainda o livro publicado pela AUGM em 2017 e mencionado acima.

- A regulação dos sistemas educativos em conformidade com **princípios consolidados no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC)**.

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).**

Esse dispositivo foi reforçado pelo Artigo 13, Parágrafo 1 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, que, sempre em vigor, jamais revogado, com respeito ao ensino superior, diz: **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 [...].**

O século XX terminou pior do que começara em matéria de direitos humanos e nas relações internacionais, com o mercado transformando-se num deus todo poderoso, responsável pela regulação das relações entre os indivíduos e entre os países. Busca-se debilitar o sistema das Nações Unidas, impedindo-o de exercer as funções para as quais foi criado, ou seja, promover a paz e o desenvolvimento de todos os povos. E os funcionários internacionais são pressionados de todas as formas para colaborarem com consolidação de sistemas que representam o domínio de uns poucos sobre todos os demais. Em lugar de princípios éticos no governo público, o que se vê, por toda parte, é que a corrupção se generaliza e se transforma numa espécie de enfermidade pandêmica impedindo o poder público de exercer as funções para as quais foi criado, ou seja, promover a paz e o desenvolvimento de todos os povos.

Não há desenvolvimento se não há respeito pelos valores culturais e se não se tomam medidas capazes de garantir a igualdade de oportunidades econômicas a todos os cidadãos. A imposição de modelos econômicos provocou fracassos nos processos de desenvolvimento nas diversas partes do mundo, mesmo no interior de países industrializados.

Para enfrentar esta problemática, observava-se então, desde os anos oitenta, que o desenvolvimento no ensino superior, era diverso, com três tendências principais emergindo, no mundo inteiro, segundo dizia o documento de política da UNESCO de 1995: **uma expansão quantitativa** que

não obstante era acompanhada por desigualdades continuadas de acesso entre países e entre regiões; **a diversificação** de estruturas institucionais, programas e formas de estudos e **as dificuldades financeiras**. O vão que aumentava entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, com referência às condições de ensino superior e pesquisa, tornava-se então causa de preocupação entre muitos dos responsáveis pelas políticas públicas relativas ao ensino superior nos governos nas diversas regiões e em organismos internacionais.

As respostas do ensino superior, dizia ainda o Policy paper, deveriam ser guiadas por três palavras-chave, que determinam seus funcionamentos e posição: **relevância, qualidade e internacionalização**.

HAVANA 1996 E CARTAGENA 2008

Que resposta deram a estas questões as conferências regionais (Havana, 1996, Cartagena de Índias, 2008) e a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998?

A Conferência de Havana - Conferência Regional sobre Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e Caribe - foi a primeira conferência regional, preparatória da CMES de 1998, que, organizada pela Divisão de Ensino Superior da UNESCO, fora convocada pelo diretor geral da UNESCO, Federico Mayor, com o objetivo de:

- i) definir os princípios fundamentais que sustentam uma transformação profunda da educação superior, mediante a qual ela se converta em promotora eficaz de uma cultura de paz sobre a base de um desenvolvimento humano sustentável fundado na equidade, na democracia, na justiça e na liberdade;
- ii) contribuir para melhorar a pertinência e a qualidade de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo igualdade de oportunidades a todas as pessoas através de uma educação permanente e sem fronteiras, em que o mérito seja o critério básico para o acesso;
- iii) fortalecer a cooperação interuniversitária, mobilizando a todos os que intervêm na educação superior. É com base nestes objetivos que um Grupo Consultivo Internacional de Educação Superior foi constituído dentro da UNESCO. Dele faziam parte vários representantes da América Latina: Carlos Tunnermann (Nicarágua), Jorge Brovetto (Uruguay), Eunice Durnham (Brasil), José Sarukhán (México) e Alfonso Borrero Cabal (Colômbia).

Esta participação massiva não foi casual. Encarregado de supervisionar a organização da Conferência Mundial, juntamente com meus colegas da Divisão do Ensino Superior em Paris, decidimos organizar uma série de encontros preparatórios em todos os continentes e ainda algumas reuniões sub-regionais. A decisão de iniciar o processo na América Latina deveu-se ao fato de, na época, em Caracas, existir o Centro Regional para o Ensino Superior (CRESALC) dirigido por um

uruguaio-venezuelano, e existir na região um grupo de líderes universitários em diversos países perfeitamente integrados na defesa do ensino superior como bem público.

O CRESALC, em Caracas, desde o final dos anos setenta, sob a direção dos argentinos Enrique Oteiza e Juan Carlos Tedesco e, depois, pelo colombiano Gustavo Lopez e pelo uruguaio-venezuelano, Luis Yarzabal, obtivera sua legitimação junto à comunidade acadêmica e aos governos da região, através de um trabalho profundo de reflexão e de ação no campo do ensino superior. Durante todo este período, o CRESALC, depois IESALC, trabalhou em estreita coordenação com a Divisão do Ensino Superior da UNESCO em Paris, também dirigida por um latino-americano, brasileiro.

O Centro de Caracas dispunha de um grupo de funcionários internacionais e locais motivados e de um conselho consultivo representativo de toda a região e que revelava ter consciência plena do que ocorria na América Latina e do que poderia representar a educação superior para o bem estar de sua população. Já numa reunião em dezembro de 1987, o conselho solicitava à UNESCO de incluir em seu programa ações destinadas a fazer com que o ensino superior previsse e dessa resposta às demandas da sociedade no século XXI que seria caracterizada por **mudanças tecnológicas, pressões sociais, requerimentos ocupacionais e desafios axiológicos de natureza absolutamente imprevista**. Solicitava que se analisassem as novas metodologias, técnicas e modalidades acadêmicas, com especial atenção a um diagnóstico da eficácia, eficiência, adequação e qualidade do ensino a distância. Pedia o reforço dos programas de pós-graduação e o fomento da educação permanente, tudo isto mantendo e desenvolvendo a capacidade crítica das universidades.

Em 1993, a UNESCO lançou a versão preliminar de um documento de políticas para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, que também foi objeto de longas discussões no mundo e, inclusive de debates em parlamentos como ocorreu no Uruguai e no Brasil. A versão final foi publicada no início de 1995.

Na fase de preparação deste documento, o CRESALC, já em 1991, realizou uma série de estudos que culminaram com um grande encontro regional – “Seminário Internacional sobre Reflexões Internacionais sobre as Novas Funções do Ensino Superior: o caso da América Latina”, em maio de 1991, de onde extraiu-se a adoção de uma agenda de compromisso para o ensino superior na América Latina e Caribe, onde, entre outras coisas, dizia-se:

- "Sob o impacto da crise global que afeta os países da América Latina e do Caribe, as limitações e carências da região, considerada como um todo, foram acentuadas drasticamente. Aos fatores seculares adversos ao desenvolvimento, agregam-se novos fatores derivados da aplicação de programas de ajuste econômico, revelando-se, em toda a região, **a persistência e a expansão de desigualdades sociais profundas**, expressas nos contrastes exacerbados entre o empobrecimento crítico de uma grande maioria da população e a concentração da riqueza em grupos minoritários. Apesar dos esforços dos estados, governos e setores da população para superar essas assimetrias na região, agora é mais necessário do que antes reduzir a incerteza que tal situação coloca.

"As questões de maior preocupação para a região nesta década são, entre outros: **a eliminação da pobreza crítica, a consolidação dos sistemas democráticos, a estabilidade econômica e social, a formação de recursos humanos com equidade,**

produção e conservação do meio ambiente e dos recursos naturais, o acesso real e oportuno ao conhecimento científico e tecnológico, o crescimento demográfico e, em particular, o processo de urbanização acelerada”.

Ao mencionar, os desafios do ensino superior naquele instante, a Agenda de Compromisso enfatizou:

"O maior desafio da educação superior nos próximos anos será a construção e redefinição de um novo pensamento capaz de identificar os termos de um projeto social compatível com as demandas que derivam da necessidade de superar as marcadas desigualdades sociais, integrando os povos como atores de sua própria legitimidade.

"As instituições do ensino superior devem estar comprometidas com a exaltação permanente da vida, da prática da democracia, da produção do conhecimento ajustada à crescente e diversificada demanda das sociedades e suas instituições e da promoção de processos de autogestão e desenvolvimento humano ".

Desde o início de funcionamento do CRESALC nos anos setenta, organizações como o Conselho Superior Universitário Centroamericano –CSUCA- e a União de Universidades da América Latina –UDUAL- trabalhavam em associação com a UNESCO e se mobilizaram através de estudos, conferências, mesas-redondas no marco de suas próprias assembleias e conferências gerais, o mesmo fazendo organizações criadas posteriormente como a Associação de Universidades Grupo Montevideu- AUGM-, a Associação de Universidades Amazônicas –UNAMAZ- e a Organização Universitária Interamericana - OUI.

Discussões foram igualmente organizadas com representantes de organizações internacionais como o Banco Mundial, Organização Mundial da Saúde- OMS- Organização Internacional do Trabalho -, OIT, OCDE etc. A Universidade das Nações Unidas, por sua vez, organizou em, 1996, em Santiago de Chile, um seminário sobre o futuro da universidade e também em 1996, foi coorganizadora da conferência regional para a Ásia e o Pacífico (juntamente com o escritório regional da UNESCO em Bangkok, representado pelo chinês Wang Yibing) e esteve fortemente envolvida na CMES em 1998.

Em Havana, falando no dia de inauguração da conferência regional, em minha qualidade de diretor da Divisão do Ensino Superior e de coordenador geral do conjunto das ações visando à preparação da CMES, recordei que

"No passado recente, todos consideravam que a educação superior era fundamental para o desenvolvimento. Agora, muitos, mesmo em organizações internacionais que lidam com a educação, atuam como se isso não fosse verdade, como se os países em desenvolvimento pudessem alcançar sua independência real sem um sistema efetivo e de qualidade de formação e da pesquisa no nível terciário. Essas posições confirmam o ressurgimento do que um economista francês, François Perroux, definiu como "economismo", a busca do custo/benefício a qualquer preço, a identificação do mercado como fator determinante e exclusivo na vida dos homens, o que implica uma concepção mecânica da história segundo a

qual todas as sociedades devem seguir os mesmos processos e caminhos para alcançar o “soi-disant” bem-estar social dos países ricos e industrializados. É uma visão baseada no etnocentrismo, onde a economia explica e resolve tudo.

"Finalmente, eu diria que é essencial consolidar uma cooperação internacional em que a solidariedade é a base fundamental, de modo que, como foi dito em um seminário em Cochabamba, em junho de 1996, todos juntos, podemos trabalhar para o desenvolvimento da região e para um melhor ensino superior para uma sociedade mais livre, mais democrática e mais igualitária. É uma utopia, quem sabe, mas sem utopia não se pode acelerar o progresso”.

A Conferência de Havana, com mais de setecentos participantes provenientes de toda a América Latina e Caribe, foi um sucesso e definitivamente delineou o caminho para as demais conferências regionais preparatórias à CMES de 1998, estabelecendo, inclusive, **um quadro organizado das discussões em torno dos temas de qualidade, pertinência, gestão e finanças e colaboração internacional.**

Façamos, agora, um rápido parêntesis para recordar que, no final da primeira década deste século XXI, tendo a UNESCO decidido realizar uma segunda conferência mundial, a América Latina de novo saiu na frente e, sob a liderança da diretora do IESALC, Ana Lúcia Gazzola, organizou, com grande sucesso, uma conferência preparatória em Cartagena de Índias em 2008, objeto de análises aprofundadas em capítulos da coletânea lançada pela OEI no dia 04 de junho de 2018, em Córdoba, no primeiro dia da III CRES. Penso, em particular, nas contribuições de Ana Lúcia Gazzola com Sueli Pires e na de Rafael Guarga com Fernando Sosa.

Limitemo-nos a citar Rafael Guarga, secretário executivo da AUGM, que, em outra ocasião, já tinha ressaltado que, segundo os participantes do Cartagena de Índias:

1-O ensino superior é um direito humano e **um bem público social**. Os Estados têm o dever fundamental de garantir esse direito. Os Estados, as sociedades nacionais e as comunidades acadêmicas devem ser aqueles que definem os princípios básicos sobre os quais se fundamenta a formação dos cidadãos e cidadãs, garantindo que ela seja relevante e de qualidade.

2 - O caráter de **bem público social** do Ensino Superior é reafirmado na medida em que o acesso a ele é um direito real de todos os cidadãos e cidadãs. As políticas educacionais nacionais constituem a condição necessária para favorecer o acesso à educação superior de qualidade, através de estratégias e ações conseqüentes"¹⁷.

¹⁷ - Guarga, Rafael (2009) – “Confrontación en la Conferencia Mundial de Educación Superior de I UNESCO”.

Faltaria analisar o impacto que estas conferências regionais tiveram nos países que compõem a região. Não há dúvidas de que ambas as conferências, a de 1996 como a de 2008, tornaram-se referência no que diz respeito ao princípios. Muitos trataram de aplicar seus princípios. **Na Argentina, uma universidade pública- a Universidad Nacional del Oeste de la Provincia de Buenos Aires – UNOBA – foi organizada de maneira a responder às propostas da CMES de 1998, o que implicava também um ajustamento à conferência de Havana.** Mas, há que se reconhecer que foram realizadas num período em que a comercialização da educação passou a dominar em muitos países da região e muitos governos começaram a ter comportamentos contraditórios aprovando, na UNESCO, princípios humanistas e dando respaldo, em seguida, a decisões opostas tomadas no âmbito da Organização Mundial do Comércio ou provenientes de organizações como o Banco Mundial, OCDE e outras.

CMES DE 1998

A Conferência de Havana defendeu, sem dúvida, uma utopia. Mas, ela, entre outros méritos concretos, teve o de estabelecer um quadro que foi seguido por todas as demais conferências regionais que se seguiram e que ajudaram a preparar a CMES de 1998:

Mesmo a conferência, em Palermo (1997), para os países europeus, incluindo também Israel, Estados Unidos e Canadá, embora, na intenção de alguns de seus organizadores, tenha querido seguir outros rumos, teve de curvar-se ao tratamento dos temas definidos em Havana que representavam, sem dúvida, as preocupações da comunidade internacional naquele momento.

A Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, beneficiou-se de uma mobilização jamais verificada em torno deste nível de ensino.

A preparação imediata para a Conferência se desenvolveu através de etapas que atingiram todas as regiões do mundo, começando, como assinalado acima, com a conferência regional para a América Latina e o Caribe em novembro de 1996, em Havana, Cuba, seguida de reuniões do mesmo tipo nas demais regiões do mundo com conferências em Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute, com pelo menos três reuniões complementares: uma em Toronto para a América do Norte, outra em Porto Rico para o Caribe e uma terceira em Estrasburgo para os países do Conselho da Europa.

Fundamental na análise do documento de políticas da UNESCO e das conclusões da CMES é que não pode haver qualidade se não houver pertinência, entendida esta como participação na busca de solução para os problemas principais da humanidade, como a construção da paz, a luta pelo desenvolvimento humano, a proteção do meio ambiente e o respeito aos valores culturais diversificados. Em consequência, ali ficou estabelecido que, para exercer suas missões neste contexto, as instituições de ensino superior necessitam do apoio indispensável do poder público e **o Estado e a sociedade, em geral, devem compreender que financiar a educação superior não é uma carga**

para os fundos públicos, mas sim um investimento nacional a longo prazo, para reforçar a competitividade econômica, o desenvolvimento cultural e a coesão social.

A Conferência Mundial somente adotou dois documentos: “Declaração mundial sobre a educação superior no Século XXI: Visão e Ação”, a Declaração de Paris, e o “Marco de Ação Prioritário para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior” (UNESCO, 1998)¹⁸. No entanto, o secretariado da conferência coletou mais de quinhentos textos que foram apresentados aos participantes do encontro de Paris e que deveriam ter sido postos à disposição da comunidade acadêmica mundial, através da internet.

Os dois documentos aprovados pela Conferencia Mundial sobre Educação Superior de 1998 representam o consenso ao qual pôde chegar, naquele momento, a comunidade internacional. Foram legitimados pelos representantes do mundo acadêmico, pelas associações universitárias, representantes de professores, de estudantes, de organizações da sociedade civil interessadas no ensino superior e também –há que insistir-se- por representante de cerca de 180 países.

A declaração se desenvolveu em torno dos grandes temas debatidos na conferência: **pertinência, qualidade, gestão e finanças e cooperação interuniversitária.**

Os participantes acentuaram, com firmeza, que a pertinência do ensino superior deve tomar como medida a adequação entre o que a sociedade espera dos estabelecimentos e o que eles, efetivamente, realizam. Para isto, os estabelecimentos e os sistemas, em particular através de suas relações reforçadas com o mundo do trabalho, deveriam fundamentar suas orientações a longo prazo sobre os objetivos e as necessidades da sociedade, incluindo-se neste marco o respeito das culturas e a proteção do meio ambiente. Finalmente, o ensino superior deve contribuir cada vez mais ao desenvolvimento do conjunto do sistema educativo, uma atenção particular devendo ser prestada ao ensino secundário, que deve não apenas preparar candidatos qualificados para aceder ao nível superior, mas também preparar para a vida ativa, oferecendo uma formação a um vasto leque de profissões.

A qualidade do ensino superior foi vista como um conceito multidimensional que deveria dizer respeito a todas suas funções e atividades. A avaliação interna e externa foram recomendadas, mas uma atenção especial foi requerida à especificidade dos contextos institucional, nacional e regional, a fim de se levar em consideração a diversidade e evitar-se a uniformidade.

Numa linha comum com Córdoba 1918 e Maio 1968, a declaração da CMES enfatizou que os estudantes devem ser colocados no centro das preocupações do ensino superior e devem figurar, como

¹⁸ De vez em quando, o leitor desavisado depara-se com afirmações feitas em documentos representativos de grupos isolados MS que são apresentados como sendo fruto da CMES. Trata-se de um amálgama, na maioria das vezes não inocente... A CMES, insista-se, adotou apenas dois documentos: declaração e o plano de ação.

os professores, entre os principais protagonistas do ensino superior. Medidas devem ser tomadas para garantir a participação das mulheres no nível de tomada de decisão e em todas as disciplinas nas quais elas estejam representadas de maneira insuficiente. O potencial das novas tecnologias deve ser explorado de maneira mais eficiente e o acesso equitativo a estas tecnologias deve ser assegurado pela cooperação internacional e através de um apoio aos países que não dispõem de meios para adquirir estes instrumentos. Vale assinalar que a etapa preparatória à CMES -1996 a 1998- coincidiu com a explosão de internet. O destaque dado ao tema em cada conferência era proporcional à importância cada vez maior que estes instrumentos passavam a exercer em toda a sociedade e no mundo inteiro. A declaração de 1998 deu prova de realismo e de compreensão da mudança que se operava na sociedade.

A gestão e o financiamento do ensino superior exigem a concepção e a implementação de capacidades e de estratégias apropriadas de planejamento e de análise das políticas. O financiamento do ensino superior requer recursos públicos e privados, mas o apoio público ao ensino superior e à pesquisa permanece essencial para que as missões educativas e sociais sejam asseguradas de maneira equilibrada.

A dimensão internacional do ensino superior foi considerada parte intrínseca de sua qualidade e uma associação estreita entre todas as partes implicadas é necessária para que se lance um movimento de reforma em profundidade e de renovação do ensino superior. Uma recomendação fundamental do plano de ação adotado em 1998 sugere que os estabelecimentos de ensino superior, com a participação de todos os elementos implicados, participem da elaboração ou revisão das missões de cada estabelecimento à luz dos princípios da declaração então aprovada.

A CMES estabeleceu um quadro básico de discussão em que, para começar, ficava claro que, **sem educação superior e sem um sistema de pesquisa adequado, que formem sua massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país poderá assegurar um processo de desenvolvimento endógeno e sustentável, nem pretende alcançar uma autonomia de ação no mundo atual.**

Em 2009 (de 5 a 8 de julho), a UNESCO organizou uma Segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior que não teve objetivos nem a representatividade da CMES em 1998. Esta Conferência não emitiu uma declaração porque não foi organizada com esse objetivo em mente. No entanto, seus participantes insistiram, quando adotaram o comunicado final dos debates, na ratificação dos princípios de 1998. Assim, em 2009, segundo sempre o relato de Rafael Guarga, reconheceu-se uma vez mais o caráter de bem público do ensino superior, que precisa adotar uma abordagem interdisciplinar, desenvolver a crítica e promover a cidadania (artigo 3 do comunicado), a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e o valor da democracia (artigo 4). A formação de professores do ensino básico é destacada no artigo 11, **o ensino superior deve responder às necessidades sociais** (artigo 18) e proporcionar educação de qualidade (artigo 21). A cooperação deve basear-se na solidariedade (artigo 24) e estimular a transferência de conhecimento (artigo 25). É dada grande importância à colaboração com a África.

Em realidade, **a declaração de 1998 segue atual no que se refere aos princípios**. Os debates ulteriores à realização deste evento, passaram a se centralizar na necessidade de reformas, na importância de instrumentos de avaliação e de credenciamento ou acreditação, no reforço dos vínculos com o mundo do trabalho, na importância de se ter o estudante como centro de toda a estratégia dos estabelecimentos de ensino superior, nas questões relativas à democratização, acesso, financiamento, autonomia, da pesquisa voltada à solução dos problemas básicos da sociedade, contribuição do ensino superior para o conjunto do sistema educacional, formação de redes em temas ligados ao ensino superior, todas tratadas, com maior ou menor destaque, pela declaração de 1998.

Um exemplo: internet ainda não atingira a evolução de nossos dias, mas já era uma realidade, a conferência inclusive foi transmitida por internet pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade das Nações Unidas. Os princípios da declaração adotados pela CMES, através do artigo 12 relativo ao potencial e desígnios das novas tecnologias, adotados pela CMES, são de grande atualidade, assim como as propostas de ação no quadro do Marco de ação.

Os princípios básicos de 1998 permanecem válidos. É natural que, em consideração a evolução da sociedade, alguns pontos merecem uma análise atualizada mais profunda.

Assim, no final dos anos noventa, dava-se importância especial à questão da formação de docentes em todos os níveis. O tema continua atual e prioritário. Não há dúvidas, no entanto, de que reflexões mais profundas são necessárias com respeito à formação de economistas. A evolução da economia nas últimas décadas mostra que os economistas são formados nas universidades para manter um regime exclusivista e que não favorece o bem estar da coletividade em geral. Os vínculos da economia com as ciências sociais necessitam então ser reforçados para que os profissionais deste setor se imbuam de um espírito que vise ao benefício da maioria e não dos privilegiados.

Nos anos oitenta e noventa, a UNESCO tomou a iniciativa de buscar desenvolver nos estabelecimentos de ensino superior uma cultura da avaliação, de maneira a que os objetivos da educação no nível terciário busquem sempre manter o caráter de bem público da educação. Nos dias de hoje, assiste-se um esforço de se transformar os sistemas de avaliação em instrumentos de dominação de um pequeno grupo de instituições localizadas nos países considerados ricos que, visivelmente, buscam alcançar dois objetivos: formar opiniões domesticadas e vender produtos educacionais.

O desenvolvimento das novas tecnologias, Internet, sobretudo, mas, nos últimos tempos, a inteligência artificial, também exigem análises e ações para que sirvam à sociedade e não apenas aos que a dominam política, cultural ou financeiramente. A ação dos MOOC necessita, pois de regulamentações estritas e de um sistema de avaliação que não leve, insistamos uma vez mais, a um sistema de domínio e controle de muitos por poucos.

A CMES de 1998 insistiu no fato de que o acesso ao ensino superior deve ser universal, nenhuma restrição devendo funcionar por razão de espécie alguma. Verifica-se, no entanto, que discriminações continuam a funcionar em matéria de gênero, de raça e de condições financeiras, sobretudo. A estas tendo em vista o aumento da imigração de todo o tipo deve se acrescer uma reflexão e uma ação contra as discriminações reais que sofrem imigrantes e, sobretudo os refugiados.

Em 1998, alguns setores imaginaram que os representantes da comunidade acadêmica não deveriam participar do processo de tomada de decisões da Conferência. Isto evidentemente era inaceitável. A UNESCO decidiu manter os planos inicialmente concebidos e o resultado positivo foi que um consenso se estabeleceu entre representantes de governos, do mundo acadêmico, da sociedade civil em torno de um projeto de declaração que, desde então, tornou-se uma referência universal.

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.

Esses fatos explicam porque, durante a Conferência, não foi difícil obter um consenso. As ONGs especializadas no ensino superior, por exemplo, após reunirem-se com o secretariado pouco antes da CMES, tinham adotado o projeto de declaração como próprio destas organizações, e não queriam mudanças substanciais. Houve cerca de quarenta emendas, a maioria referente a detalhes, questões de redação, definição mais precisa de certos pontos. Numa conferência de porte semelhante, realizada meses antes na Alemanha, os participantes apresentaram mais de setecentas emendas... Apenas com relação a dois pontos, houve dificuldades para se chegar a um consenso:

1. **O da participação dos estudantes na gestão das universidades.** Alguns países asiáticos, em particular Japão e Coreia do Sul, preferiam que o princípio da participação dos estudantes não fosse mencionado, mas acabaram aceitando o ponto de vista da maioria. É interessante, desde já, notar que, em 2009, por ocasião da Segunda CMES, a questão estudantil voltou a ser tema difícil. Desta vez, foi outro país asiático, o Paquistão, apoiado pela Romênia, que se opôs, com êxito desta vez, que a participação estudantil na vida institucional dos estabelecimentos de ensino superior fosse mencionada no comunicado oficial daquele encontro.

2. **A questão do financiamento** e isto explica o fato de que o texto relativo ‘a este tema seja, seguramente, o mais ambíguo e o menos claro de toda a declaração. Historicamente, o princípio da gratuidade do ensino superior faz parte do arsenal jurídico-normativo do sistema das Nações Unidas. Ele é mencionado no Pacto Internacional relativo aos direitos econômicos, culturais e sociais que, em seu artigo 13, letra c, determina que “a educação superior deverá 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”. Existe, pois, **um princípio normativo, legal, adotado pela comunidade internacional, que nunca foi revogado, mas que, hoje, a maioria dos governos não respeita e prefere não se referir a ele.**

DE NOVO A QUESTÃO DO BEM PÚBLICO

Duas questões bastante sérias por suas implicações- dizem respeito ao seguimento da CME e ao caráter de bem público atribuído ao ensino superior. .

No início de 2015, realizou-se na Coreia do Sul o “World Education Forum- 2015- Education 2030- Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all”, numa promoção da UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e outras organizações. Neste documento reafirma-se que a educação é um bem público, e um direito humano fundamental, essencial para a paz, a tolerância e o pleno desenvolvimento do ser humano como do desenvolvimento sustentável. O ensino superior foi mencionado, quase que como objeto de uma concessão. E, em 2015, para surpresa de muitos, produziu-se um documento em Paris, com o título de “Rethinking education: towards a global common good?” onde se questiona a validade de se continuar a considerar o ensino superior como bem público.

A surpresa começa já na leitura do resumo do referido informe quando os autores afirmam que

"Em vista dessa realidade que muda muito rapidamente, devemos repensar os princípios normativos que orientam a governança da educação: em particular, o direito à educação e a noção de educação como bem público. Costumamos referir-nos à educação como um direito humano e como um bem público no discurso da educação internacional. No entanto, embora esses princípios sejam relativamente aceitos no nível da educação básica, **não há unanimidade quanto à sua aplicabilidade à educação e à formação pós-básica** ".

Propôs-se, pois, a eliminação da noção do conceito de bem público para os níveis superiores ao ensino básico. Quais os argumentos utilizados para esta decisão? São de duas naturezas:

- 1- **Não há unanimidade em relação a este princípio.** O argumento é de uma fraqueza ou de um cinismo incrível. Há unanimidade em torno, por exemplo, dos programas da UNESCO para

acabar com a discriminação por gênero, raça ou condições financeiras? Recordo-me sempre das palavras de um delegado de um Estado membro da UNESCO que, numa das reuniões preparatórias para a CMES de 1998, considerava inútil toda referência à questão da discriminação contra as mulheres. Em seu país dizia ele, todas as enfermeiras eram mulheres... E em torno da defesa do patrimônio cultural, um grande programa da UNESCO, há unanimidade? Basta ver a reação contra advinda de representantes de grupos financeiros que não se conformam com as restrições a suas ações especulativas em torno dos locais protegidos por este programa. O argumento é ridículo.

- 2- A noção de bem público **seria proveniente de uma teoria econômica individualista**. A afirmação é simplesmente falsa. A noção deriva de disciplinas relativas ao direito público.

Trata-se de uma falácia. O debate não é inocente. A alternativa da vida real ao conceito de bem público é a comercialização que somente tem por consequência levar as instituições de ensino superior, sem que isto seja dito, a submeter-se às leis do mercado, ao dinheiro, aos interesses dos grupos financeiros.

Os autores do documento prosseguem afirmando que “em vista da necessidade de desenvolvimento sustentável em um mundo cada vez mais interdependente, **educação e conhecimento devem ser considerados bens comuns mundiais**”.

O acréscimo da palavra mundial (ou global) não era necessário para expressar essa idéia. Além disso, pode levar os leitores a enfrentar a mesma ambiguidade dos documentos do Banco Mundial quando fala de um bem público global. É mais judicioso acompanhar autores como Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia em 1998, ou, na França, a professora Annie Bartoli, grande especialista em francesa na área de "gestão em organizações públicas"¹⁹.

Seria muito longo descer a todos os detalhes, mas pode-se observar que, desde o início deste século, **iniciativas diversas foram tomadas para impor, na prática, uma espécie de pensamento único que, no caso do ensino superior, se configurava pela aplicação nos países dos princípios da Organização Mundial do Comércio** que, desde 1998, passou a considerar a educação e, em particular o ensino superior e o ensino a distância, como mercadoria.

A declaração de 1998 passou a ser ignorada e, por outro lado:

- a) Fez-se um silêncio sobre a pertinência e sobre documentos básicos, por exemplo, sobre um dos discursos de encerramento, 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;

¹⁹ - A este propósito, ver o livro de Annie Bartoli “Management dans les organisations publiques” – Malakoff-Dunod (2007).

- b) Passou-se a se utilizar, de maneira sistemática, processos de recuperação. Fala-se de respeito à diversidade cultural, e, ao mesmo tempo, estimulam-se práticas que visam ao estabelecimento ou confirmação de monopólios, de visão única do processo, de qualidade baseada em padrões fechados restritos a certos países e certas realidades. Exemplo claro de uma recuperação deste tipo ocorreu durante a Conferência de Paris + 5, em 2003, quando, não fora a reação dos delegados latino-americanos, ter-se-ia registrado no informe final, sem discussão, o **conceito de bem público global, em lugar de bem público**. Bem público para o ensino superior significa que se trata de um serviço público, acessível a todos, sem discriminação, permanente e adaptável às condições e mudanças da sociedade. Bem público global implicaria na aceitação de modelos globais, em consequência de processos de credenciamento ou acreditação estandardizados, contrários à diversidade cultural, facilitando a comercialização da educação e seu domínio por instituições de um pequeno grupo de países;
- c) Na área justamente da acreditação (credenciamento) e da avaliação, um processo que durou pelo menos quarenta anos, levou à elaboração de convenções regionais sobre o reconhecimento de estudos e de diplomas do ensino superior e a uma recomendação internacional em 1993, adotada por consenso, após muito estudo, reflexão e negociação. No entanto, instalou-se na primeira década deste século e continua em curso um processo que visa, sem dúvida, ao **estabelecimento de um sistema internacional de acreditação baseado em boas práticas modeladas na experiência dos países signatários da convenção de Lisboa de 1997 (Europa, além de Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália)**. O documento base para toda esta operação foi elaborado pela OCDE com a colaboração de funcionários da UNESCO. Esta organização não o aprovou oficialmente pelo seu Conselho Executivo e Conferência geral, mas é usado como se fora documento oficial da UNESCO que apenas dele tomou nota. Abandona-se, na prática, a recomendação de 1993, que é mencionada apenas para justificar um enterro de terceira classe, e utilizam-se, no processo em curso de reformas das convenções regionais, princípios baseados todos na experiência dos países europeus (aos quais se somam Canadá, Estados Unidos, Israel e Austrália) (Van Gingel e Rodrigues Dias, 2006).

Uma série de processos, aparentemente independentes, mas em realidade profundamente interligados, passou a ser utilizada com o mesmo objetivo final: consolidar a posição de liderança de um pequeno grupo de países, em geral anglo-saxônicos. O tema é tratado em detalhes no livro lançado em 2017 pela AUGM “Ensino Superior como bem público – Perspectivas para o Centenário da Reforma de Córdoba”.

- **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.

Há um projeto em andamento, objeto inclusive de discussões paralelas organizada em Córdoba coincidentemente com a III CRES. O projeto, a meu ver, apresenta dois defeitos básicos: 1- toma como ponto de partida a convenção de Lisboa e foi elaborada segundo os interesses dos países europeus aos quais se associam, neste caso, Estados Unidos, Canadá, Israel e

Austrália, contando ainda com o interesse do Japão; 2- na América Latina como na Europa, muitas universidades dispõem, constitucionalmente, do direito de autonomia. Como estabelecer um sistema como estes sem participação das universidades? Como não incluir representantes das associações universitárias nos comitês de aplicação destas convenções?

Estes são os elementos mais visíveis, mas há ainda questões aparentemente de detalhes, mas que são significativas. Fala-se em qualidade, mas jamais se incorpora uma das grandes conquistas da CMES de 1998 que foi a de acoplar qualidade com pertinência. Por que falar em avaliação da qualidade em lugar de avaliação da qualidade e pertinência? Por outro lado, busca-se dar um cheque em branco a todas as instituições de ensino superior dizendo que o bem público é exercido por instituições públicas e privadas. Uma coisa é dizer pode ser implementado por instituições públicas e privadas. Outra coisa é dizer é implementado por instituições públicas e privadas.

- **Consolidação dos princípios do Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC (General Agreement on Trade Services, GATS em inglês)**, que transformam a educação, em particular o ensino superior e o ensino a distância, em mercadoria. A partir de denúncias feitas no Fórum Social Mundial de Porto Alegre de 2002 e de grande mobilização acadêmica no mundo inteiro, a adoção dos princípios da OMC parecia ter sofrido um processo de rejeição. No entanto, na prática, seus princípios são adotados, a privatização e comercialização se impõem em todas as partes. Ulteriormente, uma nova ofensiva busca obter dos países a assinatura de um convênio mais restritivo que o próprio ACGS. Trata-se do TISA – Tratado Internacional sobre Comércio de Serviços- negociado a portas fechadas nos locais da delegação da Austrália junto às Nações Unidas em Genebra. A elaboração deste documento finalizou-se no final de 2016;
- Estabelecimento de um **sistema internacional de acreditação** mencionado acima;
- **Processo de Bolonha** que pode ser útil aos países europeus, mas quer busca impor uma visão do mundo através do princípio e definição das competências;
- **Desenvolvimento dos MOOC- Massive Open on-line Courses**; Em 14 de janeiro de 2017 (pag. 9), The Economist citou o fundador de um MOOC, Udacity, que previu que "em 50 anos o número de universidades se reduziria a apenas dez". Evidentemente, não creio que isto ocorra, mas o significado disso é claro. No entender desse senhor, universidades nacionais não serão mais necessárias.. Todo o “serviço” será feito pelos MOOC. A formação de milhões de estudantes seria feita por pequenos grupos baseados em 2 ou 3 países que, mesmo se utilizarem sócios nos países objeto de sua ação, controlarão todo o conteúdo e ainda toda a operação financeira. Seria um grnder negócio, sem dúvida. E está claro que um dos produtos desta operação seria a

edificação de um sistema uniformizado de ensino superior em todo o mundo;

- 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.

O que há de grave nestas questões? Ao se analisar como funciona a cooperação internacional em questões de desenvolvimento e, em particular no campo da educação, isto se torna mais claro. Há que se compreender que, durante muito tempo, falou-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.

Hoje, busca-se vender produtos, cooperação passa a ser vista como sinônimo de comércio (para isto, a OMC e a inclusão da educação no Acordo Geral de Comércio de Serviços são poderosos instrumentos) e tudo é feito para forçar os países em desenvolvimento a reformarem seus sistemas para copiar modelos tradicionais como o dos Estados Unidos, ou o modelo da reforma de Bolonha, que, em realidade, é uma adaptação do modelo norte-americano, já adotado por diversas universidades latino-americanas desde o final dos anos cinquenta. Estamos cada vez mais longe de se adotar um processo, segundo o qual, ao se planejar e executar reformas dos sistemas de ensino superior, busquem-se soluções autônomas, baseadas na experiência e nas necessidades de cada região, ainda que elementos de convergência sejam buscados para facilitar uma cooperação solidária, entre iguais.

Há uma fascinação pelo modelo inglês, o que é uma brincadeira de mau gosto. Há pontos positivos no modelo, sem dúvida, mas, além do aspecto cultural, não nos esqueçamos de que, desde os tempos da Sra. Thatcher, 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. A consequência foi imediata. 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.

Não é por outra razão que publicações como The Economist defendem o recrutamento de um número maior de estudantes estrangeiros (chineses, árabes e, até recentemente – acrescentamos- os brasileiros). Os estrangeiros pagam anuidades várias vezes superiores à dos ingleses e europeus. E isto explica o desfile lamentável de presidentes, primeiros-ministros e ministros europeus no Brasil no tempo do Ciência sem Fronteira. Colaboração ou busca desesperada e desenvergonhada de recursos?

COOPERAÇÃO SOLIDÁRIA - UNITWIN

Uma saída para pelo menos melhorar a situação das universidades dos países em desenvolvimento viria da cooperação solidária. Mas de que tipo de cooperação estamos falando? A UNESCO comemorou, em outubro deste ano de 2017, os 25 anos do lançamento do programa UNITWIN-Cátedras UNESCO. A ideia subjacente deste programa era a da democratização do saber, da divisão do conhecimento, da cooperação entre iguais.

Seu 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.

Uma análise objetiva do sucesso e das dificuldades deste programa mostraria o quão difícil é encontrar instituições e países que, de fato, estejam dispostas a colaborar e não a dominar e explorar.

Só alguns elementos para reflexão. 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%. E, além disso, **uma grande parte dos fundos destinados à cooperação é constituída de empréstimos, e não de doações ou subvenções.**

Fazer o que o Brasil andou fazendo, ou seja, enviar estudantes aos países ricos e à Austrália, sem contrapartida, sem assegurar que a formação servirá aos interesses do país, sem garantir o regresso do pessoal que envia para fora, é uma atitude de suicídio. Os países que fizerem isso estarão financiando os sistemas dos países ricos e darão, de mão beijada, aos países ricos a possibilidade de recrutar seus melhores cérebros, já com formação avançada. É a cooperação ao inverso. Uma política correta poderia ser a que adotou a China que decidiu melhorar o equipamento dos laboratórios de suas instituições, garantir melhores condições de trabalho a seus especialistas nacionais e condições de trabalho decente para os que terminam os estudos no Exterior e regressam ao país. Estes, quando voltam, encontram estruturas adaptadas no domínio de sua pesquisa e melhores perspectivas de carreira.

Sem dúvida, **houve mudanças e mudanças profundas na sociedade desde 1998, e isto requer que o ensino superior, como serviço público, tenha capacidade de adaptar-se às novas condições.** Mas, as mudanças necessárias não são necessariamente aquelas que se tenta impor para que se continue a adotar docilmente modelos uniformes na gestão dos negócios públicos e, em particular, na conduta das universidades.

Vivemos hoje uma aceleração no processo de crise econômica mundial com repercussão em todos os campos da atividade humana. Parece claro que dirigentes de alguns países ou grupo de países

gostariam de repetir o que fizeram em 1929 quando, com a redução do preço das matérias primas, fizeram os países em desenvolvimento pagar pela crise que eles mesmos tinham provocado. Hoje, este tipo de manipulações já não é tão fácil, mas é sempre possível.

A crise financeira atual que vem desde 2008 começou a explodir com a desordem instalada no sistema de empréstimos imobiliários comportando riscos nos Estados Unidos. A falta de liquidez entre os bancos levou os bancos centrais, nos Estados Unidos e em outros países, a fornecer cada vez mais recursos aos bancos para evitar quedas e falências. Para este tipo de ação, dinheiro não falta... O resultado, no que diz respeito ao consumidor em geral e aos atores econômicos em particular, é um endurecimento nas condições de concessão de créditos. Em abril de 2008, o FMI calculou que as perdas potenciais divididas entre bancos e companhias de seguro, fundos de pensão e outros investidores, estariam por volta de 945 bilhões de dólares.

Crise no setor bancário, despesas militares com crescimento fora do controle, déficits orçamentários, sobretudo na balança de pagamentos, cada vez maiores por parte dos Estados Unidos são indicadores claros da crise global que permanece e de que são sinais claros o desemprego em massa e a precariedade.

As organizações internacionais passam a demonstrar, agora, grande pavor com os riscos de penúria alimentar. O problema é real, mas, o preço dos alimentos é resultado de fatores diversos. Em primeiro lugar, há mais gente comendo. Programas sociais como os desenvolvidos pelo governo Lula no Brasil retiraram da linha de miséria um número enorme de pessoas que antes não comiam e agora o fazem. O Banco do Brasil lançou em 2003/2004 um programa de desenvolvimento sustentável pouco conhecido e que foi avaliado e monitorado, por um breve período, pela Universidade das Nações Unidas. Nesta época, atingia a quase um milhão de famílias. Um dos resultados do programa que era economicamente viável, socialmente justo e respeita o meio-ambiente é que estas famílias, em grande número, eram candidatas a programas como o Bolsa-família, e começaram a ter autonomia inclusive financeira. O programa, há algum tempo, deixou de ser considerado prioritário pelo Banco do Brasil, muitos o consideraram mesmo desativado. De qualquer forma, nada disto pode se comparar com o que se passa na China, onde o número de pobres sofreu uma redução de mais de 400 milhões de pessoas somente entre 1990 e 2004. 400 milhões convenhamos é mais que o dobro da população de um país como o Brasil, é praticamente a população de toda América do Sul. .

O mundo mudou e continuará a mudar. Nossa geração assistiu ao fim dos impérios europeus – o britânico e o francês – e o fim da União Soviética. O fim do império norte-americano, por sua amplitude e sua força, poderá ser mais difícil, mais complicado, mais traumatizante para o mundo inteiro, mas chegará também e o ideal seria que não fosse substituído por outro império seja qual seja sua cor...

Uma comissão de 21 sábios presidida pelo Prêmio Nobel norte-americano Michael Spence, publicou, em 2008, um informe que chegou a ser visto como capaz de provocar o fim do Consenso de

Washington, mas que acabou também, após sua divulgação inicial, sendo deixado de lado. Os trabalhos da **Comissão Crescimento e Desenvolvimento** foram financiados pela Austrália, Suécia, Países Baixos, Reino Unido, Fundação William e Flora Hewlett e pelo Banco Mundial²⁰.

Os membros da comissão evidentemente não previram a queda do império norte-americano, não se opuseram à globalização, nem à liberação do comércio, mas insistiram na necessidade de programas sociais e na necessidade de se evitar a repetição de fenômenos como o da brutal diferença de renda entre grupos sociais. Consideram que, para sair da crise, antes de mais nada, é necessário um estado forte. Um planejamento a longo termo e funcionários bem pagos é necessário, assim como investimentos públicos nas infraestruturas, na educação e na saúde.

Um elemento a ser destacado, de maneira direta, os membros da comissão se opuseram ao receituário do Consenso de Washington imaginado pelo economista inglês John Williamson, no final dos anos 80: redução de déficits, de impostos e de gastos públicos, aceleração da privatização e da desregulamentação.

Seguramente, não é fácil ser administrador universitário nos dias de hoje. É certo que as universidades devem desenvolver um esforço permanente para ser mais eficientes do ponto de vista de gestão. **Todo desperdício deve ser evitado. O rigor na aplicação de fundos públicos tem de ser a regra.** Mas, não se deve esquecer que universidade não é fábrica de sabão. As empresas, no regime capitalista, organizam-se para ter lucros. As universidades visam a objetivos sociais.

São de natureza diferente e devem ser tratadas de maneira específica. Em termos concretos, **uma universidade**, como insistia o especialista colombiano Borrero Cabal (1995), **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.

Esta história de congelar gastos em educação e em ciência e tecnologia só pode vir de quem dispõe de um projeto de nação submissa. É inaceitável. É o contrário do que vem fazendo a China, por

²⁰ Membros da comissão: Dr. Boediono, governador do Banco Central da Indonésia; Kamal Dervis, administrador do PNUD; Alejandro Foxley, ministro das relações exteriores do Chile; Goh Chok Tong, presidente da Autoridade monetária de Cingapura; Hans Duck-ssu, ex-primeiro ministro da Coreia; Danuta Hubner, comissária europeia para a política regional; Pedro-Pabro Kuczynski, ex-primeiro ministro do Peru; Ngozi N. Okonjo-Iweala, diretora geral do Banco Mundial; Robert Rubin, presidente do grupo Citybank, Roberto Solow, do MIT, prêmio Nobel; Michel Spence, Prêmio Nobel de Stanford; Ernesto Zedillo, ex-presidente do México, Zhou Xiaochuan, governador do Banco da China.

exemplo²¹. Há que gritar isso por todas as maneiras possíveis. O mesmo vale para um contingenciamento cego que só poderá ter como resultado o asfixiamento da capacidade de ação das universidades.

Quanto à utilização de recursos próprios da Universidade, fazer o que era a prática no Brasil durante o regime militar é impraticável. Nos anos setenta, os professores da UnB foram estimulados a produzir recursos próprios, o que era feito principalmente com trabalhos de pesquisa para empresas públicas e organização de cursos e treinamentos para funcionários de diversos grupos. Os professores queriam utilizar os recursos para melhorar seus programas, mas, na época, o administrador era um militar originário da área de segurança, e, em consequência, todos estes recursos iam para um fundo que este senhor administrava segundo critérios pouco conhecidos. Se isto não mudar, administrar uma universidade pública tornar-se-á impossível.

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 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 and Shapiro, 1991; St. John and Starkey, 1995 citados por Clair Callender) (Hayton, Annetee and Paczuska, Anna, 2004). A decisão do Chile de voltar à política de universalidade do acesso ao ensino superior gratuito merece ser seguida de perto. É real ou trata-se de uma cortina de fumaça?

Um cenário negativo é o que se desenha, no entanto, para nossas instituições no presente momento. Há todo um esquema montado, em nível internacional, que, se mantido, conseguirão colaborar com o desmonte do Estado e com o pensamento único. É a consolidação do neocolonialismo versão século XXI.

²¹ - Ver Rodrigues Dias (2007) – “Globalization and dialogue of civilizations: the role of China”- Texto de conferência ministrada em Hangzhou, China, no dia 2 de dezembro de 2007 com o título de “Globalization and dialogue of civilization: the role of China” e, ainda, “O ensino superior (e o projeto de nação) da China para além dos clichês”- Entrevista a Álvaro Kassab, Jornal da Universidade de Campinas (2007). Os textos são encontrados em www.mardias.net e em researchgate (Marco Antonio Rodrigues Dias ou Marco Dias).

MISSÕES DA UNIVERSIDADE

E isto nos leva de novo a uma das recomendações mais fundamentais da CMES em 1998. No documento que adotou em complemento à declaração, e que visava a configurar um plano de ação para as reformas do ensino superior no mundo inteiro, a CMES, em 1998, sugeriu que os estabelecimentos de ensino superior definissem ou redefinissem suas missões. **Este é um ponto que, até agora, não mereceu a atenção da comunidade acadêmica, em particular na América Latina, nem foi incluído na IIIa CRES de Córdoba.** 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 e participarão diretamente da formulação de objetivos mais amplos que vão definir o modelo de sociedade em que vivemos.

Com a revisão de suas missões, as avaliações dos estabelecimentos universitários poderão ser feitas não comparando o que faz uma universidade da região 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 “estándares” 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 estes 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 público²².

Para finalizar, insistamos no fato de que o mundo realmente mudou e está mudando. Uma atenção maior se impõe sobre o que ocorre hoje na China; onde, hoje, o grande objetivo é o de se inserir a totalidade da população na vida econômica do país, de modernizar a economia, de melhorar os níveis de saúde, educação e de trabalho, de desenvolver capacidades de produzir ciência e tecnologia e, mesmo, como objetivo, de melhorar gradualmente a liberdade de expressão²³.

Hoje, no mundo inteiro, fala-se na flexibilização do trabalho como fórmula de se criar riquezas. Na prática, flexibilidade significa aumento de precariedade. Ora, se há um ponto essencial para que exista democracia social é o da dignidade do ser humano através da existência de condições de trabalho dignas. Por toda parte, no Ocidente, inclusive na América Latina, governantes se vangloriam pelas medidas de flexibilização. Na China, ao contrário, disposições legais entraram em

²² Este tema vem sendo tratado em várias partes do mundo, embora também faça parte das questões sobre as quais se procura aplicar a lei do silêncio. Em duas ocasiões fui solicitado a elaborar trabalhos para a revista Educação e Sociedade, de Campinas, Brasil (vol. 24, no 84, setembro de 2003 “Comercialização no ensino superior: é possível manter a ideia de bem público?” e vol. 25- n. 88, especial outubro de 2004- ~Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional).

²³ Em março de 2008, tive oportunidade de discutir deste tema num seminário internacional na Universidade de Campinas (ver Jornal da Unicamp – Campinas, 24 a 30 de março de 2008, Ano XXII, no. 389 encontrável em internet). O tema fora debatido anteriormente numa conferência de universidades asiáticas realizada em Hangzhou na China, em dezembro de 2007, onde, como orador principal, apresentei um documento intitulado “Globalization and dialogue of civilizations: the role of China” (ver www.mardias.net – volume eletrônico no. 2).

vigor no dia 10 de janeiro de 2008, garantindo mais segurança e estabilidade no trabalho, o que provocou imediatamente a decisão de certas empresas estrangeiras, coreanas, por exemplo, de abandonar a China. Vão buscar em outros lugares melhores condições para explorar os trabalhadores.

Olhando o que dizem e o que fazem os dirigentes chineses vê-se que é plena sua consciência de que entramos numa era de sociedade do conhecimento global por meio do qual a informação, a competência e as habilitações são as forças motoras do desenvolvimento. Mais importante, hoje, que controlar a produção de alguma coisa é a de ser responsável por sua concepção. E conhecimento se produz nas universidades ou é feito por pessoas que dispõem de formação universitária, principalmente de pós-graduação.

A China que tinha três milhões e 700 mil estudantes no superior em 1990, hoje tem pelo menos 25 milhões e investe muito em ciência e tecnologia. A prioridade é dada a formação segundo os interesses do país. Em alguns casos, instituições estrangeiras foram autorizadas a funcionar na China, mas sempre através de parcerias com instituições locais e com programas “acreditados” pelas autoridades nacionais. Na China, claramente há um projeto de nação, busca-se alcançá-lo e para consegui-lo, as universidades são parte importante da estratégia de ação. Mas atenção: nem tudo o que se faz na China é exportável para outros países em condições e situações diferentes. Não faz sentido substituir um imperialismo por outra espécie de dominação.

Em 1918, os estudantes argentinos em Córdoba se opuseram a uma situação em que a universidade era conduzida pelo dogma, pela massificação intelectual. Todos aprendiam a mesma coisa e deveriam aceitar conformar-se com o pensamento único sob pena de exclusão. As universidades eram sinônimo de imobilismo. Os estudantes reagiram e lançaram bases até hoje válidas para a reforma dos sistemas de ensino superior e, com isto, influenciaram os próprios rumos da sociedade.

Hoje, vivemos de novo uma tentativa de pensamento único, de adoção de modelos únicos, e, nos países fora do circuito de controle do poder econômico e financeiro, de dependência tecnológica, financeira e intelectual. Não servem para nada acordos de livre comércio se os países envolvidos não dispõem todos de capacidades de inovação. Conferências como a de Córdoba 2018 dão oportunidade aos membros da comunidade acadêmica da região e seus governos de rever sua ação e de reforçar a elaboração de projetos de Nação, em nível dos países isoladamente e projetos integrados para a região, dentro de um modelo de civilização mais justa e solidária. É tempo de reagir, de se garantir que, na região, as instituições de ensino superior sirvam efetivamente a suas sociedades e que estas abandonem a exclusão e estimulem a inclusão. Para isto, a integração regional é fundamental. E, evidentemente, a noção do ensino superior como bem público deve ser mantida.

Está claro então que uma nova Declaração de Córdoba, em 2018, somente terá sentido se representar um posicionamento progressista que defenda a educação superior como bem público.

REFERÊNCIAS

Angulo, J.F. - La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: SACRISTÁN, J. G. (Comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata; Universidad de Cádiz, 2008. p. 176-205.

Bartoli, Annie- “Le management dans les organisations publiques”, (2007) Dunod, 2ème édition-

Bianchetti, Lucídio e Sguissardi, Valdemar (2017) – “Da universidade à commoditycidade” - Mercado das Letras-

Brow, Wendy (2015) – “Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution- Zone Books-

CEPES – European Centre for Higher Education – UNESCO (1993) Academic freedom and university autonomy – The Sinaia Conference.

CEPES- European Centre for Higher Education – UNESCO (1993) – “Academic Freedom and University Autonomy: two perspectives” – Including declarations (Siena, 1982; Lima, 1988; Kampala, 1990 and the Sinaia Statement-7 May 1992).

Collectif (2015) - Les économistes ont aussi besoin de concurrence- Le Monde, 30.01.2015.

Collectif (2014)- Pour une économie pluraliste: l'appel mondial des étudiantes – Un manifeste signé par vingt-deux associations de dix-huit pays ; Le Monde 06.05.2014.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2002), “*Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*”, Madrid, CRUE/Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional.

CRESALC (1997) – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – “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, realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996.

De Ketele, Jean Marie (1998) – “Conferencia Mundial sobre la educación superior - La educación superior en el siglo XXI – Visión y Acción”- Paris, 5-9 de octubre de 1998” – Documento de trabajo- ED-98-CONF.202/5, Paris, agosto de 1998- original en francés.

De Lima, Venício Arthur- (2016) – Neoliberalismo, Midia e Democracia- Carta Maior- 19.09.2016.

De Lombaerde, Philippe; Kochio Sigeru; Briceño Ruiz, José (eds) (2008) - “Del regionalismo latinoamericano a la integración interregional”, Fundación Carolina e Siglo XXI- (2008).

Dias Sobrinho, José- Avaliação da Educação Superior – regulação e emancipação in Ristoff, Dilvo OI. (org.) Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis, Insular, PP 35-52.

Fávero, Maria de Lourdes de A.; Sguissardi, Valdemar (2012). “Quantidade/qualidade e educação superior”. *Revista Educação em Questão*, Natal, <<http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/view/577/490> - v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr.2012.

Guadilla - Carmen Garcia (2003)- “El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios- Implicaciones del AGCS (GATS)”- Universidad de Lima y Columbus-.

Guarga, Rafael (2006) – “La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio” – Intervención del Presidente del Consejo de Administración de IESALC y Secretario general de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo, Rafael Guarga, Parlatino, 24.10.2006, Palacio Legislativo, Montevideo, Uruguay.

Guarga, Rafael – La educación superior en la Organización Mundial de Comercio (OMC)- Una amenaza para el futuro de la educación superior en el mundo – Documento de trabajo interno de la AUGM.

Guarga, Rafael (2009) – Informe sobre la Conferencia Mundial de Educación Superior (no. 2) – UNESCO, Paris, 2009- versión taquigráfica de de la AUGM.

Kent, Rollin (1995) – “Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO” en *Universidad Futura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, vol. 7, núm.19, invierno, pp.19-26.

Markarian, Roberto (2018) – Higher education as public good- In Link no. 131, 2019, pgs 24/25, Paris.

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”, París, *Le Monde*, 4 de junho.

Mayor Zaragoza, Federico (2014) – “La educación superior, pieza angular de la nueva era que se avecina », conferencia en el IX Congreso Internacional de Educación Superior ‘Universidad 2014’, realizada en La Habana, Cuba, en 12.02.2014.

Mayor Zaragoza, Federico (1996) -“Hacia una nueva educación superior”. Discurso de clausura de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, del 18

al 22 de noviembre de 1996. En: “Hacia una nueva educación superior”. Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.

Olsson Berit (1995) – “The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education”, en Lene Budchert and Kennet King (eds.) – “Learning from experience policy and practice in aid to higher education”, CESO Paperback number 24, pp. 235-246, La Haya, Centre for Study of Education in Developing Countries (CESO).

Ortega y Gasset- (1999)- “Missão da Universidade”- Editora UERJ-

Rodrigues Dias, M. (2018) – “¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo” En “Balance y desafíos hacia la CRES 23018 – Cuaderno I- Aportes para pensar la universidad latinoamericana” pgs. 29-39

Rodrigues Dias, Marco Antonio (2003) – “Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo (“Espais solidaris en temps d’obscurantisme”)– www.mardias.net, livro eletrônico no. 2, doc. no. 5- O texto foi publicado em espanhol e catalão, como brochura, pela Universidade Politécnica de Catalunya.

Rodrigues Dias, Marco Antonio (2004) - “Advento da sociedade de informação e os impactos na formação e no mercado de trabalho dos economistas” (2004) – Conferência de abertura do XX SINCE – Simpósio Nacional dos Conselhos de Economia – sobre a construção da cidadania e a inclusão social - Belém, Pará, Brasil, 7 a 9 de setembro de 2004. www.mardias.net, electronic book no. 12 doc. no. 6.

Rodrigues Dias, Marco Antonio (1992) – Autonomie des universités et libertés académiques- Table ronde organisée avec les présidents d’universités françaises par la Commission française pour l’UNESCO – Paris, 15 avril 1992

Rodrigues Dias, Marco Antonio (2015)- “Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior”- Encuentro de Redes Universitarias & Consejos de Rectores de América Latina y El Caribe- 23 y 24 de septiembre de 2015- San Miguel de Allende- Guanajuato, México. IESALC- UNESCO- Caracas.

Rodrigues Dias, Marco Antonio- (2010): www.mardias.net – vol. 15, no. 1- “¿Quién creó este monstruo? - Educación y globalización: Sus relaciones con la sociedad”. RIES – México, vol. 1, no. 2- 2010 e www.mardias.net – vol. 15, no.

Sen, Amartya (2003), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob Poches [versão original em inglês, 1999, *Development as Freedom*, publicada por Alfredo Knopf Inc.].

Sguissardi, Valdemar- (2014)“**Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**” - Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil de 2002 a 2012 – com destaque para a análise das práticas mercadológicas, sob os marcos legais vigentes, incluindo, entre outros aspectos,

fusões, aquisições, reestruturações – e sugestão de medidas e ações no âmbito do Estado para superação dos problemas identificados neste estudo. Piracicaba, 20 de setembro de 2014. Conselho Nacional de Educação- Brasil.

Sguissardi, Valdemar (2005)- Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. Educ. Soc. Campinas, v. 26, n. 90, PP 191-222- Jan./abril 2005.

Sguissardi, Valdemar 2008) - Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária Educ. Soc. Campinas, vol. 29, n. 105- PP. 991-1022, set./dez. 2008.

The World Bank (1994)- Higher education: the lessons of experience. Washington, DC: The World Bank Group.

The World Bank (2002) – “Constructing knowledge societies”, Washington- 2002.

Tilak, Jandhyala B.G. (2008) – “Higher education: a public good or a commodity for trade?” – Prospects (2008) – 38:449-466 – Published online: 2 April 2009, UNESCO, IBE.

Tünnermann Bernheim, Carlos, editor (2008) – “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998”, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana e IESALC (UNESCO).

UNESCO- (2015) “Rethinking education – Towards a global common good?” - 2015

UNESCO (1972)- - Edgar Faure – Aprender a ser (Edgar Faure) –.

UNESCO- (1996) - Jacques Delors - “Educação: um tesouro a descobrir”, 1996.

UNESCO (1995) - “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior” –ED-94/WS/30- Encontrado en inglés (original), francés, castellano y portugués en www.mardias.net- volumen electrónico no. 7 “Policy Paper for change and development in higher education”.

UNESCO (1998), “*La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*”. Informe Final, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 5 a 9 de octubre, París, UNESCO disponible en www.unesco.org/educprogram/wche/declaration_eng.htm y también en www.mardias.net, volumen 1, anexo 1, texto de la declaración y del marco de acción en inglés, francés, español y portugués.

UNESCO (2009), 2009 “*World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development*”, París, UNESCO [5-8 July 2009 - ED. 2009/Conf/402/2, disponible en www.unesco.org/en/wche.2009.

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) Desafíos 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 Macmilan, FOPROP e ediPUCRS, Porto Alegre 2009 (El texto puede también ser obtido en www.mardias.net, electronic book no. 3, segunda parte, doc. 1 y en Researchgate – Marco Dias).

Van Ginkel, Hans (2001)- “Dialogue of Civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development” – United Nations University, Tokyo.

Vasudeva (1996) - L’enseignement supérieur au XXIème Siècle – Perspective estudiantine-UNESCO- 1996- ED-96/WS/27.

DOCUMENTO NÚMERO 4

RESENHAS:

A) UNIVERSIDADE: PARA ONDE VAI, PARA ONDE DEVERIA IR: IDEIAS E OUSADIAS DE MARCO ANTONIO RODRIGUES – Célio Cunha

B) HIGHER EDUCATION AS A PUBLIC GOOD – PERSPECTIVES FOR THE CENTENARY OF THE CORDOBA DECLARATION - Roberto Markarian

Publicado a) no N° 8 vol. 1 Año 2018- "Integración y Conocimiento" - n° 8 vol. 1 Año 2018 – pp 245-249 - ISSN 2347 - 0658 - pp. 245-249 - Resenha do livro “Enseñanza superior como bien público: perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba” – Marco Antonio Rodrigues Dias – Montevideo: AUGM, 2017 b) na Revista Link/Lien – AAFUS/UNESCO-Paris - no. 131- 2018- pp 24/25

**A)- UNIVERSIDADE: PARA ONDE VAI, PARA ONDE
DEVERIA IR: IDEIAS E OUSADIAS DE MARCO
ANTONIO RODRIGUES – Célio Cunha**

Para se compreender o contexto e o alcance do livro de Marco Antonio Rodrigues Dias sobre a educação superior como bem público, creio ser necessário, ainda que de forma lacônica, tecer algumas considerações sobre a atuação da UNESCO ao tempo de seu Diretor-Geral, o cientista, político, humanista e educador Federico Mayor Zaragoza, que dirigiu essa Organização das Nações Unidas de 1987 a 1999. Foi no período de gestão de Mayor que a UNESCO mais se aproximou de seus ideais e de seus pressupostos fundadores. O preâmbulo da Constituição da UNESCO, em 1945, apontava a ignorância como a real fonte de todos os infortúnios, materiais e mentais (UNESCO, 2015, p. 20-21). Mayor tinha consciência de que era necessário perseguir esse caminho. E foi também o tempo em que Marco Antonio Rodrigues Dias haveria de se tornar referência no âmbito das lutas por uma universidade comprometida com a história e a cultura.

Ao ser eleito Diretor-Geral da UNESCO, em 1987, Federico Mayor colocou como bandeira o lema fundante da Organização, de que a construção de uma cultura de paz deveria ser trabalhada na mente das pessoas por intermédio de processos contínuos de educação e de reconhecimento da essencialidade humana. Malgrado muitos esforços, a cultura da guerra continuava, o que tornava necessário fazer a transição para uma cultura de paz (UNESCO, 2015, p. 131). Além disso, com o impulso tomado pela globalização no final da década de 1980, Federico Mayor percebendo a importância da educação no cenário novo de mudanças estruturantes que então se instaurou em escala mundial, não hesitou em imprimir à educação, à cultura e à ciência, a prioridade que se fazia premente diante de um mundo que passava por transformações profundas, porém, à margem dos direitos inalienáveis da pessoa humana.

Ao longo da gestão de Federico Mayor, inúmeras realizações e avanços se registraram, entre eles, o programa Gestão das Transformações Sociais (MOST); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), seguindo-se várias estratégias de forma a possibilitar aos países mais pobres e menos desenvolvidos condições de inclusão e qualidade; a Declaração de Windhoek (1991) em defesa de uma imprensa plural, democrática e dialógica; o Programa Memória do Mundo (1992) para o reconhecimento do patrimônio documental; a Declaração de Beijing sobre a igualdade de gêneros; o Projeto A Rota do Escravo (1994), com o objetivo, entre outros, de reconhecer o tráfico de escravos e a escravidão como crimes contra a humanidade; a Declaração sobre os Princípios da Tolerância (1994); o Programa Cultura de Paz e não Violência que evoluiu para a aprovação da Década Internacional da Cultura de Paz (2001); a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, que consagrou a universidade como bem público; e a Conferência Mundial de Ciência para o Século XXI (1999) que deu destaque ao uso ético do conhecimento científico. Merecem ainda destaque os dois relatórios produzidos em meados da década de 1990, respectivamente o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996) e o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (1996). Ambos foram traduzidos para vários idiomas, percorreram os diversos continentes e deram origem a inúmeras iniciativas nos campos da educação e da cultura.

Foi nessa década de efervescência intelectual da UNESCO que Marco Antonio Rodrigues Dias, por solicitação de Federico Mayor, organizou a histórica Conferência sobre a Educação Mundial para a Educação Superior no Século XXI, evento planejado com rigor e precedido de cinco grandes conferências regionais, realizadas respectivamente em Havana (1996), Dakar-África (1997), Tóquio (1997), Palermo (1997) e Beirute(1998), além de vários outros encontros preparatórios promovidos em diversos países e continentes. A complexidade da educação superior e das universidades, com seus múltiplos dilemas e desafios, exigiu uma longa preparação de modo a possibilitar que ideias e reflexões oriundas de várias culturas convergissem para a Conferência Mundial de Paris, realizada em 1998.

Não obstante a planejada e executada etapa preparatória, durante a Conferência, a UNESCO liderada por Marco Antonio Rodrigues, para chegar à Declaração Final, teve de enfrentar não poucas dificuldades e obstáculos que podem ser sintetizados em duas lógicas distintas, quais sejam, a da universidade como um bem público e a da universidade dependente e subordinada às oscilações de mercado. Essas duas racionalidades foram objeto de discussões e debates, por vezes acalorados.

Como argumentei no início do presente texto, para uma compreensão mais ampla do livro em referência, uma contextualização prévia pareceu-me oportuna, pois as duas racionalidades, mesmo com a aprovação Declaração Mundial por dirigentes e especialistas dos vários continentes, com posições claras sobre a dimensão humana da educação superior e das universidades, a lógica mercadológica continuaria a se impor e influenciar fortemente o destino das instituições de educação superior e de pesquisa. Assim sendo, o livro *Enseñanza superior como bien público* define-se como a continuidade de uma longa luta de Marco Antonio Rodrigues Dias em defesa da missão da universidade como un bien colectivo al que todos deben poder acceder, para usar a expressão de Jorge Brovetto (1998, p. 65). Luta incessante que começou desde os seus tempos de estudante na Universidade Federal de Minas Gerais, passando pela Universidade de Brasília da qual, em não abrindo mão da defesa de suas ideias e convicções, teve de afastar-se, prosseguindo na UNESCO (1981-1999) e continuando até os dias atuais, escrevendo e proferindo conferências mundo afora em defesa de uma concepção cidadã da universidade e da produção de conhecimento com objetivos éticos e coletivos.

Assim, o livro em pauta começa por analisar os equívocos e contradições do pensamento único e da teoria da modernização que, segundo o autor, "se ancora en un presupuesto etnocéntrico occidental que considera que deben ser universales las formas de organización de la sociedad" [...] (DIAS, 2017, p. 23), posição que resiste a abordagens críticas e diferentes. Descreve em seguida a evolução dos organismos internacionais, respectivamente, o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), sublinhando que esses organismos defendem teses contrárias aos países mais pobres e em desenvolvimento, como a de que não devem fazer investimentos em educação superior, mas sim aproveitar os provedores estrangeiros. Como bem asseverou Brovetto.

"Toda esta política se sustenta en dos premisas previas según las que, por um lado, la educación superior no debe ser una prioridad en aquellos países donde no se há alcanzado un adecuado desarrollo de los niveles primário y secundário de la educación, y por otro que la tasa de retorno social de la educación superior es inferior a la de los otros niveles de la enseñanza (1998, p. 66)".

Seguem considerações a propósito da imposição do modelo universitário estadunidense que se tornou dominante em todo mundo e que adota um conceito segundo o qual a comunidade "es un objeto, tiene que actuar pasivamente en el proceso, siendo solamente un receptor de outro polo, exógeno y superior" (p. 27). Nessa mesma linha, no 4º capítulo, Marco Antonio Rodrigues Dias tece críticas ao conceito de cooperação dos países hegemônicos, que a entendem e a praticam como um processo passivo, no qual, citando Brovotto, uns tem a solução e outros o problema (BROVETTO apud DIAS, 2017). Em dimensão contra-hegemônica, ele lembra o Programa de Cátedras da UNESCO (UNITWIN) que ele criou em seu tempo na instituição, um programa fundado no princípio da reciprocidade para contribuir para a redução das diferenças cognitivas entre as nações.

O Programa UNTWIN foi concebido seguindo o princípio da partilha de conhecimentos, com uma concepção diferente da linha de pensamento seguida pelo Banco Mundial e pela OCDE (capítulo 6), organizações que por vezes confundem o conceito de serviço público (missão) e setor público (estatuto). A ideia de universidade como bem pública não é a mesma coisa que a universidade como bem global. A inclusão do adjetivo global significa de fato que o bem público global será delineado por um grupo pequeno de países para servir de referência em escala mundial (p. 79). Por isso, no capítulo 7, que se ocupa do tema sobre o contexto neoliberal da mercantilização, alerta para o equívoco de alguns organismos internacionais ao considerar a educação superior pública e gratuita como injusta por beneficiar os mais ricos. Cita o caso do Brasil onde a inclusão na educação superior entre 2010 e 2014 em decorrência da política de cotas foi decisiva para que jovens esquecidos e que jamais sonharam com uma universidade pudessem continuar seus estudos e obter formação em nível superior. Por isso afirma no capítulo 8 que "restringir el acceso a la educación superior es una trampa para los países en desarrollo (p. 41)."

Na sequência, retoma o tema do pensamento único e da teoria da modernização, afirmando estarem em curso vários processos e políticas que se desenvolvem e se operam de forma interconectada, visando os mesmos objetivos, fundamentalmente o de privatizar os setores relacionados com o serviço público. Cita como exemplos o Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) da OMC que defende uma concepção mercadológica da educação à distância, como ainda o estabelecimento de um sistema internacional de acreditação e o Processo de Bolonha, porque a padronização favorece os objetivos de mercado. Para o AGCS (cap. 10), ressalta Marco Antonio Rodrigues, a educação superior, no lugar de ser um direito definido pela lei, se define como um produto comercial (p. 51). Prosseguindo, chama a atenção para um desdobramento mais recente, que ele classifica como "um golpe de Estado mundial" (cap. 11), que são as negociações que estão sendo feitas em Genebra desde 2016 para a formulação de um novo tratado, – Acordo sobre o Comércio de Serviços (Tisa), com propostas que "restringen la capacidad de los países más pobres de utilizar los mismos senderos que muchos países desarrollados han adoptado y siguen utilizando "(p. 55).

Nos capítulos 12 e 13, Rodrigues Dias mapeia reflexões atuais sobre acreditação, reconhecimento e convalidação de diplomas, temas obrigatórios no contexto da globalização e crescente mobilidade de profissionais entre os países. Mais uma vez o autor sublinha a voz predominante dos países hegemônicos porque, diz ele, na prática, mais que firmar acordos sobre o reconhecimento de estudos, o que se busca é uma equivalência com o modelo único dos Estados Unidos, mediante a imposição de um pensamento único, gerador de uma identidade internacional também única (p. 61). Com referência ao modelo de Bolonha (cap. 14), afirma ser um sistema concebido para facilitar a mobilidade de estudantes, docentes e pessoal administrativo, assegurando qualidade e competências. No entanto, adverte que formar profissionais competentes não é o mesmo que formá-los por meio de competências, pois um profissional graduado numa universidade precisa aliar competência com responsabilidade (p. 70).

Não poderia estar ausente num livro com sólidos argumentos em defesa de uma universidade como bem público e de críticas bem fundamentadas ao modelo único, o problema dos rankings que são periodicamente elaborados e divulgados mundialmente. O autor observa que os critérios para a elaboração de rankings centram-se nas pesquisas da universidade, sem ter em conta a qualidade da educação. Sublinha a importância do contexto e afirma que o binômio qualidade-pertinência é indissociável (p. 78-79). Daí a importância de se estar atento para o problema da manipulação ideológica.

Nos últimos capítulos, Rodrigues Dias se ocupa em desenvolver reflexões no marco do Centenário da Reforma de Córdoba, que constitui uma excelente oportunidade para a comunidade universitária latino-americana reafirmar os princípios históricos e fundantes da ideia de universidade, presentes no Manifesto de 1918, entre eles, o da consolidação da ideia e autonomia, a formação integral da pessoa humana e as relações de cooperação com a comunidade. A Conferência Regional de Córdoba pode se converter em espaço estratégico para uma manifestação coerente da comunidade latino-americana para a reafirmação dos princípios e pressupostos considerados indispensáveis a essa instituição milenar, de forma a protegê-la dos riscos atuais de subordinação a interesses privados. Para tanto, a inserção na Declaração Final da Conferência de Córdoba, de missões institucionais, com objetivos e metas que possibilitem melhor compreensão entre indivíduos e povos, o respeito às ideias, culturas e costumes e o desenvolvimento da capacidade de viver juntos em direção a uma cultura de paz (p. 90).

Ao término das considerações sobre o livro de Marco Antônio Rodrigues Dias, creio ser oportuno ressaltar que as contradições, paradoxos e equívocos da educação superior por ele apontadas e discutidas, decorrentes de pressões e imposições oriundas de um modelo único de desenvolvimento liderado pelos países hegemônicos, foram por ele vividas e presenciadas durante os seus longos anos de Diretor da Divisão de Educação Superior da UNESCO, em Paris. Essa condição privilegiada do autor confere às suas reflexões e ponderações, indispensável status epistemológico às evidências que ele apresenta e que precisam ser levadas em conta na definição das políticas de educação superior, sobretudo dos países que ainda não lograram uma posição condizente de desenvolvimento humano. Em síntese, um livro escrito com ousadia e coragem.

Referências

Brovetto, J. (1998) El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación. AUGM, UNESCO y UFPR (Edit.) A Unesco e o futuro do ensino superior. Curitiba: UFPR.

Rodrigues Dias, M. A. (2017) Enseñanza superior como bien público: perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba. Montevideo: AUGM.

UNESCO. (2015) De ideias e ações: 70 anos da UNESCO. Paris/São Paulo: UNESCO.

**B-HIGHER EDUCATION AS A PUBLIC GOOD –
PERSPECTIVES FOR THE CENTENARY OF
THE CORDOBA DECLARATION - Roberto
Markarian**



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Association of
Former UNESCO
Staff Members

Association des
anciens fonctionnaires
de l'UNESCO

Lien Link

numéro
number **131**
2018

PAULO FREIRE

**Une nouvelle DIRECTRICE
GÉNÉRALE : Audrey AZOULAY**

Eleanor ROOSEVELT

DÉJEUNER de fin d'année

**Les ORGANES DIRECTEURS
de l'UNESCO**



DOSSIER Routes de la soie et autoroutes de l'information

ASSOCIATION DES ANCIENS FONCTIONNAIRES DE L'UNESCO
ASSOCIATION OF FORMER UNESCO STAFF MEMBERS



Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights.

selves: US presidential candidates Adlai Stevenson, Hillary Clinton, and Ireland's former President Mary Robinson come to mind. However great their contributions to humanity, historic figures are often trapped in

the darkness of their times. Not Eleanor Roosevelt. History has proven her right on just about every score – no less the non-traditional, non-binary wanderings of her heart. But such are the ebbs and flows of history that the approaching 70th Anniversary of the Universal Declaration on Human Rights honors a foresight that is yet to be fulfilled.

Frances Albernaz

Recent Books:

A World Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights. By Mary Ann Glendon. Random House. 2002 (contains a chapter on UNESCO).

Eleanor Roosevelt : First Lady et rebelle par Claude-Catherine Kiejman. Poche. 2012.

Eleanor Roosevelt: The War Years and After, 1939-1962. By Blanche Wiesen Cook. Viking. 2016.

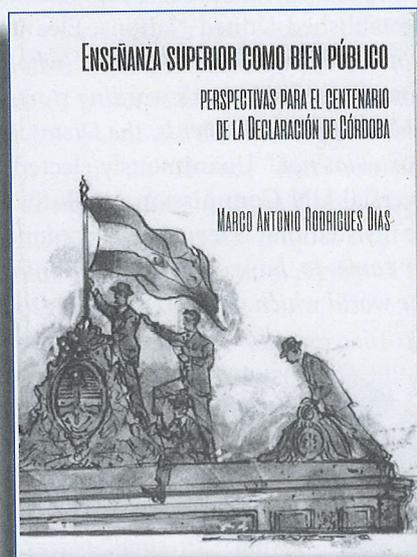
Eleanor and Hick: The Love Affair That Shaped a First Lady. By Susan Quinn. Penguin. 2017.

Photos : © Wikimedia Commons

Nos auteurs

Higher Education as a Public Good

Perspectives for the Centenary of the Córdoba Declaration



The book *Enseñanza superior como bien público. Perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba* by Marco Antonio Rodrigues Dias, former Director of the Division of Higher Education of UNESCO, gives basic ideas on a large number of essential problems for the definition of university policies.

It is like the summary of an encyclopedia on problems of higher education centered on its character of public good.

Among the topics discussed, it deals with: imposition of a single thought; partnership; cooperation; financing of higher education; agreements on trade in services and their application to education; accreditation; recognition of studies and diplomas; Process of Bologna; rankings; MOOC; update of the Declaration of the 1998 World Conference on Higher Education; definition of missions; autonomy and academic freedoms.

The international experience of the author allows him to give an informed opinion on the evolution of many of these subjects on a universal scale. This knowledge of the processes does not inhibit him from giving categorical opinions, for example, on a possible international accreditation system: "What is tried is to establish a system of equivalence instead of recognition. The European system would become the basis for the reforms intended to be introduced, for example, in the committees for the application of conventions on the recognition of degrees and diplomas in the various regions of the world. This process can lead to the universal adoption

CENTENAIRE DE LA RÉFORME DE CÓRDOBA

Anticipant Mai 68, contre le dogmatisme et la mauvaise qualité de l'enseignement, occupant leurs universités, les étudiants obtinrent la démission du Recteur et une réforme qui eut des répercussions dans toute l'Amérique latine. Ses idées-forces 1. Autonomie ; 2. Les étudiants, sujets et non objets de l'enseignement ; 3. Renforcement des liens entre l'Université et la société ; 4. Participation de l'Université dans la modernisation scientifique ; 5. Démocratisation de l'enseignement via la gratuité ; 6. Intégration de la région.

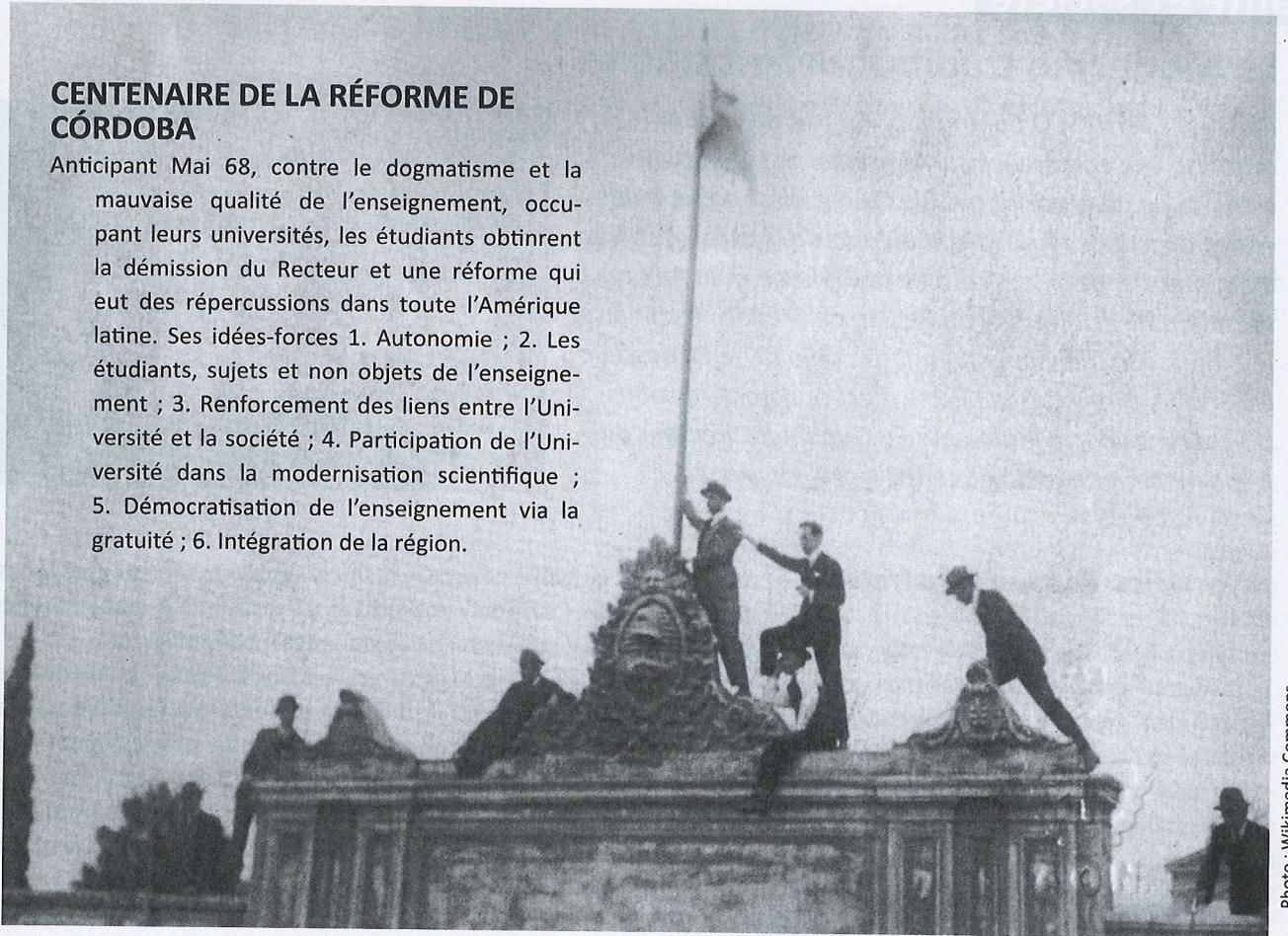


Photo : Wikimedia Commons

Étudiants hissant le drapeau argentin sur le toit de l'Université de Córdoba.

of the European model, adaptation of the United States system, with the suppression of the regional perspective that was intended to be developed until recently. In practice, rather than establishing agreements on the recognition of studies, what is sought is an equivalence with the USA model, with the imposition of a unique thought, generating a unique international identity”.

His analyzes on the Centenary of Córdoba or on the Rankings are condensed expositions of compatible principles that must be updated as he suggests. When discussing rankings, the author mentions the US academic Ernest L. Boyer who stated: *“We need a climate in which colleges and universities are less imitative, showing off their uniqueness. It is time to end the stifling practice in which colleges and universities are too*

often measured by external factors rather than values determined for their own specific mission”.

The format of the text, chapters of no more than five pages based on the experience of its long trajectory and with the inclusion of more current reflections, allows the study of aspects that interest different readers, in a fast and condensed form. They are an excellent basis to continue analyzing the issues, guided in part by the extensive bibliography that accompanies the text.

Roberto Markarian
Rector of the Universidad
de la República (Uruguay)

À l'occasion de la commémoration du centenaire de la Déclaration de la réforme de Córdoba, l'Université nationale de Córdoba a voulu rendre hommage à deux anciens membres du personnel de l'UNESCO, qui se sont illustrés par la défense de l'éducation comme bien public, en les faisant Docteurs Honoris Causa : le Brésilien Marco Antonio Rodrigues Dias, ex-Directeur de la Division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO, l'Uruguayien Luís Yarzabal, ex-Directeur de l'UNESCO au Venezuela.

Marco Antonio Rodrigues Dias, *Enseñanza superior como bien público. Perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba*, Montevideo, Asociación de Universidades Grupo Montevideo y la UDELAR (Universidad de la República [Uruguay]), 2017. Publié également en portugais, *Educação superior como bem publico. Perspectivas para centenario da reforma de Córdoba* (Universidad federal de Santa Maria [Brésil]) et en anglais, *Higher Education as a Public Good. Perspectives for the Centenary of the Reform of Córdoba* (publication électronique).

L'UNESCO hier et aujourd'hui UNESCO Past and Present

Figures de l'UNESCO

Paulo Freire : un éducateur militant

« Seule l'éducation peut donner à chacun la maîtrise de son destin »

Paulo Freire
Pédagogie
des
opprimés

suivi de
Conscientisation et Révolution

*Le dépassement de la contradiction oppressant-opprimés
Personne ou libre autre, personne ou se libre tout : les
hommes se libèrent ensemble. La conscientisation « humanise »
de l'éducation comme instrument d'oppression. Personne
n'éduque autre, personne ne s'éduque seul. Les hommes
s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire de monde et
l'ontologie et le dialogue comme fondements de
théorie d'actions culturelles antagoniques. Le premier
au service de l'oppression, le second au service de la
libération »*

FM | petite collection maspero

Titulaire d'une trentaine de titres de docteur *Honoris Causa*, Paulo Freire (1921-1997) est « l'éducateur le plus renommé de notre temps »¹. Son livre phare *Pédagogie des opprimés*² se situe parmi les 100 livres les plus consultés dans les universités de langue anglaise. Jusqu'à aujourd'hui, il continue d'inspirer les éducateurs du monde entier.

Lors de sa 151^e session (1997), le Conseil exécutif de l'UNESCO rendra un hommage chaleureux à celui auquel l'Organisation avait souvent fait appel, pour des réunions d'experts notamment. Récipiendaire en 1986 du Prix UNESCO de l'éducation pour la paix³, il sera, de 1987 à 1995, membre du jury des Prix internationaux d'alphabétisation de l'UNESCO. « Pionnier de la lutte contre l'analphabétisme, Paulo Freire a su, mieux que quiconque, montrer que c'est sur l'éducation que se fonde toute liberté ; qu'elle seule peut donner à chacun la maîtrise de son destin. Sa vie, qui ne lui épargna ni la prison, ni l'exil, fut à l'image de sa doctrine : une pratique de la liberté. »⁴

Paulo Freire est l'auteur de dizaines de travaux, livres, articles, documents, conférences. *Conscientização e alfabetização. Uma visão do processo* (1963) est son ouvrage le plus important. Il y conceptualise, pour la première fois, sa méthode d'alphabétisation des adultes. Au début des années 1960, le Brésil comptait 40 millions d'analphabètes, et 15,5 millions d'électeurs sur 34,5 millions d'adultes de plus de 18 ans. Les analphabètes ne votaient donc pas.

1. Heinz-Peter Gerhardt, « Paulo Freire », in *Perspectives*, Paris/Genève, UNESCO/Bureau international de l'éducation, n° 3-4, 1993, p. 445-463. Voir aussi Helène Barros, « Paulo Freire. Fundamentos e perspectivas de sua concepção educacional », et Venício Arthur de Lima, « Paulo Freire e as teorias da comunicação », in *Paulo Freire e a educação brasileira*, Brasília, Frente cultural de Brasília, 1982.
2. Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974.
3. Paulo Freire reçut également le Prix Andrès Bello de l'Organisation des États américains (1992), le Prix Roi-Baudouin (1981).
4. Federico Mayor, Directeur général de l'UNESCO de 1987 à 1999.

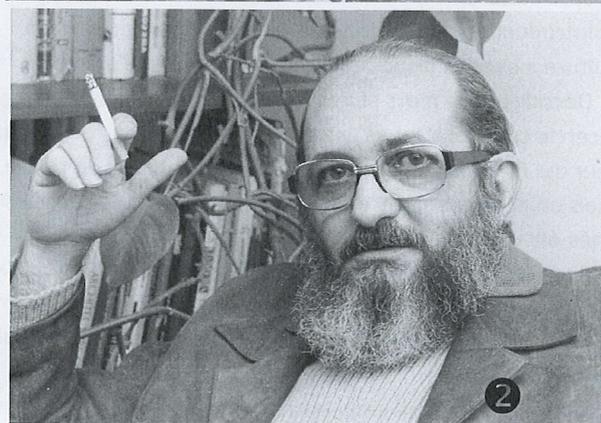


Photo 1, de g. à d.: Elise Ottesen-Jensen, Paulo Freire, Sara Lidman, Mao Zedong, Angela Davis, Georg Borgström et Pablo Neruda. (Après le bain, sculpture en calcaire de Pye Engström).

« Personne n'éduque personne. Les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. » Paulo Freire

Quand on apprit que dans une ville du Nordeste 300 ouvriers avaient été alphabétisés en 45 jours, les politiques d'alors comprirent le danger que représentait l'éducateur Freire...

J'ai rencontré Paulo Freire en 1961. Il avait 40 ans et dirigeait le Mouvement de culture populaire de Pernambuco et le Service d'extension culturelle de l'Université de Recife. Il aimait encourager les étudiants à débattre des problèmes sociaux les plus pressants et à proposer des solutions. Pour lui, la « culture » n'était pas synonyme d'accumulation de connaissances, mais un élément de transformation de l'univers par l'être humain.

En 1963, je l'ai retrouvé à Brasilia alors qu'il était en charge d'un plan national d'alphabétisation et moi un jeune conseiller du Ministre de l'éducation. Ce n'est que bien plus tard que je compris toutes les valeurs que Paulo Freire nous avait transmises, comme l'importance d'accepter l'Autre avec ses différences, en un mot, le vivre ensemble, l'un des principes fondamentaux de l'UNESCO.

L'alphabétisation doit prendre en compte l'univers linguistique des apprenants. « *Le système d'alphabétisation de Freire repose sur l'idée que le processus éducatif doit se concentrer sur le milieu de l'élève. L'apprenant*

Comment alphabétiser les adultes, par Paulo Freire

1. Observation des participants par les éducateurs, qui s'emploient à entrer dans l'univers de leur vocabulaire.
2. Recherche approfondie de mots et de thèmes générateurs à deux niveaux : richesse syllabique, forte liaison avec le vécu.
3. Première codification de ces mots en images visuelles, ce qui encourage les gens « submergés » dans la culture du silence à « émerger » comme créateurs conscients de leur propre culture.
4. Introduction de la « conception anthropologique de la culture » avec sa distinction entre l'homme et l'animal.
5. Décodage des mots et des thèmes générateurs par un « cercle culturel » sous l'animation discrète d'un coordonnateur qui n'est pas un enseignant au sens habituel du terme, mais un enseignant-enseigné en dialogue avec des enseignants-enseignants.
6. Recodage créateur, cette fois explicitement critique et conçu en vue de l'action, au cours duquel les anciens analphabètes commencent à rejeter leur rôle de simples « objets » de la nature et de l'histoire sociale pour entreprendre de devenir les « sujets » de leur propre destinée.

(source : Heinz-Peter Gerhardt, *Ibidem*)

doit comprendre sa propre réalité dans le cadre de l'activité d'apprentissage. Il ne suffit pas qu'un élève parvienne à lire la phrase : " Ève a vu du raisin". Il doit aussi apprendre à situer Ève dans son contexte social, chercher à savoir qui a travaillé pour produire le raisin dont il est question et à qui ce travail a profité »⁵. Ainsi, dans les villes satellites de Brasilia, en ce début des années 1960, le mot-clé de référence le plus utilisé était « tijolo » (brique) car ce mot parlait aux apprenants adultes, dont la plupart participaient à la construction de la ville nouvelle.

L'efficacité de son système d'alphabétisation contraint Paulo Freire à s'exiler en 1964, après avoir passé soixante-

quinze jours en prison, sous l'accusation d'avoir voulu créer une république populaire au Brésil. Il ne revint au Brésil qu'en 1980 « pour réapprendre à connaître son pays ».

Catholique fervent, Paulo Freire puise son inspiration dans la pensée humaniste de l'un des pères fondateurs de l'UNESCO, Jacques Maritain, mais aussi de l'écrivain Georges Bernanos, du père dominicain Jean de Cardonnel, des philosophes Gabriel Marcel et Emmanuel Mounier. Proche des catholiques militant dans les mouvements sociaux et persécutés par la dictature militaire en 1964, il se liera aux penseurs progressistes de l'Institut supérieur d'études brésiliennes, au recteur Costa Lima de l'Université de Recife et au politicien Miguel Arraes, l'une des icônes de la Gauche brésilienne. Il sera, en outre, l'ami de l'évêque brésilien Dom Helder Câmara et de Whitaker Ferreira, l'un des créateurs du Forum social mondial⁶.

Début 1984, je rencontre à nouveau Paulo Freire à Paris, au Siège de l'UNESCO. En marge de notre longue et passionnante conversation, à propos d'une candidate à l'un des postes à pourvoir dans ma Division, la Division des études supérieures, il me dit : « Engagez cette candidate. C'est la meilleure personne qui a travaillé avec moi en Afrique ». Quelle grandeur d'âme que celui qui, malgré une renommée internationale, se souvient qu'il n'a rien construit tout seul !

Avec le retour en force de politiques menant à l'exclusion, certains essayent de déconstruire le travail de Freire, prônant la culture du silence et la soumission. En défendant le caractère public de l'enseignement – « l'éducation pour tous » – la pensée vivante « *del patrono* » de l'éducation fait toujours mal à l'ignorance et à l'oppression. Plus que jamais, les travaux de Paulo Freire peuvent aider le peuple opprimé à se libérer.

Marco Antonio Rodrigues Dias

5. Heinz-Peter Gerhardt, *Ibidem*.
6. Le Forum social mondial réunit les organisations citoyennes du monde sensibles à la cause altermondialiste (« Un autre monde est possible »). Il se présente comme une alternative au Forum économique mondial de Davos..

Photos 1, 2, 3 : © Wikimedia Commons



Luiz Carlos Cappellano, *Painel Paulo Freire*.

DOCUMENTO NÚMERO 5

LA IDEA DE UNIVERSIDAD COMO BIEN PÚBLICO ESTÁ EN SU PROPIO ORIGEN – LA REFORMA DE CÓRDOBA DE 1918 PUEDE SER VISTA COMO EMBLEMÁTICA DE LA IDEA DE UNIVERSIDAD

Entrevistas feitas por Célio Cunha – Primera y segunda parte –Textos publicados en la Revista Integración y Conocimiento- Primera parte: vol. 1, no. 4- **2016** pp 97-110; segunda parte: vol. 1, no. 6- año **2017**, pp 207 a 218

"La idea de universidad como bien público está en su propio origen. La reforma de Córdoba de 1918 puede ser vista como emblemática de esa idea de universidad"

MARCO ANTONIO DIAS

Licenciado en Derecho (Universidad Federal de Minas Gerais). Fue profesor, Jefe del Departamento de Comunicación, Decano de Extensión y Vicerrector de la Universidad de Brasilia. Fue asesor en el gabinete del Ministerio de Educación, Brasil. Fue director de la División de Educación Superior de la UNESCO (París) (1981-1999). Responsable el programa UNITWIN/Cátedras UNESCO. Representó a la UNESCO en los consejos universitarios de la Universidad para la Paz (Costa Rica) y Université Parix XIII, en Villetaneuse (Francia). Fue el principal coordinador de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998). En la Universidad de las Naciones Unidas fue asesor especial del Rector de 2000 a 2009. Participó en la Constitución del UNESCO-UNU Foro. Recibió títulos de Doctor Honoris Causa en universidades latinoamericanas y europeas. Fue condecorado con la "Legión d'honneur" en el Grado de Caballero por el gobierno de Francia (1999).

Entrevistador: Célio Da Cunha

Célio da Cunha (CC): *A tese da Universidade como um bem público foi objeto de muitas polémicas durante a Conferência de Paris, de 1998. Como Coordenador desse evento histórico, quais foram as maiores dificuldades para obter consensos e chegar ao texto final da Declaração Mundial? Como se posicionaram, de modo geral, as universidades latino-americanas presentes à Conferência? E o que dizer da II Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em 2009?*

Marco Dias (MD): O fato de ter sido apontado publicamente pelo então diretor-geral da Unesco, Federico Mayor, como o principal organizador da Conferência Mundial do Ensino Superior (CMES), de 1998, faz com que, frequentemente, receba indagações sobre o significado deste evento que, ainda hoje, em 2015, passadas quase duas décadas, permanece uma referência.

Como explicar a permanência do interesse sobre um encontro desta natureza? Qual foi o diferencial em relação a centenas de reuniões que ocorrem todo o tempo sobre o ensino superior no mundo inteiro?

Ainda recentemente (junho de 2015), visitando a China pela oitava ou nona vez, ouvi de um especialista em ensino superior deste país que a comunidade internacional vai se dar conta de quão importante foi esta conferência. O especialista asiático justifica sua afirmação dizendo que a CMES de 1998 formulou princípios que são permanentes e que se aplicam, sobretudo, à realidade atual. Em outras palavras, disse ele, a Declaração de 1998 foi antecipatória.

A Conferência Mundial de 1998 é um caso único. Na história da educação, jamais se viu uma concentração desta magnitude para tratar, exclusivamente, do tema da educação superior. Justifica-se, então, um exame detalhado de sua organização para que se possa compreender a origem de sua legitimidade e, também, para se observar como ela foi organizada de maneira radicalmente diferente do que ocorre em geral nas organizações internacionais.

A CMES de 1998 foi precedida de uma longa preparação, com mobilização crescente no mundo inteiro, quando ficou claro para todos, membros da comunidade acadêmica, governos, gestores e 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 contribui para favorecer a formação integral e formar responsáveis capazes de iniciativa, aptos ao diálogo e a colaborar para a construção de uma sociedade melhor.

Ao anunciar seu apoio à iniciativa da Divisão do Ensino Superior de convocar a reunião, o diretor espanhol-catalão da Unesco, Federico Mayor, foi ambicioso, acentuando que *este encuentro tendría como objetivo establecer los principios fundamentales que servirían de base, a escala internacional, para las reformas en profundidad de los sistemas de educación superior en todo el mundo. Dichas reformas supondrían una gran contribución a la construcción de la paz y del desarrollo basado en la equidad, la justicia, la solidaridad y la libertad – todo esto requiriendo que las instituciones de educación superior gocen de una autonomía y de una libertad responsables.*

Estrategicamente, em 1995, antes mesmo da convocação oficial da Conferência, decidiu-se que ela seria precedida de mobilização importante que se traduziria pela celebração de cinco encontros regionais, o primeiro deles tendo lugar na América Latina e Caribe, em Havana, em 1996. Os demais foram organizados em Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute, tendo sido promovidas ainda pelo menos três reuniões complementares: uma em Toronto para a América do Norte, outra em Porto Rico para o Caribe e uma terceira em

Estrasburgo para os países do Conselho da Europa. Todas foram, além disso, precedidas de reuniões nacionais, estudos de fundo e análises em colaboração com Organizações Governamentais e Não Governamentais. Era evidente, nesta estratégia, que se a primeira conferência, a de Havana, tivesse êxito, o caminho estaria aberto para as demais regiões. A Conferência latino-americana deu o quadro. Posteriormente, em 1998, durante a CMES, os representantes latino-americanos estiveram entre os mais ativos nas plenárias, nas reuniões de comissão ou no acompanhamento da revisão dos projetos de Declaração e de plano de ação. Diversos ministros estiveram presentes. Não foi o caso do Brasil, cujo ministro aceitou participar de um encontro em Washington com o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas não veio a Paris.

À Conferência de Paris, em 1998, acorreram, então, representantes de Parlamentos, do setor privado, de associações de professores e de estudantes (mais de trezentos), reitores, pesquisadores em educação, representantes de todas as grandes associações de universidades internacionais e regionais. Havia representantes de 180 (cento e oitenta) países, sendo que mais de 120 (cento e vinte) delegações eram presididas por Ministros de Estado da Educação ou do Ensino Superior. Todos se encontraram para estudar os desafios da educação superior no final do século XX, analisar quais deveriam ser suas novas funções e missões e verificar como deveria atuar a educação superior para colaborar com a construção de uma sociedade melhor. Cerca de duzentos jornalistas do mundo inteiro acompanharam os trabalhos que tiveram repercussão na imprensa do mundo inteiro. No total, entre quatro a cinco mil pessoas participaram do evento – foi a maior conferência jamais realizada na sede da Unesco – e os debates foram transmitidos mundialmente pela Internet, por iniciativa, pioneira no gênero, da Universidade das Nações Unidas.

É preciso, no entanto, notar que, em relação ao conteúdo, a discussão havia começado muito antes. Todo um trabalho de reflexão realizado durante os anos oitenta e noventa culminou com a publicação, pela Unesco, em fevereiro de 1995, em inglês, francês, espanhol, árabe, russo, chinês, português e japonês, do "Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior", vulgarmente conhecido como o "*Policy paper* da Unesco sobre o ensino superior". Ali, depois de tratar das tendências observadas na educação superior, no final de século XX, e de examinar os desafios que enfrentava num mundo que se transformava, a Unesco, por questões metodológicas, concentrou todas as questões em três elementos aglutinadores: a pertinência, a qualidade e a cooperação internacional. A estes elementos, mais tarde acrescentou-se o financiamento. Neste documento, já estava claro que antes de se buscar o tipo de instituição de educação superior que se quer construir, é necessário definir o modelo de sociedade que se busca alcançar. Concluía-se que a qualidade e a pertinência são conceitos que caminham juntos e que é necessário dispor-se de objetivos acadêmicos claros, de uma estrutura racional e de um entorno favorável. Mostrava-se, ainda, que nada disso teria sentido se as instituições não dispusessem de liberdade acadêmica e de autonomia responsável.

Fundamental, pois, na análise do documento de políticas da Unesco é que não pode haver qualidade se não houver pertinência, entendida esta como participação na busca de

solução para os problemas principais da humanidade, como a construção da paz, a luta pelo desenvolvimento humano, a proteção do meio ambiente e o respeito aos valores culturais diversificados. Em consequência, ali ficou estabelecido que para exercer sua missão neste contexto, as instituições de ensino superior necessitavam do apoio indispensável do poder público. "O Estado e a sociedade, em geral, devem compreender que financiar a educação superior não é uma carga para os fundos públicos, mas sim um investimento nacional de longo prazo para reforçar a competitividade econômica, o desenvolvimento cultural e a coesão social", dizia o documento.

Além disso, todas as grandes organizações universitárias internacionais e regionais, as associações internacionais de professores e as organizações estudantis mobilizaram-se e debateram, previamente, os temas das conferências regionais e, depois, da CMES. Em nível regional, houve debates com representantes do mundo do trabalho e discussões em vários parlamentos. Eu mesmo participei de debates nos congressos brasileiro, em Brasília, e uruguaio, em Montevideu, sobre o *policy paper* de 1995, mas já com vistas à CMES. Partindo do documento de políticas de 1995, uma infinidade de documentos foi elaborada, analisando as situações e as perspectivas do ensino superior, no mundo inteiro. A Conferência Mundial somente adotou dois documentos: "Declaração mundial sobre a educação superior no Século XXI: Visão e Ação", a Declaração de Paris, e o "Marco de Ação Prioritário para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior". No entanto, o secretariado da Conferência coletou mais de quinhentos textos que foram apresentados aos participantes do encontro de Paris e que deveriam ter sido postos à disposição da comunidade acadêmica mundial, através da internet, o que, infelizmente, não foi feito.

A Conferência foi extraordinariamente complexa e desenvolveu-se em torno de três eixos:

- I- As **comissões** que tinham como elemento de entrada principal os resultados das cinco grandes conferências regionais e de mais três ou quatro grandes reuniões internacionais;
- II- As **plenárias**, em que os chefes de delegações, em sua maioria ministros, expunham as posições oficiais de cada país;
- III- Os **debates temáticos**, em torno dos principais desafios face ao ensino superior, e cuja organização foi entregue a cerca de cinquenta Organizações Não Governamentais (ONGs) e Governamentais, especializadas ou interessadas no ensino superior.

Tratava-se de uma estruturação única que incluía descentralização de responsabilidades rara que, sem dúvida, assegurou maior participação e envolvimento da comunidade acadêmica. Os documentos finais deveriam conter elementos provenientes destas três fontes, a principal delas sendo, naturalmente, a que procedia das reuniões regionais nas quais, igualmente, governos e representantes das comunidades acadêmicas estavam envolvidos. O resultado de tudo isto foi sintetizado nos dois documentos adotados pela

CMES, de 1998: a Declaração e o Quadro de Ação, não sem antes terem sido examinados exaustivamente por uma comissão especial de Estados membros, nomeada no primeiro dia da CMES e que se reuniu no subsolo do edifício da Unesco, localizado na Praça Fontenoy, em Paris.

Tendo coordenado sua preparação, creio ser útil ressaltar dois fatos:

a) Os projetos ("borradores" ou "drafts") foram elaborados imediatamente após a realização da última Conferência regional, a de Beirute, para os Estados árabes, em abril de 1998, e enviados a todos os países e Organizações Não Governamentais interessadas, para exame e sugestões. Peça fundamental deste trabalho foi o texto que elaborei pessoalmente, em nome do Secretariado da Unesco e que tinha no original o título *Retained Lessons – Consolidated Declarations and Plans of Actions of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo, Palermo and Beirut* (ver em www.mardias.net electronic book n° 1). Neste documento, todas as conclusões das conferências regionais eram apresentadas de maneira organizada, facilitando a comparação e a análise.

Quando digo peça fundamental, não se trata de expressão de retórica. Através da utilização de elementos deste documento ao qual se incorporaram, em seguida, contribuições de reuniões de importantes ONGs e resultados de algumas reuniões, como Toronto e Estrasburgo, dois objetivos foram alcançados:

- i) Mostrar a todos os que participaram das discussões nas regiões que seu envolvimento e contribuição não foram inúteis. Todos que participaram de encontros regionais puderam identificar-se com o projeto ou, pelo menos, com parte do projeto de declaração da CMES;
- ii) Identificar os pontos que eram considerados essenciais pelo mundo inteiro e não apenas por alguns grupos, e isto em um domínio difícil de se alcançar consensos.

Na realidade, as conferências regionais demonstraram que, naquele final do Século XX, havia um entendimento sobre as seguintes questões:

- = Era necessário tratar o sistema educacional como um conjunto e o ensino superior, independentemente de sua organização jurídica, deveria ser considerado como um bem público. Em consequência, a ajuda pública ao ensino superior era indispensável;
- = O mérito, a capacidade e a motivação dos estudantes deveriam constituir a única base para o acesso ao ensino superior, não podendo ser aceita nenhuma discriminação para limitar o acesso. A participação das mulheres em todas as disciplinas em que estivessem sub-representadas e na gestão dos organismos deveria ser um objetivo a alcançar;
- = O desenvolvimento das novas tecnologias abria caminho para uma educação permanente para todos, devendo ser colocadas a serviço do processo pedagógico como um progresso da pesquisa. Deveriam também contribuir para a gestão mais eficaz dos estabelecimentos de ensino superior e serem acessíveis a todos, considerando-se as condições sociais e culturais de todos. Enfim, as novas tecnologias deveriam colaborar para garantir o acesso para todos, ao longo de toda a vida;
- = O ensino superior deveria formar cidadãos capazes de pensar claramente, de analisar os problemas, de tomar decisões, de agir eticamente e de assumir suas responsabilidades. Os

vínculos reforçados com o mundo do trabalho não poderiam fazer esquecer que as orientações de base das instituições deveriam ser fixadas a longo prazo, e em função das necessidades sociais. O mercado é uma realidade, mas as crises permanentes se explicam pela falta de regras e de uma visão de conjunto, na qual os fatores sociais e culturais sejam os mais importantes. O objetivo final da ação neste domínio deveria continuar permanecendo o da construção de uma sociedade mais justa;

= Tudo isto somente poderia ocorrer se os docentes e os estudantes exercessem uma função importante na vida das organizações e se estas gozassem de autonomia institucional e de liberdades acadêmicas, num marco de responsabilidade;

= A dimensão internacional do ensino superior fazia parte de sua qualidade e o estabelecimento de redes baseadas na distribuição, na solidariedade e na igualdade entre associados deveria ser estimulada e tornar-se instrumento principal de ação das instituições e dos sistemas.

b) As propostas para a Declaração e o Marco de Ação, em consequência, não eram o resultado de uma abstração mental de um ou de meia dúzia de funcionários bem localizados num escritório em Paris, Nova Iorque ou Londres, como no “circuito Elisabeth Arden”, a exemplo do que ocorre frequentemente com documentos de organizações internacionais. Eram, com todas as suas falhas e limites, a emanção de uma discussão que, efetivamente, havia sido realizada intensivamente no mundo inteiro. O resultado disso foi que todas as tentativas de manipulação de indivíduos ou grupos que, vindos de dentro ou de fora da Unesco, quiseram orientar ou reorientar a declaração – e só Deus sabe quantos tentaram ou desejaram fazer manipulações – foram cortadas “ab-ovo”, na origem, como diziam os latinos. Como no bolero de Ravel, nosso argumento era sempre o mesmo. Tínhamos que refletir os resultados da reflexão mundial...

Em termos pessoais, posso declarar que, com a colaboração de dois ou três colegas da Divisão de Ensino Superior da Unesco, redigi o projeto de Declaração e do Plano de Ação. O documento adotado, no entanto, não era, de maneira alguma, um documento pessoal. Era o resultado de um consenso global, obtido após muita discussão e debate.

Esses fatos explicam porque, durante a Conferência, não foi difícil obter consenso. As ONGs especializadas no ensino superior, por exemplo, após reunirem-se pouco antes com o secretariado da CMES, tinham adotado o projeto da Declaração como próprio destas organizações, e não queriam mudanças substanciais. Houve cerca de quarenta emendas, a maioria referente a detalhes, questões de redação, definição mais precisa de certos pontos. Numa conferência de porte semelhante, realizada meses antes na Alemanha, os participantes apresentaram mais de setecentas emendas... Apenas com relação a dois pontos, houve dificuldades para se chegar a um consenso:

I. O da participação dos estudantes na gestão das universidades. Alguns países asiáticos, em particular o Japão e a Coreia do Sul, preferiam que o princípio da participação dos estudantes não fosse mencionado, mas acabaram aceitando o ponto de vista da maioria. É interessante, desde já, notar que, em 2009, por ocasião da Segunda CMES, a questão estudantil voltou a ser tema difícil. Desta vez, foi outro país asiático, o Paquistão,

que se opôs, com êxito, que a participação estudantil na vida institucional dos estabelecimentos de ensino superior fosse mencionada na Declaração

II. A questão do financiamento, e isto explica o fato de que o texto relativo a este tema seja, seguramente, o mais ambíguo e o menos claro de toda a Declaração. Historicamente, o princípio da gratuidade do ensino superior faz parte do arsenal jurídico-normativo do sistema das Nações Unidas. Ele é mencionado no Pacto Internacional relativo aos direitos econômicos, culturais e sociais que, em seu artigo 13, letra c, determina que “a educação superior deverá 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”.

Uma ONG chegou a propor que este princípio fosse incluído na Declaração, mas não insistiu porque constatou que isto poderia pôr em risco a aprovação do conjunto, inclusive da afirmação em favor da educação superior como bem público. Em outras palavras, há um princípio normativo, legal, adotado pela comunidade internacional, que nunca foi revogado, mas que, hoje, a maioria dos governos não respeita e prefere não se referir a ele.

CC: Quais foram os principais obstáculos enfrentados para a realização da Conferência Mundial e como eles foram superados? E sobre os obstáculos posteriores?

MD: Houve problemas de outra natureza, **um anterior, outro posterior à Conferência**. Pouca gente sabe, mas algumas semanas antes de sua realização, os embaixadores dos países ligados à União Europeia reuniram-se e me convocaram, na qualidade de principal organizador do evento, para encontrá-los. Foi uma das reuniões mais difíceis de que participei em minha vida. Tive de fazer o papel de ingênuo e, às vezes, de artista, dando a impressão de fazer de conta que não compreendia o que se passava e o que queriam. Alguns embaixadores, em particular os da Áustria, Alemanha, Holanda e Reino Unido, puseram em questão a organização e mesmo a realização da Conferência. Queriam que apenas os representantes dos governos participassem do encontro, do qual seriam excluídas as instituições de ensino superior, os estudantes e professores. Tinham medo de que se firmassem compromissos que não poderiam, depois, aceitar ou executar. A Conferência realizou-se em ambiente de tensão, pois, a qualquer momento, um delegado do governo destes países poderia levantar uma questão de ordem sobre o procedimento e bloquear seu desenvolvimento. Havia, sim, o risco de alguns países tentarem suspender o encontro caso este tomasse rumos que considerassem prejudiciais a seus interesses. Era uma ameaça difícil de ser executada, mas era real. O problema afinal foi superado, mas, durante a Conferência, havia toda a parafernália de encontros, discursos, declarações, entrevistas a jornalistas, mas o sério mesmo ocorria numa reunião no subsolo da Unesco, onde uma comissão discutia, ponto por ponto, a Declaração. No final, o consenso se estabeleceu e a Declaração tendo, então, se tornado uma referência.

Em síntese, eis o que adotaram os participantes da CMES de 1998:

- **O ensino superior deve ser considerado um bem público;**

- O acesso ao ensino superior deverá ser aberto a todos em plena igualdade, em função de seu mérito. **Nenhuma discriminação pode ser admitida. A participação das mulheres deve ser reforçada;**
- A missão principal do ensino superior, hoje, é a de **educar cidadãos**, oferecendo-lhes espaço permanente de aprendizagem de alto nível;
- Os estabelecimentos de ensino superior devem desenvolver sua **função crítica** através da verdade e da justiça, submetendo todas as suas atividades à exigência do rigor ético e científico. Para isto, as liberdades acadêmicas e a autonomia são indispensáveis;
- A qualidade do ensino superior é um conceito multidimensional que deve englobar todas as suas funções e atividades. **Ter-se-á cuidado especial em fazer progredir os conhecimentos através da pesquisa;**
- **Os estudantes** devem estar no centro das preocupações dos que tomam decisões em nível nacional e institucional. **São eles os protagonistas essenciais** do processo de renovação do ensino superior;
- Na perspectiva da educação ao longo da vida, é essencial diversificar os sistemas, as instituições e os programas de estudo. **Uma política vigorosa de aperfeiçoamento do pessoal se impõe;**
- **O ensino superior deve tirar todo benefício das novas tecnologias**, em particular das novas tecnologias de informação, cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro;
- A **dimensão internacional do ensino superior faz parte de sua qualidade** e a implantação de redes cuja ação se fundamente na solidariedade e na igualdade entre os membros deve ser estimulada e tornar-se instrumento principal das instituições e sistemas;
- A **pertinência deve medir-se pela adequação entre o que fazem os estabelecimentos de ensino superior e o que espera deles a sociedade**. Neste marco, a participação na busca de solução aos grandes problemas da sociedade, a integração com o mundo do trabalho – em que as necessidades das sociedades, incluindo-se aí o respeito às culturas e ao meio-ambiente, sejam consideradas prioritárias – e a contribuição ao desenvolvimento do conjunto do sistema educacional são essenciais na ação dos estabelecimentos e dos sistemas de ensino superior;
- **Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade entre os países pobres e em desenvolvimento e os países desenvolvidos**. O compartilhar de conhecimentos, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade.

Outra questão – esta bastante séria por suas implicações – diz respeito a seu seguimento. Dois fatores merecem ser mencionados:

- 1- Para assegurar a participação da comunidade acadêmica no seguimento da CMES, a Unesco e a United Nations University (UNU) se associaram à Universidade Politécnica da Catalunha e criaram uma rede: *Global University Network for Innovation (GUNI)* que realizou grandes coisas, publicou relatórios extensivos sobre questões ligadas ao ensino superior, mas, numa determinada fase, teve a execução de seus programas controlada justamente por grupos notoriamente contrários à visão do ensino superior como bem público. Ao mesmo tempo, na Unesco, com fundos de países nórdicos, estabeleceu-se um sistema de seguimento que também não dava prioridade à participação das instituições acadêmicas. Era uma política diversionista, pois se discutiam, às vezes, temas relevantes, mas deixando de colocar o foco nos pontos mais importantes, sobretudo os que diziam respeito à ligação umbilical entre qualidade e pertinência.

- 2- Há que se compreender a coincidência histórica que foi negativa para os resultados da CMES. A Conferência realizou-se em 1998. Em 1999, houve mudança na Direção Geral da Unesco: Federico Mayor, espanhol-catalão, ex-Reitor, conhecido por considerar o ensino superior como bem público e atribuir a este nível de ensino prioridade real nos programas da Organização, deixou a Unesco. Funcionários desta organização, alguns por ação, outros por omissão, contribuíram então para que a liderança no tratamento da questão do ensino superior em escala mundial passasse para as mãos da OCDE e do Banco Mundial, estes, já nesta época, confortados com a decisão da Organização Mundial do Comércio (OMC) de transformar o ensino superior em mercadoria. A declaração da CMES de 1998, sem ser rejeitada oficialmente, passou, na prática, a ser ignorada. Esta tendência, visível desde a chegada do japonês Matsuura à Unesco, passou a ser notória a partir de 2003 quando um togolês, Francisco Seddoh, que me havia substituído na direção da Divisão do Ensino Superior, em 1999, deixou também a Organização. O fato de o setor da Educação da Unesco estar tão controlado por ingleses e estadunidenses só serviu para agravar esta tendência.

Recentemente, no início de 2015, realizou-se na Coreia do Sul o *World Education Forum – 2015 – Education 2030 – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, uma promoção da Unesco, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Banco Mundial e de outras organizações. Neste documento reafirma-se que a educação é um bem público, um direito humano fundamental, essencial para a paz, a tolerância e o pleno desenvolvimento do ser humano, bem como para o desenvolvimento sustentável. Os participantes se engajaram na tarefa de propiciar oportunidades de formação ao longo da vida, em todos os níveis, o que implica maior acesso inclusive no ensino superior. Declararam basear-se na herança das declarações de Jomtien e de Dakar. O ensino superior não está excluído, mas é sempre mencionado *en passant*, quase como que uma concessão. É verdade que, no tempo do Sr. Matsuura como Diretor Geral, e de ingleses e estadunidenses como Subdiretores da Educação, a situação esteve pior, o ensino superior era simplesmente deixado de lado, mas nem de longe o setor goza, atualmente, da prioridade de que dispôs durante a gestão de Federico Mayor.

Voltando atrás, no período imediatamente posterior à saída do Sr. Mayor da Unesco, enquanto esta Organização deixava de declarar o ensino superior como prioridade, a OCDE fazia tudo para ter, no setor, uma liderança intelectual e o Banco Mundial, após ter publicado uma série de documentos sobre o ensino superior, destacava sua importância e defendia um sistema em que a privatização era estimulada. O Banco, fortalecido pelos recursos que colocava à disposição dos países, passou a destinar fundos consideráveis para programas de reforma universitária, em particular em regiões como a América Latina. Funcionários competentes do Banco percorriam os países dizendo às autoridades que o Banco tomara conhecimento do interesse pelas reformas e anunciavam que o Bird estava disposto a financiar as operações neste sentido. Seria ingênuo imaginar que o Banco daria apoio dessa natureza sem exigir e dispor de uma supervisão ideológica e programática. Seria muito longo descer a todos os detalhes, mas pode-se observar que, desde o início deste século, iniciativas diversas foram tomadas para impor, na prática, uma espécie de pensamento único que, no caso do ensino superior, se configurava pela aplicação nos países dos princípios da Organização Mundial do Comércio que, desde 1998, passou a considerar a educação e, em particular o ensino superior e o ensino a distância, como mercadoria.

A Declaração de 1998 passou a ser ignorada e, por outro lado:

- a) fez-se silêncio sobre a pertinência de documentos básicos, por exemplo, sobre o discurso de encerramento 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;
- b) Passou-se a utilizar, de maneira sistemática, processos de recuperação. Fala-se de respeito à diversidade cultural e, ao mesmo tempo, estimula-se práticas que visam ao estabelecimento ou confirmação de monopólios, de visão única do processo, de qualidade baseada em padrões fechados e restritos a certos países e a certas realidades. Exemplo claro de uma recuperação deste tipo ocorreu durante a Conferência de Paris + 5, em 2003, quando, não fora a reação dos delegados latino-americanos, ter-se-ia registrado no informe final, sem discussão, o conceito de bem público global, em lugar de bem público. Bem público para o ensino superior significa que se trata de um serviço público, acessível a todos, sem discriminação, permanente e adaptável às condições e mudanças da sociedade. Bem público global implicaria na aceitação de modelos globais, em consequência de processos de acreditação estandardizados, contrários à diversidade cultural, facilitando a comercialização da educação e seu domínio por instituições de um pequeno grupo de países;
- c) Na área justamente da acreditação e da avaliação, um processo que durou, pelo menos, quarenta anos, levou à elaboração de convenções regionais sobre o reconhecimento de estudos e de diplomas do ensino superior e a uma Recomendação internacional, em 1993, adotada por consenso, após muito estudo, reflexão e negociação. No entanto, instalou-se, na primeira década deste século e continua em curso, um processo que visa, sem dúvida, ao estabelecimento de um sistema internacional de acreditação baseado em boas práticas modeladas na experiência dos países signatários da convenção de Lisboa

de 1997 (da Europa, além de Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália). O documento base para toda esta operação foi elaborado pela OCDE com a colaboração de funcionários da Unesco. Esta organização não o aprovou oficialmente pelo seu Conselho Executivo e Conferência Geral, mas é usado como se fora documento oficial da Unesco, que apenas dele tomou nota. Abandona-se, na prática, a Recomendação de 1993, que é mencionada apenas para justificar um enterro de terceira classe, e utilizam-se, no processo em curso de reformas das convenções regionais, princípios todos baseados na experiência dos países europeus (aos quais se somam Canadá, Estados Unidos, Israel e Austrália).

d) Uma série de processos, aparentemente independentes mas, na realidade, profundamente interligados, passou a ser utilizada com o mesmo objetivo final: consolidar a posição de liderança de um pequeno grupo de países, em geral anglo-saxônicos. São eles:

- i. consolidação dos princípios do Acordo Geral de Comércio de Serviços (ACGS), da OMC (*Global Agreement on Trade Services, GATS*, em inglês), que transformam a educação, em particular o ensino superior e o ensino a distância, em mercadoria. A partir de denúncias feitas no Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 2002, e de grande mobilização acadêmica no mundo inteiro, a adoção dos princípios da OMC parecia ter sofrido um processo de rejeição. No entanto, na prática, seus princípios são adotados, a privatização e comercialização se impõem em toda parte e, agora, uma nova ofensiva busca obter dos países a assinatura de um convênio mais restritivo que o próprio ACGS;
- ii. Estabelecimento de um sistema internacional de acreditação, mencionado acima;
- iii. Revisão das Convenções sobre Reconhecimento de Estudos, com base, prioritariamente, na Convenção de Lisboa, de 1997, que reúne os países europeus, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália;
- iv. Processo de Bolonha, que pode ser útil aos países europeus, mas que busca impor uma visão do mundo através do princípio e definição das competências;
- iiiv. Desenvolvimento dos *Massive Open On-line Courses (MOOCs)*.

O que há de grave nestas questões? Ao se analisar como funciona a cooperação internacional em questões de desenvolvimento e, em particular, no campo da educação, isto se torna mais claro. Há que se compreender que, durante muito tempo, falou-se na “ajuda” como um instrumento de cooperação. Descobriu-se então que a ajuda beneficiava frequentemente muito mais os países doadores do que os receptores. Passou-se, então, a 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. Hoje, busca-se vender produtos, cooperação passa a ser vista como sinônimo de comércio (para isto, a OMC e a inclusão da educação no Acordo Geral de Comércio de Serviços são poderosos instrumentos) e busca-se forçar os países em desenvolvimento a reformarem seus sistemas para copiar modelos tradicionais como o dos Estados Unidos, ou o modelo da reforma de Bolonha que, na realidade, é uma adaptação do modelo estadunidenses já adotado por diversas

universidades latino-americanas, desde o final dos anos cinquenta. Estamos cada vez mais longe de adotar um processo, segundo o qual, ao se planejar e executar reformas dos sistemas de ensino superior busquem-se soluções autônomas, baseadas na experiência e nas necessidades de cada região, ainda que elementos de convergência sejam buscados para facilitar uma cooperação solidária, entre iguais.

CD: *Qual foi o impacto mundial da Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI? Como avalia os desdobramentos nos anos que se seguiram?*

É difícil dizer que países adotaram os princípios da Declaração de 1998 pelo simples fato de que o próprio Secretariado da Unesco jamais demonstrou grande interesse em promover sua aplicação. E, ao que se saiba, jamais uma avaliação neste sentido foi feita. Pessoalmente, devo acrescentar, deixei a Unesco em fevereiro de 1999, quatro meses após a realização da CMES, logo no início, e documentos emanados da Conferência e que se planejara publicar amplamente não foram nem mesmo colocados na Internet. O seguimento da Conferência foi então desfigurado e mesmo a rede GUNI, criada para garantir a participação dos estabelecimentos de ensino superior no seguimento da CMES, apesar de ter realizado importantes trabalhos e promovido debates interessantes, desviou-se, em alguns momentos, dos objetivos para os quais fora criada.

Deve-se notar que mais de 130 (cento e trinta) Ministros da Educação ou do Ensino Superior participaram da Conferência de 1998. Sabe-se que a Ministra da Educação da China, autora de um discurso inflamado no encerramento do evento, ao regressar a seu país, apresentou os resultados do encontro numa reunião de ministros. A China que já estava dando importância ao ensino superior e à pesquisa, decidiu aumentar os recursos para este nível de ensino e passou a desenvolver planos eficazes de melhoria do sistema de ensino e de pesquisa.

Na América Latina, em vários encontros no marco latino-americano ou ibero-americano, referências foram feitas à CMES. Em 2008, na Conferência Regional para o Ensino Superior (CRES), em Cartagena de Índias, preparatória à 2ª Conferência Mundial, de 2009, os países latino-americanos ratificaram sua adesão aos princípios de 1998. E foram, sobretudo, os latino-americanos que, em 2009, apesar de restrições de alguns elementos do Secretariado da Unesco, lograram fazer com que a Declaração de 2009 se iniciasse com uma reafirmação solene dos princípios de 1998. E este princípio foi aceito pela totalidade dos Estados membros da Unesco.

CD: *Decorridos vários anos de sua vigência, que pontos deveriam ser revistos para uma eventual atualização da Declaração de 1998? Qual a importância atual da CMES de 1998?*

MD: Desde algumas décadas, duas racionalidades fundamentam as ações dos estabelecimentos de ensino superior: uma, tratando a educação como bem público; outra, dominante atualmente, vendo neles empresas capazes de vender produtos a quem possa comprá-los. Para manter o ensino superior como bem público, a Conferência Mundial

sobre o Ensino Superior (CMES) da Unesco, em 1998, seguida pela Conferência Regional do Ensino Superior da América Latina e Caribe, de 2008, e pela 2ª CMES, de 2009, estabeleceram três pontos essenciais: a pertinência, a melhoria de qualidade de conteúdo e de gestão e a internacionalização considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países.

Hoje, no entanto, a tendência à comercialização se amplia e a educação se torna um dos principais itens de exportação de vários países. Fator determinante desta tendência foi a decisão da OMC, em 1998, de definir os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo, entre eles, a educação superior e o ensino a distância. Hoje, notam-se vários processos que, embora apontados como independentes, na realidade são conectados e têm entre seus objetivos fundamentais, consolidar o princípio de uma modernização do ensino superior, sinônimo de comercialização e de adoção de modelos únicos.

Uma volta às decisões da CMES de 1998 é necessária, em particular o seguimento da recomendação de que os estabelecimentos de ensino superior definam ou redefinam suas missões conjuntamente com a sociedade e considerem a cooperação solidária, como figurando entre suas missões.

A Declaração, passados quase vinte anos, segue atual. Os debates de hoje se centram na necessidade de reformas, na importância de instrumentos de avaliação e de acreditação, no reforço dos vínculos com o mundo do trabalho, na importância de se ter o estudante como centro de toda a estratégia dos estabelecimentos de ensino superior, na questão da democratização do acesso, do financiamento, da autonomia, da pesquisa voltada à solução dos problemas básicos da sociedade, e no desenvolvimento dos *Massive Open Online Courses (MOOCs)*.

A CMES, no documento que adotou em complemento à Declaração, e que visava configurar um plano de ação para as reformas do ensino superior no mundo inteiro, sugeriu que os estabelecimentos de ensino superior definissem ou redefinissem suas missões. Este é um ponto que, até agora, não mereceu a atenção da comunidade acadêmica, em particular na América Latina. 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. Uma avaliação será feita não comparando o que faz uma universidade em um país em desenvolvimento com a ação de uma instituição estadunidenses, ou inglesa, ou australiana ou norueguesa, por exemplo, mas com o que a sociedade espera dela. Os *standards* 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 estes 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: “**cada estabelecimento de educação superior deve definir sua missão, de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade...**”. Trata-se de proposta que deve ser levada em conta sem se esquecer de que o ensino superior, de qualidade e pertinente é essencial para que um país possa atingir nível adequado de desenvolvimento econômico, social e cultural durável e sustentável, e ecologicamente racional, bem como, possa atingir

uma criatividade cultural alimentada pelo conhecimento e pela compreensão do patrimônio cultural 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.

Estas 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 tampouco é conhecida nos meios acadêmicos brasileiros e dos países em desenvolvimento, em geral.

Obrigado!

"LA IDEA DE UNIVERSIDAD COMO BIEN PÚBLICO ESTÁ EN SU PROPIO ORIGEN. LA REFORMA DE CÓRDOBA DE 1918 PUEDE SER VISTA COMO EMBLEMÁTICA DE ESA IDEA DE UNIVERSIDAD" (Segunda parte)¹

MARCO ANTONIO DIAS

Licenciado en Derecho (Universidad Federal de Minas Gerais). Fue profesor, Jefe del Departamento de Comunicación, Decano de Extensión y Vicerrector de la Universidad de Brasilia. Fue asesor en el gabinete del Ministerio de Educación, Brasil. Fue director de la División de Educación Superior de la UNESCO (París) (1981-1999). Responsable el programa UNITWIN/Cátedras UNESCO. Representó a la UNESCO en los consejos universitarios de la Universidad para la Paz (Costa Rica) y Université Parix XIII, en Villetaneuse (Francia). Fue el principal coordinador de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998). En la Universidad de las Naciones Unidas fue asesor especial del Rector de 2000 a 2009. Participó en la Constitución del UNESCO-UNU Foro. Recibió títulos de Doctor Honoris Causa en universidades latinoamericanas y europeas. Fue condecorado con la "Legión d'honneur" en el Grado de Caballero por el gobierno de Francia (1999).

Entrevistador: Célio Da Cunha

Célio da Cunha (CC): *Diante do imperativo de se definir a missão da universidade de acordo com as necessidades presentes e futuras, como fica o histórico debate sobre a autonomia da universidade?*

Marco Antonio Dias (MAD): Trata-se de uma questão delicada 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?

Desde o início da existência das universidades, na Idade Média, até os dias de hoje, a liberdade e 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 ideia de autonomia implica, então, vários elementos: liberdade de pesquisa, liberdade de ensino e poder de autogestão.

¹ La primera parte de la entrevista fue publicada en el Vol.1, n° 4 (2016), pp. 97-110

No entanto, já não estamos na Idade Média, quando estas ideias começaram a ser formuladas. A sociedade não está estruturada através de corporações e a vida social tornou-se mais complexa. A autonomia, como sinônimo de soberania, de poder sem restrições e de recusa de prestar contas à sociedade é cada vez mais contestada.

Para muitos, na América Latina, a 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 do Brasil, governos considerados democráticos tampouco têm sido entusiastas de uma autonomia real. Isto se deve a que eles veem-na apenas como um instrumento para libertar-se das responsabilidades financeiras em relação ao ensino superior. Esta atitude não se verifica apenas na América Latina.

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, a um representante de uma organização internacional. O motivo foi que esta pessoa desejava impor ao Brasil mudanças no seu sistema legal referente às instituições públicas. Infelizmente, atitudes como estas são raras. E o problema da autonomia é universal.

A definição ou redefinição de missões deveria provocar um grande debate dentro das instituições. Este, no entanto, é um dos pontos sobre os quais pouco se tem feito.

A definição da missão será, além do mais, um instrumento importante para a avaliação de cada instituição em função de seu projeto, que tomará em consideração a situação internacional globalizante e sua vocação específica face aos problemas da sociedade à qual esteja diretamente vinculada. Dispondo de um documento desta natureza, a instituição poderá organizar, de maneira mais legítima e objetiva, processos de avaliação interna. Também, deverá enfrentar uma avaliação externa que somente terá sentido se tomar em consideração o objetivo que, autonomamente, atribuiu-se cada instituição.

Se o mundo acadêmico lograsse fazer valer esta 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 o ano 2009 pouco teve de comum com 1998. A exemplo da primeira CMES foram conferências regionais convocadas. A exemplo de 1998, a primeira delas realizou-se na América Latina, desta vez em Cartagena de Índias, em 2008 e, como em Havana em 1996, com grande mobilização na totalidade dos países da região.

Mas nisso ficaram os pontos comuns. O representante do Sr. Matsuura, portador de um diploma francês, falando em Cartagena, advertiu que 2009 não seria como 1998. Entusiasmados com o resultado da conferência, os ouvintes não entenderam o que isso significava. Foram compreender em Paris, em julho de 2009, quando os representantes latino-americanos notaram que não se havia tomado 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 Guarga, “todo atributo de “pertinencia” en relación con una sociedad concreta, restando únicamente el atributo de “calidad” como único atributo eventualmente controlable por los estados nacionales y es allí donde el BM propone que se adopte un criterio também global de “calidad”. Criterio que, en el marco de la CMES de 2009, se propuso que se tomara de un documento de 2005 de la OCDE (no se trata de un documento de la UNESCO) titulado “Directrices para la calidad y la provisión transfronteriza de ES”.

Foram então representantes das comunidades acadêmicas de América Latina, em particular os do grupo de Montevideu, e ministros como Juan Carlos Tedesco, da Argentina, que se opuseram a estas 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. Eliminou-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. Em resumo, foi eliminado todo e qualquer apoio ao documento de diretrizes de qualidade elaborado na OCDE.

Os latino-americanos não conseguiram, no entanto, que se incluísse uma rejeição aos princípios do GATS. Estados Unidos e Romênia vetaram a inclusão de qualquer referência a este tema, como o Paquistão. 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. Mas até quando isto será possível de se manter? Esta é a questão que fica pendente. Os que advogam o enterro da ideia de educação como bem público são poderosos e 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 de poder político.

CC: Quais as maiores dificuldades e obstáculos para dar primazia à dimensão social da universidade e nortear o seu desenvolvimento como uma instituição fundamentalmente comprometida com o bem coletivo? De que forma a chamada “nova ordem internacional” ameaça a ideia de universidade como um bem público?

MAD: A geração de professores e administradores acadêmicos dos anos noventa não poderá jamais se esquecer do período em que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, Presidente, e Paulo Renato Souza, Ministro da Educação, ambos professores de universidades públicas em São Paulo, os salários docentes foram congelados, a expansão universitária pública foi contida e os recursos para pesquisa eram limitados. Dizia-se, com resignação e revolta, que as universidades não disponham de recursos nem para garantir papel higiênico.

A redução dos gastos no ensino superior não era exclusiva do Brasil. Nos anos oitenta e, sobretudo nos anos noventa, na UNESCO, observávamos que esse era um fenômeno generalizado. Dizia-se que os recursos eram limitados. Mas isso não impedia o aumento permanente de gastos militares, num grande número de países. As reduções, os sacrifícios e os ajustamentos estruturais significavam a redução de gastos em educação, saúde, previdência social. Aposentei-me da UNESCO em 1999, num momento contraditório na esfera internacional. Contraditório porque em 1998, realizou-se em Paris, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES). Quase cinco mil pessoas participaram deste encontro. Tratava-se de representantes de mais de 180 países, 125 ministros de estado chefiando as delegações nacionais, representantes de estudantes, professores, toda a comunidade acadêmica, parlamentos, e um sem número de ONGs que sentiam a importância do ensino superior para o desenvolvimento dos países. Ao final, todos os representantes declararam que o ensino superior era um bem público, baseado no direito humano. No entanto, ao mesmo tempo, em segredo, aproveitando o embalo da consolidação de um poder monopolista mundial, grupos muito conscientes do que faziam, lançavam as bases para a transformação de toda a educação numa mercadoria. Oficializavam,

assim, uma tendência já existente em vários países de que educação não é para todos; educação é para quem pode pagar; educação não é instrumento de liberação como queria Paulo Freire; e educação é uma arma para manter poder, concentração, exclusão e miséria.

Em Paris os ministros da educação diziam, em nome de seus governos, que o ensino superior e a educação eram um bem público. Enquanto, em Genebra, os ministros das Finanças dos mesmos países, sem consultar seus colegas da área social, davam apoio a documentos da OMC que passavam a tratar a educação, sobretudo o ensino superior e o ensino a distância como uma mercadoria.

Recentemente, em abril deste ano, Jorge Brovetto (antigo reitor da Universidade de La República de Montevideu, ex-secretário da Associação de Universidades do Grupo de Montevideu e ex- presidente da Frente Ampla, conjunto de partidos de apoio aos governos Tabaré Vasquez e José Mujica) dizia, falando do GATS que “en términos prácticos, el significado real del acuerdo es el de transformar a 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”.

A nova ordem mundial, de que se fala nas três/quatro últimas décadas, nada tem a ver com o movimento lançado pela ONU nos anos 80. Este estava sob impulso notadamente dos países que constituíam o Grupo dos 77, do qual o Brasil fazia parte, que visava a estabelecer uma situação mais equilibrada no mundo. A nova ordem implantada no mundo nos anos 90 implica, no campo político, o domínio de um pequeno grupo de países sobre a comunidade internacional. Provoca mudanças, na ordem internacional, prejudiciais aos países pobres e em desenvolvimento. Os quais, nos organismos financeiros, praticamente não têm como fazer prevalecer seus interesses; estimulam alterações no mundo do trabalho onde a estabilidade de emprego desaparece; e a chamada flexibilidade se torna sinônimo de insegurança para uma grande parte da população, com impacto altamente negativo na vida dos cidadãos e, em particular, na dos jovens. Estabeleceu-se um sistema de desordem nas relações internacionais

A globalização afeta todos os níveis de vida da sociedade. A educação, portanto, não lhe escapa e, ao contrário, converte-se em um dos grandes mercados dos tempos modernos. Segundo cálculos, nada otimistas, o mercado da educação encontra-se em plena expansão; é montante que se expressa em bilhões de dólares. Como consequência mais e mais universidades nos países desenvolvidos trazem, para os países em desenvolvimento, verdadeiras caixas negras, com programas fechados, que não são objeto de nenhuma discussão, não levam em conta os interesses dos países receptores e são pagos em moedas fortes. Há situações que raiam a indecência como a daqueles que, além de venderem pacotes fechados, anunciam sua disposição de criar um sistema de reconhecimento de estudos e de diplomas, atribuindo-se o direito de dizer, em toda parte, o que tem e o que não tem qualidade. Há organizações também que chegam ao ponto de propor a venda de diplomas por internet.

Aí vale a pena fazer um pouco de história, lembrando fatos que devem servir de lição quando se analisam estas questões. Em 1965, soube-se que o governo militar brasileiro havia decidido recorrer a consultores norte-americanos para reorganizar o sistema universitário brasileiro, ao mesmo tempo em que o embaixador Lincoln Gordon criticava as universidades por seguirem modelos europeus, totalmente obsoletos segundo seu ponto de vista. Foi o que bastou para que professores da USP (entre eles, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Caio Prado Júnior, Azis Simão, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti) lançassem um manifesto, em maio de 1965, onde, entre outras coisas, diziam:

As universidades estrangeiras, não importa de que país, são como quaisquer instituições, intransferíveis em suas estruturas originais, pois, com elas, não se transferem para outros ambientes as condições de vida social e econômica, os recursos, as tradições e a atmosfera cultural que respiram e de que se sustentam. Não temos de copiar ou transplantar modelos. O que é preciso é estudá-las todas e delas extrair o que de melhor tenham e se possa enquadrar num sistema, maleável e vivo, adaptado às condições, exigências básicas e aspirações de sociedades, tão complexas como as nossas, em transformação desigual e marcada por grandes desníveis econômicos e culturais. Para se inserir o “ideal” no “real”, é tão necessário conhecer aquele como este, por cuja análise se tem de começar.

Esta posição é válida e pertinente até hoje. O conhecimento é importante. Como diziam os participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, no preâmbulo da declaração final, “dado o alcance e o ritmo das transformações, a sociedade cada vez mais tende a estabelecer-se sobre a base do conhecimento, razão pela qual a educação superior e a pesquisa formam hoje em dia a parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações”. Ou, como bem diz o ex-ministro de ciência e tecnologia do Brasil, Roberto Amaral Vieira (um dos elementos mais coerentes de minha geração e, talvez por isto mesmo tão atacado) “não há possibilidade de nação soberana, sem autonomia científica e tecnológica”. Daí a necessidade de se estimular a pesquisa científica e tecnológica e de integrar as políticas educacionais com as de ciência e tecnologia.

Tive o privilégio de participar, como observador, de uma conferência em Berlim, em agosto de 1998, organizada pela OCDE, quando os países mais ricos do mundo, os mesmos que aconselham os demais países a somente se ocuparem da educação básica, decidiram adotar, como política oficial, o acesso universal de seus cidadãos ao ensino superior.

No documento de trabalho desta reunião – “Redéfinir l’enseignement tertiaire- 1998”- os funcionários da OCDE eram enfáticos:

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

Em 2005, durante uma mesa redonda de ministros de educação e do ensino superior organizada na UNESCO durante sua conferência geral, o secretário-geral da OCDE deixou claro que os princípios acima eram válidos para os países membros de sua organização. Os demais deveriam limitar seus esforços ao ensino de base, deixando formação em nível superior e pesquisa por conta dos países que, de há muito, investem no setor. Em outras palavras, o colonialismo deve ser mantido e, agora, de maneira clara, através do domínio do saber.

Já na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em outubro de 1998, a comunidade acadêmica do mundo inteiro e seus associados tinham opinado de maneira muito incisiva, fundamentando suas propostas e decisões no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, desde 1949, havia lançado as bases de uma concepção que vê a educação,

em todos seus níveis, como um direito humano. Ali se sustenta que “toda pessoa tem direito à educação...” e que “o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos”.

Em nossos dias, parece evidente que os métodos utilizados para se atingir uma uniformidade de modelos de desenvolvimento, de organização do ensino superior e de cooperação internacional, são cada vez mais sofisticados. Já mencionamos que para impor o pensamento único e a volta da teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960, diversos processos, aparentemente independentes, na verdade interligados, desenvolvem-se no plano internacional. Os processos interligados são: O AGCS - GATS em inglês- Acordo Geral sobre Comércio de Serviços; Processo de Bolonha; Sistema de acreditação internacional; Renovação dos instrumentos jurídicos sobre reconhecimento e equivalência de diplomas do ensino superior; Rankings acadêmicos; MOOCS – Cursos abertos massivos on-line. Nos últimos anos, venho discutindo estes temas em várias partes do mundo, alguns destes documentos podendo ser encontrados nos livros eletrônicos que figuram na página www.mardias.net.

A situação de dependência dos países em desenvolvimento agrava-se em função da existência, na Europa, desde 1983, de uma instituição conhecida como Mesa Redonda Europeia (European Round Table -ERT), que congrega cerca de 50 dentre as maiores empresas europeias e age como um grupo de pressão sobre a Comissão Europeia, o Conselho de Ministros e o Parlamento Europeu. Através dessas instituições europeias, alcançam o mundo inteiro.

Os membros da ERT possuem um sistema, têm ideias, dispõem de uma visão da sociedade e de meios para impor sua visão. Agem num quadro regional e global, fazem o que o pensador da Costa Rica, Gabriel Macaya, definiu como a união de conceitos antagônicos, nas frases do "Newspeak" (Orwel, 1984), como "guerra é paz" ou "a paz é guerra", "a morte é vida" e "a vida é morte" etc. Utilizam esta metodologia na análise de questões como desenvolvimento sustentável, globalização com rosto humano, carreira interdisciplinar, recursos suficientes, previsão do futuro, universidade privada.

Em outubro de 1998, através do documento que recebeu o título de “Introdução ao Acordo Geral do Comércio de Serviços (AGCS)” a Organização Mundial do Comércio (OMC) definiu os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo entre eles, a educação superior, o ensino a distância, etc.

Esta definição se adequava ao Consenso de Washington, formulação elaborada em 1989, com o final da Guerra fria, pelo economista inglês John Williamson, visando a reforçar a política generalizada em favor do livre intercâmbio, através de privatizações, abertura da economia, controle da inflação e do déficit público, menor regulação da economia, prioridade dos países em desenvolvimento ao pagamento dos juros da dívida externa e a predominância da lógica do mercado nas relações internacionais. No ensino superior, a aplicação do Consenso de Washington significa:

- Redução do financiamento público para o ensino superior;
- privatização direta ou indireta dos estabelecimentos de ensino superior;
- prioridade aos aspectos comerciais na cooperação;
- regulamentação de acordo com os princípios do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS ou GATS).

A duplicidade de concepções ou racionalidades persiste, como se pode constatar pelo exame de dois documentos sobre políticas para o ensino superior, elaborados e publicados há quase vinte anos pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Trata-se de "Ensino superior: a lições da experiência",

Banco Mundial, Washington, 1994 e "Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior", UNESCO, Paris, 1995. Estes documentos tiveram grande influência na evolução das políticas públicas no ensino superior no mundo inteiro.

A educação é um bem público. Os governos soberanamente têm o direito de delegar esta função, de dar concessões, ou autorizar a instituições da sociedade civil a exercerem estas funções, tudo dentro de normas e leis, base para um sistema de concessão, delegação ou autorização que deve ser submetido a controles rígidos. Bem público significa que o ensino superior deve se basear em três princípios básicos:

- Igualdade: o acesso ao ensino superior deve ser aberto a todos sem discriminação.
- Continuidade ou permanência – O serviço fornecido deve sê-lo de maneira contínua, sem interrupção, o tempo todo.
- Adaptação ou adaptabilidade- O ensino superior deve ter a capacidade de se adaptar às novas situações, a fim de garantir, seja qual for o contexto, a igualdade e a continuidade.

Tampouco me parece correto o conceito avançado agora nos países desenvolvidos, com o apoio de documentos do Banco Mundial ou da OCDE, segundo o qual a educação é um “bem público global”; conceito de consequências perigosas e que significa, por certo, uma tentativa de recuperação da ideia de bem público que salvasse aos estados independentes o direito de definir suas políticas educativas.

Bem público global traz em seu bojo a ideia de modelo único, modelo que, na atual estrutura de força nas organizações internacionais, representa a adoção de modelos dos países ricos, em particular dos países anglo-saxônicos. Bem público global justifica, por exemplo, a criação e o desenvolvimento de princípios de acreditação ou credenciamento que dirão ter qualidade as instituições que se adaptem a estes modelos e não as que respondam às necessidades de sociedades específicas. É a concepção que se tentou passar na CMES de 2009 (como na intermediária de 2003); iniciativa fracassada graças à reação das instituições e governos latino-americanos.

Nos últimos tempos, parecia que, desde o fracasso da conferência da OMC de Cancun, no início dos anos 2000, os países ricos tinham desistido de impor regulamentos que visassem à consolidação do GATS, em particular do princípio da comercialização do ensino e da decretação de morte da ideia de educação como bem público.

Ingenuidade pura. Falando aos participantes do Fórum latino-americano organizado em Foz de Iguaçu pela SESU-MEC do Brasil, Conselho Nacional de Educação, Andifes e Unila, de 17 a 18 de novembro de 2014, chamei a atenção ao fato de que,

Em 2011, por considerarem insuficientes os acordos firmados dentro da OMC, um país, os Estados Unidos, incentivou a elaboração de um novo acordo mais rígido que o AGCS – GATS, que, agora (2014), é objeto de discussão entre 50 países, em Genebra, nos locais da Embaixada da Austrália.

Os documentos em debate são secretos, mas conhecem-se seus pontos principais. As decisões sobre as privatizações são irreversíveis. Nenhum país pode recuar, 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 terão de ser estendidos para as

universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto significa a morte da educação pública.

Entre os países participantes destas discussões na Embaixada da Austrália, havia 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 e Turquia. Hong Kong e Taiwan. A prensa internacional anunciava que Brasil e China estavam prontos para também participarem destas discussões.

Não se ouviu falar mais neste assunto, mas recentemente, Jorge Brovetto distribuiu documento que enviou inclusive à equipe dirigente atual da Associação de Universidades de Montevideu (AUGM), onde adverte:

- La aplicación de esas disposiciones, reglamentaciones, controles y sanciones a la comercialización internacional de los servicios de educación, representan una pérdida de soberanía de las naciones en lo referente a la definición, orientación, financiamiento y ejecución de sus propias políticas autónomas en materia de educación.
- La resolución de incorporar a la educación como un servicio mercantilizable se opone, además, por su propia consideración de “mercancía”, a la definición adoptada, a nivel mundial en la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO del año 1998, de que la Educación, en todos sus niveles, constituye un “Bien Público”
- La inmediata respuesta internacional de enfrentamiento a la resolución de la OMC, fue liderada por la UNESCO y contó con el firme apoyo de las mayores organizaciones académicas de la región y del mundo, tales como la UDUAL, (Unión de Universidades de América Latina) y la AUGM, (Asociación de Universidades Grupo Montevideo), en ambos casos con participación protagónica de nuestra Universidad de la República. La reacción mundial fue de tal magnitud que, de hecho, la resolución de la OMC, quedó sin efecto práctico y no llegó a aplicarse. Esto no quiere decir que el organismo internacional del comercio haya renunciado a su propósito original de lograr un mercado global para los muy redituables servicios educativos transnacionales.

Depois de mencionar que o governo uruguaio não concorda com a proposta em discussão em Genebra, Jorge Brovetto conclui dizendo que, segundo informações oficiais, o TISA (Trade in Services Agreement) está inserido no AGCS da OMC, seus objetivos são os mesmos e os acordos previstos no TISA são compatíveis com os do AGCS e da OMC. Em conclusão, afirma 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”.

CC: *Crítica-se muito a universidade na América Latina em sua resistência para uma maior articulação com os setores produtivos. Como você analisa essa questão?*

MAD: A questão do vínculo entre ensino superior e mundo do trabalho é um tema recorrente que aparece sempre quando se analisa a situação deste nível de ensino no mundo inteiro e em todos os tempos. Pessoalmente, não me agrada que se fale em vínculo com o mundo produtivo ou com o mundo empresarial. É um posicionamento redutor. Limita a questão à ligação com as empresas, com o interesse do capital. Por outro lado, a observação da evolução dos sistemas de ensino superior no mundo inteiro, nas últimas décadas, revela que cooperação entre indústrias e universidades é um sonho, muitas vezes um sonho de verão, porque as desconfianças entre mundo empresarial e mundo acadêmico são grandes e nem sempre seus representantes conseguem se reunir em torno de objetivos realmente comuns.

Desde que cheguei à direção da Divisão do Ensino Superior da UNESCO, em 1981, fui motivado pelo posicionamento de estimular o vínculo da educação com o mundo do trabalho. Isto inclui que o contacto com as empresas é evidente, mas busca também ver qual é a perspectiva dos empregados e a da sociedade em geral. É uma visão muito mais ampla.

A preocupação com o tema leva também a outro tipo de equívoco. Fala-se em vínculo com as empresas para que os estabelecimentos de ensino superior ajam como empresas. É outro equívoco. É evidente que as universidades devem ser bem administradas, o desperdício deve ser evitado, e a ética deve predominar na gestão dos recursos que integram uma instituição acadêmica em todos os setores. Mas, uma fábrica de sabão é uma coisa, um estabelecimento de ensino é outra coisa totalmente diferente.

Em 1992, Alfonso Borrero Cabal, num trabalho monumental (Université aujourd'hui- CRDI Canada e UNESCO- publicado em 1994 na versão inglesa e 1995 na francesa) que sintetizou as reflexões feitas pela UNESCO e por associações universitárias do mundo inteiro, recordando que as universidades devem ser bem administradas, mas nunca se esquecendo de que têm missões específicas e que suas funções principais dizem respeito às atividades acadêmicas.

Hoje, de novo, volta-se a insistir na necessidade de maior vínculo das universidades com as empresas, casamento difícil, onde os “cônjuges”, frequentemente, têm objetivos diferentes e a relação acaba tornando-se desconfiada, neurótica, doentia, constantemente impossível, com acusações mútuas de infidelidade. Mas, é uma cooperação necessária, todos estão de acordo. É bom que se definam códigos de ética para as diversas profissões, em particular para os economistas, e que se estimule a cooperação das empresas com as universidades. Para isso, o exame de experiências de outros países, desenvolvidos ou não, é útil, não para copiar mecanicamente experiências de outras realidades, mas, para, de maneira crítica, ver como, quando e onde uma cooperação pode se desenvolver entre empresas e o mundo acadêmico.

Num país como o Brasil, formar os jovens com espírito empreendedor, em outras palavras ajudá-los a conceber suas próprias empresas pode ser importante. Para isso, além de introduções e modificações pedagógicas no âmbito da formação, o desenvolvimento de incubadoras de empresas, dentro e fora das universidades, é uma ideia que merece ser mais e mais explorada.

E o fundamental, sobretudo neste campo, é lembrar-se que o ensino superior para ter qualidade deve ser pertinente. E a pertinência inclui uma ligação estreita com a sociedade, e, em particular com o mundo do trabalho, visto de uma maneira ampla. Isto sempre foi importante. Não tem sentido manter instituições que sejam fábrica de desempregados. Mas, para isto, o ponto de partida da ação universitária deve levar em conta o mundo real.

Mas, não há que se esquecer de que o mercado é mutável e que o indivíduo tem, antes de tudo de ser preparado para responder às necessidades sociais e não às do mercado. Não é realista querer ajustar os objetivos a serem alcançados pelo ensino superior a circunstâncias que são mutáveis e, mais que isso, que se alteram num ritmo frenético. O importante, hoje, é que todos os que completam um curso universitário disponham de uma formação que lhes ensine a pensar

críticamente, a adaptar-se às mudanças e, enfim, a se posicionarem numa atitude de aprendizagem permanente. As instituições, por sua vez, para atender às necessidades sociais devem, necessariamente, desenvolver programas de formação permanente ou continuada. Um diploma, hoje, pode se tornar obsoleto em muito pouco tempo

CC: *Qual a importância do Manifesto de Córdoba de 1918 no cenário na América Latina y para o mundo.*

MAD: No início dos anos sessenta, uma grande agitação intelectual se desenvolveu no Brasil inteiro, baseada na ideia de que a universidade não poderia ficar isolada dos problemas da sociedade. A UFMG era o centro vital desta movimentação. Na época –e isto é apenas um detalhe– sendo presidente do DCE Edilson de Almeida Júpter, lançamos, como encarte de “O Binômio”, o jornal “Tribuna Universitária”, do qual participavam todas as correntes progressistas e reformistas da Universidade e do qual fui o diretor.

O movimento de reformas que chegou atrasado ao Brasil defendia, entre outros pontos, o fim das cátedras vitalícias, pedia a abertura de concursos públicos para os postos de professores universitários, a instalação do co-governo de que a greve do terço foi a expressão mais visível e, sobretudo a participação ativa das universidades nas reformas de base que, acreditávamos, iriam transformar para melhor o país. É difícil avaliar o impacto destas ações.

A repressão na UFMG, os ataques a professores e alunos, depois de 1964, revelam que, para os donos do poder de 1964, ela foi importante. Aliás, a historiadora Heloisa Starling revelou, nos anos oitenta, a existência de uma lista de pessoas a serem eliminadas. Esta foi elaborada pelos que organizaram, em sua vertente mineira, o movimento político-militar de 1964. Muitos sobreviveram –estou entre eles- mas alguns, como Antonio Joaquim Machado, foram efetivamente eliminados.

Mas, verdade seja dita, os movimentos de reforma daquela época tinham sua origem no movimento de reforma de Córdoba de 1918. Estou entre os que consideram que a comunidade acadêmica de nossos dias muito deve a Córdoba, aos estudantes argentinos que sonhavam em modernizar uma sociedade até então absolutamente feudal. É sempre útil recordar a importância do que se passou em Córdoba em 1918. Na Conferência de Havana, em 1996, preparatória à Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998, estive com Carlos Tunnermann, na origem da referência feita a Córdoba na declaração ali aprovada.

Por sua vez, em discurso no primeiro dia da Conferência Mundial em outubro de 1998, recordei também o significado do movimento de 1918 para América Latina e para o mundo. Córdoba, disse eu no dia da abertura da CMES, mostrou quão importante é organizar e sistematizar uma série de princípios que se transformam em marcos de referência para ações e para a definição de bandeiras para a melhoria dos sistemas. Córdoba estabeleceu os elementos básicos de uma 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.

Em realidade, não se pode falar de sistemas e reformas do ensino superior na América Latina sem se fazer uma referência à reforma de Córdoba que no próximo ano comemorará seu centenário. Tive o privilégio de participar de comemorações desta reforma, em Córdoba, por ocasião das comemorações dos seus 80 e 90 anos. Em meu tempo de estudante universitário, no início dos anos sessenta, a grande mobilização estudantil em toda a América Latina era feita com base nos princípios da reforma de Córdoba de 1918.

Sem dúvida, esta representou uma resposta aos problemas de uma época. Argentina era, na época, uma sociedade agrícola. A industrialização incipiente, a participação ativa dos imigrantes que

chegavam da Europa com ideias novas fruto das transformações resultantes da Iª. Guerra mundial, o aparecimento de uma classe média que queria ocupar um espaço mais importante na sociedade, definia uma realidade que não é a mesma de nossos dias, mas que, naquele momento, exigia mudanças profundas na estrutura das universidades.

As condições atuais são absolutamente distintas, mas há elementos que merecem uma reflexão e, mais importante que isto, há princípios definidos em 1919, em Córdoba, que são válidos até hoje.

Estes princípios estiveram presentes em métodos os debates que ocorreram na região e, em seguida no mundo inteiro, durante todo o século XX e continuam presentes nesta segunda década do século XXI. Foi o que se observou inicialmente na Argentina, principalmente em Córdoba e Buenos Aires e, em seguida, no Peru, sob a liderança de Haya de La Torre, Chile, Colômbia, Guatemala e Uruguai. Nos anos 30, as ideias do movimento foram retomadas no Brasil, Paraguai, Bolívia, Equador, Venezuela e México. No Brasil, nos anos sessenta, todos os movimentos em favor das reformas universitárias inspiravam-se nos princípios de Córdoba. Em 1968, em Paris, durante o movimento de maio, princípios da reforma de Córdoba eram expostos e publicados nos muros da Sorbonne.

A partir de Córdoba, a universidade deixou de ser vista apenas como um centro de conservação e depósito do conhecimento através do ensino e evoluiu em acordo com uma concepção que a colocava numa posição de um centro de criação e de conservação do conhecimento, mediante a pesquisa científica e o ensino. Além disso, com Córdoba, passou a tornar-se clara a necessidade para as universidades, através da extensão, de levar os resultados de seus trabalhos ao conjunto da sociedade. Mesmo se, no início, esta posição pudesse ser considerada, nas análises que hoje se fazem, como paternalista, não há dúvidas que representava um progresso com respeito à situação anterior.

Córdoba mostrou a importância de sistematizar quadros de referência para ações e para a definição de bandeiras capazes de servir de estímulo para melhorar o sistema universitário. A Córdoba devemos, entre outros avanços na época:

- a consolidação da ideia da autonomia, o que representava pelo direito que se reconhecia à comunidade universitária de selecionar seus dirigentes e professores e de organizar os programas de estudo, independentemente do governo ou de outras entidades;
- a insistência na formação integral do ser humano, ficando claro que os estudantes devem ser tratados como adultos, sujeito e não objeto de seus destinos. Para isto, defendia-se o cogoverno das instituições;
- a necessidade para as instituições de ensino superior de manter vínculos com a sociedade, tratar de seus problemas e encontrar em ela a justificativa principal de sua existência;
- a necessidade de transferência à sociedade, através da extensão universitária, dos conhecimentos que os estabelecimentos de ensino superior dispõem ou produzem;
- a modernização científica com mudanças nos programas e currículos, com a eliminação de posições dogmáticas;
- a democratização com a gratuidade sendo considerado um instrumento para a ampliação do acesso à universidade;
- a antecipação dos movimentos de integração da região.

Este último ponto é de fundamental importância nos dias de hoje quando se busca reforçar e consolidar a posição do Mercosur como instrumento de integração na região. Neste ponto, Córdoba foi antecipatória pelo que propunha e por sua penetração em todo o continente estimulando um debate que visava a fazer das universidades agentes de mudança social.

A CMES de Paris de 1998 conservou estes princípios. Nos debates que precederam esta conferência, ficou claro que “antes de se buscar o tipo de instituição de educação que se deseja construir, é necessário definir o modelo de sociedade que se busca alcançar”. Esta é a condição para que o ensino superior possa colaborar com a criação de uma sociedade mais justa.

Este princípio esteve presente nas declarações de todas as regiões, mas foi formulado de maneira clara na declaração adotada em 1998 em Paris, quando os participantes, entre outras coisas, deram que a educação superior deve “basear as orientação em longo prazo em objetivos e necessidades sociais, aí incluídos o respeito das culturas e a proteção do meio ambiente (artigo 6, a) e também que “em última instância, a educação superior deveria visar a criar uma nova sociedade não violenta e de que esteja excluída a exploração...(artigo 6, d).

CC: Muito obrigado!

DOCUMENTO NÚMERO 6

LAS NUEVAS GENERACIONES EN FRENTE AL OSCURANTISMO Y A EL RETROCESO

Esto texto es resultado de la ponencia presentada en Lima, Perú, el 13 de marzo de 2019, como poniente principal (key speaker) del IX Encuentro de Redes de Educación Superior y Consejos de Rectores de América Latina y del Caribe. Fue publicado en la Revista Integración y Conocimiento - número 8 – 2019- vol. 2- pp 64 a 79

CONFERENCIA

LAS NUEVAS GENERACIONES FRENTE AL OSCURANTISMO Y AL RETROCESO

Marco Antonio Rodrigues Dias¹

78

Introducción

Del 11 al 14 de junio de 2018, UNESCO-IESALC, la Universidad Nacional de Córdoba, el Consejo Interuniversitario y la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina, han convocado y organizado en Córdoba la III CRES, a la cual le siguió, el día 15 de junio de 2018, la Jornada del Centenario donde se han conmemorado oficialmente los 100 años de la Declaración y de la Reforma de Córdoba. En esta ocasión, se ha formulado una nueva declaración fiel a Córdoba 1918, en la cual se reafirma el carácter de bien público de la Educación Superior, se destaca la necesidad de articulación entre esta y la sociedad, se mantiene la defensa de la autonomía, se insiste en el acceso universal a la Educación Superior y se estimula la integración latinoamericana.

A su vez, las redes de Educación Superior y consejos de rectores de América Latina y el Caribe se han reunido en Lima, los días 13, 14 y 15 de marzo de 2019 para discutir un plan de acción de implementación de los acuerdos de la CRES. Igualmente, entre el 8 y 9 de abril de 2019, un grupo de expertos y de dirigentes universitarios se ha reunido en la Universidad Nacional de Córdoba en la búsqueda de identificación de prioridades y formulación de planes para iniciar acciones concretas en este campo.

¹ Marco Antonio Rodrigues Dias fue administrador universitario en su país, Brasil, en los años setenta; director de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-1999) en París y asesor personal del rector de la Universidad de las Naciones Unidas y representante de esta organización en París durante la primera década de este siglo. Este texto es basado en la ponencia que presentó en Lima, Perú, el 13 de marzo de 2019 como ponente principal (key speaker) del IX Encuentro de Redes de Educación Superior y Consejos de Rectores de América Latina y del Caribe.

Desde el punto de vista institucional, es importante señalar el discurso que ha hecho en Córdoba, durante la III CRES, la Dra. Stefania Giannini, subdirectora general de educación de la UNESCO. Exrectora en Perugia y exministra de educación de Italia, la Dra. Giannini señaló la importancia de la Educación Superior para el desarrollo socioeconómico de nuestras sociedades y afirmó que esta puede fortalecer el derecho a la educación, facilitar la movilidad estudiantil y académica, mejorar la cooperación interuniversitaria, hacer avanzar la garantía de calidad y mucho más”. Fue una buena señalización de que la UNESCO volvería a considerar la Educación Superior como prioritaria en sus programas.

No hay duda que en Lima y en Córdoba fueron discutidos elementos fundamentales de los desafíos de la Educación Superior en la región y fueron formuladas propuestas con miras a una mejor integración entre la educación y la sociedad, en concordancia con todo lo que fue definido por la CMES de 1998, para quien la calidad no existe si no es pertinente. En este encuentro, los vínculos entre Educación Superior y la sociedad fueron la idea transversal que se desarrolló en todos los ejes temáticos para hacer de América Latina y el Caribe un espacio democrático de justicia social.

No creo que alguien pueda tratar en profundidad todos los temas que se plantearon en Córdoba, durante la CRES y, después en Lima y de nuevo en Córdoba. Quedó claro que si me invitaron para la ponencia de apertura del IX Encuentro de Redes de Educación Superior y de Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe, estando fuera de los circuitos y representando el pasado, se debe seguramente a mi participación, durante varias décadas, en los debates sobre reforma universitaria en la región y, en escala más amplia, a través de la UNESCO y de la Universidad de las Naciones Unidas².

Hace poco tiempo, en 2017 -por solicitud de la AUGM- fui autor de un libro síntesis, ***La educación superior como bien público: perspectivas para el centenario de la reforma de Córdoba***, donde intenté dar una visión teórica y concreta de los grandes problemas institucionales que afectan a la Educación Superior en la región, principalmente en función del incremento de la comercialización y de la utilización de la cooperación como instrumento de dominación³.

En lenguaje policial, algunos de los miembros de la comunidad académica en América Latina dicen que soy un archivo vivo (“archivo vivo”, en portugués). Asimismo, hay que reconocer que las cosas cambian muy rápidamente en los tiempos actuales y que el ser humano, a partir de un cierto momento, disminuye su capacidad reactiva frente a los hechos, movimientos y principalmente a los cambios estructurales en las organizaciones y en las sociedades.

² En los años sesenta, trabajé como profesor y administrador académico en una importante universidad brasileña, la UnB; como director durante casi dos décadas de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-1999), fui responsable principal de la organización de la CMES de 1998, fui, bajo el liderazgo de Federico Mayor, director general de la UNESCO, responsable por la coordinación de la concepción y del lanzamiento del programa UNITWIN/Cátedras UNESCO; he tenido bajo mi responsabilidad los programas de reconocimiento de estudios y la elaboración e implementación de convenciones en este dominio. Estuve presente en la decisión de transformación del antiguo CRESALC en IESALC.

³ El libro fue publicado a finales de 2017 en español con la UDELAR -Universidad de la República- en Uruguay y en portugués con la UFSM -Universidade Federal de Santa Maria-, en Brasil. Estas dos versiones más otra en inglés se encuentran en la página web de la AUGM, en Researchgate (Marco Dias) y muy pronto de nuevo en www.mardias.net, una página que está siendo renovada.

Analicemos pues algunos puntos que representan desafíos enormes para la Educación Superior en este periodo pos-CRES 2019.

Las nuevas generaciones

Es tiempo de que la comunidad académica pare de preguntar a mi generación lo que debe hacer⁴. Llegamos al invierno de la vida y lo más pertinente que tendríamos que decir es explicar dónde erramos. Mi generación creía estar participando en la construcción de un mundo mejor. Imaginábamos que, modernizando nuestras instituciones, promoviendo el desarrollo para todos con libertad, estaríamos colaborando para insertar definitivamente las instituciones de Enseñanza Superior entre los organismos que transformarían los pueblos de todo el universo en participantes activos de la sociedad, en sujetos y no objetos en la vida política y social.

Sin embargo ¿qué es lo que vemos en todas las regiones del mundo, incluso o en particular en América Latina, donde las manipulaciones, los golpes políticos toman formas nuevas, y los pueblos, la gente oprimida, usan el derecho de voto para entregar el poder a representantes de las oligarquías y a grupos oscurantistas que defienden la construcción de una sociedad más elitista y discriminatoria de las que existían en prístinas épocas?

¿Cómo explicar la llegada al poder, a través del voto popular, de políticos que tienen la exclusión como pensamiento fuerte y base de sus acciones, de individuos cuya acción sirve más para excluir que integrar todos los segmentos de la sociedad? ¿Cómo puede justificar nuestra generación el hecho de que muchos de los que son elegidos por el voto popular en una perspectiva retrógrada tienen diplomas universitarios, de universidades particulares, pero también de instituciones públicas que, por su esencia, deberían actuar con eficacia para mantener el carácter de bien público de la educación? Reflexionemos juntos sobre todo esto.

No hay que olvidar que cuando se habla de bien público, esto tiene un significado. La educación de calidad tiene que ser para todos sin discriminación, ella tiene que ser pertinente, orientada a la formación de ciudadanos conscientes de que van a colaborar para crear una sociedad más justa y solidaria, tiene que ser permanente y tiene que saber adaptarse a la evolución del mundo, a los cambios de la sociedad, y también a los cambios provocados por las nuevas tecnologías.

Asimismo, no hay que dar la impresión de que todo está perdido y para siempre. Hay que mantener el optimismo con la evolución de la humanidad. Las nuevas generaciones no van a repetir los errores de las anteriores. Son ellas las que definirán las acciones a tomar, incluso para mantener vivo el concepto de bien público para la educación y, en particular para la Educación Superior.

La doctrina de seguridad nacional

El combate por una Educación Superior libre, auténtica, pertinente no empezó ahora. Recuerdo, por ejemplo, lo que pasó en la Universidad de Brasilia, donde trabajé, entre 1970 y 1981, como profesor y administrador universitario. Todos conocen por lo menos un poco de la historia de la Universidad de Brasilia concebida y desarrollada por figuras extraordinarias como Darcy

⁴ En diciembre de 2019, el autor de este texto completó 80 años.

Ribeiro, Frei Mateus Rocha, Anísio Teixeira y un grupo de profesores y científicos competentes e idealistas.

Sin embargo, pocos están conscientes de lo que ocurrió en esta institución en los años setenta, cuando un médico, profesor en la Universidad Federal de Minas Gerais, Caio Benjamin Dias, asumió el puesto de rector. Su misión consistía en reconstruir la Universidad prácticamente destruida por invasiones policiales y militares entre 1964 y 1968. Para esto, el rector llevó a Brasilia equipos enteros de Minas Gerais y empezó a contratar de todas partes profesores y científicos capaces y estimulados con la perspectiva de poder realizar un trabajo académico de calidad y socialmente válido.⁵

En 1976, una crisis política compleja irrumpió en Brasil, con los conflictos entre oposición y gobierno y, dentro del sistema militar, entre los que se habían dado cuenta de que el régimen estaba agotado y defendían una apertura y grupos poderosos que deseaban reforzar la represión, para hacer lo que, recientemente, el Sr. Bolsonaro, cuando todavía era candidato a presidente de la República, ha dicho, es decir que los militares erraron pues tenían que haber matado a por lo menos 30 mil personas...

En este marco, un acuerdo tácito existente desde los inicios de los años setenta que permitía a los profesores de la UnB una relativa libertad, se acabó y la represión volvió a ser violenta⁶.

En mi discurso de recepción del doctorado honoris causa en la Universidad Nacional de Córdoba -UNC- en 7 de noviembre del 2017⁷, tuve la oportunidad de señalar:

Que, en Brasil como en gran parte de América Latina lo que fundamentaba los sistemas políticos dictatoriales era la doctrina de seguridad nacional. ¿Cuál era el origen de esta doctrina y cómo era aplicada? El origen teórico por supuesto estaba en los trabajos del National War College en Estados Unidos, sin embargo, en ciertos países, como Brasil, por ejemplo, la influencia francesa, del Centro de Altos Estudios de la Defensa Nacional, fue también muy visible y efectiva (...)

La doctrina en Francia se consolidó en el momento de la Guerra de Argelia, cuando los estrategas galos comenzaron a afirmar que la defensa del Estado exigía no solo la difusión de una ideología anti-subversiva, sino también, el descubrimiento del enemigo interno,

⁵ Busqué contar esto en un libro que la UnB me solicitó escribir en la ocasión de su cincuentenario en el año 2012 y que fue publicado en 2013: "UnB e Comunicação nos anos 1970 – Acordo tácito, repressão e responsabilidade acadêmica" (Editora UnB, 2013).

⁶ En oposición a esta política y siendo vicerrector en la época empecé a sufrir represalias, las cosas se complicaron, y fui a ver a un militar, conocido por sus posiciones liberales, altamente situado, y le conté lo que pasaba. El general me escuchó y cuando acabé de hablar, me dijo: "todo lo que dijiste yo ya lo sabía. No te interrumpí, porque quería comparar tu informe con lo que conozco". Y, de manera directa, sin circunloquios, añadió; "Tienes que estar consciente de algunas cosas: todos tus números de teléfono están "pinchados" ("grampeados" -bajo escucha, censurados-). Otra cosa: tienes que "aguantar e resistir". Estos años, completó, serán los más difíciles de tu vida". El general tenía razón. Fueron los años más difíciles de mi vida.

⁷ El discurso "Un doctorado honoris causa para reforzar la idea de educación superior como bien público en el marco del centenario de la Reforma de Córdoba" fue publicado por la revista *Integración y Conocimiento del Mercosur* (2018), N° 8 Vol. 1, 11 a 21.

capaz de difundir ideas contrarias al poder establecido⁸. Para descubrir el enemigo, todo es permitido y las razones de Estado justificaban los actos arbitrarios. Lo importante era por fuera de combate lo que el poder consideraba como subversión, así como sus agentes, sus posibles agentes y sus posibles colaboradores, principalmente aquellos que podrían tener un efecto multiplicador, como los estudiantes universitarios, los profesores, los dirigentes sindicales, la Iglesia, y, por supuesto, periodistas independientes.

Me preguntaba, entonces, ¿por qué hablar de esto en el día de hoy cuando el ciclo de las dictaduras militares se extinguió?

Aquí encontramos el primer contacto, pero también la primera gran diferencia con Córdoba 1918 ¡Hablemos del entorno! A principios del siglo, se reaccionaba en Argentina contra el dogmatismo moralista de los jesuitas de la época y contra el poder político y económico de los grandes terratenientes. Después, varios períodos se sucedieron y el poder pasó a ser controlado, en América Latina en general, por grandes grupos financieros sobre todo internacionales que, poco a poco, dominaron a los países de la región. Para conducir la vida política, utilizaban principalmente instituciones militares (...)

Hoy, lo que se intenta es la consolidación del sistema neo-colonial y, para ello, ya no se usa con tanta frecuencia el poder directo de los militares, pero hay todo un conjunto de instituciones que busca el mismo objetivo: a través de estructuras aparentemente democráticas, imponer un pensamiento único. La elitización es reforzada y los movimientos sociales son aplastados o al menos impedidos de desarrollarse.

Los defensores de esta doctrina decían que era necesario alcanzar y proteger los objetivos nacionales permanentes que no podían ser objeto de negociaciones o discusiones. Se trataba en particular de la preservación y del mantenimiento del territorio, de la integración nacional y del perfeccionamiento del régimen político, de la soberanía nacional etc.

Estos puntos podrían alcanzar un consenso nacional. Ningún demócrata va a oponerse a un desarrollo que beneficie la integración nacional. Sin embargo, como señaló el profesor universitario y notable líder católico, Edgar da Matta Machado, los objetivos que se buscaban alcanzar estaban de hecho más vinculados a la represión política y a la eliminación de los adversarios. En un discurso en el congreso nacional, él afirmó que “esta ideología pasó a tener como fundamento una concepción antiunitaria y discriminatoria del pueblo; el apoyo a un proceso de desnacionalización de la soberanía del país; una opción por el sistema económico capitalista occidental; la decisión de impedir, por todos los medios, todo el intento de cambio social”.

El 4 de marzo de 2019, el Sr. Bolsonaro, a través de un twitter, anunció la creación de un “Lava-Jato da Educação”. Al mismo tiempo, se intensificó una campaña organizada contra las universidades, en particular las públicas, y sus profesores que son presentados como enemigos del país. Se estimula a los estudiantes a grabar y filmar los cursos para probar que los profesores

⁸ Según Wikipedia, el General Paul Aussurasses “después de la guerra, enseñó técnicas de contrainsurgencia en Fort Bragg, Estados Unidos, antes de ser promovido a Coronel y designado a la sección francesa del personal internacional de la OTAN. Luego fue nombrado agregado militar en Brasil en 1973 durante la dictadura militar en Brasil, donde enseñó en el centro de entrenamiento de guerra en la jungla de Manaus. Assurasses más adelante trabajó como vendedor de las armas para la compañía de Thomson. Antes de morir, reconoció haber enseñado técnicas de tortura a brasileños durante el gobierno de João Figueiredo.

defienden ideologías contrarias a la sociedad brasileña. Más tarde, después de los anuncios de medidas contra los cursos de Filosofía y de Sociología, lo que evidentemente es contrario a la autonomía prevista en la constitución del país, informaciones circularon sobre bloqueo de recursos para becas de agencias como la CAPES y Cnpq. Finalmente, el segundo ministro de educación del Sr. Bolsonaro, el Sr. Abraham Weintrub, informó la decisión de “contingenciamiento” de 30% en los gastos de funcionamiento de las universidades (luz, telefonía, agua, limpieza, seguridad, mantenimiento, e inversiones incluso en construcciones e investigaciones). Según muchos, esto podría significar la paralización del funcionamiento de varias instituciones

El sentido de todo esto es muy claro. Las amenazas son claras. Los que utilizan la inteligencia para reflexionar sobre el país, los que defienden el pensamiento crítico son necesariamente enemigos internos y tienen que ser destruidos. Los principios de la doctrina de seguridad nacional vuelven a la escena.

El retroceso no tiene límites

El retroceso está en marcha. No se limita a la doctrina de seguridad nacional. Va muy adelantado.

Recordémonos de Córdoba. En el inicio del Siglo XX, se reaccionaba contra el dogmatismo moralista de los jesuitas y contra el poder político y económico de los grandes terratenientes. Después, varios períodos se sucedieron y el poder pasó a ser controlado, en América Latina en general, por grandes grupos financieros sobre todo internacionales que, poco a poco, dominaron a los países de la región.

Reflexionemos un poco más sobre lo que provocó la reacción de los estudiantes de Córdoba en 1918. Cuando era niño, vivía en Santa Cruz, el suburbio más aislado de Río de Janeiro. Entre los sectores menos favorecidos de la población, incluso en la clase media baja, las mujeres no iban a la Universidad. Los hombres, para seguir sus estudios, tenían que ir a las escuelas militares o a los Seminarios. Dos de mis hermanos se fueron a las fuerzas armadas, uno de ellos llegó al más alto escalón de la Fuerza Aérea Brasileña con el grado de “brigadeiro” (general). A mi hermano mayor y a mí nos tocó el Seminario⁹. No soy experto en sistemas escolares, pero ¿Qué es lo que vi y lo que viví?¹⁰

En el período colonial, los establecimientos de Enseñanza Superior existentes en la región, incluso en mi país seguían, de manera general, el modelo jesuítico de la Ratio Studiorum promulgada en 1599, idéntico a lo que existía en Córdoba al inicio del siglo XX. En esta, los estudios superiores

⁹ Hoy mirando para atrás, recordando lo que viví creo que fue un privilegio, tal vez un milagro, el de en este marco, no haber sido violado ni haber violado a nadie... Aquí es oportuno un paréntesis. El Papa argentino Francisco, merece el apoyo de todos en la lucha que está desarrollando para humanizar la Iglesia, incluso eliminando la pedofilia. Algunos piensan que ha hecho poco. Quien ha convivido con las estructuras de la Iglesia, en particular de la curia romana, sabe que el argentino está promoviendo una revolución.

¹⁰ De este tema traté en una ponencia en Brasilia, en diciembre de 2010, “Inovações na educação superior, tendências mundiais”, presentada en un workshop internacional organizado por el CNE –Consejo Nacional de Educación, UNESCO y el Ministerio de Educación de Brasil sobre “Perspectivas da educação brasileira para a próxima década”. Este texto se puede encontrar en Researchgate (Marco Dias) y, en breve, en la página en renovación www.mardias.net

comprendían los cursos de Filosofía y de Teología, el primero de tres años, y el segundo de cuatro años. En el primer año, se estudiaba la Lógica de Aristóteles, quien, junto con Tomás de Aquino, eran los dos autores que daban la base al conjunto del curso. La pedagogía de la Ratio Studiorum se basaba en la unidad de profesor, en la unidad de método y en la unidad de la materia.

Un mismo profesor debía acompañar a los alumnos durante todo el curso, los métodos usados eran los mismos en todas las instituciones: el "cultivo de la disciplina, de la atención y de la perseverancia de los estudios era una de las principales preocupaciones de los profesores en el sentido de facilitar la propia enseñanza y, también, de desarrollar un rasgo de carácter considerado esencial tanto al posible futuro sacerdote como al cristiano laico"¹¹. La organización en su conjunto daba a los alumnos un fundamento conceptual ideológico y sólido, basado en los principios básicos de la iglesia católica. El objetivo era formar una élite que gobernaría el país de acuerdo con principios bien delineados y que debería mantener el esquema de poder intocable e inmutable.

El sistema de la 'Ratio Studiorum' podía ser considerado eficaz principalmente para lo que se buscaba alcanzar. El problema no era tanto el método y sí la manera de utilizarlo. Sus objetivos prioritarios en una sociedad jerarquizada bajo una monarquía de derecho divino eran el de formar a las élites dirigentes: los sacerdotes, en primer lugar, pero también los administradores de alto nivel y los que dispensaban o transmitían el saber. Lo importante era preparar los que, en la administración, en las escuelas y en la iglesia, controlarían las poblaciones, impidiendo toda y cualquier posibilidad de cambio. Los pobres tenían que implorar a Dios misericordia y aceptar todos los sufrimientos para ir al paraíso después de la muerte. Los aborígenes debían convertirse e integrarse, lo que significaba abandonar sus costumbres y tradiciones, y aceptar el dominio de las razas superiores. Las mujeres tenían que prepararse exclusivamente para ser madres y ocuparse de las tareas de casa. La sociedad era y tenía que permanecer inmutable.

Hoy, pasados cien años parece increíble que en América Latina y en el Caribe quieran volver a la 'ratio studiorum', no en su integralidad, es imposible, no en la utilización de una metodología de aprendizaje, sino en su utilización perversa, o sea buscar que los sistemas educacionales sirvan de apoyo al retroceso social, político, financiero, condenando a las minorías raciales y sociales, y que consoliden el poder de las minorías. Para esto, es necesario reducir los fondos para la educación, extinguir la investigación libre, controlar las ciencias sociales, censurar, reprimir, impedir que, dentro de las universidades, el debate sea libre.

Muchos ironizan cuando hablan, por ejemplo, de pronunciamientos considerados oscurantistas sobre la educación en la región. No creo que sea materia para reírse por más ridículo que pueda ser o parecer.

Es de notar que, en el siglo pasado, la reacción contra la manera de utilizar este sistema se desarrolló dentro de la propia Iglesia. El método de la "ratio studiorum" tenía su eficacia, insistamos en esto. El conocimiento de la lógica de Aristóteles ayudaba a desarrollar la capacidad de

¹¹ Ver Luiz Antônio Cunha, (1980). *A Universidade temporã – o ensino superior da Colônia à era de Vargas* - Civilização Brasileira y UFC. Por otra parte, para aquellos que deseen entender la evolución de la Educación Superior en Brasil, es absolutamente necesario consultar este trabajo como los otros dos que componen una tríada: Luiz Antonio Cunha, "La Universidad crítica", librería Francisco Alves, 1982 e ídem, "La Universidad Reformada", Livraria Francisco Alves, 1988.

razonamiento de los estudiantes. La metodología para examinar los problemas en las diversas disciplinas era rigurosa. Se partía del estado de la cuestión, o sea, de la realidad, se comparaba esta con principios de la Filosofía y de la Teología o del conocimiento científico acumulado para llegar entonces a una conclusión y partir a la acción.

Fue un belga, Monseñor Cardin, fundador de la Juventud Obrera Católica (JOC), quien indirectamente provocó esta reacción. Desarrolló una metodología que quedó conocida como la del “Ver, juzgar y actuar” (ver, juzgar e agir), que en la mitad del siglo XX fue extendida a todas las organizaciones de juventud católica, en particular la JUC -Juventud Universitaria Católica- y la JEC -Juventud Estudiantil Católica-. Así con el “Ver”, los jóvenes se daban cuenta de la situación de injusticia dentro de la sociedad. Con el “Juzgar” analizaban la realidad inspirados en pensadores y filósofos como Jacques Maritain, uno de los creadores de la UNESCO, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier y otros que tenían una visión humanística diferente a todo lo que se había hecho en el mundo católico desde la Edad Media. Al llegar al “Actuar”, los jóvenes cristianos eran conscientes de que tendrían que participar en la lucha para construir una sociedad mejor.

No puedo garantizar, pero creo que fue a partir de su aproximación con la metodología de Cardin, resultado de sus vínculos con la Acción Católica, e inspirado por los filósofos cristianos humanísticos, en particular Maritain, que Paulo Freire se basó para la formulación de sus políticas de educación y de su famoso método de alfabetización.

He vivido también esto en una de mis “vidas pasadas”. Tuve el privilegio de conocer a Paulo Freire e incluso de formar parte de un equipo del Ministerio de Educación de Brasil, en 1963, antes del golpe militar de 1964, en el que muy joven, casi chico, fue asesor parlamentario del ministro Paulo de Tarso Santos. Paulo Freire era el responsable de lanzar una campaña nacional de alfabetización. Conviví varios meses con él. Aprendí mucho.

La larga experiencia de Freire con los trabajadores y campesinos del noreste le llevó a considerar que el proceso educativo debe basarse en el entorno del alumno. No es suficiente aprender a leer: “Eva vio la uva”. Es necesario aprender a situar a Eva en su contexto. Hablar de un fruto que la gente nunca ha visto no tiene sentido. Es necesario tener en cuenta el universo lingüístico de los aprendices. En las ciudades satelitales de Brasilia, a comienzos de la década de 1960, cuando la alfabetización alcanzaba principalmente trabajadores de la construcción civil, la palabra clave utilizada era “tijolo” (ladrillo). Esto servía para el desarrollo de una pedagogía enteramente basada en el diálogo con los analfabetos, con el objetivo de que se motivasen a sí mismos y, posteriormente, se calificasen¹².

La influencia de Freire

El nombre de Freire no se menciona en la declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior -CMES- de 1998, pero muchas de sus ideas están ahí incluidas. Por ejemplo, el

¹² Recientemente (diciembre de 2018), la Alliance Sorbonne Université “a través de la revista de su unidad CIEP -Centro Internacional de Estudios Pedagógicos”- publicó un dossier sobre los grandes educadores del mundo entero de todos los tiempos que han ejercido una gran influencia más allá de las fronteras de su país y de su tiempo. Un capítulo de la publicación fue dedicado a Paulo Freire. De Lima, Venício Arthur y Rodrigues Dias, Marco Antonio. (2018). Paulo Freire, au delà de l’alphabétisation des adultes. *Revue Internationale de l’éducation – CIEPS – Alliance Sorbonne Université*, N°79.

texto insiste en que los estudiantes deben ser considerados como actores y no como receptores del proceso educativo, lo que es el opuesto a lo que abogan los sistemas tradicionales que adoptan lo que Freire denomina el "concepto bancario de la educación".

Freire discute el tema del mutismo y declara que esto es característico de una sociedad a la que se le niega la comunicación y el diálogo y a la que, por el contrario, se le proponen "comunicados". Insiste en que las sociedades se convierten esencialmente en "plántulas" y acentúa que el mutismo "no significa una falta de respuesta ¡sino más bien una respuesta a la que carece de la capacidad de la crítica!" En consecuencia, según este análisis, no basta que el ciudadano sepa que está oprimido. Necesita desarrollar su capacidad crítica.

¿Cuáles son las formas en que sobrevive la cultura del silencio? Los que fueron históricamente oprimidos -nativos, negros, mujeres y trabajadores- ¿no fueron reducidos al silencio por el discurso público hegemónico, que sigue siendo clasista, patriarcal, racista y neocolonialista? ¿Y en el día de hoy por las manipulaciones de los medios de comunicación y ahora de las redes sociales? Como los medios tecnológicos -periódicos, radio, televisión, Internet- se convierten en mediadores de las voces expresadas en el debate público, políticas explícitas o no hacen posible perpetuar la cultura del silencio¹³.

Freire influenció gran parte de los miembros de mi generación. Pero ¿en qué contexto esto se daba? Con la reforma de Córdoba, la situación ha evolucionado, mucho ha cambiado en América Latina. En Brasil, después de la proclamación de la República, en 1889, con las ideas positivistas incorporadas en el pensamiento de aquellos que, a través de un golpe de estado militar, derribaron la monarquía e implantaron la República, hablar de innovación significaba poner fin a lo que subsistía de la 'ratio studiorum'. Decisiones como la de estimular la enseñanza laica eran una señal de esta orientación.

Por otra parte, la adopción, a gran escala, del modelo napoleónico, con la rígida división de las disciplinas, las escuelas aisladas y, dentro de cada establecimiento, las "cátedras" que no se comunicaban, eran características del sistema adoptado y que, a pesar de tantos cambios ocurridos en la educación, prevaleció en el sistema universitario brasileño hasta la reforma de 1968 y, en algunas instituciones, sin duda funciona hasta el día de hoy.

Este fue el sistema utilizado, cuando, a principios de los años 60, en la Facultad de Derecho de la UFMG obtuve el grado en derecho, mi primer diploma universitario. De nuevo afirmo: no soy experto en sistemas escolares, pero esto también lo vi y viví...

La utilización del método de Cardin mezclado con el llamado de Freire que desarrollaba la "concientización" de los oprimidos de su realidad, llevaba muchos a luchar por el rompimiento de los límites entre disciplinas, la creación de universidades con todas sus áreas articuladas, la introducción de la interdisciplinariedad, la extinción de la cátedra vitalicia, el centrar la formación en el estudiante, creando para estos sistemas flexibles tales como los que permitía el sistema de créditos, etc.

¹³ Venício Arthur de Lima, coautor del capítulo sobre Paulo Freire en la Revista Internacional de Educación mencionada arriba publicó varios documentos sobre este tema.

La educación se basaba en la formación bancaria de la que hablaba Paulo Freire. Hoy, cuando se habla de la adopción en América Latina de las fórmulas del proceso de Bolonia -una adaptación, un remake del sistema norteamericano que se implementa en Europa- no hay que olvidar que este sistema fue el de la reforma brasileña de 1968, y que, antes de esto, universidades como la UnB en Brasilia y la Universidad Federal de Minas Gerais (las dos en Brasil), Concepción en Chile, los Andes en Colombia, y la de Costa Rica, ya habían modernizado sus estructuras y habían adoptado esquemas similares.

No hay dudas de que el Proceso de Bolonia colabora con la unificación de Europa, en la medida en que permite una lectura fácil de los sistemas y un intercambio entre ellos. Sin embargo, muchos creen que Bolonia colabora con la construcción de una sociedad que estimula el elitismo. Además, un elemento central en Bolonia es el de las competencias que son establecidas con vistas a dar respuesta al mercado de trabajo actual, con miras siempre a los intereses de las grandes corporaciones, lo que estimula la precariedad.

Es un equívoco el pensar que, reformando las estructuras, todos los problemas serán resueltos. En el ámbito de las reformas en la Educación Superior, lo fundamental es saber a dónde ir, qué se pretende lograr y, definidos estos puntos, encontrar los mecanismos que faciliten el logro de los objetivos.

Definir o redefinir las misiones

Mirando atrás, me doy cuenta de que una de las proposiciones más importantes del plan de acción de la CMES de 1998 no provocó muchos resultados concretos. Me refiero a la proposición según la cual los establecimientos de Educación Superior deberían definir o redefinir sus misiones. Estaba implícito que esta definición tendría que ser hecha por la comunidad académica en colaboración con la sociedad en general. Hay cuestiones en materia de políticas universitarias que son permanentes. Una de ellas se refiere a la definición de lo que es realmente una institución de Educación Superior ¿Cuál es realmente su misión? ¿Universidad para qué, para quién?

Definidas las misiones, los sistemas de acreditación que pululan en el mundo entero en este momento, en lugar de buscar comparar lo que hace una Universidad en un país en desarrollo como actúan Oxford, Harvard, la Sorbona, Salamanca, Coímbra o la Sapienza, compararán lo que hacen las instituciones de cada país con sus misiones.

En los documentos presentados en Lima para aprobación de un plan de acción del seguimiento de la CRES 2019 no se habló de definir o redefinir las misiones. Pero, había sugerencias y proposiciones que podrían ser facilitadas si las misiones estuviesen claramente definidas y asumidas por la comunidad académica en acuerdo con la sociedad. Esto se veía, por ejemplo, cuando, tratando de “objetivos, metas y estrategias indicativas”, se proponía reafirmar el papel fundamental de las IES “para la transformación económica, social, política, científica y cultural de la sociedad en América Latina y el Caribe, con compromiso pleno para intervenir activamente en el fortalecimiento de la democracia social y política, los derechos humanos y el cuidado de la vida en el planeta”. Esto se podrá reforzar institucionalmente si las misiones están bien definidas.

Lo mismo se puede decir con relación a las recomendaciones sobre “objetivos, metas y estrategias indicativas”. Faltó recomendar que las instituciones redefinesen sus misiones lo que

facilitaría a los gobiernos “contar con marcos regionales de indicadores homologados que consoliden los procesos de evaluación y acreditación”. Y quién sabe, se hubiera podido sugerir a las organizaciones internacionales, a la UNESCO en particular, promover la elaboración de guías con este objetivo. Uno de los problemas que enfrenta la Educación Superior es justamente el de la creación de un sistema internacional de acreditación.

Es siempre importante llamar la atención al hecho de que, al elaborar planes de acción, es necesario pensar en indicadores incluso cuantitativos. En América Latina y el Caribe, hay muchos expertos competentes que pueden hacerlo. Pero es fundamental que previamente se sepa lo que se desea comparar. Limitarse a mirar lo que hacen las universidades en unos cuantos países con culturas y situaciones diferentes de la de nuestros pueblos solamente podrá llevar a la consolidación de una política de dominación.

A su vez, restringir la acción de las universidades al vínculo con el sector productivo, es decir con el mercado actual dominado por las multinacionales, es una aberración. Hay que tomar en cuenta a las empresas públicas, se debe ver lo que desean los trabajadores, es necesario tomar en cuenta los intereses del conjunto de la sociedad. Si no lo hacemos, vamos a continuar siendo dependientes. Vamos a seguir imitando y copiando. En lugar de esto, sería mucho más inteligente hacer lo que hacen los chinos. Han aumentado las inversiones en educación, en ciencia y tecnología, han enviado centenas de millares de estudiantes al exterior para obtener formación e información, han empezado a crear tornándose autónomos y maestros de su propio desarrollo¹⁴.

Pensamiento único

Aquí, de nuevo, insisto en que, en los últimos tiempos, una serie de procesos aparentemente aislados que en realidad miran a un mismo objetivo. Se busca construir una Universidad integrada en un sistema capitalista, una Universidad direccionada a las necesidades del mercado de trabajo actual identificado por las empresas, en particular las multinacionales, sin tomar en cuenta ni la diversidad cultural, ni los intereses más amplios de la sociedad.

En el libro publicado por la AUGM, *Enseñanza superior como bien público. Perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba* trato sobre estos procesos, que son los siguientes:

- 1- **Implementación del AGCS** -Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS- Global Agreement on Commerce of Services)- que redefine a la Educación Superior como un producto, la transforma en servicio comercial que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor internacional.
- 2- **Establecimiento de un sistema internacional de acreditación y de reconocimiento de títulos y diplomas de la Educación Superior.** En la práctica se busca establecer un sistema de equivalencia en lugar de reconocimiento, lo que lleva a la adopción universal del modelo europeo, adaptación del de Estados Unidos. La dimensión regional era considerada

¹⁴ Varios documentos sobre China pueden ser encontrados en researchgate (Marco Dias) y muy pronto en la página en renovación www.mardias.net. Una particular atención se da al texto “Globalization and dialogue of civilizations: the role of China”, ponencia de apertura de la International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates” – GUNI-AP- Hangzhou – China, 2 and 3th December 2007.

un instrumento para que se pudiese lograr la eficacia, era considerada un elemento de articulación entre los niveles nacionales e internacionales, pues se refiere a una realidad caracterizada por elementos culturales y comunes. Adoptadas las convenciones en todas las regiones y establecidos acuerdos entre ellas, se pasaría naturalmente a la etapa de una convención mundial.

Ahora, tomando un atajo, se propone interrumpir el trabajo de renovación de las convenciones regionales y de promover su ratificación para ir directamente a una convención mundial basada en un modelo europeo que reúne, además de los países de Europa, a Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia. Y no se examina la necesidad de incluir a las universidades en los comités de aplicación de las convenciones. ¿Cómo justificar esto en países donde, por ley, las universidades son autónomas?

- 3- **El proceso de Bolonia** mencionado anteriormente. Nótese también que, en las últimas décadas, cooperación solidaria y asociación para el desarrollo -objetivos proclamados por los europeos en el pasado- se transforman en una fuerte competencia para la venta de productos educativos principalmente a través de internet.
- 4- **Los sistemas de clasificación conocidos por la denominación en inglés de ‘rankings’**, que tienen la presunción de clasificar a las universidades del mundo entero, en términos de calidad y que utilizan criterios basados en modelos de instituciones de unos pocos países, en general anglosajones, lo que explica el hecho de que pasan los años y las mismas instituciones aparecen entre las diez primeras del mundo entero. Los criterios de selección se centran en la investigación hecha por la Universidad, sin tener en consideración la calidad de la formación ni el aporte dado por las instituciones al progreso de la sociedad.
- 5- **Los MOOC**, Massive Open On line Courses- The Economist, cito al fundador de un MOOC, Udacity, quien predijo que “en 50 años el número de universidades se derrumbaría a sólo diez” (14 de enero de 2017, pág. 9). No creo que esto ocurra, pero la afirmación revela las intenciones de los grandes grupos en este campo. Muchas cuestiones se plantean. Dumitru Chitoran, por ejemplo, pregunta: “¿cómo se puede mantener la calidad en las instituciones que ofrecen cursos transnacionalmente a cientos de miles de estudiantes? ¿Quién está a cargo del control de calidad? ¿Estamos avanzando hacia un sistema uniforme de Educación Superior en todo el mundo?”
- 6- Todo esto nos hace ver que es importante tener claro adonde se quiere llegar. Tener un “GPS” objetivo es fundamental. Los que desean consolidar el sistema actual lo tienen, saben adónde quieren ir, disponen de recursos financieros y de personal competente para orientar sus acciones. Un ejemplo edificante de esto es la ERT -European Round Table of Industrialists-¹⁵.

Observamos que en realidad hoy lo que se intenta es la consolidación del sistema neocolonial y, para ello ya no se usa con tanta frecuencia el poder directo de los militares, pero hay

¹⁵ La ERT funciona desde 1984 y se transformó en uno de los más poderosos lobbies en Europa. Se ha transformado en generadora de ideas no solo para los gobiernos de Europa, sino que su acción influencia decisiones en el mundo entero. Congrega alrededor de cincuenta de las mayores empresas en Europa. Actúa como grupo de presión sobre la Comisión Europea, el Consejo de Ministros y el Parlamento Europeo. Tiene influencia en organizaciones internacionales.

todo un conjunto de instituciones que busca el mismo objetivo: a través de estructuras aparentemente democráticas, imponer un pensamiento único.

Además, recientemente, en el mundo entero -los episodios de las elecciones en Estados Unidos y en Brasil, como el referéndum sobre el Brexit y ahora la crisis de los chalecos amarillos “gilets jaunes” en Francia lo revelan- la utilización masiva de los nuevos medios de comunicación, con la explosión de fake news, desvirtúa totalmente el proceso democrático, y hace que el pueblo desfavorecido y oprimido vote a favor de los opresores.

Muchos, en los días de hoy, desean convertir las instituciones de Enseñanza Superior en negocios financieros, en mercancías. Si logran hacerlo, la capacidad de investigación nacional o regional será destrozada, las universidades se limitarán a ser fábricas de diplomas, las universidades perderán todo su potencial de crítica, dejarán de crear ciencia y tecnología, abandonarán la búsqueda de un orden social mejor, más justo, libre y democrático.

En el proyecto de plan de acción presentado en Lima, se mencionaba diversas veces la responsabilidad de la Educación superior con respecto a la formación de los educadores. Es necesario ir lejos y atacar cuestiones vinculadas a la formación de docentes y de investigadores en ciencias de la educación y definidores de políticas nacionales de educación.

En un discurso en Guadalajara, México, pocos meses antes de su muerte trágica, Allende manifestó la importancia de las universidades para formar “un profesional comprometido con el cambio social”. Allende mencionó varias carreras, en particular Medicina, Arquitectura y Educación. Si fuera hoy, seguramente mencionaría la carrera de economistas. Vean lo que pasa en América Latina desde décadas: los ministros de finanzas se convirtieron en el elemento de conexión dominante en todos los gobiernos. Es en sus oficinas que realmente se decide el destino del país y sus relaciones con el mundo exterior.

Análisis de los programas de formación en Economía en todo el Occidente revelan que hay siempre:

1. falta de visión crítica
2. concentración de programa en una parte insuficiente de la disciplina económica
3. aislamiento con respeto al conjunto de 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 poskeynesiana. Todo esto necesita cambiar. Y con urgencia.

Universalización del acceso

Hay temas que vienen desde la Conferencia Mundial de 1998 y que persisten en su importancia. Se trata, por ejemplo, de la cuestión de género y, hoy día, la de desarrollo sostenible, en particular con los problemas del calentamiento global. Estos temas fueron tratados en Córdoba durante la CRES.

Lo mismo se puede decir de la cuestión de la universalización de la enseñanza superior. Es un tema complejo y delicado. En la conferencia mundial de 1998 dos temas fueron difíciles: el de la participación de los estudiantes, una conquista de Córdoba 1918 que es necesario garantizar, y el del financiamiento.

¿Cómo asegurar la universalización? Diversas fórmulas son mencionadas por expertos en el tema. Sin embargo, investigaciones hechas sobre todo en Inglaterra y Estados Unidos revelan que sistemas de becas y créditos educativos no resuelven el problema. No voy a insistir en este punto. Esto necesitaría muchas horas de discusión y análisis. Investigaciones, incluso de la parte del College of education in London, revelan que esto no resuelve el problema

Asimismo, no puedo dejar de mencionar en primer lugar una fecha: se conmemora este año (2019) la decisión del gobierno argentino de instaurar la gratuidad de la Educación Superior en el país. Otro punto importante es la existencia de un instrumento normativo de Naciones Unidas sobre este tema. Se trata del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que fue aprobado mediante la resolución 2200 A (XXI) de la Asamblea General de 16 de diciembre de 1966, pasados cerca de veinte años de discusiones y debates sobre su contenido. Adquirió fuerza de ley 10 años más tarde, y entró en vigor el 3 de enero de 1976. En la región, varios países han ratificado este instrumento normativo en sus parlamentos.

Y ¿qué dice el Pacto sobre la cuestión que estamos mencionando ahora?

En el artículo 13 párrafo primero los estados reconocen el derecho de toda persona a la educación; en el párrafo segundo dicen que “los Estados partes en el pacto reconocen que, con el objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: letra b) La enseñanza superior debe hacerse 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.

La comunidad académica puede muy bien decir a los expertos gubernamentales que paren con discusiones inútiles y traten de garantizar el acceso universal a la Educación Superior, que respeten la ley que sus gobiernos mismos se atribuyeron. Y deberían insistir en que la Educación Superior es un bien público.

Es innecesario añadir adjetivos a esta afirmación. Repito lo que afirmé inicialmente en este texto. El concepto de bien público implica: el acceso universal sin discriminación a la Educación Superior; esta tiene que ser pertinente y formar ciudadanos conscientes de la necesidad de desarrollo de una sociedad más justa y, finalmente debe adaptarse a la evolución del mundo. Todos pueden participar en la implementación del servicio público, a través de los instrumentos de concesión, delegación o autorización. Esto significa que instituciones privadas pueden ejecutar un servicio que es considerado público. Pero por favor no hagan como los autores de documentos recientes que dan a entender que todas las instituciones privadas ejercen una función pública. Por favor, las palabras significan lo que significan. No distorsionen la realidad...

El gran problema de la educación es la búsqueda del equilibrio entre las aspiraciones personales nacidas de la libertad del educando y sus responsabilidades y compromisos sociales. Sin embargo, desde la aparición del consenso de Washington¹⁶ se vuelve hoy, en la práctica a las teorías

¹⁶ El Consenso de Washington fue una creación del final de los años ochenta de tres instituciones basadas en la capital de Estados Unidos: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y el Tesoro de Estados Unidos, cuyos principios fueron consolidados por un economista inglés, John Williamson. Defiende la reducción de la intervención del Estado, la desregulación de la economía, la liberalización llevada a sus últimas consecuencias y a la privatización, sin preocuparse por cuestiones de justicia social ni de empleo. En el área académica, la adopción de los principios del consenso dio como resultado la defensa de la reducción del monto de inversiones en Educación Superior e investigación, el estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como si fuera un instrumento para alcanzar la equidad, la prioridad a

de desarrollo según las cuales el vínculo entre las culturas debe ser hecho a través de la dominación de las sociedades más desarrolladas sobre las primitivas. El progreso solo puede llegar a ser efectivo a través de la imitación de lo que se hace en un número reducido de países que, efectivamente, controlan los procesos de interacción social.

Conclusión

En el inicio de este texto, decía que no soy pesimista. En realidad, insisto en decir que los poetas son los que tienen razón, no puedo dejar de pensar que cierto es, por ejemplo, lo que señala Chico Buarque de Holanda para quien, a pesar de todo, a pesar de usted “mañana será otro día”. No sé cuanto demorará, pero el otro día que canta el poeta llegará.

Tampoco podemos olvidarnos de la gran figura que fue Nara Leão, cantando la “quarta-feira de cinzas” de Vinicius de Moares y Carlos Lyra, donde entre otras cosas proclamaba: “Acabou o nosso Carnaval/ Ninguém ouve cantar canções/ E nos corações? Saudades e cinzas? «Foi tudo o que restou...”

No se puede olvidar el significado de estas palabras, cuando Nara canta:

“E, no entanto, é preciso cantar/;

“Mais que nunca é preciso cantar/

“É preciso cantar e alegrar a cidade/

“A tristeza que a gente tem/

“Qualquer dia vai acabar...”

Son las generaciones actuales y las de sus hijos, las que definirán las acciones a tomar incluso para mantener vivo el concepto de bien público para la educación y, en particular para la Educación Superior.

Todos saben que el canto del cisne es una metáfora basada en una creencia antigua según la cual un cisne blanco que era completamente mudo, al final de su vida, presentó a los que le observaban una hermosa canción. En septiembre de 2007, invitado para hacer el cierre de un congreso de rectores latinoamericanos y caribeños sobre el compromiso social de las universidades, en la Universidad donde he hecho mis estudios de grado, la Universidad Federal de Minas Gerais, en Belo Horizonte, yo decía que, sin ser un cisne, aquel era mi canto del cisne.

En realidad, no fue canto, ni canto del cisne. Doce años después, como resultado de una iniciativa de nuestros amigos del IESALC con el apoyo de los que participaron en la organización de la III CRES, en particular rectores argentinos y uruguayos, estuve en Lima, e intenté una vez más lograr producir mi canto del cisne. Por razones múltiples, todas evidentes, creo, se puede imaginar que esta vez el canto del cisne será de verdad.

Dejé a todos los participantes del encuentro una sugerencia fuerte de que no aceptasen el pensamiento único. Al contrario, les dije: “Opónganse como han hecho los estudiantes en Córdoba en 1918 al dogmatismo, al dominio del oscurantismo, no acepten políticas de represión que significan

los aspectos comerciales y no a los educacionales, la aceptación del principio según el cual la Educación Superior es vista como objeto comercial, la reglamentación de los sistemas según los principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

la vuelta de la doctrina de seguridad nacional. Hagan lo que puedan para impedir que la comercialización impida la construcción de una sociedad más justa. Participen para esto en los esfuerzos para que se alcancen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Objetivo 4 -Educación de Calidad para todos- Agenda 2030, poniendo un término a toda y cualquier discriminación en particular las que se refieran al género. Transformen en realidad el sueño de una Educación Superior de calidad con pertinencia accesible a todos según su mérito”.

En 2001 estuve en la Universidad de San Marcos, para sus 450 años. Terminé mi ponencia en 2001, como finalizo este texto, con una cita de un personaje peruano ilustre, Jorge Guillermino Leguía, quien, en 1931, con motivo de la celebración del 380 aniversario de la Universidad de San Marcos, ha hecho un pronunciamiento que tiene una actualidad impresionante y con él se concluyen estas reflexiones:

Que todas (las revoluciones) no persigan más finalidades que las de implantar la universidad científica pero social; nacional, pero sin chauvinismo; peruano pero universal; la universidad en que el espíritu encuentre su oriente; la cultura su subsistencia y los problemas nacionales, su solución, son los votos que debemos elevar en este día inolvidable en que nos reunimos cordialmente para dar un abrazo al pasado antes de emprender la ruta del porvenir.

INTRODUCCIÓN

Del 11 al 14 de junio de 2018, UNESCO-IESALC, la Universidad Nacional de Córdoba, el Consejo Interuniversitario y la Secretaria de Políticas Universitarias de Argentina, han convocado y organizado en Córdoba la IIIa. CRES, a la cual le siguió, el día 15 de junio de 2018, la Jornada del Centenario donde se han conmemorado oficialmente los 100 años de la Declaración y de la Reforma de Córdoba. En esta ocasión, se ha formulado una nueva **declaración fiel a Córdoba 1918, en la cual se reafirma el carácter de bien público de la educación superior, se destaca la necesidad de articulación entre la educación superior y la sociedad, se mantiene la defensa de la autonomía, se insiste en el acceso universal a la educación superior y se estimula la integración latinoamericana.**

Por su vez, las redes de educación superior y consejos de rectores de América Latina y el Caribe se han reunido en Lima, en los días 13, 14 y 15 de marzo de 2019, para discutir un plan de acción de implementación de las acciones de la CRES. Igualmente, entre 8 y 9 de abril de 2019, un grupo de expertos y de dirigentes universitarios se ha reunido en la Universidad Nacional de Córdoba, buscando identificar prioridades y formular planes para iniciar acciones concretas en este campo.

Desde el punto de vista institucional, es importante señalar el discurso que ha hecho en Córdoba, durante la IIIa. CRES, la **Dra. Stefania Giannini**, sub-directora general de educación de la UNESCO. Ex rectora en Perugia y ex ministra de educación de Italia, la Dra. Giannini **señaló la importancia de la educación superior para el desarrollo socioeconómico** de nuestras sociedades, afirmando que la educación superior puede fortalecer el derecho a la educación, facilitar la movilidad estudiantil y académica, mejorar la cooperación interuniversitaria, hacer avanzar la garantía de calidad y mucho más”. **Fue una buena señalización de que la UNESCO volvería a considerar la educación superior como prioritaria en sus programas.**

No hay duda que, en Lima y en Córdoba, elementos fundamentales de los desafíos de la educación superior en la región fueron discutidos e propuestas fueron formuladas visando siempre a una mejor integración entre la educación y la sociedad, en concordancia con todo lo que fue definido por la CMES de 1998 para quien **calidad no existe si no es pertinente**. En este encuentro, **los vínculos entre educación superior y la sociedad fueron la idea transversal que se desarrolló en todos los ejes temáticos para hacer de América Latina y el Caribe un espacio democrático de justicia social.**

No creo que alguien pueda tratar **en profundidad todos los temas que se plantearon en Córdoba, durante la CRES y, después en Lima y de nuevo en Córdoba.** Quedó claro que si me invitaron para la ponencia de apertura del IX Encuentro de Redes de Educación Superior y de Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe, estando fuera de los circuitos y que representa el pasado, se debe seguramente a mi participación, durante varias

décadas, en los debates sobre reforma universitaria en la región y, en escala más amplia, a través de la UNESCO y de la Universidad de las Naciones Unidas²⁴.

Hace poco tiempo, en 2017, por solicitud de la AUGM – fui autor de un libro síntesis, **“La educación superior como bien público: perspectivas para el centenario de la reforma de Córdoba”**, donde intenté dar una visión teórica y concreta de los grandes problemas institucionales que afectan la educación superior en la región, principalmente en función del incremento de la comercialización y de la utilización de la cooperación como instrumento de dominación²⁵.

En lenguaje policial, algunos de los miembros de la comunidad académica en América Latina dicen que soy un archivo vivo (“archivo vivo”, en portugués). Asimismo, hay que reconocer que las cosas cambian muy rápidamente en los tiempos actuales y que el ser humano, a partir de un cierto momento, disminuye su capacidad reactiva en frente a los hechos, movimientos y principalmente a los cambios estructurales en las organizaciones y en las sociedades.

Analícemos pues algunos puntos que representan desafíos enormes para la educación superior en este período post-CRES 2019.

LAS NUEVAS GENERACIONES

Es tiempo de que la comunidad académica pare de preguntar a mi generación lo que debe hacer²⁶. Llegamos al invierno de la vida y lo más pertinente que tendríamos que decir es explicar donde erramos. Mi generación creía estar participando en la construcción de un mundo mejor. Imaginábamos que, modernizando nuestras instituciones, promoviendo el desarrollo para todos con libertad, estaríamos colaborando para insertar definitivamente las instituciones de enseñanza superior **entre los organismos que transformarían los pueblos de todo el universo en participantes activos de la sociedad, en sujetos y no objetos en la vida política y social.**

Sin embargo ¿qué es lo que vemos en todas las regiones del mundo, incluso o en particular en América Latina, donde las manipulaciones, los golpes políticos toman formas nuevas, y los pueblos, la gente oprimida, usan el derecho de voto para entregar el poder a

²⁴ En los años sesenta, trabajé como profesor y administrador académico en una importante universidad brasileña, la UnB; como director durante casi dos décadas de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-1999), fui **responsable principal de la organización de la CMES de 1998**, fui, bajo el liderazgo de Federico Mayor, director general de la UNESCO, responsable por la **coordinación de la concepción y del lanzamiento del programa UNITWIN/Cátedras UNESCO**; he tenido bajo mi responsabilidad los programas de reconocimiento de estudios y la elaboración e implementación de convenciones en este dominio; estuve presente en la decisión de transformación del antiguo CRESALC en IESALC.

²⁵ El libro fue publicado en el final de 2017 en español con la UDELAR- Universidad de la República- en Uruguay y en portugués con la UFSM –Universidade Federal de Santa Maria, en Brasil. Estas dos versiones más otra en inglés se encuentran en la página web de la AUGM, en Researchgate (Marco Dias) y muy pronto de nuevo en www.mardias.net, una página que está siendo renovada.

²⁶ En diciembre de 2019, el autor de este texto completó 80 años.

representantes de las oligarquías y a grupos oscurantistas que defienden la construcción de una sociedad más elitista y discriminatoria de las que existían en prístinas épocas?

¿Cómo explicar la llegada al poder, a través del voto popular, de políticos que tienen la exclusión como pensamiento fuerte y base de sus acciones, de individuos cuya acción sirve más para excluir que integrar todos los segmentos de la sociedad? ¿Cómo puede justificar nuestra generación el hecho de que muchos de los que son elegidos por el voto popular en una perspectiva retrógrada tienen diplomas universitarios, de universidades particulares, pero también de instituciones públicas que, por su esencia, deberían actuar con eficacia para mantener el carácter de bien público de la educación? Reflexionemos juntos sobre todo esto.

No hay que olvidar que cuando se habla de bien público, esto tiene un significado. **La educación de calidad tiene que ser para todos sin discriminación, ella tiene que ser pertinente orientada a la formación de ciudadanos conscientes de que van a colaborar para crear una sociedad más justa y solidaria, tiene que ser permanente y tiene que saber adaptarse a la evolución del mundo**, a los cambios de la sociedad, y también a los cambios provocados por las nuevas tecnologías.

Asimismo, no hay que desarrollar la impresión de que todo está perdido y para siempre. Hay que mantener el optimismo con la evolución de la humanidad. Las nuevas generaciones no van a repetir los errores de las anteriores. Son ellas las que definirán las acciones a tomar **incluso para mantener vivo el concepto de bien público para la educación y, en particular para la educación superior.**

LA DOCTRINA DE SEGURIDAD NACIONAL

El combate por una educación superior libre, auténtica, pertinente no empezó ahora. Recuerdo, por ejemplo, lo que pasó en la Universidad de Brasilia, donde trabajé, entre 1970 y 1981, como profesor y administrador universitario. Todos conocen por lo menos un poco de la historia de la Universidad de Brasilia concebida y desarrollada por figuras extraordinarias como Darcy Ribeiro, Frei Mateus Rocha, Anísio Teixeira y un grupo de profesores y científicos competentes e idealistas.

Sin embargo, pocos están conscientes de lo que ocurrió en esta institución en los años setenta, cuando un médico, profesor en la Universidad Federal de Minas Gerais, Caio Benjamin Dias, asumió el puesto de rector. Su misión consistía en reconstruir la Universidad prácticamente destruida por invasiones policiales y militares entre 1964 y 1968. Para esto, el rector llevó a Brasilia equipos enteros de Minas Gerais y empezó a contratar de todas partes profesores y científicos capaces y estimulados con la perspectiva de poder realizar un trabajo académico de calidad y socialmente válido.²⁷

En 1976, una crisis política compleja irrumpió en Brasil, con los conflictos entre oposición y gobierno y, dentro del sistema militar, entre los que se habían dado cuenta

²⁷ Busqué contar esto en un libro que la UnB me solicitó escribir en la ocasión de su cincuentenario en el año 2012 y que fue publicado en 2013: “UnB e Comunicação nos anos 1970 – Acordo tácito, repressão e responsabilidade acadêmica” (Editora UnB, 2013).

de que el régimen estaba agotado y defendían una apertura y grupos poderosos que deseaban reforzar la represión, para hacer lo que, recientemente, el Sr. Bolsonaro, cuando aún candidato a presidente de la República, ha dicho, es decir que los militares erraron pues tenían que haber matado a por lo menos 30 mil personas...

En este marco, **un acuerdo tácito existente desde los inicios de los años setenta**, permitiendo a los profesores de la UnB una libertad aún que relativa, se acabara y la represión volvió a ser violenta²⁸.

En mi discurso de recepción del doctorado honoris causa en la Universidad Nacional de Córdoba –UNC- en 7 de noviembre del 2017²⁹, tuve la oportunidad de señalar:

“... que, en Brasil como en gran parte de América Latina lo que fundamentaba los sistemas políticos dictatoriales era la doctrina de seguridad nacional. ¿Cuál era el origen de esta doctrina y cómo era aplicada? El origen teórico por supuesto estaba en los trabajos del National War College en Estados Unidos, sin embargo en ciertos países, como Brasil por ejemplo, la influencia francesa, del Centro de Altos Estudios de la Defensa Nacional, fue también muy visible y efectiva.

“La doctrina en Francia se consolidó en el momento de la Guerra de Argelia, cuando los estrategas galos comenzaron a afirmar que la defensa del Estado exigía no sólo la difusión de una ideología anti-subversiva, sino también, el descubrimiento del enemigo interno, capaz de difundir ideas contrarias al poder establecido³⁰. Para descubrir el enemigo, todo es permitido y las razones de Estado justificaban los actos arbitrarios. Lo importante era por fuera de combate lo que el poder consideraba como subversión, así como sus agentes, sus posibles agentes y sus posibles colaboradores, principalmente aquellos que podrían tener un efecto multiplicador, como los estudiantes universitarios, los profesores, los dirigentes sindicales, la Iglesia, y, por supuesto, periodistas independientes”.

²⁸ En oposición a esta política y siendo vicerrector en la época empecé a sufrir represalias, las cosas se complicaron, y fui a ver a un militar, conocido por sus posiciones liberales, altamente situado, y le conté lo que pasaba. El general me escuchó y cuando acabé de hablar, me dijo: “todo lo que dijiste yo ya lo sabía. No te interrumpí, porque quería comparar tu informe con lo que conozco”. Y, de manera directa, sin circunloquios, añadió; “Tienes que estar consciente de algunas cosas: todos tus números de teléfono están “pinchados” (“grampeados” -bajo escucha, censurados). Otra cosa: tienes que “aguantar e resistir”. Estos años, completó, serán los más difíciles de tu vida”. El general tenía razón. Fueron los años más difíciles de mi vida.

²⁹ - El discurso “Un doctorado honoris causa para reforzar la idea de educación superior como bien público en el marco del centenario de la Reforma de Córdoba” fue publicado por la revista “Integración y Conocimiento” del Mercosur – ISSN 2347 -0658, no.8.vol. 1- año 2018- pgs 11 a 21.

³⁰ - Según Wikipedia, el General Paul Aussurasses “después de la guerra, enseñó técnicas de contrainsurgencia en Fort Bragg, Estados Unidos, antes de ser promovido a Coronel y designado a la sección francesa del personal internacional de la OTAN. Luego fue nombrado agregado militar en Brasil en 1973 durante la dictadura militar en Brasil, donde enseñó en el centro de entrenamiento de guerra en la jungla de Manaus. Assurasses más adelante trabajó como vendedor de las armas para la compañía de Thomson. Antes de morir, reconoció haber enseñado técnicas de tortura a brasileños durante el gobierno de João Figueiredo.

Preguntaba, entonces, ¿Por qué hablar de esto en el día de hoy cuando el ciclo de las dictaduras militares se extinguió?

“Aquí encontramos el primer contacto, pero también la primera gran diferencia con Córdoba 1918. ¡Hablemos del entorno! A principios del siglo, se reaccionaba en Argentina contra el dogmatismo moralista de los jesuitas de la época y contra el poder político y económico de los grandes terratenientes. Después, varios períodos se sucedieron y el poder pasó a ser controlado, en América Latina en general, por grandes grupos financieros sobre todo internacionales que, poco a poco, dominaron a los países de la región. Para conducir la vida política, utilizaban principalmente instituciones militares.

Hoy, lo que se intenta es la consolidación del sistema neo-colonial y, para ello, ya no se usa con tanta frecuencia el poder directo de los militares, pero hay todo un conjunto de instituciones que busca el mismo objetivo: a través de estructuras aparentemente democráticas, imponer un pensamiento único. La 'elitización' es reforzada y los movimientos sociales son aplastados o al menos impedidos de desarrollarse”.

Los defensores de esta doctrina decían que era necesario alcanzar y proteger los objetivos nacionales permanentes que no podían ser objeto de negociaciones o discusiones. Se trataba en particular de la preservación y del mantenimiento del territorio, de la integración nacional y del perfeccionamiento del régimen político, de la soberanía nacional etc.

Estos puntos podrían alcanzar un consenso nacional. Ningún demócrata va a oponerse a un desarrollo que beneficie la integración nacional. Sin embargo, como señaló el profesor universitario y notable líder católico, Edgar da Matta Machado, los objetivos que se buscaban alcanzar estaban de hecho más vinculados a la represión política y a la eliminación de los adversarios. En discurso en el congreso nacional, él afirmó que “esta ideología pasó a tener como fundamento una concepción anti unitaria y discriminatoria del pueblo; el apoyo a un proceso de desnacionalización de la soberanía del país; una opción por el sistema económico capitalista occidental; la decisión de impedir, por todos los medios, todo el intento de cambio social”.

El día 4 de marzo de 2019, el Sr. Bolsonaro, a través de un twitter, anunció la creación de un “Lava-Jato da Educação”. Al mismo tiempo, se intensificó una campaña organizada contra las universidades, en particular las públicas, y sus profesores que son presentados como enemigos del país. Se estimula a los estudiantes a grabar y filmar los cursos para probar que los profesores defienden ideologías contrarias a la sociedad brasileña. Más tarde, después de los anuncios de medidas contra los cursos de Filosofía y de Sociología, lo que evidentemente es contrario a la autonomía prevista en la constitución del país, informaciones circularon sobre bloqueo de recursos para becas de agencias como la CAPES y Cnpq. Finalmente, el segundo ministro de educación del Sr. Bolsonaro, el Sr. Abraham Weintrub, informó de la decisión de “contingenciamiento” de 30% en los gastos de funcionamiento de las universidades (luz, teléfono, agua, limpieza, seguridad, mantenimiento, e inversiones incluso en construcciones e investigaciones). Según muchos, esto podrá significar la paralización del funcionamiento de varias instituciones

El sentido de todo esto es muy claro. Las amenazas son claras. Los que utilizan la inteligencia para reflexionar sobre el país, los que defienden el pensamiento crítico son necesariamente enemigos internos y tienen que ser destruidos. **Los principios de la doctrina de seguridad nacional vuelven a la escena.**

EL RETROCESO NO TIENE LIMITES

El retroceso está en marcha. No se limita a la doctrina de seguridad nacional. Va muy adelantado.

Recordémonos de Córdoba. En el inicio del Siglo XX, se reaccionaba contra el dogmatismo moralista de los jesuitas y contra el poder político y económico de los grandes terratenientes. Después, varios períodos se sucedieron y el poder pasó a ser controlado, en América Latina en general, por grandes grupos financieros sobre todo internacionales que, poco a poco, dominaron a los países de la región.

Reflexionemos un poco más sobre lo que provocó la reacción de los estudiantes de Córdoba en 1918. Cuando era niño, vivía en Santa Cruz, el suburbio más aislado de Rio de Janeiro. Entre los sectores menos favorecidos de la población, incluso en la clase media baja, **las mujeres no iban a la universidad. Los hombres, para seguir sus estudios, tenían que ir a las escuelas militares o a los Seminarios.** Dos de mis hermanos se fueron a las fuerzas armadas, uno de ellos llegó al más alto escalón de la Fuerza Aérea Brasileña con el grado de “brigadeiro” (general). A mi hermano mayor y a mí nos tocó el Seminario³¹.

No soy experto en sistemas escolares, pero ¿Qué es lo que vi y lo que viví? ³²

En el período colonial, los establecimientos de enseñanza superior existentes en la región, incluso en mi país seguían, de manera general, el modelo jesuítico de la Ratio Studiorum promulgada en 1599, idéntico a lo que existía en Córdoba al inicio del siglo XX. En esta, los estudios superiores comprendían los cursos de Filosofía y de Teología, el primero de tres años, y el segundo de cuatro años. En el primer año, se estudiaba la Lógica de Aristóteles, quien, junto con Tomás de Aquino, eran los dos autores que daban la base al conjunto del curso. **La pedagogía de la Ratio Studiorum se basaba en la unidad de profesor, en la unidad de método y en la unidad de la materia.**

³¹ - Hoy mirando para atrás, recordando lo que viví creo que fue un privilegio, tal vez un milagro, el de en este marco, no haber sido violado ni haber violado a nadie... Aquí es oportuno un paréntesis. El Papa argentino, Francisco, merece el apoyo de todos en la lucha que está desarrollando para humanizar la Iglesia, incluso eliminando la pedofilia. Algunos piensan que ha hecho poco. Quién ha convivido con las estructuras de la Iglesia, en particular de la curia romana, sabe que el argentino está promoviendo una revolución.

³² - De este tema traté en una ponencia en Brasilia, en diciembre de 2010, “Inovações na educação superior, tendências mundiais”, presentada en un workshop internacional organizado por el CNE –Consejo Nacional de Educación, UNESCO y el Ministerio de Educación de Brasil sobre “Perspectivas da educação brasileira para a próxima década”. Este texto es encontrado en Researchgate (Marco Dias) y, en breve, en la página en renovación www.mardias.net.

Un mismo profesor debía acompañar a los alumnos durante todo el curso, los métodos usados eran los mismos en todas las instituciones: El "cultivo de la disciplina, de la atención y de la perseverancia de los estudios era una de las principales preocupaciones de los profesores en el sentido de facilitar la propia enseñanza y, también, de desarrollar un rasgo de carácter considerado esencial tanto al posible futuro sacerdote como al cristiano laico"³³. La organización en su conjunto daba a los alumnos un fundamento conceptual ideológico y sólido, basado en los principios básicos de la iglesia católica. **El objetivo era formar una élite que gobernaría el país de acuerdo con principios bien delineados y que debería mantener el esquema de poder intocable e inmutable.**

El sistema de la 'Ratio Studiorum' podía ser considerado eficaz principalmente para lo que se buscaba alcanzar. El problema no era tanto el método y si la manera como era utilizado. Sus objetivos prioritarios en una sociedad jerarquizada bajo una monarquía de derecho divino, eran el de formar a las élites dirigentes: los sacerdotes, en primer lugar, pero también los administradores de alto nivel y los que dispensaban o transmitían el saber. Lo **importante era preparar los que, en la administración, en las escuelas y en la iglesia, controlarían las poblaciones, impidiendo toda y cualquier posibilidad de cambio.** Los pobres tenían que implorar a Dios misericordia y aceptar todos los sufrimientos para ir al paraíso después de la muerte. Los aborígenes debían convertirse e integrarse, lo que significaba abandonar sus costumbres y tradiciones, y aceptar el dominio de las razas superiores. Las mujeres tenían que prepararse exclusivamente para ser madres y ocuparse de las tareas de casa. La sociedad era y tenía que permanecer inmutable.

Hoy, pasados cien años parece increíble que, en América Latina y en el Caribe, quieran volver a la 'ratio studiorum', no en su integralidad, es imposible, no en la utilización de una metodología de aprendizaje, sino en su utilización perversa, o sea buscar que los sistemas educacionales sirvan de apoyo al retroceso social, político, financiero, condenando a las minorías raciales y sociales, consolidando el poder de las minorías. Para esto, es necesario reducir los fondos para la educación, extinguir la investigación libre, controlar las ciencias sociales, censurar, reprimir, impedir que, dentro de las universidades, el debate sea libre.

Muchos ironizan cuando hablan por ejemplo de pronunciamientos considerados oscurantistas de algunos sobre la educación en la región. No creo que sea materia para reírse por más ridículo que pueda ser o parecer.

Es de notar que, en el siglo pasado, la reacción contra la manera de utilizar este sistema se desarrolló dentro de la propia Iglesia. El método de la "ratio studiorum" tenía su eficacia, insistamos en esto. El conocimiento de la lógica de Aristóteles ayudaba a desarrollar

³³ Ver Luiz Antônio Cunha, (1980) "A Universidade temporã –o ensino superior da Colônia à era de Vargas"- Civilização Brasileira y UFC. Por otra parte, para aquellos que deseen entender la evolución de la educación superior en Brasil, es absolutamente necesario consultar este trabajo como los otros dos que componen una tríada: Luiz Antonio Cunha, "la Universidad crítica", librería Francisco Alves, 1982 e idem, "el Universidad Reformanda ", Livraria Francisco Alves, 1988.

la capacidad de razonamiento de los estudiantes. **La metodología para examinar los problemas en las diversas disciplinas era rigurosa. Se partía del estado de la cuestión, o sea, de la realidad, se comparaba ésta con principios de la Filosofía y de la Teología o del conocimiento científico acumulado para llegar entonces a una conclusión y partir a la acción.**

Fue un belga, Monseñor **Cardin, fundador de la Juventud Obrera Católica (JOC), quien indirectamente provocó esta reacción. Desarrolló una metodología que quedó conocida como la del “Ver, juzgar y actuar”** (ver, juzgar e agir), que en la mitad del siglo XX fue extendida a todas las organizaciones de juventud católica, en particular la JUC – Juventud Universitaria Católica- y la JEC –Juventud Estudiantil Católica-. Así con el "Ver", los jóvenes se daban cuenta de la situación de injusticia dentro de la sociedad. Con el “Juzgar” analizaban la realidad inspirados en pensadores y filósofos como Jacques Maritain, uno de los creadores de la UNESCO, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier y otros que tenían una visión humanística diferente a todo lo que se había hecho en el mundo católico desde la Edad Media. **Al llegar al “Actuar”, los jóvenes cristianos eran conscientes de que tendrían que participar en la lucha para construir una sociedad mejor.**

No puedo garantizar, pero creo que fue a partir de su aproximación con la metodología de Cardin, resultado de sus vínculos con la Acción Católica, e inspirado por los filósofos cristianos humanísticos, en particular Maritain, que Paulo Freire se basó para la formulación de sus políticas de educación y de su famoso método de alfabetización.

He vivido también esto en una de mis “vidas pasadas”. Tuve el privilegio de conocer a Paulo Freire e incluso de formar parte de un equipo del Ministerio de Educación de Brasil, en 1963, antes del golpe militar de 1964, en el que muy joven, casi chico, fue asesor parlamentario del ministro Paulo de Tarso Santos. Paulo Freire era el responsable de lanzar una campaña nacional de alfabetización. Conviví varios meses con él. Aprendí mucho.

La larga experiencia de Freire con los trabajadores y campesinos del noreste le llevó a considerar que **el proceso educativo debe basarse en el entorno del alumno.** No es suficiente aprender a leer: "Eva vio la uva". Es necesario aprender a situar a Eva en su contexto. Hablar de un fruto que la gente nunca ha visto no tiene sentido. Es necesario tener en cuenta el universo lingüístico de los aprendices. En las ciudades satelitales de Brasilia, a comienzos de la década de 1960, cuando la alfabetización alcanzaba principalmente trabajadores de la construcción civil, la palabra clave utilizada era "tijolo" (ladrillo). Esto servía para el desarrollo de una pedagogía enteramente basada en el diálogo con los analfabetos, con el objetivo de que se motivasen a sí mismos y, posteriormente, se calificasen³⁴.

³⁴ - Recientemente (diciembre de 2018) , la Alliance Sorbonne Université “ a través de la revista de su unidad CIEP – Centro Internacional de Estudios Pedagógicos” - publicó un dossier sobre los grandes educadores del mundo entero de todos los tiempos que han ejercido una gran influencia más allá de las fronteras de su país y de su tiempo. **Un capítulo de la publicación fue dedicado a Paulo Freire. De Lima, Venício Arthur y Rodrigues Dias, Marco Antonio “Paulo Freire, au delà de l’alphabétisation des adultes”.** Revue Internationale de l’éducation – CIEPS – Alliance Sorbonne Université, no. 79, décembre 2018.

LA INFLUENCIA DE FREIRE

El nombre de Freire no se menciona en la declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior –CMES- de 1998, pero muchas de sus ideas están ahí incluidas. Por ejemplo, el texto insiste en que los estudiantes deben ser considerados como actores y no como receptores del proceso educativo, lo que es el opuesto a lo que abogan los sistemas tradicionales que adoptan lo que Freire denomina el "concepto bancario de la educación".

Freire discute el tema del mutismo y declara que esto es característico de una sociedad a la que se deniega la comunicación y el diálogo y a la que, por el contrario, se proponen "comunicados". Insiste en que las sociedades se convierten esencialmente en "plántulas" y acentúa que el mutismo "no significa una falta de respuesta !sino más bien una respuesta a la que carece de la capacidad de la crítica!" En consecuencia, según este análisis, no basta que el ciudadano sepa que está oprimido. Necesita desarrollar su capacidad crítica.

¿Cuáles son las formas en que sobrevive la cultura del silencio? Los que fueron históricamente oprimidos -nativos, negros, mujeres y trabajadores- ¿no fueron reducidos al silencio por el discurso público hegemónico, que sigue siendo clasista, patriarcal, racista y neocolonialista? ¿Y, en los días de hoy por las manipulaciones de los medios de comunicación y ahora de las redes sociales? Como los medios tecnológicos-periódicos, radio, televisión, Internet- se convierten en mediadores de las voces expresadas en el debate público, políticas-explicitas o no hacen posible perpetuar la cultura del silencio³⁵.

Freire influyó gran parte de los miembros de mi generación. Pero ¿en qué contexto esto se daba? Con la reforma de Córdoba, la situación ha evolucionado, mucho ha cambiado en América Latina. En Brasil, después de la proclamación de la República, en 1889, con las ideas positivistas incorporadas en el pensamiento de aquellos que, a través de un golpe de estado militar, derribaron la monarquía e implantaron la República, hablar de innovación significaba poner fin a lo que subsistía de la 'ratio studiorum'. Decisiones como la de estimular la enseñanza laica eran un señal de esta orientación.

Por otra parte, la adopción, a gran escala, del modelo napoleónico, con la rígida división de las disciplinas, las escuelas aisladas y, dentro de cada establecimiento, las "cátedras" que no se comunicaban, eran características del sistema adoptado y que, a pesar de tantos cambios ocurridos en la educación, prevaleció en el sistema universitario brasileño hasta la reforma de 1968 y, en algunas instituciones, sin duda funciona hasta el día de hoy.

Este fue el sistema utilizado, cuando, a principios de los años 60, en la Facultad de Derecho de la UFMG obtuve el grado en derecho, mi primer diploma universitario. De nuevo afirmo: no soy experto en sistemas escolares, pero esto también lo vi y viví...

La utilización del método de Cardin mezclada con la llamada de Freire que desarrollaba la "concientización" de los oprimidos de su realidad, llevaba muchos a luchar por el rompimiento de los límites entre disciplinas, la creación de universidades con todas sus

³⁵- Venício Arthur de Lima, co-autor del capítulo sobre Paulo Freire en la Revista Internacional de Educación mencionada arriba publicó varios documentos sobre este tema.

áreas articuladas, la introducción de la interdisciplinariedad, la extinción de la cátedra vitalicia, el centrar la formación en el estudiante, creando para estos sistemas flexibles tales como los que permitía el sistema de créditos, etc.

La educación se basaba en la formación bancaria de la que hablaba Paulo Freire. Hoy, cuando se habla de la adopción, en América Latina, de las fórmulas del proceso de Bolonia- una adaptación, un remake del sistema norteamericano que se implementa en Europa- no hay que olvidar que este sistema fue el de la reforma brasileña de 1968, y que, antes de esto, universidades como la UnB en Brasilia y la Universidad Federal de Minas Gerais, las dos en Brasil; Concepción en Chile, los Andes en Colombia, la de Costa Rica ya habían modernizado sus estructuras adoptando esquemas similares

No hay dudas de que el Proceso de Bolonia colabora con la unificación de Europa, en la medida que permite una lectura fácil de los sistemas y un intercambio entre ellos. Sin embargo muchos creen que Bolonia colabora con la construcción de una sociedad que estimula el elitismo. Además, un elemento central en Bolonia es lo de **las competencias que son establecidas con vista a dar respuesta al mercado de trabajo actual, mirando siempre los intereses de las grandes corporaciones, lo que estimula la precariedad.**

Es un equívoco el pensar que, reformando las estructuras, todos los problemas serán resueltos. **En el ámbito de las reformas en la educación superior, lo fundamental es saber a dónde ir, qué pretende lograr y, definidos estos puntos, encontrar los mecanismos que faciliten el logro de los objetivos.**

DEFINIR O REDEFINIR LAS MISIONES

Mirando atrás, me doy cuenta de que una de las proposiciones más importantes del plan de acción de la CMES de 1998 no provocó muchos resultados concretos. Me refiero a la proposición según la cual **los establecimientos de educación superior deberían definir o redefinir sus misiones.** Estaba implícito que esta definición tendría que ser hecha por la comunidad académica en colaboración con la sociedad en general. Hay cuestiones en materia de políticas universitarias que son permanentes. Una de ellas se refiere a la definición de lo que es realmente una institución de educación superior. ¿Cuál es realmente su misión? ¿Universidad para qué, para quién?

Definidas las misiones, los sistemas de acreditación que pululan en el mundo entero en este momento, en lugar de buscar comparar lo que hace una universidad en un país en desarrollo con cómo actúan Oxford, Harvard, la Sorbona, Salamanca, Coímbra o la Sapienza, compararán lo que hacen las instituciones de cada país con sus misiones.

En los documentos presentados en Lima para aprobación de un plan de acción del seguimiento de la CRES 2019 no se habló de definir o redefinir las misiones. **Pero, había sugerencias y proposiciones que podrían ser facilitadas si las misiones estuviesen claramente definidas y asumidas por la comunidad académica en acuerdo con la sociedad.** Esto se veía, por ejemplo, cuando, tratando de “objetivos, metas y estrategias indicativas”, se proponía reafirmar el papel fundamental de las IES “para la transformación

económica, social, política, científica y cultural de la sociedad en América Latina y el Caribe, con compromiso pleno para intervenir activamente en el fortalecimiento de la democracia social y política, los derechos humanos y el cuidado de la vida en el planeta”. Esto podrá ser reforzar institucionalmente si las misiones están bien definidas.

Lo mismo se puede decir con relación a las recomendaciones sobre “**objetivos, metas y estrategias indicativas**”. **Faltó recomendar que las instituciones redefiniessen sus misiones lo que facilitaría a los gobiernos** “contar con marcos regionales de indicadores homologados que consoliden los procesos de evaluación y acreditación”. Y quien sabe, se hubiera podido sugerir a las organizaciones internacionales, la UNESCO en particular, de promover la elaboración de guías con este objetivo. Uno de los problemas que enfrenta la educación superior es justamente el de la creación de un sistema internacional de acreditación.

Es siempre importante llamar la atención al hecho que al elaborar planes de acción, es necesario pensar en indicadores incluso cuantitativos. En América Latina y el Caribe, hay muchos expertos competentes que pueden hacerlo. **Pero es fundamental que previamente se sepa lo que se desea comparar.** Limitar a mirar lo que hacen las universidades en unos cuantos países con culturas y situaciones diferentes de la de nuestros pueblos solamente podrá llevar a la consolidación de una política de dominación.

Por su vez, restringir la acción de las universidades al vínculo con el sector productivo, es decir con el mercado actual dominado por las multinacionales, es una aberración. Hay que tomar en cuenta las empresas públicas, se debe ver lo que desean los trabajadores, es necesario tomar en cuenta los intereses del conjunto de la sociedad. Si no lo hacemos, vamos a continuar siendo dependientes. Vamos a seguir imitando y copiando. **En lugar de esto, sería mucho más inteligente hacer lo que hacen los chinos.** Han aumentado las inversiones en educación, en ciencia y tecnología, han enviado centenas de millares de estudiantes al exterior para obtener formación e información, han empezado a crear tornándose autónomos y maestros de su propio desarrollo³⁶.

PENSAMIENTO ÚNICO

Aquí, de nuevo, insisto en que en los últimos tiempos, una serie de procesos aparentemente aislados en realidad visan a un mismo objetivo. Se busca construir una universidad integrada en un sistema capitalista, una universidad direccionada a las necesidades del mercado de trabajo actual identificado por las empresas, en particular las multinacionales, sin tomar en cuenta ni la diversidad cultural, ni los intereses más amplios de la sociedad.

³⁶ - Varios documentos sobre **China** pueden ser encontrados en researchgate (Marco Dias) y muy pronto en la página en renovación www.mardias.net. Una particular atención se da al texto “Globalization and dialogue of civilizations: the role of China”, ponencia de apertura de la International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates” – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2 and 3th December 2007

En el libro publicado por la AUGM - “Enseñanza superior como bien público – Perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba” trato de estos procesos, que son los siguientes:

- 1- **Implementación del AGCS** –Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS – Global Agreement on Commerce of Services) que redefine la educación superior como un producto, transformándola en servicio comercial que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor internacional.
- 2- **Establecimiento de un sistema internacional de acreditación y de reconocimiento de títulos y diplomas de la educación superior**, donde en la práctica se busca. - establecer un sistema de equivalencia en lugar de reconocimiento. llevando a la adopción universal del modelo europeo, adaptación de lo de Estados Unidos, La dimensión regional era considerada un instrumento para que se pudiese lograr la eficacia. Era considerada un elemento de articulación entre los niveles nacionales e internacionales, pues se refiere a una realidad caracterizada por elementos culturales y comunes. Adoptadas las convenciones en todas las regiones y establecidos acuerdos entre ellas, se pasaría naturalmente a la etapa de una convención mundial.

Ahora, tomando un atajo, se propone interrumpir el trabajo de renovación de las convenciones regionales y de promover su ratificación para ir directamente a una convención mundial basada en el modelo de la convención europea que reúne además de los países de Europa, a Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia. Y no se examina la necesidad de incluir a las universidades en los comités de aplicación de las convenciones. ¿Como justificar esto en países donde, por ley, las universidades son autónomas?

- 3- **El proceso de Bolonia** mencionado anteriormente. Nótese también que, en las últimas décadas, cooperación solidaria y asociación para el desarrollo –objetivos proclamados por los europeos en el pasado- se transforman en una fuerte competencia para la venta de productos educativos principalmente a través de internet.
- 4- **Los sistemas de clasificación conocidos por la denominación en inglés de ‘rankings’**, que tienen la presunción de clasificar a las universidades del mundo entero, en términos de calidad, utilizando criterios basados en modelos de instituciones de unos pocos países, en general anglosajones, lo que explica el hecho de que pasan los años y las mismas instituciones aparecen entre las diez primeras del mundo entero. Los criterios de selección se centran en la investigación hecha por la universidad, sin tener en consideración la calidad de la formación ni el aporte dado por las instituciones al progreso de la sociedad.
- 5- **Los MOOC**, massive open on line courses- The Economist (14 de enero de 2017, pág. 9) citó al fundador de un MOOC, Udacity, quien predijo que ‘en 50 años el número de universidades se derrumbaría a sólo diez’. No creo que esto ocurra, pero la afirmación revela las intenciones de los grandes grupos en este campo. Muchas cuestiones se plantean. Dumitru Chitoran, por ejemplo, pregunta: ¿Cómo se puede mantener la calidad en las instituciones que ofrecen cursos transnacionalmente a cientos de miles de

estudiantes? ¿Quién está a cargo del control de calidad? ¿Estamos avanzando hacia un sistema uniforme de educación superior en todo el mundo?”

Todo esto nos hace ver que es importante tener claro adonde se quiere llegar. Tener un “GPS” objetivo es fundamental. Los que desean consolidar el sistema actual lo tienen, saben adónde quieren ir, disponen de recursos financieros y de personal competente para orientar sus acciones. Un ejemplo edificante de esto es la ERT –European Round Table of Industrialists³⁷.

Observamos que, en realidad, hoy, lo que se intenta es la consolidación del sistema neocolonial y, para ello, ya no se usa con tanta frecuencia el poder directo de los militares, pero hay todo un conjunto de instituciones que busca el mismo objetivo: a través de estructuras aparentemente democráticas, imponer un pensamiento único.

Además, recientemente, en el mundo entero –los episodios de las elecciones en Estados Unidos y en Brasil como el referéndum sobre el Brexit y ahora la crisis de los chalecos amarillos “gilets jaunes” en Francia lo revelan- la utilización masiva de los nuevos medios de comunicación, con la explosión de fake news, desvirtúa totalmente el proceso democrático, haciendo que el pueblo desfavorecido y oprimido vote a favor de los opresores.

Muchos, en los días de hoy, desean convertir las instituciones de enseñanza superior en negocios financieros, en mercancías. Si logran hacerlo, la capacidad de investigación nacional o regional será destrozada, las universidades se limitarán a ser fábricas de diploma, las universidades perderán todo su potencial de crítica, dejarán de crear ciencia y tecnología, abandonarán la búsqueda de un orden social mejor, más justo, libre y democrático.

En el proyecto de plan de acción presentado en Lima, se mencionaba diversas veces **la responsabilidad de la educación superior con respecto a la formación de los educadores**. Es necesario ir lejos y atacar cuestiones vinculadas a la formación de docentes y de investigadores en ciencias de la educación y definidores de políticas nacionales de educación.

En un discurso en Guadalajara, México, pocos meses antes de su muerte trágica, Allende manifestó la importancia de las universidades formar “un profesional comprometido con el cambio social”. Allende mencionó varias carreras en particular Medicina, Arquitectura y Educación, Si fuera hoy, seguramente mencionaría la carrera de economistas. Vean lo que pasa en América Latina desde décadas: los ministros de finanzas se convirtieron en el elemento de conexión dominante en todos los gobiernos. Es en sus oficinas que realmente se decide el destino del país y sus relaciones con el mundo exterior.

Análisis de los programas de formación en Economía en todo el Occidente revelan que hay siempre:

³⁷ - La ERT funciona desde 1984 y se transformó en uno de los más poderosos lobbies en Europa. Se ha transformado en generadora de ideas no solo para los gobiernos de Europa, sino que su acción influencia decisiones en el mundo entero. Congrega alrededor de cincuenta de las mayores empresas en Europa. Actúa como grupo de presión sobre la Comisión Europea, el Consejo de Ministros y el Parlamento Europeo. Tiene influencia en organizaciones internacionales.

1-falta de visión crítica

2-concentraci3n de programa en una parte insuficiente de la disciplina econ3mica

3-aislamiento con respeto al conjunto de ciencias sociales.

Se da prioridad a la escuela neoclásica que conduce al neoliberalismo, no siendo tratadas convenientemente cuestiones vinculadas a la regulaci3n econ3mica, ecol3gica, economía post-keynesiana. Todo esto necesita cambiar. Y con urgencia.

UNIVERSALIZACIÓN DEL ACCESO

Hay temas que vienen desde la Conferencia Mundial de 1998 y que persisten en su importancia. Se trata, por ejemplo, de la cuesti3n de género y, hoy día, la de desarrollo sostenible, en particular con los problemas del calentamiento global. Estes temas fueron tratados en Córdoba durante la CRES.

Lo mismo se puede decir de la cuesti3n de la **universalizaci3n de la enseñanza superior**. Es un tema complejo y delicado. En la conferencia mundial de 1998 dos temas fueron difíciles: el de la participaci3n de los estudiantes, una conquista de Córdoba 1918 sobre la cual es necesario garantizar la permanencia, y el del financiamiento.

¿C3mo asegurar la universalizaci3n? Diversas fórmulas son mencionadas por expertos en el tema. Sin embargo, investigaciones hechas sobretodo en Inglaterra y Estados Unidos revelan que sistemas de becas y créditos educativos no resuelven el problema. No voy a insistir en este punto. Esto necesitaría muchas horas de discusi3n y análisis. Investigaciones, incluso de la parte del College of education in London, revelan que esto no resuelve el problema

Asimismo, no puedo dejar de mencionar en primer lugar una fecha: se conmemora este año (2019) la decisi3n del gobierno argentino de instaurar la gratuidad de la educaci3n superior en el país. Otro punto importante es la existencia de un instrumento normativo de Naciones Unidas sobre este tema. Se trata del **Pacto Internacional de Derechos Econ3micos, Sociales y Culturales** que fue aprobado mediante la resoluci3n 2200 A (XXI) de la Asamblea General de 16 de diciembre de 1966, pasados cerca de veinte años de discusiones y debates sobre su contenido. Adquirió fuerza de ley 10 años más tarde, entrando en vigor el 3 de enero de 1976. En la regi3n, varios países han ratificado este instrumento normativo en sus parlamentos.

Y ¿qué dice el Pacto sobre la cuesti3n que estamos mencionando ahora?

En el artículo 13 párrafo primero los Estados reconocen el derecho de toda persona a la educaci3n; en el párrafo segundo dicen que “los Estados partes en el pacto reconocen que, con el objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: letra b) **La enseñanza superior debe hacerse accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantaci3n progresiva de la enseñanza gratuita.**

La comunidad académica puede muy bien decir a los expertos gubernamentales que paren con discusiones inútiles y traten de garantizar el acceso universal a la educación superior, respetando la ley que sus gobiernos mismos se atribuyeron. Y debería insistir en que **la educación superior es un bien público.**

Es innecesario añadir adjetivos a esta afirmación. Repito lo que afirmé inicialmente en este texto. **El concepto de bien público implica: el acceso universal sin discriminación a la educación superior; esta tiene que ser pertinente formando ciudadanos conscientes de la necesidad de desarrollo de una sociedad más justa y, finalmente, la educación superior debe adaptarse a la evolución del mundo.** Todos pueden participar en la implementación del servicio público, a través de los instrumentos de concesión, delegación o autorización. **Esto significa que instituciones privadas pueden ejecutar un servicio que es considerado público.** Pero por favor no hagan como los autores de documentos recientes que dan a entender que todas las instituciones privadas ejercen una función pública. Por favor, las palabras significan lo que significan. No distorsionen la realidad...

El gran problema de la educación es la búsqueda del equilibrio entre las aspiraciones personales nacidas de la libertad del educando y sus responsabilidades y compromisos sociales. Sin embargo, desde la aparición del consenso de Washington³⁸ se vuelve, hoy, en la práctica a las teorías de desarrollo según las cuales el vínculo entre las culturas debe ser hecho a través de la dominación de las sociedades más desarrolladas sobre las primitivas. El progreso sólo puede llegar a ser efectivo a través de la imitación de lo que se hace en un número reducido de países que, efectivamente, controlan los procesos de interacción social.

CONCLUSIÓN

En el inicio de este texto, decía que no soy pesimista.

En realidad, insisto en decir que los poetas son los que tienen razón, no puedo dejar de pensar que cierto está, por ejemplo, Chico Buarque de Holanda para quién a pesar de todo, a pesar de usted “mañana será otro día”. No sé cuanto demorará, pero el otro día que canta el poeta llegará.

³⁸- El Consenso de Washington fue una creación del final de los años ochenta de tres instituciones basadas en la capital de Estados Unidos: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y el Tesoro de Estados Unidos, cuyos principios fueron consolidados por un economista inglés, John Williamson. Defiende la reducción de la intervención del Estado, la desregulación de la economía, la liberalización llevada a sus últimas consecuencias y a la privatización, sin preocuparse por cuestiones de justicia social ni de empleo. En el área académica, la adopción de los principios del consenso dio como resultado la defensa de la reducción del monto de inversiones en educación superior e investigación, el estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como si fuera un instrumento para alcanzar la equidad, la prioridad a los aspectos comerciales y no a los educacionales, la aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial, la reglamentación de los sistemas según los principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

Tampoco podemos no nos recordar de la gran figura que fue Nara Leão, cantando la “quarta-feira de cinzas” de Vinicius de Moraes y Carlos Lyra, donde entre otras cosas proclamaba: “Acabou o nosso Carnaval/ Ninguém ouve cantar canções/ E nos corações? Saudades e cinzas? «Foi tudo o que restou...”

No se puede olvidar el significado de estas palabras, cuando Nara canta:

“E, no entanto, é preciso cantar/;

“Mais que nunca é preciso cantar/

“É preciso cantar e alegrar a cidade/

“A tristeza que a gente tem/

“Qualquer dia vai acabar...”

Son las generaciones actuales y las de sus hijos, las que definirán las acciones a tomar **incluso para mantener vivo el concepto de bien público para la educación y, en particular para la educación superior.**

Todos saben que el canto del cisne es una metáfora basada en una creencia antigua según la cual un cisne-blanco que era completamente mudo, al final de su vida, presentó a los que le observaban una hermosa canción. En septiembre de 2007, invitado para hacer el cierre de un congreso de rectores latinoamericanos y caribeños sobre el compromiso social de las universidades, en la universidad donde he hecho mis estudios de grado, la Universidad Federal de Minas Gerais, en Belo Horizonte, yo decía que, sin ser un cisne, aquel era mi canto del cisne.

En realidad no fue canto, ni canto del cisne. Doce años después, como resultado de una iniciativa de nuestros amigos del IESALC con el apoyo de los que participaron en la organización de la IIIa. CRES, en particular rectores argentinos y uruguayos, estuve en Lima, intentando una vez más lograr producir mi canto del cisne. Por razones múltiples, todas evidentes, creo, se puede imaginar que, de esta vez, el canto del cisne será para valer.

Dejé a todos los participantes del encuentro una sugerencia fuerte de que **no aceptasen el pensamiento único.** Al contrario, les dije: **“Opónganse como han hecho los estudiantes en Córdoba en 1918 al dogmatismo, al dominio del oscurantismo, no acepten políticas de represión que significan la vuelta de la doctrina de seguridad nacional.** Hagan lo que puedan para **impedir que la comercialización impida la construcción de una sociedad más justa. Participen para esto en los esfuerzos para que se alcancen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Objetivo 4 – Educación de Calidad para todos - Agenda 2030,** poniendo un término a toda y cualquier discriminación en particular las que se refieran al género. Transformen en realidad el sueño de una educación superior de calidad con pertinencia accesible a todos según su mérito”.

En 2001, estuve en la Universidad de San Marcos, para sus 450 años. Terminé mi ponencia en 2001, como finalizo este texto, con una citación de un personaje peruano ilustre,

Jorge Guillermino Leguía, que, en 1931, con motivo de la celebración del 380 aniversario de la Universidad de San Marcos, ha hecho un pronunciamiento que tiene una actualidad impresionante y con él se concluyen estas reflexiones:

-“Que todas (las revoluciones) no persigan más finalidades que las de implantar la universidad científica pero social; nacional pero sin chauvinismo; peruano pero universal; la universidad en que el espíritu encuentre su oriente; la cultura su subsistencia y los problemas nacionales, su solución, son los votos que debemos elevar en este día inolvidable en que nos reunimos cordialmente para dar un abrazo al pasado antes de emprender la ruta del porvenir”.

DOCUMENTO NÚMERO 7

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA AL SERVICIO DE LA GENTE: IDEAS PARA TIEMPOS DIFICILES - EXTENSIÓN Y BIEN PÚBLICO

- A) Texto da conferencia
- B) Notícia

Jornadas Nacionales de Extensión- UDELAR Universidad de la República- Montevideo, de noviembre de 2018 – El texto fue difundido en la página web de la UDELAR (Ver como complemento Anexo número 6 - "**2001- University extension: conceptual bases for reconstruction**" - Roundtable on "Building University Extension" - VI Ibero-American Congress of Extension - Convention Center of Hotel Almanat- Embú- São Paulo- Brazil- November 16, 2001 – (original em português encontrado em www.mardias.net vol. 10, doc. 7).

A) Texto da conferência

INTRODUCCIÓN

Discutir extensión universitaria en particular cuando se intenta hacerlo con expertos que trabajan en este dominio no es una tarea fácil, principalmente en este momento cuando todo lo que se refiere al social es objeto por toda parte de ataques de los que defienden la adopción, en la educación, de políticas neoliberales. La dificultad es visible también cuando se analiza la evolución que tuvo en las últimas décadas el concepto de extensión universitaria, que nació con un pecado original, porque fue concebido para que los que tienen el saber transmitan al pueblo, considerado siempre ignorante, un conocimiento, una manera de hacer las cosas. Este concepto cambió y, hoy, son muchos los que piensan que, extensión tiene que ser un instrumento para reforzar los lazos de las instituciones de educación superior con la sociedad y que son los pensamientos de Paulo Freire los que mejor indican el camino a seguir.

Cuando organizaron las Jornadas Nacionales de Extensión de 2018, el pro-rector de extensión de la UDELAR –Universidad de la República- Mario Barité y sus colaboradores pensaron en invitar a alguien que pudiese hablar de la evolución del concepto de extensión en la región. Mi nombre surgió, entre otras razones porque, en el pasado, cuando el mundo era otro, fui responsable de la supervisión de las actividades de extensión en una importante universidad latinoamericana, la Universidad de Brasilia, pero esto hace mucho tiempo –del 1972 al 1976. Y, más tarde, como director de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-1999) en París, fui encargado de organizar la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) que, hasta hoy, es referencia para los que consideran la educación superior como bien público y que la educación superior solamente tiene calidad si es pertinente, o sea, si colabora para la búsqueda de solución de los problemas de la sociedad.

A mí no solicitaron que diese sugerencias a lo que hacer en el día de hoy. A mi generación no hay que pedir que se diga lo que hay que hacer. Hay que nos preguntar donde erramos. Vean bien. Si hace menos de un año nos preguntasen si sería imaginable pensar que los adeptos de una dictadura podrían, en América Latina, llegar al poder por el voto popular contestaríamos, como muchos hicieron, que esto sería imposible.

Era posible y se lo ha hecho en Brasil con la elección como presidente de un candidato de extrema derecha, que ha recibido una consagración por parte de un número enorme de electores portadores de títulos universitarios, muchos de ellos nótese bien, que han tenido acceso a la educación superior gracias a políticas de inclusión adoptadas por los gobiernos democráticos anteriores.

Esto nos ha hecho recordar los resultados de una amplia investigación realizada en 2015 en varias ciudades importantes de China por la Universidad de Shanghái. La conclusión

fue que **cuanto mayor es el nivel de la educación superior de las personas, menos honestas ellas son**. Se podría pensar que esto es una especificidad china. Se ve que no... No se puede también dejar de contestar –y esto es una lección importante sobre la cual países como Uruguay tienen que reflexionar- en Brasil, los que defienden políticas sociales y humanistas han cometido errores diversos y han perdido, en este final de de la segunda década del siglo XXI, la batalla de la comunicación y, en consecuencia, la batalla política.

REFLEXIÓN SOBRE LAS SOCIEDADES

Un panel internacional sobre el progreso social congregando más de 300 investigadores en ciencias sociales (Economía, Sociología, Ciencias Política, Historia, Filosofía, Antropología, derecho, Comunicación etc.) publicó en octubre de 2018 un informe encontrado en Internet (ipsp.org) con la publicación en forma de libro prevista para enero de 2019. El intento de los autores era el de profundizar una contribución a la reflexión sobre **la evolución de las instituciones y de la estructura de nuestras sociedades**. En la conclusión final, los expertos diagnostican la aparición de una gran angustia que se expande por todo el mundo. **Los prejuicios, el miedo y, una vez más, el odio buscan controlar nuestras sociedades**.

Asimismo, a pesar de esta constatación, el informe, cuando se verifica el conjunto de los análisis, es positivo, muy oportuno y se puede mismo calificar de optimista. Volviendo atrás, muestra que la derribada de regímenes y de ideologías autoritarias en varios países ha abierto el espíritu de los ciudadanos estimulando la búsqueda de alternativas pragmáticas para la promoción de la justicia social y para la preservación del medio ambiente.

Sin embargo, el medio ambiente vive bajo gran tensión y la desigualdad en los niveles de los ciudadanos aumenta de manera extraordinaria. Es también un fenómeno general. Vivo hace décadas en Francia, el país de los derechos humanos, pero, en los últimos tiempos, la consolidación de políticas que llevan a la precariedad es inquietante, la situación que se crea con políticas que dejan de lado las conquistas sociales, es insustentable.

Es necesario entonces estimular las acciones de los actores del progreso social: movimientos políticos, dirigentes de empresas innovadoras, filántropos, asociaciones y ONGs, colectivos de trabajadores, minorías activas etc. El informe no da una atención prioritaria a la acción de las universidades, pero sus sugerencias a ellas se aplican pues defiende ser fundamental el desarrollo de las capacidades y las realizaciones de investigaciones en el campo social. El informe hubiera podido añadir que esta tendría de ser la función principal de la extensión en los días de hoy: reforzar los vínculos de la educación superior con la sociedad.

Son ellas que pueden realizar estudios sobre la reducción de las desigualdad a través de la redistribución de los recursos como también llamando la atención sobre la importancia de la pre-distribución, a través por ejemplo del desarrollo de la capacitación de los individuos (habilitación y salud). Las universidades pueden colaborar con sus investigaciones para

encontrar solución a problemas que favorezcan el desarrollo integral de los países como han hecho universidades públicas brasileñas junto con la empresa pública, la Petrobras, incrementando tecnologías que tornaron posible la exploración de petróleo en aguas profundas del océano.

La acción de los medios de comunicación y de las redes sociales también puede ser importante, añade el informe. Podrían ejercer una función crucial para consolidar la democracia. Deberían ser tratados como bienes comunes, yo diría como bien públicos, independientes del Estado y de los intereses privados. Desafortunadamente, en nuestra región no es esto el papel que estos medios ejercen, todos los sabemos.

Cuando vemos en nuestro continente, el desarrollo de políticas que promueven la desigualdades, no respetan ni preservan el derecho de identidad de las minorías (raza, religión, finanzas, orientación sexual etc.) se ve que ahí hay un tema a profundizar. Cuando se ve la multiplicación en la América Latina, en Europa, en el mundo entero de regímenes políticos contrarios a la promoción de la justicia social, la conclusión natural es que se justifica la preocupación de los organizadores de estas Jornadas de solicitar que se hable aquí de la función de la extensión en los tiempos difíciles en que vivimos.

¿QUE RELACIÓN ENTRE EXTENSIÓN Y SOCIEDAD?

Cabe entonces preguntar: ¿que tiene a ver la extensión con todo esto? Veamos como evolucionó la extensión y como se ubica ella en la región en los días de hoy. La extensión en algunos lugares, aun ahora, puede restringirse a actividades de difusión cultural lo que llevó Darcy Ribeiro, de manera muy crítica, en su tiempo, a señalar que “la extensión cultural es frecuentemente una actividad de carácter más o menos demagógico, que se ejerce a veces extramuros, a veces en la misma Universidad, esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieron frecuentar cursos de nivel superior”.

En una perspectiva similar, otro gran experto latinoamericano, el nicaragüense Carlos Tunnermann, señaló que hubo un tiempo en el cual las actividades en este campo se caracterizaron por:

- a) No responder a un programa bien estructurado ni a objetivos claramente definidos.
- b) Tener un carácter marginal, en el sentido de que guardaron poca o ninguna relación con las tareas docentes e investigativas y en los planes y programas de estudio.
- c) Partir de un concepto de extensión en el cual predominaba el propósito de difusión cultural.
- d) Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera tengan un propósito concientizador y formativo, sino que, por el contrario, un simple cometido informativo y ornamental.

Por supuesto, no es esto lo que busca hoy un gran número de los que son responsables por estos programas principalmente en las universidades públicas de América Latina, pero, sin duda, el fenómeno todavía existe y esto es una de las razones por las cuales extensión en

muchos lugares sigue siendo una actividad marginal en las instituciones de enseñanza superior.

Cuando se analiza la evolución de la extensión en las últimas décadas, se observa que ella puede ser un instrumento para dar una coherencia a las actividades de enseñanza y de investigación, colaborando para que el conjunto de las actividades tengan un sentido social en el marco de la contribución de la enseñanza superior a la mejoría de la sociedad. Sin embargo, hoy lo que buscan muchos en la esfera internacional es utilizar los contactos de la universidad con la sociedad con el objetivo de transformar los establecimientos de enseñanza superior en instrumentos poderosos para la comercialización de la educación, para la venta de productos.

EL CASO BRASILEÑO

No cabe aquí ahora hacer la historia completa de la extensión universitaria en América Latina ni en Brasil, mi país de origen.

Asimismo, es útil recordar algunos puntos relevantes. Recordemos la situación creada con la ley brasileña no.5540 que definió los principios de la reforma universitaria en Brasil en noviembre de 1968 y que fuera elaborada por las autoridades brasileñas bajo la supervisión de técnicos norteamericanos del USAID.

Uno de los principios fundamentales era que las universidades deberían basar sus actividades en un trípode formado por la enseñanza, la investigación y la extensión. El artículo 20 de la Ley 5 540 determinaba que las universidades y las instituciones de enseñanza superior deberían extender a la comunidad, en forma de cursos y servicios especiales, las actividades de enseñanza y los resultados de la investigación que le son inherentes.

En la época, muchos analistas veían en este artículo el fundamento del principio según el cual las universidades deberían propiciar a los estudiantes y profesores la oportunidad de participar en actividades que tuviesen por finalidad el perfeccionamiento de las condiciones de vida de la comunidad y del proceso de desarrollo del país. Otros hacían una lectura completamente distinta de este texto. De hecho, los militares y sus ideólogos sentían la necesidad de encontrar mecanismos para canalizar, bajo control, la energía de los estudiantes que, hasta 1964, había sido usada para alimentar el movimiento estudiantil y, en el entendimiento de los militares, para reforzar grupos revolucionarios y partidos que buscaban la implantación de regímenes comunistas o socialistas en Brasil.

Estimular la extensión era, de hecho, parte de una estrategia de los dueños del poder que buscaban también modernizar los programas académicos. completaban la estrategia. La adopción del sistema de crédito, por ejemplo, una antigua reivindicación de los estudiantes, eliminando las “turmas”, dificultaría la emergencia de líderes en la masa de los estudiantes.

La extensión, en este contexto, ocuparía a los estudiantes con actividades culturales y les daría la oportunidad de entrar en contacto con la realidad social del país, pero todo bajo los ojos vigilantes de los sistemas de seguridad que mantendrían las compuertas abiertas, pero siempre bajo control. Dentro de esta línea de análisis, no es difícil entonces a entender por qué el Proyecto Rondón, por ejemplo, que desplazaba estudiantes de los sectores favorecidos a regiones pobres en particular en Amazonia, nació en el Ministerio del Interior, que se

ocupaba de los problemas de seguridad, y no en la Educación y fue siempre supervisado por antiguos agentes de los servicios de información y seguridad del ejército brasileños.

e solamente a partir de 1972 que la Universidad de Brasilia ha hecho un esfuerzo de reestructuración orgánica de la extensión y pasó a desarrollar un número enorme de actividades en tres campos:

- convocatorias, simposios, seminarios, encuentros, charlas y demás actividades comúnmente clasificadas como de extensión.

- actividades desarrolladas por el Campus Avanzado de Aragarças y Barra do Garças, junto al rio Araguaya, en los limites aislados de los Estados de Goiás y Mato Grosso.

- actividades de prestación de servicios a la comunidad.

La coordinación de las actividades del Proyecto Rondon en el campus avanzado de la UnB fue confiada, en 1983, a profesores comprometidos con la idea de un proceso de transformación del país. La comunidad local, inicialmente desconfiada con relación a los programas de los universitarios, en poco tiempo, sintiendo que el trabajo era serio y que los estudiantes, orientados por profesores competentes y organizados, efectivamente les daban una asistencia múltiple, en campos los más variados, en particular en salud, educación y servicio social, pasaron a tener confianza y a participar activamente de las actividades culturales, beneficiándose de la colaboración de Embajadas que pasaron a incluir a la recién creada capital brasileña en el circuito de profesores universitarios de países como Francia, Alemania, Estados Unidos que, antes se limitaban al eje Río - São Paulo. El hall de entrada de la Biblioteca Central de la UnB se ha convertido en un lugar para exposiciones casi permanentes, algunas de ellas de altísimo nivel, como la que se organizó en asociación con el Instituto Goethe sobre el Movimiento Bahaus.

En el campo de la cultura, especial énfasis se dio a la música popular. En una perspectiva marcadamente crítica, un seminario nacional, que contó con la participación de expertos como Marcus Pereira y José Tinhorão, llamó la atención sobre el desarrollo de una política que, poco a poco, destruía una importante manifestación de la cultura popular. En consecuencia, a los conciertos semanales de música clásica, principalmente con el Cuarteto de cuerdas de la UnB, se añadió un laboratorio de música popular brasileña, que sirvió de base para la creación de una disciplina sobre este tema en el curso de graduación. Un momento fuerte en la Universidad fue el de la entrega de certificados en un curso de extensión para maestros de bandas. Decenas de maestros de ciudades satélites de Brasilia y de ciudades del Estado de Goiás estaban visiblemente emocionados al recibir el certificado. Nunca imaginaron que su actividad se apreciara y seria reconocida a nivel universitario y que, gracias a eso, un día tendrían acceso a los muros de una institución de enseñanza superior.

La complejidad y la riqueza de las actividades desarrolladas por la UnB en este período era notable. En el campo de la comunicación, un seminario latinoamericano llevó a Brasilia en 1974, los más reconocidos expertos en la comunicación de la región y su presencia definitivamente marcó la orientación de los estudios de comunicación en Brasil, insertó los estudios de comunicación en el país en la línea que se desarrollaba a nivel internacional en favor de un nuevo orden mundial de la comunicación y tuvo gran influencia en varios órganos gubernamentales, en particular en el área de los Ministerios de Comunicaciones y Educación. Una actividad anterior, esta realizada por el Departamento de Comunicación, en 1970, el 1o.

COBIR -Congreso Brasileño de Información Rural-, trajo a Brasilia un número importante de especialistas internacionales en el área de comunicación y extensión rural, los difusionistas como los críticos a esta tendencia. Este congreso reforzó una línea de acción que, en 1974, sirvió de base al primer programa de maestría en comunicación de la UnB, centrado en el tema de comunicación para el desarrollo.

EL GRAN MOMENTO: PLANALTINA

El Programa Integrado de Salud de la Comunidad Planaltina, ciudad satélite de Brasilia se caracterizó, entre otros hechos, por lo que permitió, por primera vez, una acción conjunta de varias unidades de la universidad con agencias públicas del gobierno federal y del Distrito Federal. El proyecto, dirigido por un antiguo director de la OMS – Organización Mundial de Salud en Ginebra, Frederico Simões Barbosa, y apoyado por el decanato de extensión de la UnB- fue concebido en 1974, involucrando una serie de carreras en la Universidad: Medicina, Educación, Servicio Social, Comunicación, Artes, Antropología, etc. Las actividades se armonizaban con acciones de la Fundación Hospitalar, de la Secretaría de Educación y de la Fundación de Servicios Sociales del Distrito Federal y contaban con el apoyo del MEC –Ministerio de la Educación - y del FUNRURAL Tuvo apoyo financiero de fundaciones como Kellogg y una Fundación Interamericana.

La idea del proyecto, como siempre explicó Frederico Simões Barbosa, partió de la constatación de que la universidad, en particular en el campo de salud, de manera general, tendía a sofisticar sus servicios, dando destaque a la enseñanza y a la investigación, con perjuicio para la atención a los individuos ya las comunidades. Por su parte, las agencias gubernamentales encargadas de los servicios, teniendo en cuenta sus obligaciones prioritarias en el campo asistencial, tendían a actuar de manera rutinaria. El resultado era una disociación entre universidad y hospitales universitarios y los servicios sociales, en particular en el campo de la salud.

El proyecto comenzó a ejecutarse en julio de 1975. Se buscó, en una primera etapa, construir en la región de Planaltina (ciudad y zona rural) un sistema de salud basado en los principios de regionalización con la integración de la docencia y de la asistencia y la aplicación de métodos adaptados a las condiciones de la región y de la sociedad.

Se formaron entonces, en un período de seis meses, con una media de 40 horas de trabajo semanales, auxiliares de salud, a ejemplo de los doctores de pie en el suelo en China y asistentes de salud en Cuba. Cuando entraron en acción, pasaron a ser supervisados por enfermeros y enfermeras del Hospital de Planaltina y por asistentes sociales del Centro de Desarrollo Social. En la región rural de Planaltina, había tres puestos de salud, donde los médicos residentes establecían la conexión entre el personal de asistencia primaria (los auxiliares de salud) y los de atención secundaria (hospital). Los cursos basados en la realidad se daban en el lugar a estudiantes sobre temas como "Agresión y Defensa", "Salud familiar", "Medicina Rural". Allí también se realizaron actividades en Pediatría, Obstetricia, Psiquiatría y Medicina Interna, toda parte integrante de los cursos de graduación.

Los cuidados a la población se han vuelto completos con la integración de otros sectores de la universidad y de los organismos gubernamentales de asistencia. Se hacía, por ejemplo, el registro de nacimiento del niño. Si no se presentaban en los puestos de salud en el momento en que era necesaria una vacunación, los agentes sanitarios iban a comprobar lo que ocurría. La idea era de ejercer un control similar cuando los niños alcanzaban la edad escolar y, por casualidad, los padres no los matriculaban en la escuela más cercana. A poco, el programa pasó a estimular también actividades culturales. La práctica del “bumba meu boi”³⁹, por ejemplo, fue restablecida al constatarse que gran parte de la población era originaria del Nordeste y ésta era una de sus manifestaciones culturales más auténticas. Por su parte, la población comenzó a reunirse para discutir su realidad, su vida, sus intereses, descubriendo que no había problemas sin solución.

El resultado era emocionante para los estudiantes y positivo para la población. Había integración entre enseñanza y extensión. Los estudiantes tenían contacto con la realidad social, aprendían, prestaban servicios y recibían créditos académicos. Había una integración entre la universidad y los servicios y entre éstos y la comunidad. En el lenguaje de **hoy** en día, la población comenzó a ejercer su ciudadanía.

Los estudiantes hicieron manifestaciones, hubo una huelga muy importante, la represión fue violenta. En diciembre de 1978, por un acto administrativo de la UnB, sin ninguna motivación alegada, el proyecto fue interrumpido. Un ejemplo fantástico de extensión que permitía la integración de las actividades de la universidad y de los organismos gubernamentales fue destruido. Lo que se notó fue que durante la crisis de la Universidad iniciada en 1977, el director del programa estaba entre los profesores que se oponían a la represión de los estudiantes en la universidad, lo mismo haciendo los que lo apoyaban dentro del rectorado de la UnB.

Moral de la historia: la mortalidad infantil en Planaltina dejó de ser controlada y posiblemente volvió a los índices anteriores, la población rural dejó de ser asistida en niveles compatibles con la dignidad humana, la Universidad, cuya administración estaba controlada por representantes de órganos de seguridad, destruyó una de las experiencias más importantes de extensión en la época. Y esto simplemente porque el proyecto estimuló el pueblo oprimido a reflexionar sobre su situación y a buscar soluciones para superar esta etapa de sumisión. Hay que recordar e ver que esto fue un ejemplo, un modelo a ser llevado en consideración cuando se busca transformar las universidades en instrumento de construcción de una sociedad mejor. Felizmente, sabemos que hoy, pasados cuarenta años, los responsables por las actividades de extensión en la UnB, en la Universidad Federal de Minas Gerais, como en otras universidades públicas brasileñas, tienen una visión más cercana a la de Paulo Freire⁴⁰.

UN CONCEPTO ELITISTA

1- Bumba meu boi ou **boi-bumbá** é uma dança do folclore do Brasil, com personagens humanos e animais fantásticos, que gira em torno de uma lenda sobre a morte e ressurreição de um boi.

⁴⁰-mesa-redonda durante o VI Congresso Iberoamericano sobre extensão universitária realizado em Embu, São Paulo, Brasil, em novembro de 2001 e publicado em edição especial da Revista “Folha Médica”, publicação da UNIFESP/EPM – Universidade Federal de São Paulo/ Escola Paulista de Medicina e SPDM – Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina- -Data da publicação: v 121- n° 1- jan/fev/mar 2002- ISSN 0015-5454 CODEN AFM. O texto é também encontrado em Researchgate (Marco Dias) e em www.mardias.net – electronic book no. 10

Volviendo a la ley 5540, la acción con la comunidad, a través de las actividades de extensión, debería, entonces, servir de base a la reforma de los currículos, a la apertura de nuevas perspectivas para la investigación y aún podría o debería servir de elemento para la cooperación con las instituciones que se ocupan del desarrollo económico y social del país.

En la línea de esta ley, el campo de la extensión era vasto. Podía abarcar:

-la extensión rural

-la extensión cultural

-la extensión industrial. A través de servicios, consultorías y pasantías.

-la extensión comunitaria, mediante la cual, las universidades podrían colaborar con el desarrollo de una comunidad, incluso en el área rural, implementando cursos, desarrollando proyectos de prestación de servicios, ejecutando trabajos en forma de etapas, etc.

Una experta chilena fue contratada por el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas, en 1969, para hacer un balance de la forma en que la extensión era entendida por las universidades brasileñas y proponer sugerencias para impulsar el sector. En su informe, ella decía: “

”Extensión universitaria es el puente permanente entre la universidad y todos los sectores de la sociedad, que lleva hasta éstos, bajo una forma programada, de acuerdo con sus demandas y necesidades, según el nivel de cada uno, el fondo de cultura y de conocimiento del que la universidad es depositaria, a través de movilización sistemática de todas sus unidades, de todos los recursos humanos y materiales y de todas las dinámicas que ella posee”.

En el caso de las universidades norteamericanas que sirvieron de modelo a Brasil, la idea de que el concepto de la Ley 5.5400 / 69, como el concepto aplicado, hasta entonces, en las universidades norteamericanas que sirvieron de modelo a Brasil, implica la idea según la cual, la universidad irá a la comunidad, a fin de extender sus actividades de enseñanza y de investigación que le son inherentes (Ley 5.540) o el fondo de cultura y de conocimiento de que la universidad es depositaria, como señaló María de Molina García Valenzuela.

La comunidad era vista como un objeto, como un elemento pasivo, tal como sencillo receptor de otro polo, exógeno y superior. En otros términos, el acercamiento de la comunidad por las universidades se haría a través de una posición elitista, en el cual la comunidad era considerada como elemento inferior. La universidad, con su elite, sus sabios, su cultura sofisticada, llevaría a la comunidad el conjunto de su sabiduría.

Esta posición no era inocente. Era ideológica y éste es el pecado original de la extensión en Brasil y en América Latina en general. La ideología subyacente era idéntica a la que, en el ámbito internacional, defendía la tesis según la cual los países en vías de desarrollo deberían seguir los caminos abiertos por los países industrializados. En el campo interno, en cada país, grupos privilegiados deberían detener el poder, la ciencia y la cultura, aceptando, para servir mejor a los intereses del sistema y para mejor mantener sus privilegios, de extender hasta la masa mayoritaria de la población las migajas de este fondo de cultura. La

consecuencia de esta posición era producir, por ejemplo, acciones que sólo podían llevar a un desarrollo sin participación, confundiendo crecimiento con desarrollo.

Una de las consecuencias de esta posición elitista fue la disociación frecuente de las actividades de extensión de aquellas de enseñanza y de la investigación académica. En términos concretos, en la Universidad de Brasilia –UnB-, esta integración fue posible en algunos casos en el área de graduación –fue el caso del programa en Planaltina- pero jamás se efectuó, en los años setenta, junto al posgrado, cuyos dirigentes se consideraban posicionados en un nivel superior y consideraban la extensión un sector menos noble, no viendo, en consecuencia, sentido alguno en asociarse a ella.

En Estados Unidos, país que nos exportó este modelo, las universidades, históricamente, siempre han tenido vínculos muy fuertes con sus comunidades cercanas, que las apoyan a través de mecanismos más variados, en particular las fundaciones. Universidades como la de Michigan, ya en los años 60, actuaban como verdaderas empresas, generando recursos propios con las actividades de extensión. Ellas respondían tal vez a las necesidades de una sociedad industrializada donde incluso la agricultura se estructura a través de grandes complejos agroindustriales. Las universidades están perfectamente adaptadas al sistema y colaboran activamente al desarrollo de los sectores económicos del país y al mantenimiento de la hegemonía norteamericana en el mundo, incluso por la investigación militar.

Es importante señalar que en el modelo norteamericano, extensión cooperativa y extensión universitaria eran dos conceptos interconectados y basados en la misma fundamentación filosófica e ideológica. El concepto extensionista norteamericano fue trasplantado a Brasil de manera clara con la creación de la Escuela Superior de Agricultura y de Veterinaria de Viçosa en 1920 por Arthur Bernardes, en la época presidente del Estado de Minas Gerais. Quien visita, aún hoy, la Universidad Federal de Viçosa, en el estado brasileño de Minas Gerais, queda impresionado con su semejanza con los Land Grant Colleges norteamericanos, que existen desde 1862, a través de la Morrill Act que institucionalizó sus acciones de formación y sus actividades en beneficio de las comunidades rurales.

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

Este modelo unilateral era seguido en la comunicación, en particular en la publicidad, pero llegó, como observado anteriormente, a las actividades de naturaleza educativa en particular las de extensión en las universidades de América Latina.

El receptor era visto y tratado como un objeto y no como un sujeto. Las condiciones sociales y culturales y las necesidades de las personas no eran tomadas en cuenta. Los medios de comunicación por su vez no tenían como prioridad servir al público. Eran vistos como instrumentos para apoyar a la modernización, en acciones basadas en un prejuicio etnocéntrico occidental que considera las formas de organización de empresas como universales, independientemente de la diversidad cultural, de la formación histórica de las poblaciones, de la variedad en la conducción de las estructuras sociales.

Debe recordarse que, en los decenios de 1950 y 1960, Estados Unidos envió un número increíblemente grande de expertos a países en desarrollo, los "difusionistas" encargados de modernizar a los países, provocando y estimulando cambios en sus instituciones y en los comportamientos de los ciudadanos. Sus habitantes deberían abandonar sus tradiciones y aceptar valores de mercado de acuerdo con el modelo occidental. Fueron

llamados a cambiar sus relaciones urbanas, sociales y políticas y buscar establecer una democracia que se basaría en la copia de los sistemas anglosajones.

El trabajo de los "difusionistas" se estructuró a través de lo que entonces se llamó extensión rural. Estas acciones han tenido un impacto en los sistemas universitarios, que han comenzado a adoptar un modelo según el cual las universidades deberían basar sus actividades en un trípode formado por la enseñanza, la investigación y la extensión, que se ha vuelto muy amplio. Esto podría cubrir la extensión rural, pero también la extensión cultural; extensión industrial, a través de servicios, consultas y pasantías; Extensión comunitaria, a través de la cual las universidades podrían colaborar.

El concepto de extensión rural estaba subordinado a las ideas sobre el proceso de comunicaciones desarrolladas en universidades de Estados Unidos. Durante mucho tiempo, todo estudio sobre el proceso de comunicación y, evidentemente, sus aplicaciones prácticas se basaron en los análisis tradicionales hechos por David Berlo⁴¹ y seguidores que montaron un esquema en el que la comunicación es vista como un proceso mecanicista y útil para operaciones de manipulación de individuos y de las masas.

En concreto, agentes de desarrollo, educadores sanitarios, asistentes sociales y otros deberían imponer su visión, sin tener en cuenta las condiciones sociales y culturales y las necesidades de la población. Los medios de comunicación, como las acciones educativas, sólo deberían atender al público en la medida en que esta actitud sirviera de soporte a operaciones de marketing o de manipulación política. Por detrás de todo esto, había siempre la intención de modernizar, consolidando un sistema político, económico y financiero.

Uno de los autores de mayor influencia en esta línea en América Latina fue el norteamericano Everett Rogers. Con Everett Rogers, tuve la oportunidad de discutir estas cuestiones durante un seminario en los Estados Unidos en 1977. En esta época, Rogers ya decía que el modelo difusionista había sido bueno para Estados Unidos, pero no lo era necesariamente para países como Brasil. El libro clásico del difusionismo es precisamente el de Everett M. Rogers y F. Floyd Shoemaker, "Communication of Innovations" (Nueva York, (The Free Press, 1971).

Sobre el uso específico de los medios de comunicación masiva para el desarrollo, se tomaban como referencias las obras de Daniel Lerner, "The Passing of Traditional Society" (1958), y de Wilbur Schramm, "Mass Media and National Development" (1954), que se ha editado en Brasil, con el apoyo de la UNESCO, con el título de "Comunicação de Massa e Desenvolvimento". Lerner estuve en la UnB, participando en un seminario que el Decanato de Extensión y el Departamento de Comunicación organizaron sobre comunicación y desarrollo alrededor de 1974. En 1976, Rogers, con la colaboración de expertos norteamericanos y del Tercer Mundo, editó "Communication and Development - Critical Perspectives" (Beverly Hills, California, Sage Publications), donde se analizan los errores cometidos en la aplicación de la teoría difusionista en los países en desarrollo y se hace un balance de cómo se presentaba en aquella época la correlación entre comunicación y desarrollo.

Estos esquemas fueron denunciados por Paulo Freire en un libro llamado "Extensión o Comunicación" que tuvo gran impacto en toda la región. Esto queda claro cuando se observan

⁴¹ - Berlo, David K. O Processo da Comunicação (Introdução à Teoria e Prática) – Rio, Lisboa- Editora Fundo de Cultura 1970- 270 p.

los trabajos del especialista paraguayo Juan Diaz Bordenave⁴². A nivel latinoamericano, esta posición elitista y mecanicista fue fuertemente cuestionada, al menos teóricamente, ya a principios de los años setenta, lo que quedó claro durante la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, celebrada en México en 1972, cuando algunos aspectos fueron replanteados.

En un trabajo publicado en un número especial del boletín de la ANUIES -Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior de México, Ofelia Ángeles G. afirmó:

-La Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, celebrada en México, en 1972, replantea algunos aspectos: se cuestiona fundamentalmente el carácter asistencialista de la extensión, la falta de participación de la sociedad en las decisiones que la conciernen y propone, con una fuerte influencia de las teorías y experiencias de Freire en el campo de la alfabetización que extensión y difusión deben ser liberadoras en el sentido de que tienen de favorecer la concientización de los individuos sobre su realidad para que asuman el Compromiso de actuar sobre ella, transformándola".

En base a estas consideraciones, los participantes de esta conferencia definieron la extensión como "la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual esta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional".

Esta definición está mucho más cerca de las tendencias actuales y de los objetivos que buscan alcanzar muchos de los que hoy trabajan con problemas relativos al vínculo entre la enseñanza superior y la sociedad.

FALTA DE PRESTÍGIO DE LA EXTENSIÓN

En su informe, mencionado anteriormente, la especialista chilena, María de Molina García Valenzuela, detalló su análisis, sobre la fase inicial de la consolidación de las actividades de extensión en las instituciones de enseñanza superior en Brasil, diciendo:

- a) en Brasil, el concepto de extensión es confundido frecuentemente con otras formas de actividades académicas universitarias;
- b) Las universidades deben disponer de un organismo especialmente dedicado a la misión de coordinar la extensión universitaria;
- c) La extensión -al igual de promover la proyección de la universidad sobre la comunidad- es el método efectivo y real, capaz de facilitar la comprensión de la evolución rápida de la sociedad y de promover la actualización, en cada instante, de sus métodos específicos de enseñanza, de investigación y de acción;
- d) Según la experiencia, el camino más fácil y seguro de iniciar una acción de intercambio con la comunidad son las actividades artísticas y culturales;

⁴² Ver, por ejemplo; "La comunicación social como instrumento de desarrollo de comunidades rurales y urbanas" en Revista Brasileña de Teleducación, año 5, número 11

- e) Siendo Brasil un país de dimensión continental, con regiones bastante diversificadas, cada universidad debería acentuar el carácter regional, con el objetivo de atraer sectores claramente identificados;
- f) Las universidades deben mantenerse en contacto permanente, a fin de intercambiar ideas y actuar juntas en colaboración en lo que se refiere a los programas de extensión universitaria.

El informe de la experta chilena ha tenido gran influencia en la aplicación de la reforma de 1968. La ley de reforma de 1968 no colaboró para la eliminación de los equívocos en torno al concepto de extensión que frecuentemente siguieron siendo implementadas sin una integración interna (entre las actividades de extensión), ni tampoco con otras actividades de la universidad en el campo de la enseñanza o de la investigación.

Las universidades encerradas en su tradición conservadora no dieron la importancia debida a la extensión. Cuando la Universidad de Brasilia en los años 70 establecía el “encuadramiento”, la clasificación de su cuerpo docente. Se daba importancia a los títulos formales, una atención especial se atribuía a las publicaciones, sobre todo en revistas extranjeras, pero no se daba la menor atención a los trabajos de extensión, muchos excelentes, salvo cuando se tratase de participación en actividades de universidades de prestigio en el Exterior, tipo Harvard, Stanford o Oxford. Hubo incluso autoridades universitarias que consideraban las actividades de extensión como un subterfugio para la mediocridad.

EXTENSIÓN HOY – FREIRE Y CÓRDOBA

Los fundamentos filosóficos de la reconstrucción de la extensión en los días de hoy pueden y deben ser encontrados en las obras de Paulo Freire.

Sin embargo, no se puede olvidar, hablando de América Latina, la función motivadora que ejerció la Reforma de Córdoba de 1918, como han mencionado autores como Darcy Ribeiro, Carlos Tunnermann, Luís Lima, Jorge Brovetto y Ofelia Ángeles G. que vieron en la Reforma de Córdoba, Argentina, en 1918, el inicio de un proceso de transformación de la enseñanza superior en la región, buscando mayor integración con la sociedad. Por otra parte, en la apertura de la Conferencia regional de La Habana, en noviembre de 1996, en preparación a la Conferencia Mundial de Educación Superior, tuve la oportunidad de señalar:

- "La reforma de Córdoba alcanzó a todo el Continente, sus ideas se propagaron por todo el mundo y hasta respondiendo a necesidades de una sociedad diferente de la de hoy, lanzó principios que son válidos en el presente como el de la autonomía universitaria, que Democratización del ingreso a la Universidad del Desarrollo de la Función de la Universidad sociales, de la Unidad de América Latina, de la lucha contra el imperialismo".

La idea de la extensión, de la proyección para el pueblo de la cultura universitaria y la atención a los problemas nacionales, estaban incluidas en los principios de la reforma, según recuerdan los autores arriba mencionados. Era todavía, sin duda, un concepto elitista, pero progresista en la época, pues, por la primera vez, llevaba las universidades a preocuparse con su entorno.

En otras regiones del mundo, no se utiliza el vocablo extensión. Cuando resolvió hacer un análisis sobre actividades que se podrían calificar de extensionistas, en 1983, la UNESCO las encuadró con el título de servicio universitario. Se analizaron las experiencias de 21 países, entre ellos Brasil, Costa Rica, Cuba y México. Un documento de síntesis fue publicado en 1984 en inglés, francés y español con el título de "Servicio Universitario: un Instrumento de Innovación en la Educación Superior" (Cuadernos de la Educación Superior No. 6- ED-84 / Ws/37). Esta misma organización, en 1978, celebró un seminario internacional en París sobre "la contribución práctica de los centros de enseñanza superior al desarrollo de las comunidades". En 1995, la UNESCO y el IDRC - International Development Research Centre - de Canadá lanzaron una obra de referencia en el campo de la enseñanza superior, el libro "The University as Institution Today", del especialista colombiano Alfonso Borrero Cabal. El original era en inglés y tenía un capítulo dedicado a "University extension services". En la edición francesa, se lee "los programas universitarios de formación continua". Los traductores, por cierto, consideraron que extensión no significaba nada en este contexto.

En 1997, sólo para dar más un ejemplo, la Universidad Dalhousie, en Canadá, organizó una conferencia que tuvo un gran impacto dentro y fuera de Canadá, y publicó un libro titulado "Trabajar con la región" y tuvo como subtítulos "asociaciones universitarias", "cooperación regional" y "desarrollo sostenible". **El esencial del libro trataba de las relaciones de las universidades con la comunidad.** La expresión extensión no se utilizaba, como tampoco lo era en los documentos de organizaciones como la UNESCO, la OCDE y otras. En Europa, hasta hoy, raramente se menciona la extensión. Incluso en España, donde hay vicerrectorías de extensión, se ha publicado, en el inicio de este siglo, un informe sobre el estado de la educación superior en aquel país - "Universidad 2 mil" - de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, donde se habla de servicios universitarios y de transferencia y difusión de conocimientos.

LA TERCERA MISIÓN

Parece evidente que cuando se indaga cómo debe construirse la extensión hoy, se debe proceder a un balance de lo que se hace en las instituciones, como se hace y bajo qué orientaciones. Hay una dinámica fuerte y positiva, aunque seguramente se encuentren actividades que continúan siendo implementadas sin ninguna relación con la enseñanza ni con la investigación. A menudo se tiene la impresión de que mucho de lo que se ve como extensión da razón a aquellos para quienes esta área de la enseñanza superior sirve sólo para tranquilizar la conciencia de dirigentes que saben que ni la enseñanza ni la investigación de sus instituciones son pertinentes.

Pero, retomando el hilo del análisis, hay otros elementos a considerar. Es importante dar una mirada en lo que se hace por todo el mundo, y, en particular, de analizar cuáles son las tendencias de la enseñanza superior en los días de hoy. No se puede dejar de lado el hecho de que durante los preparativos para la celebración de la Conferencia Mundial de Educación Superior, en 1998, los líderes de la UNESCO y participantes del movimiento que se articuló en torno a la preparación de la CMES, habían llegado a la conclusión de que **"antes de preguntar qué tipo de universidad se quiere construir, se debe definir el tipo de sociedad que se busca"**. El vocablo utilizado para definir la necesidad de relaciones de las instituciones de educación superior con la sociedad fue el de pertinencia.

Recientemente, en 2016, una red internacional basada en París y con la participación de instituciones de diversos continentes, incluso América latina, fue creada teniendo, entre sus

objetivos, estimular los vínculos de las universidades con las sociedades. Se trata de ALIS -
- Sus participantes tampoco consideraron que extensión sería un concepto representativo de sus intenciones, y, al final, acabaron usando una expresión tautológica para definir los vínculos de las instituciones de educación superior con la sociedad. Se trata de la tercera misión.

Fue en el marco de esta asociación que se creó una cátedra UNESCO sobre Economía y sociedad, iniciativa plenamente justificada.

De esto tema también traté en el libro publicado por la AUGM (Enseñanza Superior como Bien Público – Perspectivas para el Centenario de la Declaración de Córdoba”, donde afirmé:

“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: 1. Falta de visión crítica; 2. Concentración del programa en una parte insuficiente de la disciplina económica; 3. 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.

“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”.

MAÑANA SERÁ OTRO DIA

En los últimos tiempos, surgió un movimiento muy grande en el mundo entero por eliminar el concepto de universidad como bien público, alcanzando incluso algunos colaboradores de la UNESCO, institución que desde su creación defendió la idea de que la universidad tiene que ser un bien público, accesible para todos, y que tiene responder a las necesidades de la sociedad. En el Banco Mundial [BM] se pasó a hablar de ‘bien público global’, con el objetivo no declarado pero claro que es para que todas las instituciones se adapten a modelos de unos pocos países que son los que darían la escala de lo que tienen que hacer las universidades en el mundo entero.

Reformas y innovaciones anunciadas como democráticas y teniendo como objetivo garantizar una educación de calidad son en realidad mecanismos para consolidar la posición de dominio de unos pocos países, en realidad los que controlan el funcionamiento de la convención europea de reconocimiento de estudios y diplomas de 1997 en Lisboa y que alcanza las universidades europeas además de las de Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia.

Hay varios procesos en curso que se orientan en esto sentido; A cada día más y más, aumentan las presiones para que se considere la educación, y en particular la educación superior, como un servicio comercial que deba ser normalizado por los principios del AGCS – Acuerdo General de los Comercios de Servicios (GATS-General Agreement on Trade Services en inglés).

Desde el inicio del siglo, se intenta crear un sistema de acreditación internacional de ámbito mundial. En lugar de comparar lo que las instituciones hacen con sus misiones autónomamente definidas, lo que buscan es definir estándares que son comunes a las universidades consideradas principales de los países que actúan en el marco de la convención de Lisboa de 1997. Durante décadas, la UNESCO buscó establecer un sistema de reconocimiento de estudios que estimulase la cooperación entre iguales. Ahora, se intenta renovar las convenciones regionales existentes con base en la convención europea sobre reconocimiento de títulos y diplomas de la educación superior de Lisboa (1997), que define principios y estimula acciones que, por lo menos por ahora, solamente instituciones vinculadas a Lisboa pueden implementar. Con esto, garantizan que serán las únicas que podrán ser reconocidas como teniendo calidad. No se trata pues ahora de buscar un reconocimiento de títulos y de estudios entre iguales. Lo que se podrá alcanzar con estas iniciativas es una equivalencia de todos los sistemas e instituciones con las de Europa y Estados Unidos.

Hay más acciones que, en el final, llevan a las mismas conclusiones. Los intentos de alentar a los países en desarrollo a aceptar las modalidades de acción basadas en el Proceso de Bolonia independientemente de sus necesidades sociales y culturales especiales es una de ellas. Lo mismo se puede decir de la aceptación acrítica y pasiva de la penetración de los cursos en línea difundidos por los MOOC –Massive open on-line courses- de nuevo sin tener en cuenta las especificidades locales. Finalmente, los mismos efectos tiene la imposición de criterios para la definición de calidad inspirada en los sistemas de clasificación –los “rankings”, diseñadas aun el modelo de un número seleccionado de instituciones basadas en los países desarrollados.

Lo que se ve es que los que buscan destruir el concepto de educación superior como bien público utilizan herramientas ideológicas fuertes además de promover acciones concretas muy bien estructuradas y presentadas. En la práctica, lo que se consigue es sustituir el objetivo del acceso universal a la educación –un derecho de todos- por un instrumento de dominación.

Es notable para no decir escandaloso por ejemplo la orientación de un documento lanzado en París en 2015 intitulado “¿Replantear la educación: hacia un bien común mundial?”, que critica el concepto de bien público por dos razones, en realidad dos sofismas clamorosos: a) no hay unanimidad sobre el tema: b) esta concepción es individualista y se basa en principios económicos. Sin ninguna crítica, se fomenta la privatización de los sistemas educativos, basado, entre otros argumentos, en la existencia de escuelas privadas baratas.

La UNESCO desde su creación hasta la CMES de 1998 siempre consideró la educación en todos sus niveles como un derecho humano, un derecho para todos, lo que llevaba a la confirmación del apoyo global a la concepción de educación superior como bien público. La base de todo esto siempre fue la Declaración Universal de Derechos Humanos que en su artículo 26.1 establece que “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”.

La declaración recibió un complemento significativo el 16 de diciembre de 1966, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que en su artículo 13, 2, c establece que “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**”.

A los que se interesan por esto tema, informo que fue objeto del libro lanzado por la AUGM- Asociación de Universidades Grupo Montevideo- AUGM- en español (en colaboración con la UDELAR- Universidad de la República de Uruguay- en portugués con la UFSC –Universidad Federal de Santa Maria. Los textos al igual que una versión en inglés, pueden ser encontrados en el site de la AUGM (Enseñanza superior como bien público – Perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba, Marco Antonio Rodrigues Dias.2017).

Recordemos, de manera telegráfica –esto es importante- que el servicio público se basa en tres principios:

-Igualdad: Toda persona tiene derecho a un servicio público sin discriminación

-Continuidad o permanencia: el servicio público debe responder constantemente a las **necesidades de los ciudadanos**

-Adaptabilidad o flexibilidad: el servicio público debe ser reactivo y evolucionar de acuerdo con la existencia de cambios de interés general. Puede y debe seguir la evolución de la sociedad.

El concepto de bien público no elimina la posibilidad de concesión, delegación o autorización. Lo que se necesita es la existencia de normas en interés de todos, en oposición al individualismo y la creación de mecanismos que obliguen a todos aquellos que lo ejercen a seguir términos precisos controlados por autoridades legítimas.

Esto todo explica porque regímenes autoritarios o dirigentes con tendencia dictatorial busquen destruir los conceptos difundidos por Paulo Freire y destruir la imagen de este educador humanista. Principalmente cuando esto defendía que no basta con que la gente aprenda a leer, tiene que aprender a leer y a reflexionar sobre su situación y a organizarse para luchar contra la dominación y dejar de ser oprimida.

Por esto, es fundamental que, a través de sus actividades de extensión, vistas como instrumentos para buscar la vinculación de la calidad con la pertinencia, es decir la construcción de una sociedad mejor, más justa, más democrática, estimular a quienes actúan en el campo social. En la línea de lo que defiende Samuel Pinheiro Guimarães, un diplomático brasileño jubilado, todo esto debe ser parte de un proyecto que beneficie la mayoría del pueblo a través de:

- la promoción de la democracia
- La promoción del desarrollo
- La promoción de la justicia y de la armonía social
- La promoción de la soberanía

Cuando se pregunta lo que pueden hacer los que mantienen una posición humanista face a la sociedad, la respuesta no es fácil. Sin embargo, en estos tiempos difíciles, es utilizando la extensión como instrumento para mantener el concepto de bien público que acciones positivas podrán ser desarrolladas dentro de las universidades. Y, no hay que olvidar las manifestaciones de los poetas, como Chico Buarque de Holanda, que nos recuerda siempre que, por más oscurantista que sea el presente, “¡mañana será otro día!”

Documento 7 – B – Noticia sobre palestra



La Universidad debe “estimular a quienes actúan en el campo social”

Marco Antonio Rodrigues Dias

El brasileño Marco Antonio Rodrigues advirtió que a nivel mundial se busca eliminar el concepto de universidad como “bien público”

“La universidad latinoamericana al servicio de la gente: ideas para tiempos difíciles” fue el título de la conferencia que dio Marco Antonio Rodrigues días atrás, en la apertura de las Jornadas Nacionales de Extensión organizadas por la Universidad de la República. En el aula magna de la Facultad de Información y Comunicación, el consultor en educación superior habló sobre los cambios que puede implicar la aplicación de políticas neoliberales en la región en materia educativa, sobre el movimiento mundial por “eliminar el concepto de universidad como bien público” y sobre la situación de su país, Brasil.

Rodrigues fue prorector de Extensión de la Universidad de Brasilia en la década de los 70 y consultor de la UNESCO entre 1981 y 1999, organización en la que continuó actuando hasta 2009. Fue, además, periodista. Hizo referencia a los “tiempos difíciles” del título de su conferencia al mencionar que en los últimos años “los gobiernos de la región han hecho una opción radical por las políticas neoliberales”, y se mostró afectado por la situación que vive su país. “A mi generación no hay que preguntarle lo que hay que hacer, hay que preguntarle en qué le erramos”, aseguró, y reflexionó que si “adeptos de regímenes dictatoriales pudieron volver a través del voto popular, fue porque le erramos”.

Habló sobre la evolución que tuvo en estas décadas el concepto de extensión universitaria, una actividad que nació “con un pecado original”, porque “fue creada para que los profesionales que tienen el saber transmitan al pueblo, en general ignorante, un conocimiento, una manera de hacer las cosas”. Dijo que en sus inicios podía considerarse una actividad “de carácter más o menos demagógico”, vinculada a la caridad, y que tenía un carácter marginal en las universidades, ya que no estaba fuertemente vinculada con las tareas docentes y de investigación. Rodrigues apuntó que se llevó una sorpresa positiva en la Conferencia Regional de Educación Superior, que este año se reunió en Córdoba, en la que estos conceptos que de alguna manera marcaron el origen de la extensión no estuvieron presentes.

Cuestionó, visiblemente entristecido, que el presidente electo de Brasil, Jair Bolsonaro, haya planteado que busca un ministro de Educación que “tenga autoridad” y pueda “erradicar la filosofía de Paulo Freire”, mundialmente conocido por su Pedagogía del Oprimido y nombrado hace algunos años patrón de la educación brasileña. “No basta con que la gente aprenda a leer, tiene que aprender a leer y aprender a reflexionar sobre su situación, y a organizarse para luchar para acabar con la dominación y dejar de ser oprimido”, parafraseó Rodrigues al educador brasileño, y reafirmó que en la actualidad sigue pensando que la función de la extensión “es esta: estimular a quienes actúan en el campo social”.

“Bien público global”

Hablando sobre la educación superior, Rodrigues señaló que en los últimos tiempo surgió “un movimiento muy grande en el mundo entero por eliminar el concepto de universidad como bien público”. Mencionó que desde su creación, la UNESCO defendió la idea de que la universidad tiene que ser un bien público, accesible para todos, y que tiene responder a las necesidades de la sociedad, pero aseguró que hoy “se busca eliminar esto”. “En el Banco Mundial [BM] se pasó a hablar de ‘bien público global’, que es para que todas las instituciones se adapten a modelos que son de algunos pocos, que son los países que darían la escala de lo que tienen que hacer las universidades”, en referencia a las europeas, las de Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia. Vinculó este cambio con la intención de organizaciones como el BM o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo de que la educación superior “sea reglamentada por los nuevos formatos de acuerdos comerciales de servicios”, de forma que sea “un producto comercial, que no sea para todos y que no defienda los principios humanistas”. Uruguay, apuntó, “es de los pocos países que están reaccionando contra esto”.

DOCUMENTO NÚMERO 8

CRES 2018: ¿UNA NUEVA REFORMA DE CÓRDOBA?

PRIORIDAD A LA ESPERANZA Y A LA UTOPIA

CONTRA LA OPRESIÓN Y EL OSCURANTISMO

Marco Antonio Rodrigues Dias

Anexo: Declaración de Buenos Aires,

Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018- 9 y 10 de Noviembre de 2017- Museo de Calcos y Escultura Comparada Ernesto de la Cárcova- Universidad Nacional de Artes, Buenos Aires, Argentina. Texto **publicado** como artículo del libro "Balance y desafíos hacia la CRES 2018"- Mayo 2018- ISBN – 978-987-46464-4-6 – CONADU-CLACSO-UNA- pp 29 a 47.

De toda evidencia, estoy aquí como uno de los representantes del pasado. Lo asumo y vuelvo a mencionar una vez más al premio Nobel mexicano Octavio Paz para quién la construcción del futuro pasa inexorablemente por la recuperación del pasado. Octavio Paz tenía razón. Creo que los organizadores de este evento también. Hay que ver el pasado, observar principalmente donde las generaciones anteriores, en particular la mía, fallaron y examinar entonces lo que se tiene de hacer con vistas al futuro.

Deseo añadir que, en los últimos tiempos, me solicitaron hablar o escribir sobre Córdoba 1918 varias veces. Hace dos días (07.11.2017), recibí el título de doctor honoris causa de la Universidad de Córdoba y, por supuesto, una vez más, la declaración y la reforma de Córdoba fueron el tema principal de mi ponencia en aquella ocasión. Innecesario decir aquí que, para **alguien de mi generación** recibir un título como esto de la Universidad Nacional de Córdoba y en una solemnidad incluida en el marco de las primeras manifestaciones de la UNC para conmemorar el centenario de la Reforma de Córdoba de 1918, fue demasiado emocionante.

INVENTAR LA RUEDA

En el siglo XX, tres fechas, todas terminadas en ocho, se refieren, a acontecimientos que han tenido un gran impacto en la reforma de las estructuras de la educación superior: **1918**, con la reforma universitaria de Córdoba; **1968** con las manifestaciones estudiantiles en el mundo entero reclamando una universidad más vinculada a la sociedad, y **1998** con la Conferencia mundial sobre enseñanza superior de la UNESCO (CMES) donde casi cinco mil participantes de todas las regiones del mundo defendieron, en Paria, la tesis según la cual la enseñanza superior es un bien público y debe ser accesible a todos en los términos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Estaba en París en 1968, como estudiante de tercer ciclo, y, por supuesto, no he podido dejar de ver que en los muros de la Sorbona ocupada por los estudiantes había menciones a los principios de Córdoba. Si, Córdoba estuvo presente en el Mayo de 1968 francés.

En 1998, fui el principal coordinador de la CMES de Paris que, hasta hoy, es una referencia en materia de principios para la definición de políticas públicas para la educación a nivel superior. **Córdoba, sepan todos, estuvo presente también en París. en la CMES de 1998, en gran parte de la temática entonces tratada.**

¿Qué hacer ahora cuando se inician las conmemoraciones del centenario de la reforma de 1918 para no intentar reinventar la rueda? ¿Cuáles son los grandes temas que podrían interesar los que insisten en defender que la enseñanza superior es un bien público? ¿Qué elementos de la Conferencia Regional sobre Enseñanza Superior-CRES- 2009 (Cartagena de Indias) pueden ser retomados en Córdoba, en 2018?

Los organizadores de este encuentro me facilitaron el trabajo... Me advirtieron que aquí estarían presentes personalidades que conocen en profundidad todo lo que se refiere a la Declaración de Córdoba y a las reformas que se multiplicaron en toda América latina en seguimiento al movimiento estudiantil de 1918. Me aseguraron también que el contenido de la CRES 2009 sería presentado y discutido con base en las necesidades actuales de la región por expertos que trabajan sobre el tema.

En otras palabras, no me solicitaban un análisis exhaustivo de Córdoba 1918 ni de la CRES 2009. Quedó claro que lo que deseaban era que, con la experiencia de lo que he vivido sea en el mundo académico de mi país, Brasil, sea en organizaciones internacionales como la UNESCO y la Universidad de las Naciones Unidas, mencionase aquí algunos **elementos que pudiesen ayudar las nuevas generaciones a mirar y enfrentar el futuro.**

Asimismo, aun que aparentemente más fácil, la tarea no es tranquila. Vivimos un período que los historiadores del futuro van seguramente definir como una época oscurantista, en la cual una nueva teología, la teología del mercado, domina todo y en la cual el público anestesiado por medios de comunicación masivos, es incapaz de comprender lo que pasa y de reaccionar contra los que, sin vergüenza, con desfachatez, cuando ejercen el poder, debilitan y destruyen las instituciones de enseñanza superior y de investigación fundamentales para la construcción de naciones soberanas e independientes.

UN POCO DE HISTORIA

Asimismo, permítanme decir algunas cosas sobre Córdoba 1918. Déjenme insistir en el hecho que, en América latina, debemos mucho a los estudiantes argentinos de 1918. No eran muchos. ¿La Universidad de Córdoba tenía cuantos estudiantes en aquel entonces: mil, mil doscientos? Eran pocos. Eran oriundos de la élite, en las manifestaciones, estaban vestidos a rigor, con vestes, corbata y sombreros, a veces incluso con bastones, bien afeitados aun cuando manifestaban en las calles o cuando ocupaban la Universidad y llevaban su bandera revolucionaria para izarla en el teto del edificio.

Los estudiantes de Córdoba, con su movimiento, lograron influenciar toda la región. Hasta hoy, pasados cien años, Córdoba sigue siendo una referencia. Jorge Pons, que,

en 1998, era asesor académico del rectorado de la Universidad de la República, en Montevideo, con perspicacia, declaró que “el movimiento reformista de alguna manera conforma un paquete reivindicatorio que consolida un espíritu de rebeldía latente que, dada la particular circunstancia política y social latinoamericana de la época, prende y se extiende como un reguero de pólvora para todo el continente”. Esto y más el recurso a la calle tal vez expliquen el éxito continental y planetario que Córdoba tuvo, mientras otros movimientos en la misma época tuvieron su influencia inmediata limitada a su entorno.

Insisto en decir, como lo he hecho en diversas ocasiones, que debemos mucho a Córdoba 1918 que llamó la atención sobre:

- la consolidación de la idea de **autonomía**, lo que implicaba el derecho de la comunidad universitaria de seleccionar sus dirigentes y profesores y de organizar los programas de estudio, independientemente del gobierno u de otras entidades;
- la **formación integral del ser humano** ya que quedaba claro que los estudiantes tienen que ser tratados como adultos, como sujetos y no como objeto de sus destinos. Para esto, se defendía **el cogobierno**;
- la necesidad para las instituciones de Educación Superior de mantener **vínculos con la sociedad**, tratar problemas de la sociedad, encontrar en ella la justificación principal de su existencia;
- la necesidad de **transferencia a la sociedad**, a través de la extensión universitaria, **de los conocimientos** que los establecimientos de enseñanza superior tienen o producen;
- **la modernización científica** con cambios en los programas y currícula, con el rechazo a posiciones dogmáticas;
- **la democratización a través de la gratuidad** ya que se la considera un instrumento para ampliar el acceso a las universidades;

- **la anticipación de los movimientos de integración en la región**, con la referencia que han hecho los estudiantes argentinos a sus compañeros de toda América.

Se debe aun a Córdoba, según Luís Lima, ex rector de la Universidad Nacional de la Plata y de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, “el haber afirmado que **el cometido esencial de la Universidad es enseñar a pensar** y, de este modo, integrar al hombre la sociedad como factor de cambio y de progreso”.

Hablando de Córdoba 1918, muchos tienen como referencia únicamente el manifiesto del 21 de junio de 1918 de la Federación Universitaria de Córdoba, cuando un sinnúmero de los elementos de la Reforma ya estaban identificados anteriormente, en Córdoba mismo, como también en La Plata, Buenos Aires, Montevideo y otros fueron resultado de reflexiones ulteriores al manifiesto.

Las medidas que acabamos de mencionar ni todas estuvieron presentes en el manifiesto. Se concretizaron después cuando el movimiento logró que las autoridades interviniesen en la Universidad y cambiasen su organización y su estructura. La declaración fue sí el **elemento galvanizador en torno del cual todo un simbolismo se creó y desarrolló**. Pero el elemento de movilización –de agitación dirían muchos- fue la difusión del manifiesto de junio de 1918 y la ida de los estudiantes a la calle con la ocupación del edificio principal de la universidad. **Cincuenta años después, en mayo de 1968, los estudiantes del mundo entero hicieron lo mismo**. Se fueron a las calles para expresar su opinión, para manifestar su revuelta. Pero los de Córdoba fueron los primeros y lo hicieron saber al mundo.

SIMBOLOS QUE NO SE APAGAN

La política es hecha de símbolos y el manifiesto de junio de 1918 entró pues en la historia como el aglutinador de una revuelta de la juventud argentina del comienzo del Siglo XX. Para mí, personalmente, **el manifiesto es un documento filosófico en forma de poema, pero un poema con implicaciones concretas**. En él se encuentran principios que son permanentes y tienen un ámbito universal y también referencias cuestiones y afirmaciones que, con la distancia, pueden ser vistas como menores, pero que representan un intento de respuesta a problemas concretos de la época.

Tengo una admiración sin límites a Desodoro Roca su autor, o por lo menos el responsable principal del texto. Era sin duda un poeta y un filósofo pero partiendo siempre de la realidad que él sabía era cambiante.

La declaración de Córdoba es poética desde su título cuando dice “La juventud universitaria de Córdoba a los hombres libres de América” y empieza con una frase sonora en que dice

“Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”.

Cincuenta años después, Mayo de 1968, particularmente en París donde irrumpió una explosión espontánea, no tuvo nada de esto. Hubo muchos discursos, muchas declaraciones individuales o de grupos políticos, pero ningún texto fundador que incorporase el pensamiento básico de los que participaron del movimiento.

Se trataba, por lo menos en París, de un movimiento anárquico, sin objetivos claros, que logró movilizar a toda la sociedad francesa y mundial. Los estudiantes de 1968 lograron abrir las sociedades, revolucionar las costumbres, provocar un gran impacto en la organización interna de las universidades, particularmente en la relación entre profesores y estudiantes, y estimular cambios profundos en el sistema universitario francés a través de la ley de reforma universitaria de 1968. Nadie lo comenta, pero el movimiento de los estudiantes franceses está en el origen de la decisión de la UNESCO de crear una comisión internacional presidida por Edgar Faure (1972) y que elaboró el informe “Aprender a ser”, que tanta influencia ha tenido sobre la educación en el mundo entero desde los años setenta.

Ya la declaración de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de 1998, esta sí, fue organizada de manera a llegar a un documento que representase el consenso que era posible en aquél entonces entre todos los elementos, individuos, instituciones, organizaciones, gobiernos que se ocupaban de los diversos aspectos de la enseñanza superior. La CMES adoptó una declaración formal, siguiendo la técnica de las Naciones Unidas, donde se han discutido en su elaboración, además de los conceptos básicos, los puntos, las comillas, la secuencia de los elementos, los significados de cada término clave en cada párrafo... Según los participantes de la CMES en 1998, la enseñanza superior tiene que ser considerada un bien público, debe ser pertinente y la cooperación debe realizarse entre iguales.

Volviendo a la declaración de Córdoba 1918, el poético es muy fuerte. Miren también estos elementos:

- “Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara...”
- “Nuestro régimen universitario –aun el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino del profesor do universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere.
- “La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda”.

Asimismo, la **declaración es concreta y innovadora, a veces revolucionaria**, en particular cuando reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes.

Además, en discursos sucesivos, Deodoro Roca ilustró y ha hecho avanzar posiciones defendidas o esbozadas en el manifiesto. Fue el caso, por ejemplo, de su discurso del 31 de julio de 1918, en la clausura de un Congreso estudiantil, cuando afirmó que la juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les “incita a colaborar con la hora de libertad que inicia”.

Y, en seguida, refiriéndose al filósofo francés, Henri Bergson, muy influyente en la época, menciona su disposición de espíritu de estar siempre dispuesto –cualquiera que sea la edad y la circunstancia de la vida– a volver a ser estudiante. Era, con antelación de varias décadas, una manifestación en pról. de la educación al largo de la vida, del aprendizaje permanente, de la lucha sin interrupción por la mejoría de las instituciones y de la sociedad.

LOS VÍNCULOS CON LA SOCIEDAD

El año próximo (2018) se conmemoran los cien años de la reforma de Córdoba, pero también los 50 años de Mayo de 1968 y los treinta años de la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior de 1998.

En Mayo de 1968, no hay duda, todos los que son favorables, como los que se oponen al movimiento estudiantil de aquello año, están de acuerdo en decir que la motivación de los líderes se orientaba en dirección de **una asociación entre los problemas de la universidad con aquellas de la sociedad en su totalidad.**

En 1998, el primer punto a hacer objeto de un consenso amplio desde los primeros debates preparatorios a la CMES en las regiones fue que en un proceso de reforma, al contrario de lo que dicen muchos expertos, no son las cuestiones técnicas las más importantes **sino que se trata más bien de pensar en qué tipo de sociedad se pretende construir.**

Está claro que el ataque a la alienación de la realidad por parte de las universidades y de muchos de los enseñantes era el eje central de la declaración de Córdoba.

Por supuesto, en 1918, muchas cuestiones que hoy son consideradas esenciales no habían sido objeto de reflexiones colectivas. De nada sirve por ejemplo querer buscar una visión de los reformistas de 1918 sobre las **cuestiones de género.** El tema no estaba en su agenda. Veán las fotos de 1918. No se ven mujeres. La sociedad tenía que cambiar mucho para lograr buscar no una solución que sigue lejos de ser encontrada pero simplemente para poner el problema sobre la mesa, como se hace actualmente. En 1968, la cuestión de género estuvo presente, la explosión de la liberación sexual es un ejemplo de esto. En 1998, uno de los artículos más detallados de la declaración, el de número 4, tenía como título “Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres”. Según el compendio oficial de la declaración, publicado por la UNESCO en 1998:

“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 en instituciones”.

AUTONOMIA

La idea de autonomía de los reformistas de Córdoba tampoco puede ser trasplantada mecánicamente para los días de hoy. Autonomía en aquel entonces era pertinentemente una manifestación contra el dominio económico de los terratenientes y contra el control ideológico por parte del sector reaccionario de la Iglesia, más particularmente de los jesuitas de la época que, por estos lados, eran totalmente reaccionarios.

La autonomía propuesta tenía por objetivo dar respuesta a las **aspiraciones de una clase media en ascenso que deseaba la instalación de un estado liberal burgués.** Por esto, los reformistas de 1918 reaccionaban contra los que consideraban que la autoridad en dentro

como fuera de las universidades proviene de una especie de derecho divino. Para ellos, era necesario reforzar la libertad de pensamiento contra todo dogmatismo.

En 2018, seguramente este tema de la autonomía volverá a los debates.

Sin embargo, la realidad es otra y **será necesario reafirmala principalmente con relación al control del mercado y a la presión de las corporaciones económicas** que operan a favor de la mercantilización del saber, buscando transformar el saber en mercancía.

Razón tiene entonces **Hugo Juri**, rector actual de la Universidad de Córdoba, cuando, hablando de la importancia del centenario y de lo que pasó en Córdoba en 1918, enfatiza que **“lo que cuenta es el espíritu de la reforma: revuelta contra la dominación, el monopolico, el dogmatismo el pensamiento único”**.

En 2018, La autonomía tiene que insistir en la necesidad de las libertades académicas, dando a los estudiantes y profesores condiciones de enfrentar el dogmatismo de los tiempos modernos, lo de los extremistas de mentalidad medieval como aquellos que, hoy, en Brasil particularmente, quieren “desconstruir” el pensamiento de autores como Paulo Freire. Autonomía pues significa libertad de pensamiento, que solamente es posible en el marco de instituciones que actúen como bien público.

LA EXTENSIÓN

Desde 1918, se ha definido como uno de los objetivos para la educación superior en América Latina que sus establecimientos de enseñanza superior tendrían de extender a la comunidad, en forma de cursos y servicios especiales, las actividades de enseñanza y los resultados de la investigación que le son inherentes. Este concepto era progresista en la época. Se condenaban las universidades que actuaban como torres de marfil. Sin embargo, hoy, observase que el concepto tenía un pecado original. **Era por demasiado elitista** y partía del principio segundo el cuál un polo superior transmitiría todo el saber a las masas ignorantes, sin saber ni cultura.

Esto análisis, esta crítica ya es hecha hace bastante tiempo. La Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural celebrada en México en 1972, por ejemplo, cuestionó fundamentalmente el carácter asistencialista de la extensión, la falta de participación de la sociedad en las decisiones que le conciernen y ha propuesto, con una fuerte influencia de las teorías e experiencias de Paulo Freire en el terreno de alfabetización que **“la extensión y la difusión deberían ser liberadas en el sentido de que tienen que favorecer la concientización de los individuos sobre su realidad para que asuman el compromiso de actuar sobre ella, transformándola”**.

Paulo Freire, cuyo desaparecimiento ocurrió hace poco más de veinte años (en 1997) fue quién, desde el final de los años cincuenta, defendió la integración de la universidad a

través de los servicios de extensión, a la búsqueda de solución a los grandes problemas nacionales. Hoy, con el retorno de las políticas que conducen a la exclusión, algunos están tratando de des construir el trabajo de Freire, volviendo a una política de sumisión, una cultura de silencio y aceptación de la opresión.

La pedagogía de dominación, en el pensamiento de Freire era destinada principalmente a justificar como normal la dominación dentro del sistema clasista e elitista. Al defender el carácter público de la educación –la educación para todos- el pensamiento vivo de Paulo Freire hiere la ignorancia y la opresión. Paulo Freire es más que nunca alguien cuyo trabajo puede ayudar al pueblo oprimido a liberarse. Y puede ser una fuente permanente de inspiración para los que desean **estimular la colaboración de la enseñanza superior a la construcción de una sociedad mejor.**

PROCESO SISTEMÁTICO DE DOMINACIÓN

Insistamos en el hecho que hoy una autonomía tiene sentido si sirve para mantener las universidades fieles a su naturaleza y, en consecuencia, insumisa a los poderes económicos y financieros que desean **imponer en el mundo un pensamiento único, una cultura única, un modelo económico único y excluyente.**

Confirmando estas distorsiones, sin decirlo, muchos gobiernos, como un gran número de funcionarios internacionales, buscan retomar la teoría de la modernización de los años cincuenta y sesenta y quieren reforzar la comercialización de la educación, utilizando varios procesos a nivel internacional.

En los últimos tiempos, en muchos lugares, he tenido la oportunidad de decir o escribir que, aparentemente independientes, en realidad estos procesos están interconectados y buscan el mismo objetivo. Todo esto fue estructurado en **el Consenso de Washington** (Principios forjados en 1989 por el economista inglés John Wiliamson 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) **que llevó las organizaciones internacionales y muchos gobiernos y expertos** a defender:

- la reducción del monto de las inversiones en educación superior;
- el estímulo al desarrollo de la enseñanza privada;
- 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.

¿Qué mecanismos son estos?

Los procesos interconectados son los siguientes:

1. Implementación del **Acuerdo sobre el Comercio de Servicios (AGCS) o en inglés GATS** -General Agreement on Trade in Services- que transforma la educación, en particular la enseñanza superior y la enseñanza a distancia en mercancía. A fines de 2016, en Ginebra, se completó la definición de las bases para un acuerdo más restrictivo que el Acuerdo de Comercio de Servicios u TISA – Trade in Services Agreement;
2. Establecimiento de un **sistema internacional de acreditación** que favorece las instituciones de pocos países, en general industrializados, en su mayoría anglosajones;
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 de Australia;
4. El **Proceso de Bolonia**, útil no solo para la normalización de los procedimientos de los establecimientos europeos, sino que también puede convertirse en un instrumento de dominación cuando se aplique en regiones en desarrollo como África y América Latina;
5. Sistema 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.
6. Desarrollo incontrolado de los **Massive Open Online Courses (MOOC)**.

En varias ocasiones, he tenido la oportunidad de preguntar ¿Qué es lo grave o problemático en estos procesos?

La respuesta es simple. **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.

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, OMC). 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 e de la Policía.

La lista de servicios, según la OMC, reúne:

- Servicios prestados a las empresas, incluyendo servicios profesionales y de computación;
- Comunicaciones;
- Construcción e ingeniería;
- Distribución;
- Educación
- Medioambiente;
- Finanzas, o incluyendo seguros y bancos;
- Salud y servicios sociales;
- Turismo y viajes;
- Servicios recreativos, culturales y deportivos;
- Transportes;
- Otros servicios no incluidos en la lista arriba señalada.

Vale la pena señalar la sutileza (o falta de...) de los servidores de la OMC. Se incluye en esta lista 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, el de número doce: **otros servicios no incluidos en la lista indicada más arriba**, es decir, cualquier otro nuevo servicio que la sociedad trate de desarrollar.

BIEN PÚBLICO- SERVICIO PÚBLICO

Face a esta realidad que acabamos de describir, es importante que en las reflexiones sobre el centenario de Córdoba se insista en los conceptos básicos que garantizan a la enseñanza superior su estatuto de bien público. De nuevo, señalo que no voy reinventar la rueda. La Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo acaba de lanzar el libro “Enseñanza superior como bien público –Perspectivas para el centenario de la reforma de Córdoba” donde señalo:

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.

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.

El sistema de las Naciones Unidas, en particular la Unesco, hasta recientemente, 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).

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:

La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

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;

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".

DERECHO Y ECONOMÍA

Hay un elemento de los debates de los años veinte del siglo pasado en la evolución de la temática de las reformas iniciadas en 1918 que justifica una atención especial. Deodoro Roca, doctor en Derecho, con el tiempo, pasó a considerar que la formación en derecho era pernicioso para la sociedad y llegó a proponer el fin de la existencia de un programa de doctorado en esta carrera. ¿Que llevó Deodoro Roca y otros a una posición tan radical?

Según Roca y sus compañeros, las universidades argentinas de Córdoba y de Buenos Aires hasta 1918 habilitaban los estudiantes para el ejercicio de una profesión: Derecho, Medicina, Ingeniería. Pero más que esto el diploma valía como una especie de certificado de acceso a la élite dirigente. En otras palabras, no formaba el ciudadano dispuesto a contribuir a la vida cultural del país y a forjar su identidad como nación. Daba un certificado de entrada para el acceso a la carrera política, la justicia y a la propia universidad.

En 1889, según Darío Cantón, en Argentina, las cámaras legislativas se nutrían de graduados universitarios. En 1889, un 50% de los diputados había completado estudios universitarios. Este índice llegó más tarde al 72%. Entre los senadores llegaba al 80%. Preeminaban los abogados.

Era entonces necesario ampliar la formación de los estudiantes en Derecho, dándoles nociones de Historia, Derecho Constitucional y Administrativo, Ciencia Política. Es para promover los estudios humanísticos entonces que se creó en 1896 la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires -UBA. Para estudios científicos y humanísticos, el país necesitaba también personas con capacidades para la industria y para actividades del arte y de la ciencia. Todo esto justificaba la proposición de Deodoro Roca a favor de la eliminación del doctorado en Derecho. No había que consolidar el sistema.

En los tiempos actuales, si hay **una formación que necesita no digo ser eliminada pero reformada de manera radical es la de los economistas.**

En el libro de la AUGM- dedico también un capítulo a este tema. Bajo el título de “¿Economistas para qué?”, entre otras cosas señalo que, 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 y en educación han discutido este tema. Elementos comunes en estas ocasiones 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 pos keynesiana, 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.

UNA DECLARACIÓN QUE SEA ACTUAL

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.

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 trató de 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 (**extensión**) ;
- 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.

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 que fueron tratadas en el pasado reciente y otras, como la cuestión del impacto de las nuevas tecnologías que han crecido de importancia en función del desarrollo de Internet.

En respuesta a chinos y brasileños mencioné como cuestiones que tendrán de ser tratadas en Córdoba en 2018 las siguientes:

- Necesidad de reformas;
- Importancia de la acreditación y de los instrumentos de evaluación, en particular con el análisis de los instrumentos utilizados para la clasificación nacional e internacional de las universidades (rankings);
- Fortalecimiento de vínculos con el conjunto del 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).
- Desarrollo de la colaboración entre universidades latinoamericanas basada en la igualdad entre todos sus miembros y en la interculturalidad.

En la región, sea en Córdoba, sea en el marco de instituciones como el IESALC – Instituto de Estudios Superiores para América Latina y el Caribe- de la UNESCO, en asociaciones universitarias diversas estas y otras cuestiones están siendo analizadas y discutidas. No hay duda que una eventual nueva Declaración de Córdoba ofrece la oportunidad de una manifestación coherente de la comunidad latinoamericana sobre estos

temas. Pero no hay duda también que, como ocurrió en ocasiones anteriores, se verá el intento de grupos implicados en la destrucción del concepto de universidad como bien público que intentarán, de manera clara o disfrazada, de obtener un apoyo de la colectividad académica a sus principios. Aceptar esto significaría dar un **acuerdo a una política de sumisión del continente**

PERSPECTIVA INTEGRACIONISTA

El “americanismo” entonces es otro elemento que se destaca en el movimiento de reforma de Córdoba en 1918, anticipando mucho de lo que se busca hacer hoy en el campo de la integración del continente sudamericano o de América Latina.

La revuelta en Córdoba inicialmente era contra el poder colonial de España, luego se pasó a un combate contra el imperialismo representado por la doctrina de Monroe y esto se puede observar claramente en la influencia de Córdoba en el APRA –Alianza Popular Revolucionaria Americana- de Perú liderada por Victor Raúl Haya de la Torre.

Haya de la Torre estuvo en Córdoba y en el momento de la reforma, era presidente de la Federación de Estudiantes de Perú. El resultado del movimiento que lideraba fue que en 1919, los estudiantes de la Universidad de San Marcos, la más antigua de América del Sur por lo menos, acogieron el ideario de la Reforma de Córdoba.

El tema es actual. La influencia de Estados Unidos en el medio universitario, principalmente en su estructura y en el contenido de los cursos, sigue dominante en América Latina y, ahora, hay todo un esfuerzo para forzar una internacionalización de la educación superior basada en los moldes europeos consagrados en la Convención de Lisboa de 1997, y que, en realidad, busca imponer un modelo cuya origen está también en Estados Unidos.

No hay duda entonces que el tema de la especificidad latinoamericana, de la necesidad que las universidades de la región sean pertinentes y tomen en cuenta principalmente su entorno, las necesidades de sus poblaciones será primordial en los debates durante las conmemoraciones del centenario de la Reforma de Córdoba. La diversidad cultural contra la cual se han posicionado Estados Unidos e Israel cuando de la discusión sobre una convención universal sobre el tema en la UNESCO, es fundamental.

En Córdoba se lanzó la idea de una universidad latinoamericana continental. Era una reacción contra el dominio español, contra la estructura feudal dominada por los grandes terratenientes, y dogmática con la influencia de una religión todavía dominada ideológicamente por los principios de la inquisición medieval.

Hay entonces que tomar en cuenta que tras el movimiento de 1918, los análisis han evolucionado en función de la realidad latinoamericana de la época, en que Estados Unidos empezó a multiplicar sus intervenciones en la región. Deodoro Roca, a los 25 años de edad, en

1915, estudió las relaciones entre Estados Unidos y América Latina como objeto de su tesis de doctor en Derecho y consideró inicialmente que, en aquel momento, Estados Unidos representaba un ideal a ser adoptado para la modernización en América Latina y para renovar la cultura occidental. Pensaba, en realidad, que la doctrina Monroe era positiva en sus efectos pues aislaba la aceptación de la dominación colonial de España. Muy pronto se ha dado cuenta que el problema ya no era España.

Los analistas del movimiento de Córdoba observan que a partir de 1920 Deodoro Roca cambia en su manera de analizar el tema. Fue sin duda influenciado por las intervenciones de Estados Unidos en particular en los pequeños países de América central, pero su miedo era que la doctrina de Monroe, con su aplicación colonialista, llegara al Sur del continente. En 1925, en un trabajo con el título de “El imperialismo invisible”, Deodoro Roca defiende que la proyección de la doctrina Monroe sobre América Latina se acentúa y se amplifica, a través de sus modernas transformaciones plutocráticas.

Esto se confirma en el Manifiesto de la filial de Córdoba de la Unión latinoamericana en 1928, donde se puede leer:

“Lo que en sus orígenes fuera prenda de libertad y garantía de independencia, deviene instrumento de tiranía. La doctrina de Monroe es hoy la más fina ganzúa internacional que se conoce. En manos de los Estados Unidos, la seguridad de los estados latinoamericanos es un mito”.

Es cierto que, en 2018, los que se sienten concernidos por los principios básicos de Córdoba volverán necesariamente a la idea de una integración continental más que nunca necesaria. No se trata de desarrollar un sentimiento anti-Estados Unidos. El punto de partida de una reflexión y de una acción en esto sentido tiene que partir de la constatación de que, en el mundo globalizado, **nadie puede quedar aislado**. Se engañan los dirigentes que piensan poder tener beneficios aislados actuando en las espaldas de sus vecinos y haciendo acuerdos que solamente tienen por efecto debilitar el conjunto de naciones latinoamericanas.

En esto campo, no hay opciones: sea actúan juntos sea serán dominados todos y perderán la posibilidad de un desarrollo autónomo y benéfico a sus poblaciones. Hay que repetir el grito de los estudiantes de Córdoba de 1918 que han visto claro cuando firmaban el manifiesto “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”.

Al recibir el título de doctor honoris causa de la UNC hace dos días concluí mi ponencia de aceptación del título afirmando que **la integración regional “era condición absoluta para la independencia de los países y la sobrevivencia de los pueblos de la región”**. Lo reafirmo aquí al terminar estas reflexiones. Para se alcanzar una nueva reforma de Córdoba que dé respuesta a las necesidades de la región, **es necesario dar prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo**.

DOCUMENTO NÚMERO 9

**DESAFIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A
LA LUZ DE LA REFORMA DE CÓRDOBA**

Publicado en la revista Integración y Conocimiento – ISSN 2347-0658- vol. 2, núm. 5 (2016) – pp. 24 a 34

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LA LUZ DE LA REFORMA DE CÓRDOBA

Marco Antonio R. Dias¹
Universidad de Brasilia
mrodriguesdias@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La reforma universitaria de Córdoba de 1918 representó el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional, organizada hasta aquel momento como una torre de marfil, dogmática, aislada de la sociedad y no pertinente.

Prácticamente la totalidad de los movimientos de reforma en la región durante el Siglo XX tuvieron su origen en el movimiento de reforma de Córdoba de 1918. La comunidad académica de nuestros días debe mucho a Córdoba, a los estudiantes argentinos que tenían el sueño de modernizar la sociedad, hasta entonces absolutamente feudal.

La influencia de Córdoba en el continente sudamericano es una evidencia que nadie ignora. Mi generación, la que actuó en los movimientos estudiantiles de los años

60, la utilizó como una bandera para atacar estructuras arcaicas en las universidades de nuestros diversos países.

Personalmente, jamás olvidaré el discurso vibrante sobre Córdoba que ha hecho el Presidente de la Federación Universitaria Argentina, en 1961 en Natal, Brasil, en la sesión que estaba prevista como la de apertura del IV CLAE –Congreso Latinoamericano de Estudiantes– que acabó siendo suspendido dada la fuerza de los conflictos en el movimiento estudiantil de la época. Pero estoy seguro de que a partir de aquel momento, los representantes de asociaciones de estudiantes de toda la región han comprendido el significado de Córdoba 1918 y la han incorporado a sus referencias en la lucha por la modernización de las universidades.

Córdoba realmente mostró la importancia de sistematizar cuadros de referencia para acciones y para la definición de banderas capaces de servir de estímulo para mejorar el sistema universitario. A ella debemos entre otros avances en la época:

- I) la consolidación de la idea de autonomía, lo que implicaba el derecho de la comunidad universitaria de seleccionar sus dirigentes y profesores y de organizar los programas de estudio, independientemente del gobierno u de otras entidades;
- II) la insistencia en la formación integral del ser humano ya que quedaba claro que los estudiantes tienen que ser tratados como adultos, como sujetos y no como objeto de sus destinos. Para esto, se defendía el cogobierno;
- III) la necesidad para las instituciones de Educación Superior de mantener vínculos con la sociedad, tratar

¹ Representante de la Universidad de las Naciones Unidas junto a la UNESCO.

problemas de la sociedad, encontrar en ella la justificación principal de su existencia;

IV) la necesidad de transferencia a la sociedad, a través de la extensión universitaria, de los conocimientos que los establecimientos de enseñanza superior tienen o producen;

V) la modernización científica con cambios en los programas y currícula, con el rechazo a posiciones dogmáticas;

VI) la democratización de la gratuidad ya que se la considera un instrumento para ampliar el acceso a las universidades;

VII) la anticipación de los movimientos de integración en la región, con la referencia que han hecho los estudiantes argentinos a sus compañeros de toda América.

Evidentemente no se trata hoy y aquí de volver al pasado y de intentar implementar en nuestras universidades la Reforma de Córdoba en toda su extensión, con las mismas formulaciones de 1918. Ella representó la respuesta a una época. Argentina era una sociedad agrícola. La industrialización incipiente, la participación activa de los inmigrantes que llegaban de Europa con ideas nuevas fruto de las transformaciones resultantes de la Gran Guerra, el apareamiento de clases medias que querían ocupar un espacio más importante en la sociedad, configuraban una actualidad que no es la misma de nuestros días.

Como la Educación Superior es un bien público tiene la necesidad, para alcanzar sus objetivos, de adaptarse a las realidades cambiantes. Pero los principios de la Reforma eran fuertes y, podemos decir sin dudas, permanentes, como son permanentes, apenas para ejemplificar, los que se refiere a

la autonomía, a los esfuerzos para el desarrollo de una sociedad más justa, a la oposición a situaciones de privilegio, etc. Lo que hay que hacer, pues, en particular en tiempos de oscurantismo como los actuales, es recuperar el concepto de reforma y ver cómo los principios que inspiraron Córdoba son válidos hasta hoy.

IMPACTOS DE MAYO DE 1968

En junio de 2008 estaba en Cartagena de Indias para la Conferencia Regional sobre Educación Superior organizada por el IESALC, Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe de la UNESCO, convocada en preparación a una reunión prevista para París en 2009, en conmemoración a los diez años (de hecho, once) de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 (CMES, París, 1998). En Cartagena recordé que entre Córdoba (1918) y París (1998) algo importante pasó en el mundo para la comunidad académica y eso fue Mayo de 1968. Por supuesto, yo no estaba en Córdoba en 1918. Pero en Mayo de 1968 – y esto es un privilegio– estaba en París, soy un “soixante-huitard non repentí” o si quieren, como dice el escritor chileno Jorge Edwards, un “sesenta y ochero” no arrepentido. Para mí no constituyó una sorpresa ver la multiplicación de referencias a Córdoba que hacían líderes estudiantiles franceses en la Sorbona en mayo de 1968. Es cierto que los estudiantes de Francia y de otras partes del mundo reaccionaron en 1968, como los de Córdoba en 1918, contra una sociedad cerrada. Ni todas sus utopías se realizaron. El sistema político no se renovó, la reforma de la Universidad no logró transformarla en un instrumento eficaz para la construcción de una sociedad justa e igualitaria. Pero, con su movimiento, los estudiantes de 1918 como los de 1968, han logrado abrir las sociedades,

revolucionar las costumbres, provocar un gran impacto en la organización interna de las universidades, particularmente en la relación entre profesores e estudiantes; estimular cambios profundos en el sistema universitario, como lo prueban las reformas en América Latina, y en Francia, la Ley Francesa de Reforma Universitaria de 1968, y ejercer influencia en acciones de organizaciones como la UNESCO.

El Informe Edgar Faure (1972/1973) que resultó en el documento “APRENDER A SER” es fruto de Mayo de 1968. Nadie se había dado cuenta de la explosión inminente de los jóvenes en aquel entonces. Partiendo de esta constatación, el director de la UNESCO, René Maheu, propuso en 1971 a la Conferencia General de la UNESCO la creación de una Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación que, después de aprobada por los Estados miembros, fue presidida por el ex Ministro de Educación francés, Edgar Faure. La comisión logró promover una reflexión profunda sobre la situación y las perspectivas de la educación en el mundo entero. Hay un consenso en considerar que el documento elaborado por esta comisión creó una cultura del “aprender a ser” e influyó los destinos de la educación en el mundo entero en las últimas décadas, principalmente en los años setenta. Al mismo tiempo, ha inspirado gran parte de las acciones que hasta hoy desarrolla la UNESCO y estaba implícito en las discusiones previas a la aprobación de la declaración de 1998 en la CMES. En realidad, las propuestas del documento final de la comisión buscaron dar una respuesta a las inquietudes reveladas por Mayo de 1968.

No se deberían pues considerar raras las referencias que yo mismo he hecho al Mayo de 1968 en el primer día de la CMES en 1998, cuando, hablando sobre la génesis de la conferencia mundial, recordé que

cuando uno piensa en reformar la Universidad tiene que considerar que esta no puede preocuparse solamente con la calidad formal de sus programas ni puede buscar calidad en la copia de modelos ajenos a su realidad social. En un proceso de reforma, al contrario de lo que dicen muchos expertos, no son las cuestiones técnicas las más importantes. Durante el largo ejercicio de reflexiones preparatorias a la CMES en todas las regiones del mundo quedó claro que “antes de buscar el tipo de institución de Educación Superior que se quiere construir es necesario definir el modelo de sociedad que se busca alcanzar”. Calidad y pertinencia son conceptos complementarios que caminan juntos.

¿LIQUIDAR LA CMES DE 1998?

¿Es necesario liquidar la CMES de 1998? La pregunta puede ser estúpida pero se justifica y está evidentemente inspirada por la posición de ciertos grupos europeos para los cuales es necesario liquidar la herencia de Mayo de 1968. Consideran estos grupos que todo lo que de mal surgió en el mundo después de 1968 es resultado del movimiento de mayo. Sintomáticamente se olvidan de mencionar los resultados catastróficos de la política ultraliberal llevada al mundo entero por los defensores del Consenso de Washington, una invención del economista inglés John Williamson al final de los años 80.

Por ahora, nadie ha tenido el coraje de decir claramente que es necesario liquidar la Conferencia de 1998, de decir, que la idea de Educación Superior como bien público y su prestación como servicio público son ideas superadas.

Pero hay otras maneras más insidiosas de hacerlo. Es lo que ocurre cuando se acepta y se defiende en la práctica, incluso dentro de organizaciones

multilaterales, la decisión de la OMC de tratar la educación, en particular la Educación Superior, como mercancía.

Otra manera insidiosa de liquidar la CMES es la recuperación de conceptos. En noviembre 2003, durante el Seminario Internacional Universidad XXI, en Brasilia, el pensador costarricense Gabriel Macaya se refería a “1984” el conocido best-seller de George Orwell que desarrolló ahí la noción de “doublethink” como elemento central del “Newspeak”, el lenguaje impuesto por el “Big Brother”. Los ciudadanos ordinarios podían mantener con facilidad en sus mentes significados contradictorios para el mismo concepto, pero aceptaban ambos. Conceptos antagónicos podrían unirse en frases de “Newspeak” como “guerra es paz” o “paz es guerra” o como ahora dicen algunos políticos franceses “socialismo liberal” o liberal socialismo.

Gabriel Macaya podría citar algo que ocurrió también en 2003, cuando se ha intentado remplazar la noción de bien público por la de bien público global sin explicar lo que estaba por detrás de este cambio. No era algo inocente. En lugar de bien público identificado por la comunidad académica, por los gobiernos de cada país, por la sociedad civil a quienes los establecimientos de educación tienen que prestar cuentas, el bien público global se refería a estructuras estandarizadas, a modelos únicos.

En el campo de la acreditación y evaluación, se observa un intento claro de doble lenguaje. Un proceso que duró por lo menos 40 años llevó a la elaboración de convenios regionales sobre la convalidación de estudios y de diplomas de Educación Superior y a una recomendación internacional en 1993, adoptada por consenso por los países miembros de la UNESCO. Estos documentos fueron

precedidos por muchos estudios, reflexiones y negociaciones, donde la diversidad cultural era tomada en consideración y las especificidades de los diversos sistemas de enseñanza superior reconocidos como indispensables.

Hoy, en su lugar, se busca desarrollar un sistema global de acreditación basado en guías de calidad, fundamentados en las “buenas prácticas” de los países signatarios de la Convención de Lisboa de 1977 y que alcanza a los países europeos, Israel, Canadá, Estados Unidos e Australia. Los efectos de la utilización de “buenas prácticas” tan orientadas es un camino seguro al monopolio cultural y, en consecuencia, un atentado a la diversidad cultural.

COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Cooperación internacional también puede prestarse al “doublethink”. Hoy se buscan vender productos y entonces la cooperación pasa a ser considerada como sinónimo de comercio. Y, al mismo tiempo, se intenta forzar a los países en desarrollo a reformar sus sistemas para copiar modelos tradicionales como los de Inglaterra, Estados Unidos o el modelo de la Reforma de Bolonia que, en realidad, es el modelo norteamericano ya adoptado por diversas universidades latinoamericanas desde finales de los años 50. En su edición del 7 de junio de 2008, el periódico británico “The Economist” se refiere a los cambios estructurales en las universidades europeas y dice que uno de los cambios sin elegancia conocido como “Proceso de Bolonia” implica la armonización de los grados europeos con una estructura anglosajona de “licenciaturas, maestrías y doctorados”. A pesar de la fuerte resistencia en algunos sectores, añade el periódico británico, en 2007 alrededor del 75% de los países tenían

el 60% de los estudiantes de Educación Superior inscritos en cursos compatibles con la nueva estructura.

En Europa, esta reforma era una necesidad, no hay dudas. Los sistemas no permitían la movilidad necesaria para la construcción de una Europa unificada. La experiencia de universidades como la de Brasilia muestra que un sistema de esta naturaleza puede ser benéfico para los estudiantes y puede hacer mejor el funcionamiento de las instituciones. Este esquema podría ser estudiado si se lleva adelante la idea de creación de un espacio latinoamericano de Educación Superior. Pero no se puede imponer una estructura sin diálogo, es una cuestión de método. Hay que tomar en cuenta las condiciones locales, es una cuestión de respeto y de democracia. Hay que evitar que se repita lo que pasó en los años 70 en países como Brasil donde con la estructura copiada de la experiencia de Estados Unidos vinieron la adopción de contenidos ajenos a la realidad brasileña y a las necesidades del país. Es una cuestión de neocolonialismo o francamente de renovación del imperialismo.

Este posicionamiento con respecto a la Educación Superior explica el porqué del silencio que se ha impuesto en muchos sectores y en el interior de organizaciones internacionales a la cuestión de la pertinencia, uno de los puntos fuertes de la Declaración de 1998.

SERVICIO PÚBLICO Y PRIVATIZACIÓN

Otro tema víctima del “doublethink” es el de la interfase entre servicio público y privatización, que menciona explícitamente el pensador costarricense Macaya y que hoy es una realidad en muchos países del mundo entero. Además, diversos establecimientos

públicos en todas las partes, incluso en América Latina, siguiendo los pasos de universidades inglesas en tiempos de la Sra. Thatcher, eliminan la gratuidad, introducen aranceles y desarrollan prácticas que en nada las diferencian de empresas esencialmente comerciales. Según “The Guardian” (junio de 2007), las universidades inglesas buscan recursos en el merchandising y la distribución de productos y lanzan marcas de relojes, paraguas y incluso agua mineral. Una Universidad abrió un supermercado para el público en general. Otras empezaron a producir “Cash Money” vendiendo títulos de doctor honoris causa (Sunday Times, 26 de julio de 1999). Todos estos procedimientos configuran, en la práctica, una privatización disfrazada de los establecimientos públicos y el tema está siendo analizado por la Internacional de la Educación que muy pronto, publicará estudios que están siendo finalizados por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Sobre el tema específico de la introducción de los aranceles, desde 2005 Alemania adoptó el sistema de aranceles que pueden alcanzar los mil euros por año. Los Países Bajos dieron “autonomía” a las universidades para decidir sobre este tema. Autonomía aquí, todo dentro de la lógica del doble lenguaje, no es la autonomía de pensamiento. Implica el aislamiento del Estado de su responsabilidad principal en financiar la Educación Superior.

El tema de la privatización –un fenómeno mundial– y del financiamiento es difícil. En realidad, en 1998, teniendo en cuenta el largo tiempo de preparación y la amplitud de negociaciones desarrolladas previamente, el texto del borrador de la declaración de la CMES fue aceptado con relativa facilidad en todas las partes y esto facilitó enormemente el desarrollo de los trabajos en la CMES. Solamente dos puntos

exigieron negociaciones duras:

- i) **el de la participación de los estudiantes en la gestión de las universidades:** algunos países de Asia temían que una afirmación fuerte en este sentido estimularía la rebelión de los estudiantes en sus países.
- ii) **El del financiamiento:** esto explica que el texto de declaración sobre este tema sea un poco ambiguo. Sin embargo, la declaración fue enfática en señalar que la Educación Superior es un bien público y que la función del Estado es fundamental en garantizar el financiamiento de la Educación Superior y de la investigación.

FINANCIAMIENTO

No vamos aquí hoy a detenernos demasiado sobre este punto, pero señalemos algunos elementos que son esenciales en este análisis. Muchos de los que defienden la comercialización de la Educación Superior alegan que con la predominancia del sistema público, los pobres pagan por los ricos. Por supuesto, no hay que permitir que esto ocurra. Sin embargo, hay que tener en cuenta ciertas realidades que normalmente son ignoradas por los que desean la eliminación de la enseñanza gratuita.

Estudios elaborados por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres muestran que “as research in the United States clearly demonstrates, student loans have a negative/desincentive impact on the participation of low-income groups, because of 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 (St. John, 1990; McPherson and Shapiro, 1991; St John and Starkey, 1995) (apud Callender, C. 2002).

Es un tema que merece análisis más profundos. Si hay que hacer justicia –y hay que hacer– se debe indagar porqué no se estudia, por ejemplo, la toma de medidas fiscales con la cobranza directa en la declaración de rentas de los que tengan dependientes estudiando en las universidades públicas.

Señalemos que las orientaciones actuales en la conducción de la gestión de los establecimientos de Educación Superior hacen mayores los riesgos de establecer sistemas a doble velocidad con instituciones eficaces para los ricos, mediocres para los pobres y esto, en muchos casos, representa una nueva forma de apartheid social. Los pobres son simplemente echados del sistema, lo que contraría las disposiciones de la Declaración de los Derechos Humanos que, en su artículo 26, párrafo 10, sostiene que “toda persona tiene derecho a la educación y que el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos”.

Disposición similar encontramos en la Convención sobre la Lucha contra la Discriminación en el ámbito de la Educación (1990), que en su artículo IV establece que los Estados signatarios se comprometen a “volver accesible a todos, en plena igualdad, en base a la capacidad de cada uno la educación superior”. A su vez, el artículo 13 del Pacto Internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales, que sigue vigente, determina que “la educación superior debe volverse accesible a todos en plena igualdad, en base a las capacidades de cada uno, por todos los medios apropiados y, en particular, por la instauración de la gratuidad”.

LA AUTONOMÍA

La autonomía que defendía Córdoba y que siguen defendiendo las comunidades académicas, la idea de autonomía inscrita en documentos normativos como la Recomendación sobre la Condición del Personal Docente de la Educación Superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en 1997, no es la autonomía que muchos gobiernos intentan aplicar hoy, sinónimo de desvinculación del Estado de sus responsabilidades financieras con relación al sistema de Educación Superior. Es de nuevo, insistamos, un doble lenguaje, digno del Big Brother.

De hecho, desde el inicio de la existencia de las universidades, en la Edad Media, hasta el de día de hoy, libertad y autonomía son parte del concepto de Universidad. Las universidades, los establecimientos de enseñanza superior, deben tomar sus destinos en sus manos, organizar su gestión, administrar sus recursos, ser libres, investigar y organizar la enseñanza.

Sin embargo, ya no estamos en la Edad Media, cuando estas ideas fueron por primera vez formuladas. La sociedad ya no está estructurada a través de corporaciones, la vida social se volvió más compleja y así como no puede aceptar las restricciones a la libertad de pensamiento, también la idea de una autonomía sinónimo de soberanía, de poder sin restricciones, de recusa de rendir cuentas a la sociedad, es cada vez más objetada y, además, sirve de pretexto para atacar la institución universitaria en sus fundamentos básicos.

La idea de autonomía implica en realidad varios elementos: la libertad de investigación, la libertad de enseñanza, el poder de autogestión. Asimismo, no puede excluir la responsabilidad social.

¿Dónde encontrar el equilibrio?
¿Cómo conciliar nociones que, en la práctica de la vida de todos los días, quedan aparentemente contradictorias como las de libertad versus la de responsabilidad con respecto a la sociedad?

Por otra parte, es verdad que, según varios analistas, una mala interpretación de la idea de autonomía ha provocado abusos evidentes en varios países. Contra algunos de estos tipos de abuso se han opuesto los estudiantes de Córdoba en 1918. Pero hasta hoy, hay profesores universitarios que todavía en los tiempos actuales recusan la idea de evaluación y no aceptan ningún control sobre su prestación, o sobre el de sus instituciones, buscando, al mismo tiempo, mantener ventajas e privilegios como los contratos permanentes, justificados cuando la enseñanza es pertinente y de calidad, pero que no tendrían que aplicarse a profesores que, admitidos en la Universidad, actúan como si automáticamente ya estuvieran jubilados, ya que hacen lo que les da la gana o realmente no hacen nada, por incompetencia o por falta de responsabilidad.

Un corporativismo excesivo en países donde la mayoría de la población no tiene qué comer no es justo ni aceptable. Pensar que todos los profesores son responsables es soñar con un mundo irreal. Aunque la mayoría de los docentes busque esta profesión por vocación e ideal, hay los que solamente visan una seguridad que no merecen. No hay que olvidar que la autonomía debe garantizar las libertades académicas, sin olvidar la necesidad de mantener principios éticos para la acción de los establecimientos de educación superior. La libertad debe servir la sociedad, como acaban de recordar los participantes de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena.

La autonomía requiere la responsabilidad, un gobierno fuerte de las universidades y evaluaciones objetivas. Pero importante es lo que los estudiantes de Córdoba de 1918 mostraron en la práctica y que, conceptualmente, recibió de un autor francés, Paul LeRoy, una formulación bastante feliz: “la autonomía en realidad jamás es otorgada o concedida. Ella se gana, se conquista”.

CAMBIOS EN LA SOCIEDAD

Se busca también liquidar el legado de 1998 cuando se dice enfáticamente que la sociedad de hoy no es la misma de 1998, que todo cambió, que los principios de 1998 ya no tienen como establecer un marco referencial para la acción de los establecimientos de enseñanza superior. No se ataca frontalmente a estos principios, pero, hace a una evolución incontestable provocada por la globalización y el progreso de las nuevas tecnologías, se sugiere que los principios de 1998 están superados, porque según estos análisis, fueron concebidos para un mundo que ya no existe.

Creo entonces que es indispensable de decir aquí, ahora, que la declaración de 1998, en cuestiones de principios, sigue actual. Los debates de hoy, como se ha podido ver incluso en la CRES de Cartagena (2008), se concentran en la necesidad de reformas, en la importancia de instrumentos de evaluación y de acreditación, en el refuerzo de los vínculos con el mundo del trabajo, en la colaboración con el conjunto del sistema educativo, en la importancia del estudiante como el centro de toda estrategia de los establecimientos de enseñanza superior, en la cuestión de la democratización del acceso, del financiamiento, en la autonomía, en la cooperación internacional interuniversitaria, en la investigación orientada a la solución de los problemas

básicos de la sociedad, todas cuestiones que fueron tratadas por la declaración de 1998. Esta se ocupó también in extenso, en su artículo 12, de las cuestiones del impacto de las nuevas tecnologías.

Por otra parte, vivimos hoy una aceleración en el proceso de crisis mundial con repercusión en todos los campos de la actividad humana. La crisis financiera actual empieza a explotar con el desorden instalado en el sistema de préstamos que comporta riesgos en Estados Unidos. Ella es visible también con los problemas en el sector bancario, con el crecimiento descontrolado de los gastos militares, con los déficits presupuestarios en Estados Unidos, etc.

Las organizaciones internacionales ahora se declaran en estado de pavor frente a los riesgos de la penuria alimentar y quieren atribuir la responsabilidad de todo al etanol. Es cierto que el etanol producido a partir del maíz, por ejemplo, está afectando el precio de alimentos en México. Muchos analistas llaman la atención al hecho de que la producción de maíz en México, materia prima esencial para alimentos (ejemplo: las tortillas) en la cultura de este país, fue destrozada por la competencia de los productos subvencionados provenientes de Estados Unidos y que entran en México libremente por fuerza del acuerdo de libre comercio.

Ahora, con el desvío del maíz de Estados Unidos para la producción del etanol, beneficiado además por las altas tasas impuestas al etanol de caña de azúcar proveniente de Brasil e/India, el precio de maíz en México explotó y, a veces, el producto simplemente desaparece.

Hay otros factores que tienen que ser tomados en cuenta: el precio de petróleo que aumenta en función de la demanda pero también de la especulación de los que controlan los mercados alimenticios y principalmente los subsidios agrícolas de

Europeos y norteamericanos. Es innecesario observar lo que pasa en la bolsa de comercio de Chicago para ver esta realidad.

EL MUNDO SEGUIRÁ CAMBIANDO

Sin dudas, la sociedad cambió en profundidad desde 1998 y los establecimientos de Educación Superior tienen que adaptarse a esto. Recordemos que el servicio público implica el acceso abierto a todos, la permanencia de las prestaciones y la capacidad de adaptación.

El mundo cambió y seguirá cambiando. Una comisión de 21 sabios, cuyos trabajos fueron financiados incluso por el Banco Mundial, presidida por el Premio Nobel norteamericano Michale Spence, publicó recientemente un informe que puede ser interpretado como el del anuncio de la muerte del Consenso de Washington.

Los miembros de la comisión se declaran en contra las recetas del Consenso de Washington: reducción de déficits, de impuestos y de gastos públicos, aceleración de la privatización y eliminación de reglamentos, debilitación de la acción de los Estados, lo que repercute seriamente en las políticas sociales, en particular en la educación. Consideran que para salir de la crisis antes de todo es necesario un estado fuerte, una planeación a largo plazo, funcionarios que cobren bien, así como inversiones públicas en infraestructura, educación y salud.

Esto nos lleva a una de las recomendaciones fundamentales de la CMES que sugiere que las universidades deben definir o redefinir sus misiones. Si lo hacen, podrán disponer de un instrumento poderoso para guiar su acción y participarán más directamente de la formulación de objetivos más amplios que van a definir el modelo de sociedad donde vivimos. Tendrán además a su disposición un instrumento pertinente

para evaluar su acción a través de la comparación de lo que hacen con sus misiones y no con estándares impuestos desde afuera.

La ONU ha hecho esta revisión ya que hoy busca colaborar con los objetivos del milenio y concentra sus esfuerzos en los campos de desarrollo sostenible y gobernabilidad que incluyen democracia, derechos humanos y paz. En términos de proyectos concretos, yo llamaría la atención sobre el apoyo que la ONU da en la región a proyectos de desarrollo durable como los de la Uninoba en Argentina, o un gran programa de Banco do Brasil que ya alcanza casi un millón de familias. En el campo de la gobernabilidad, el consejo de la Universidad aprobó recientemente la creación de un instituto para alianza de civilizaciones en España, lo que representa, sin duda, una filosofía de acción opuesta a la de los que defienden la guerra entre civilizaciones.

El mundo sigue cambiando y hay que prestar atención a lo que pasa con China por ejemplo. Hoy en el mundo entero se habla de flexibilización del trabajo como fórmula para la creación de riquezas. En la práctica, flexibilidad significa aumento de la precariedad. Mientras en los países occidentales, los gobernantes defienden con entusiasmo la flexibilización, que en el marco del lenguaje típico del “doublethink” significa precariedad, los chinos han aprobado una ley vigente desde el primero de enero de 2008 que garantiza más seguridad y estabilidad en el trabajo.

Los chinos tienen conciencia que entramos en una era de sociedad del conocimiento global a través de la cual la información, la competencia y las habilitaciones son la fuerza motora del desarrollo. Tenían 3 millones y 700 mil estudiantes en 1990, hoy tiene más de 25 millones y hacen grandes inversiones en ciencia y tecnología. La prioridad es dada a la

formación según los intereses y necesidades del país. Algunas instituciones de formación extranjeras fueron autorizadas a funcionar en China, pero en asociación con instituciones locales, con programas acreditados por las autoridades nacionales y bajo estricto control en su funcionamiento. En China, definitivamente, hay un proyecto de nación y para alcanzarlo las universidades son parte importante de la estrategia de acción.

PROYECTO DE NACIÓN Y DE CIVILIZACIÓN

Creo interpretar correctamente la Declaración que han aprobado los participantes de la Conferencia Regional de Cartagena, cuando digo que, al destacar la necesidad de una integración regional, lanzaron bases sólidas para un proyecto de civilización en América Latina y el Caribe, un avance con respecto a la elaboración de proyectos individuales para cada nación. El tema central de la Conferencia, el desafío de hacer de la Educación Superior un bien público, un derecho social y universal, además de validar su papel estratégico en los procesos de desarrollo sustentable de los países latinoamericanos y caribeños, está efectivamente reflejado en la Declaración de la CRES 2008. Es sintomático, como indicador de una posición clara, que hubo un rechazo por parte de la CRES 2008 a la concepción de la Organización Mundial del Comercio (OMC), que pretende transformar la Educación Superior en mercancía.

En realidad, según documentos divulgados por el IESALC-Caracas después de la Conferencia, el documento adoptado en Cartagena es amplio, y sus premisas pueden básicamente ser sintetizadas en la necesidad de una mayor integración regional en los campos de la investigación científica y de la formación de recursos humanos calificados;

la adopción de herramientas que promuevan la inclusión social (de género, étnica y de los portadores de las necesidades); el crecimiento de los sistemas de Educación Superior en cada país, no sólo en número pero en formas alternativas como la educación a distancia, capaces de cumplir la misión de democratizar el conocimiento y expandir el número de plazas; el incentivo a la cooperación entre los diversos segmentos sociales, destinado a estimular la efectiva transferencia del conocimiento para la sociedad; la implementación de efectivos instrumentos de cooperación a fin de evitar la fuga de capital humano o de “cerebros” de la América Latina y el Caribe (transferencia de alumnos y profesionales para los países desarrollados); el respeto a la autonomía universitaria y el apoyo gubernamental a la Educación Superior.

CONCLUSIONES

En 1918, los estudiantes argentinos en Córdoba se han opuesto a una situación en la cual la Universidad era conducida por el dogma, por la masificación intelectual. Todos aprendían lo mismo y tenían que aceptar conformarse con el pensamiento único porque si no lo hacían serían excluidos. Las universidades eran sinónimo de falta de movilidad. Los estudiantes han reaccionado y lanzaron bases que hasta hoy pueden colaborar para la reforma de los sistemas de Educación Superior y, con esto, seguir influenciando los propios destinos de la sociedad.

Hoy vivimos de nuevo un intento de pensamiento único, de adopción de modelos únicos, y de dependencia tecnológica, financiera y intelectual. Los miembros de la comunidad académica de la región y sus gobiernos tienen ahora la oportunidad de rever su acción y de reforzar la elaboración de proyectos de la nación, a nivel de los

países aisladamente, y en proyectos integrados para la región, dentro de un modelo de civilización más justa y solidaria.

Es tiempo de reaccionar, de liquidar con el doublethink, de asumir el control de las instituciones, a través de una autonomía responsable, de garantizar que en la región las instituciones de enseñanza superior sirvan efectivamente a sus sociedades y que estas abandonen la exclusión y estimulen la inclusión. Para esto, la integración es fundamental. Recordemos entonces una vez más a los estudiantes de Córdoba que en su manifiesto saludaban a los compañeros de América Latina y decían: “la juventud universitaria de Córdoba...saluda a los compañeros de la América toda y las invita a colaborar en la obra de libertad que inicia”.

REFERENCIAS

Para elaborar este texto, el autor, además de comentarios inéditos, utilizó, adaptó y actualizó elementos de varios documentos:

- Dias, M. (Noviembre de 1996). El realismo utópico en la reforma de la educación superior. En L. Yarzabal (Presidencia), *Hacia una nueva educación superior. Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRESAL/UNESCO, La Habana.
- Dias, M. (Octubre de 1998). La Conférence mondiale: le long parcours d'une utopie qui devient réalité. En A. Sonko (Presidencia), *Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur: vision et actions*. CMES, París.
- Dias, M. (Mayo de 2007). Revisão da Conferência Mundial sobre educação

superior – 1998. En P. Henríquez Guajardo (Presidencia), *II Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe*. UNESCO/IESALC, Caracas.

- Dias, M. (Abril de 2008). A los 10 años de la CMES 98: desafíos globales y sus impactos en América Latina y el Caribe. En R. Allú (Presidencia), *50 Reunión de Rectores Asociación de Universidades del Grupo Montevideo*. AUGM y Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Dias, M. (Junio de 2008). Impactos de la CRES y de la CMES en América Latina y Caribe. En A. L. Gazzola (Presidencia), *Conferencia Regional de Educación Superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Cartagena de Indias.
- Callender, C. (2002). *Access, Participation and Higher Education. Policy and Practice*. London: Kogan Page.
- Sitio del autor: www.mardias.net

Recibido: 16 de mayo de 2016
Aceptado: 06 de julio de 2016

DOCUMENTO NÚMERO 10

**COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA EM
TEMPO DE GLOBALIZAÇÃO UNIFORMIZANTE**

Capítulo do livro do livro “De Havana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América Latina” organizado por Stela Maria Meneghel, Murilo Silva de Camargo e Paulo Speller, lançado em Córdoba, durante IIIa. CRES – Junho de 1918; b) Versión en Français- Foz de Iguacú- FLAES - Texto original em português - Version française non corrigée- Ma de 2015

a)

INFORMAÇÃO INTRODUTÓRIA

Among the various parallel activities organised during the III CRES-Regional conferences on higher education-which took place in Córdoba, Argentina, from 11 to 14 June of this year 2018, one of them was the launching of several books on the current issue of HE in Latin America. On the first day of the conference, the 11th, OEI released the book "from Havana to Córdoba: Two decades of higher education in Latin America" organized by Stela Maria Meneghel, Murilo Silva de Camargo and Paulo Speller. In this book, the authors take as a basis the conception of higher education as public good, understood as a civilizational advancement and that should serve as the basis for the strategic role that higher education institutions must take for the realization of their activities with a view to the sustainable development of the countries of the region. The first chapter of the book (pp 23 to 72) is authored by Marco Antonio Rodrigues Dias and is entitled "Higher education in recent decades – contexts and scenarios of possible cooperation". In it, in addition to a historical retrospective that, initiated in Córdoba 1918, passes through Paris 1968 and the World Conference of Higher Education of 1998, the author comes to the present times, giving a critical view of what goes on in the academic world in the whole world. The various chapters of the book are written in Portuguese and Spanish. The first chapter is in Portuguese, the mother language of the author.

Entre as diversas atividades paralelas organizadas durante a III CRES – Conferencias Regional sobre Educação Superior- que se realizou em Córdoba, Argentina, de 11 a 14 de junho deste ano de 2018, uma delas foi a de lançamento de livros diversos sobre a problemática atual da ES na América Latina. No primeiro dia da conferência, dia 11, foi o lançamento, pela OEI, do livro “De Havana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América Latina” organizado por Stela Maria Meneghel, Murilo Silva de Camargo e Paulo Speller. Neste livro, os autores tomam como base a concepção de educação superior como direito e bem público, entendido como um avanço civilizatório e que deve servir de base para o papel estratégico que as instituições de educação superior devem assumir para a realização de suas atividades com vistas ao desenvolvimento sustentável dos países d região. O primeiro capítulo do livro (pags 23 a 72) é de autoria de Marco Antonio Rodrigues Dias e tem como título “A educação superior nas últimas décadas – contextos e cenários de uma cooperação possível”. Nele, além de uma retrospectiva histórica que, iniciada em Córdoba 1918, passa

por Paris 1968 e pela Conferência Mundial de Educação Superior de 1998, o autor chega aos tempos atuais, dando uma visão crítica sobre o que se passa no mundo acadêmico no mundo inteiro. Os diversos capítulos do livro são redigidos em português e espanhol. O primeiro capítulo está em português.

Link do livro –

https://www.researchgate.net/publication/325576920_De_Havana_a_Cordoba_Duas_Decadas_de_Educacao_Superior_na_America-Latina

Documento 10 a)

Painel 1 - Integração e Internacionalização da Educação Superior

COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÃO UNIFORMIZANTE

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias

mrodriguesdias@gmail.com

www.mardias.net

RESUMO

Um dos temas de mais destaque nos dias de hoje, em educação, no mundo inteiro, é o do impacto da globalização sobre os sistemas e instituições do ensino superior. A cooperação interuniversitária tem muitas facetas e a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, assim como o estabelecimento de acordos para a realização conjunta de pesquisas é a parte mais visível de um conjunto, marcado pela globalização uniformizante.

Desde algumas décadas, duas racionalidades fundamentam as ações dos estabelecimentos do ensino superior, uma tratando a educação como bem público, a segunda, dominante atualmente, vendo neles empresas capazes de vender produtos a quem possa comprá-los. 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 a IIa. CMES de 2009 estabeleceram três pontos essenciais: a pertinência, a melhoria de qualidade de conteúdo e de gestão e a internacionalização considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países.

Hoje, no entanto, a tendência à comercialização se amplia e a educação se torna um dos principais itens de exportação de vários países. Fator determinante desta tendência foi a decisão da OMC, em 1998, de definir os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo, entre eles, a educação superior e o ensino à distância. Hoje, notam-se vários processos que, embora apontados como independentes, em realidade são conectados e têm, entre seus objetivos fundamentais, consolidar o princípio de uma modernização do ensino superior, sinônimo de comercialização e de adoção de modelos únicos.

Uma volta às decisões da CMES de 1998 é necessária, em particular o seguimento da recomendação de que os estabelecimentos de ensino superior definam ou redefinam suas missões conjuntamente com a sociedade e considere a cooperação, cooperação solidária, como figurando entre suas missões.

INTRODUÇÃO

Um dos temas de maior destaque nos dias de hoje, em educação, no mundo inteiro, é o do impacto da globalização sobre os sistemas e instituições de ensino superior. Este fato explica a concentração de estudos e de pesquisas, assim como de ações diversas, em particular de seminários e conferências, voltadas todas à internacionalização dos estabelecimentos de ensino superior e à cooperação interuniversitária em escala mundial ou regional.

Historicamente, a internacionalização do ensino superior não é novidade. Sempre existiu no imaginário coletivo da comunidade acadêmica como uma ideia consensuada. Na Idade média, como no período da Renascença, a mobilidade de estudantes, de professores e de pesquisadores na Europa era muito comum. Durante o Século XIX e grande parte do Século XX, dizia respeito principalmente aos membros das elites locais dos países em desenvolvimento que iam buscar sua formação nos países colonizadores. Era o caso de brasileiros deslocando-se para Coimbra, latino-americanos em geral para Salamanca, alguns indo mesmo para a Sorbonne, em Paris.

A partir dos anos cinquenta e sessenta, iniciativas como a do programa da Comissão Fulbright, nos Estados Unidos e, mais recentemente, a partir dos anos noventa, programas do tipo Erasmus Mundus da União Europeia, desenvolveram-se com o objetivo “anunciado” de promover a compreensão mútua e incentivar a colaboração entre instituições de ensino superior. No Brasil de hoje, nota-se que muitos dos professores que obtiveram seu doutorado nos anos sessenta e setenta conseguiram fazê-lo no Exterior. Hoje, com o programa “Ciência sem fronteiras”, o país tornou-se mais ativo na área internacional, buscando controlar o processo da internacionalização, embora, para isso, exponha-se à exploração daqueles cuja única preocupação é a venda de “produtos” educacionais.

A dimensão internacional do ensino superior foi considerada pelos participantes da Conferência Mundial sobre educação superior, organizada pela UNESCO em Paris, em 1998, como parte intrínseca, não só da estrutura, como da qualidade e pertinência das instituições e dos sistemas de ensino superior. A Conferência Regional do Ensino Superior de Cartagena de Índias em 2008 e a CMES de 2009 ratificaram esta tomada de posição.

São numerosas e variadas as motivações que provocam ações concretas de internacionalização e, na literatura dedicada ao tema, identificam-se diversas palavras para significar processos inter-relacionados: educação internacional, cooperação internacional em educação, educação transnacional ou transfronteiriça, educação sem fronteiras e globalização na educação. Estes termos, em especial internacionalização e cooperação podem ter significados múltiplos, muitas vezes contraditórios, dependendo de quem ou de que instituição os utilize.

O que é novo neste campo é que a internacionalização da educação superior tornou-se uma realidade da qual nenhuma instituição pode escapar. O avanço da ciência e da tecnologia é tão rápido que nenhuma instituição que permaneça isolada, poderá acompanhar a evolução do conhecimento ou ser excelente em todos os domínios. De uma maneira ou de outra, a internacionalização se converteu num fenômeno permanente nos estabelecimentos de ensino superior ao redor do mundo.

O exame da cooperação interuniversitária internacional nos anos oitenta e noventa revela que eram os seguintes os tipos de cooperação mais comuns: projetos de pesquisa, realização de cursos de pós-graduação e menos frequentemente de graduação, conferências, seminários para pós-graduados, simpósios de que participavam representantes de outras regiões, cursos especiais, colóquios, assistência à organização de reuniões internacionais e ajuda à criação de relações de trabalho com universidades estrangeiras.

A cooperação tem, em realidade, muitas facetas. A mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores e o estabelecimento de acordos para realização conjunta de pesquisas são talvez a parte mais visível de todo um conjunto. A cooperação pode referir-se às

estruturas, aos modelos, à mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, aos intercâmbios de programas de formação e pesquisa, aos acordos entre instituições e entre países, à interculturalidade, à venda de produtos educativos mundo afora.

A educação se situa entre os 10 itens de maior exportação de serviços dos EUA. O Australia's Department of Foreign Affairs and Trade informa que a educação é o principal item de exportação de serviço de seu país. Outras formas de crescimento rápido da internacionalização apareceram e desenvolvem-se rapidamente. É o caso da educação transnacional, às vezes implementada através de campi offshore, programas conjuntos, ensino à distância, etc. (OCDE, 2014). A venda de produtos educacionais torna-se cada vez mais sofisticada com o desenvolvimento do ensino à distância e, mais recentemente, com a criação dos MOOCs- Massive open online courses.

Justifica-se indagar como a cooperação se desenvolve, que buscam alcançar seus promotores, que efeitos tem sobre os sistemas de ensino superior e sobre as instituições.

AS DESCOBERTAS DA AIU

A OCDE, o clube dos países mais ricos do mundo, desenvolve, desde 2011, um projeto de gestão da internacionalização, tema recorrente em praticamente todas as organizações governamentais ou internacionais que se ocupam do ensino superior. Instituições diversas como o Banco Mundial, a UNESCO, a Associação europeia para a educação internacional, as associações regionais que se ocupam do ensino superior multiplicam ações nesta área. A OCDE insiste em medidas que levariam ao estabelecimento de um sistema internacional de acreditação e a UNESCO volta a pensar numa convenção mundial sobre reconhecimento de títulos e diplomas.

A Associação Internacional de Universidades sempre trabalhou com o tema da internacionalização. Para isso ela foi criada em 1950. Já em 1969, a AIU, com o apoio da UNESCO, publicou um livro, brilhantemente editado por Georges Daillant, e que serviu de documento de referência para uma conferência internacional sobre o tema, em Montreal, em 1970 (1969, AIU). Ali, já se encontram esboçadas as grandes linhas que até hoje são objeto de discussões no mundo inteiro.

Mais recentemente, em abril deste ano de 2014, a Associação Internacional de Universidades divulgou um relatório baseado em respostas de 1336 instituições de ensino superior de 131 países diferentes no quadro de uma pesquisa sobre cooperação interuniversitária (2014, AIU).

O relatório da pesquisa destaca, sem ambiguidades, que o risco mais significativo da cooperação internacional para as instituições é o fato de as oportunidades internacionais serem disponíveis apenas para estudantes com recursos financeiros. Por outro lado, os entrevistados assinalaram como risco social mais grave a mercantilização/comercialização da educação.

]

Os resultados, embora não surpreendentes, são interessantes, mesmo se os respondentes representem apenas 20% das instituições que receberam questionários para respostas. A maioria dos que enviaram suas contribuições era de origem europeia (45% da Europa: 604 instituições; 11% da América latina e Caribe 141 instituições; 12% da Ásia e Pacífico 164 instituições; Oriente Médio 4%, 60 instituições; América do Norte 19%, 253

instituições). Metade dos respondentes indica que sua instituição tem uma política e estabeleceu uma estratégia no campo da internacionalização. 22% dizem que uma política está sendo definida e 15% afirmam que ela já faz parte do conjunto da estratégia de ação da instituição. Prioritariamente, o foco da cooperação, segundo a maioria dos respondentes, está localizado na própria região.

NÍVEL INDIVIDUAL DAS INSTITUIÇÕES

No nível individual das instituições, muitas se estruturam internamente criando ou desenvolvendo unidades especiais para tratar da cooperação internacional e tomam medidas para participarem de mais e mais redes diversificadas. Algumas, em caráter individual, buscam responder ao fenômeno com medidas originais, como fez a Universidade de Montreal (Quebec) no Canadá que anunciou, recentemente, a criação de um certificado sobre cooperação internacional, onde buscará formar especialistas destinados a desenvolver a cooperação interuniversitária e, obviamente, estimular pesquisadores a melhor investigar esta área.

Na América Latina e no Caribe, até o fim do século, a cooperação internacional não era uma prioridade na maioria das instituições de ensino superior. Isso mudou muito desde o início da década de 1990, mas ainda hoje, essas unidades se esforçam por ocupar um espaço que muitas vezes não é reconhecido e tentam definir suas missões em busca de objetivos que nem sempre são apresentados de maneira suficientemente clara. Atualmente, esta tendência está sendo revertida e vê-se que um grande número de universidades agora dispõe de escritórios específicos para questões internacionais.

Nota-se então que, cada vez mais frequentemente, as instituições consideram ser necessário um órgão para coordenar o tema da internacionalização, que se ocupe em sensibilizar a comunidade universitária e o público em geral; que seja o representante oficial da Universidade quando se trata de relações internacionais, junto aos serviços governamentais, serviços nacionais, associações universitárias e agências internacionais de desenvolvimento internacional; que coordene as ações de cooperação internacional dos membros da comunidade universitária e facilite sua execução; que aconselhe a direção da universidade no momento de elaboração e de negociação de acordos de cooperação e quando se assinem os protocolos de intercâmbio; que assegure o seguimento das atividades; que tenha sempre atualizadas as listas de reuniões internacionais; que garanta a disseminação de informações apropriadas; que mantenha atualizadas as listas de acordos; que assegure também o papel de relações públicas das universidades por meio de preparação dos programas de estadia dos visitantes de outras instituições em suas universidades; que aconselhe as universidades no que diz respeito à implementação de convenções culturais, que vinculam os governos de seus países com governos estrangeiros e, finalmente, que facilite a avaliação das ações de cooperação das universidades" (Rodrigues Dias, Salamanca, 1997).

DIMENSÃO CULTURAL E INTERNACIONAL

Nos anos oitenta e noventa, instituições como a Universidade das Nações Unidas e à UNESCO, buscaram também estimular as universidades a incorporarem as dimensões interculturais e internacionais em seus diversos programas de ensino, pesquisa e nas atividades extracurriculares.

Estudos e reflexões preparados na UNESCO desde a década de 1980 mostraram que o conceito de educação internacional deveria ser interpretado como abrangendo todos os atos educacionais destinados a uma melhor compreensão, a um respeito crescente das idéias, culturas, costumes e tradições dos outros; à promoção de uma melhor cooperação entre as Nações, com base nas relações internacionais e o respeito do direito internacional, com base na justiça e equidade; com a promoção da paz através de estudos sobre as causas dos conflitos, a resolução pacífica de conflitos e desarmamento, incluindo sua relação com o meio ambiente. Como corolário, deveria incluir, nos programas e currícula, matérias de direitos humanos e liberdade e o respeito pela dignidade dos povos, seja como indivíduos ou como membros de suas comunidades, especialmente as minorias.

De acordo com o especialista sueco Torsten Husén, já falecido, programas de educação internacional teriam que ser construídos com base, em primeiro lugar, nas possibilidades das disciplinas individuais (por exemplo, cursos de história deveriam enfatizar o patrimônio comum da humanidade e reduzir o impacto das ideologias nacionais). A língua materna e línguas estrangeiras deveriam aumentar a consciência da identidade cultural de um lado e proporcionar instrumentos para comunicação por outro. Além disso, a informática e as matemáticas poderiam desempenhar um papel através de seu universalismo (T. Husen, 1990).

Além de tudo isso, programas de educação internacional deveriam colocar os estudantes diante de uma ampla gama de questões destinadas a prepará-los para o futuro (consciência do abuso crescente no desperdício dos recursos do planeta, questões ambientais que transcendem os limites das fronteiras nacionais e acima de tudo, a pobreza e a miséria que afetam uma grande parte da humanidade).

Esta perspectiva está em conformidade com o fato importante que consiste em que o ensino superior sempre deve jogar um papel essencial na geração, transferência e aplicação do conhecimento, preparando profissionais, quadros técnicos e administrativos, dando forma à identidade cultural e fortalecendo o processo democrático.

AS CONDIÇÕES DA COOPERAÇÃO

A análise dos pontos positivos e negativos dos processos de cooperação em curso atualmente, fizeram-me realizar um "flashback" e retornar aos anos 80 e 90, trazendo aqui reflexões apresentadas durante uma reunião da CRUE - Conferência de Reitores de universidades espanholas (Rodrigues Dias, 1997), onde algumas questões até hoje válidas foram levantadas.

Naquele ocasião, dizia às universidades membros da CRUE que

"Ao se planejar a cooperação, é importante saber como esta funciona e quais são suas dificuldades e obstáculos. Cooperação implica necessariamente um compromisso de longo prazo da Universidade, ainda que determinados projetos tenham como base os esforços de um indivíduo ou grupo de indivíduos. E isso, muitas vezes, não se faz porque as universidades dos países desenvolvidos não consideram um elemento de sua missão geral a participação no desenvolvimento internacional".

Continuando, dizia:

"Pode-se observar que, nos programas de ajuda ou de assistência ou de cooperação para o desenvolvimento, as universidades dos países ricos frequentemente apresentam um planejamento mediano, mal feito. Observa-se também que é má a comunicação entre as

instituições que cooperam, existe uma falta de acompanhamento estruturado e organizado, verifica-se uma definição de objetivos, que muitas vezes se limita à intenção de algumas pessoas envolvidas neste exercício de encontrar um suplemento de fundos para seus laboratórios ou departamentos ou um complemento de salário”.

Os problemas e deficiências, evidentemente, não se limitam às instituições dos países desenvolvidos. Há elementos sérios a se tomarem em consideração para se melhorar o sistema do lado dos países em desenvolvimento. É por isso que, nessa reunião em Salamanca, acrescentava:

"As mesmas análises mostram que de parte das instituições dos países em desenvolvimento, a cooperação é sentida muitas vezes, não como um instrumento para melhorar a sua ação, mas como uma maneira de fazer face à escassez de recursos. Trata-se, pois, para elas, de uma ajuda e também de uma busca de recursos. Além disso, estas instituições são muitas vezes incapazes de cumprir seus compromissos em relação ao tempo que seu pessoal deve dedicar a estes projectos, à disponibilidade de seus professores, às instalações que devem ser colocadas à disposição dos projetos, à habilitação dos peritos chamados para trabalhar como contrapartida nacional. Estes são problemas resultantes de dificuldades financeiras ou da falta de capacidade de gestão, mas que em um processo entre iguais não podem ser ignorados ou tratados de maneira superficial".

Estas questões não são superficiais. Referem-se a problemas de fundo, porque a prática nos mostra que firmam-se muitos acordos que não se materializam devido à falta de condições técnicas ou de organização. As universidades nem sempre dispõem de fundos e as fontes de financiamento frequentemente não querem investir neste campo e muitas vezes as universidades participantes em projectos de desenvolvimento não têm conhecimento de como funcionam os mecanismos de financiamento.

ROTEIRO A SEGUIR

O debate sobre a internacionalização do ensino superior poderia limitar-se aos aspectos que acabam de ser mencionados. Aliás, cada um deles é material de farta literatura e poderia ser o objeto de reuniões inteiras de dirigentes universitários, de responsáveis governamentais, de especialistas acadêmicos na área. Há, no entanto, uma questão que é básica e que necessita ser aprofundada com urgência. Antes de mais nada, é necessário saber-se aonde se quer chegar. Quando se dá partida num GPS, podem-se escolher vários caminhos, mas a questão inicial é identificar e apontar o destino ao qual se deseja chegar.

O tratamento do fenômeno ou do processo de internacionalização - bem como o que se refere à cooperação - sempre foi ligado à visão que se tem de como se deve relacionar o ensino superior com a sociedade. **Numa escala global, sempre foram em realidade duas às maneiras de se conceber a Universidade** ou, como alguns analistas preferem dizer, existem duas racionalidades que fundamentam a ação das instituições, que podem ser tratadas:

- **como um serviço público** fornecido basicamente pelos governos, mas que também pode ser proporcionado por outras instituições dentro do marco de sistemas de concessão, delegação ou autorização. É a concepção que predominou durante a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de Paris em 1998;
- **como empresas capazes de vender produtos a quem possa comprá-los.** Os estudantes, segundo esta concepção, são tratados como clientes. Este é o modelo anglo-saxão,

predominante nos Estados Unidos e em outros países como o Reino Unido desde os tempos da senhora Thatcher, na década de 1980 e que, hoje, procura-se generalizar no mundo inteiro.

OMC E INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS

Em outubro de 1998, através do documento que recebeu o título de “Introdução ao AGCS – Acordo Geral do Comércio de Serviços”- a Organização Mundial do Comércio-OMC- definiu os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo entre eles, a educação superior, o ensino a distância etc.

Esta definição se adequava ao Consenso de Washington, formulação elaborada em 1989, com o final da Guerra fria, pelo economista inglês John Williamson, visando a reforçar a política generalizada em favor do livre intercâmbio, através de privatizações, abertura da economia, controle da inflação e do déficit público, menor regulação da economia, prioridade dos países em desenvolvimento ao pagamento dos juros da dívida externa e a predominância da lógica do mercado nas relações internacionais. No ensino superior, a aplicação do Consenso de Washington significa:

- Redução do financiamento público para o ensino superior;
- Privatização direta ou indireta dos estabelecimentos de ensino superior;
- Prioridade aos aspectos comerciais na cooperação;
- Regulamentação de acordo com os princípios do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS ou GATS).

•
A duplicidade de concepções ou racionalidades persiste, como se pode constatar pelo exame de dois documentos sobre políticas para o ensino superior, elaborados e publicados há quase vinte anos pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Trata-se de "Ensino superior: a lições da experiência" - Banco Mundial – Washington” - 1994 e "Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior” - UNESCO - Paris - 1995. Estes documentos tiveram grande influência na evolução das políticas públicas no ensino superior no mundo inteiro.

A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE 1998

O documento de políticas da UNESCO de 1995 serviu de ponto de partida para as reflexões preparatórias à **Conferência Mundial do Ensino Superior de 1998, quando, analisando os sistemas de ensino superior, os mais de quatro mil participantes em Paris, em outubro de 1998, destacaram três pontos essenciais:**

- **A pertinência**, que busca incentivar as instituições de ensino superior a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. A resposta às necessidades da economia deve ser dada no âmbito de uma visão onde se encontram os valores éticos, a participação e o fortalecimento da democracia. A pertinência envolve a utilização eficiente dos recursos públicos, o que exige prestação de contas à sociedade e uma gestão eficaz, preservando-se a autonomia e a liberdade acadêmicas. Também deve ser notado que a pertinência implica o desenvolvimento das relações com o mundo do trabalho, cujo âmbito não pode se limitar aos interesses das empresas e também uma ação a favor do desenvolvimento de todo o sistema educacional.

- **A melhoria da qualidade, que se efetivará** através de vários meios, entre eles a reforma das práticas educacionais, a modernização da gestão e principalmente a elaboração dos programas, com a introdução de estudos multidisciplinares, o uso de novas tecnologias, o desenvolvimento de programas flexíveis e programas de educação continuada. O desenvolvimento da pesquisa sobre o próprio ensino superior é considerado essencial, como é a reforma das políticas relacionadas com o pessoal das instituições de ensino superior.
- **A internacionalização** (vista de uma perspectiva de ensino superior como um bem público), em uma escala global, que é considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, através da transferência do conhecimento e da tecnologia, o que traz como consequência a necessidade da implementação de uma colaboração solidária para expandir a compreensão intercultural.

SISTEMA EDUCACIONAL: UM CONJUNTO

Olhando, então, os objetivos da cooperação, há que se considerar dois elementos essenciais: o sistema educacional forma um conjunto e, nos dias de hoje, com a sociedade do conhecimento, **mais que produzir o que conta é conceber.**

E isso nos traz à memória a figura de Julius Nyerere. As novas gerações no Ocidente desconhecem quem foi este líder africano carismático, morto em 1999, artífice da independência de seu país, Tanzânia, e seu primeiro Presidente de 1964 a 1985. No final da década de 1980, Julius Nyerere, no Conselho Executivo da UNESCO, lembrou que a Tanzânia, recebera vários prêmios internacionais por sua ação em favor da alfabetização e da educação básica. No entanto, acentuou, seguindo os conselhos de burocratas internacionais, deixou de lado o ensino superior. Como resultado, não formou adequadamente os quadros necessários a seu desenvolvimento. Não pôde também manter a qualidade da educação básica, pois é no ensino superior que se preparam os professores de qualidade e ali é onde se fazem pesquisas para ver que educação é necessária ao país. Olhando para seus colegas africanos, Nyerere concluiu: “não cometam o mesmo erro que nós”.

Alguns anos mais tarde, em agosto de 1998, em Berlim, representantes dos países membros da OCDE reuniram-se e chegaram a uma conclusão semelhante à de Nyerere (Rodrigues Dias, 2008), conforme se vê num livro, publicado na ocasião para servir de documento de trabalho da reunião, onde se dizia claramente que “o acesso universal à educação superior ou terciária era uma necessidade e uma prioridade”. Ali se lê, na página 43 da versão do livro em francês que:

“a participação na educação terciária é, de agora em diante, uma coisa a ser realizada, aproveitada por todos e não apenas por uma minoria privilegiada. A direção se orienta no sentido da participação universal: 100% de participação, com justas e iguais oportunidades de acesso ao conhecimento, em uma forma ou em outra de ensino superior, em qualquer momento da vida e não necessariamente na extensão imediata da educação secundária...E ainda: "Não se chega assim a um mandato,mas sim a um modo de vida, não só para alguns, mas para todos”.

Para os participantes deste encontro da OCDE o saber, o conhecimento e a informação converteram-se em elementos motores da sociedade mundial. Diante de um

mundo que muda rapidamente, tomando-se em consideração que, em pouco tempo, o que se aprende nas escolas torna-se obsoleto, “a educação ao largo da vida, é uma necessidade absoluta e é um dos campos em que a cooperação horizontal como a vertical deveriam ser consideradas as mais importantes” (1998, OCDE).

Na área política, esta distinção é essencial para a tomada de decisões e, na área da economia, a diferença fundamental, hoje, situa-se entre quem concebe produtos industriais – o que é da maior importância - e sua produção (1985, W.P. Longo). O conceito está diretamente ligado à pesquisa e ao desenvolvimento baseado na ciência e na codificação do saber teórico, enquanto a produção o é muito menos. Quanto mais tecnologia agregada tem um produto, maior é seu preço, mais postos de trabalho são gerados na sua fabricação. Por isto, os países que detêm o poder no nível internacional, fazem inversões em pesquisa científica e tecnológica, consideram essencial a formação de nível superior.

A universalização do acesso ao ensino superior é um ideal e uma meta a serem atingidos apenas nos países ligados à OCDE ou é um direito de todos? A resposta encontra-se no parágrafo no. 1 do artigo 26 da Declaração Universal dos direitos humanos, segundo o qual **o acesso** ao ensino superior tem de ser **igual para todos**, em função dos méritos respectivos. No acesso à educação superior não se poderá admitir espécie alguma de discriminação baseada na raça, no sexo, no idioma, na religião ou em considerações econômicas, culturais ou sociais, nem em deficiências físicas.

Que resposta dá hoje a OCDE a esta mesma questão?

Na seção "discursos do secretário-geral" do site da OCDE, encontra-se o que, no dia 19 de outubro de 2055, o Sr. Angel Gurría, falando como orador principal na mesa-redonda de Ministros da educação durante uma sessão da Conferência geral da UNESCO, definiu claramente a posição de sua organização.⁴³

A mensagem do secretário-geral da OCDE para os países em desenvolvimento pode ser assim interpretada no contexto atual: Não devem investir em educação superior os países que ainda não resolveram a questão da educação básica e secundária. A solução para estes países encontra-se em estratégias de assistência ao desenvolvimento, ou seja deve-se buscar a solução no Estrangeiro; Os países em desenvolvimento devem tirar vantagens da educação superior posta à sua disposição por provedores estrangeiros e as diretrizes de qualidade em educação transfronteiriça produzidas pela própria OCDE tornam fácil a identificação de fornecedores de alta qualidade.

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO

⁴³ Angel 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 Millenium 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.**”

Sobre a importância do conhecimento, do domínio da tecnologia, do desenvolvimento da ciência, convém recordar os comentários de Rubens Ricúpero, antigo secretário-geral da CNUCED - Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e para o Desenvolvimento. De acordo com Ricúpero, enquanto o Brasil e outros países da América Latina, com exceção de exemplos de sucesso como o da Embraer (Brasil), exportam, até hoje, produtos pouco elaborados, a Coreia do Sul vende ao Exterior computadores, semicondutores, peças para computadores, equipamentos de comunicação, ótica e química. Eles chegaram a este ponto através da educação e continuaram a investir no ensino superior e na pesquisa mesmo em períodos de crise. Cingapura fez o mesmo e atitude idêntica tomou a China.

Na China, as coisas mudam da noite para o dia. O país em um período de crise geral, continua a crescer sem parar, há muitos anos. A China é hoje a segunda maior economia do mundo e, desde o final de 2007, considera-se que pelo menos 1/3 do crescimento econômico mundial se deve ao intercâmbio econômico deste país.

Ao se analisar a evolução do ensino superior na China desde a década de 1990, dois fatores chamam a atenção: **aumento da qualidade e crescimento quantitativo**. Para isso, universidades privadas, a maioria delas estrangeiras, receberam autorização para oferecer cursos no território deste país, diretamente ou através do ensino à distância. **Estas instituições para se instalarem no país têm de ser convidadas, o que implica negociações prévias sobre os cursos que serão fornecidos.**

Além disto, têm de orientar sua ação para atender as necessidades da sociedade e, na maioria dos casos, são obrigadas a trabalhar em parceria com universidades locais. O compromisso social é essencial. A cooperação não é baseada na imposição, não se transmitem caixas negras. A China em 1990 tinha 3.729.000 alunos em universidades. Hoje, são mais de 25 milhões. Só em 2007, mais de cinco milhões concluíram seus cursos em vários níveis. O governo aumentou significativamente os recursos destinados ao ensino superior e à pesquisa e, desde o início deste século, envia ao Exterior várias centenas de milhares de estudantes, assegurando-lhes, no regresso, postos condizentes com a formação recebida.

AJUDA, COOPERAÇÃO, COMÉRCIO

A cooperação é uma necessidade, estão, hoje, todos de acordo. Mas como se desenvolve ela? Recentemente, a Associação das Universidades Europeias realizou estudos e publicou um livro branco sobre cooperação, buscando identificar medidas que poderiam melhorar a confiança nos intercâmbios com a África (2010-AUA). Numa visão impressionista, vê-se que as considerações ali feitas podem, com facilidade, servir de reflexão para outras regiões.

Pelos dados apresentados, pode-se concluir que a África, no processo de cooperação, foi vítima de um sistema de pilhagem sistemático de seus melhores cérebros. Para se ter uma idéia da extensão do fenômeno, note-se que 67 por cento do pessoal qualificado de Cabo Verde vivem no estrangeiro, o mesmo acontecendo com 63% de Gâmbia e 53% de Serra Leoa. Países ou regiões que mais se beneficiam com esta situação são: Europa onde vivem 48,3% dos diplomados da África, Estados Unidos, com 31,8%, Canadá com 12,4% e Austrália com 6,8%.

O livro branco da Associação de Universidades Europeias recomenda que nas duas regiões, África e Europa, os governos, doadores e universidades revejam seu papel como

intervenientes no desenvolvimento, na perspectiva de uma relação cambiante entre ensino superior, pesquisa, cooperação para o desenvolvimento e desenvolvimento da capacidade.

Para as universidades, a mensagem é clara: uma reflexão deve ser feita sobre a forma como a cooperação para o desenvolvimento é tomada em consideração no seio da instituição. A AUA propõe soluções tímidas para melhorar o quadro no que diz respeito ao êxodo de cérebros. Fala-se de se desenvolverem programas conjuntos e de se garantirem melhores condições de trabalho para os especialistas que obtenham sua formação no estrangeiro e que desejem regressar a seus países de origem. São intenções pias. A realidade é melhor retratada pela decisão da Província de Otário, no Canadá, que criou um programa – Ontario's Early Researcher Awards (ERA) para melhor participar da economia do conhecimento, através da identificação e atração dos melhores inovadores e pesquisadores provenientes do mundo inteiro (2012, OCDE).

Há solução para isso?

DISTORÇÕES NA COOPERAÇÃO

Grande parte da cooperação para o desenvolvimento é executada através de consultores dos países que fornecem recursos, a ajuda é condicionada à compra de equipamentos nos países que dão empréstimos ou subvenções, a ajuda é muito menos importante do que os recursos que vão dos países pobres para os ricos, através da transferência de fundos para o pagamento de royalties, transferência de tecnologia, remessas de lucros etc.

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, esta ajuda, no que se refere aos membros do G-7 - Reino Unido, França, Estados Unidos, Alemanha, Canadá e Japão – reduz-se a 0,07%.

Voltamos, então, ao problema do êxodo de cérebros. Os países desenvolvidos atraem, graças a projetos de “cooperação”, os melhores cérebros dos países em desenvolvimento. Isto é clássico. Nos documentos da UNESCO do final da década de oitenta e dos anos noventa, falava-se que em torno de 540 mil cientistas e técnicos da Índia de alto nível trabalhavam no estrangeiro no final do século. O simples êxodo de 21 094 engenheiros da Índia para Estados Unidos entre 1966 e 1988 representou uma perda de mais de 10 bilhões de dólares para a Índia.

Estados Unidos, por exemplo, aprovou uma lei em 29 de novembro de 1990 (Lei 101-649) estabelecendo categorias de preferência para a concessão de autorizações de trabalho no seu território. O artigo 121 da lei autorizava a imigração por ano de até 40 mil "professores e pesquisadores eméritos" acima do contingente previsto para esta finalidade para cada país. Este tipo de imigração é atualmente encorajado por organizações europeias e, na França, há poucos anos, o governo Sarkozy claramente explicitou sua política de "immigration choisie", que não mudou com François Hollande. A União Europeia, por sua vez, não esconde que financiamentos generosos para programas "Erasmus Mundus" têm como um de seus principais objectivos o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do mundo.

Para lidar com situações como esta, a UNESCO decidiu lançar, em 1991, o programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, cujo objetivo era promover a criação de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis inter-regionais, regionais e sub-regionais, a fim de promover o desenvolvimento institucional e a distribuição de recursos e facilitar o intercâmbio de conhecimentos especializados e de dados de experiência, assim como de pessoal e de estudantes. Apesar de uma série de dificuldades, o programa colaborou com o reforço de redes universitárias e com a criação de movimento em favor da cooperação solidária.

EM DIREÇÃO AO MODELO ÚNICO

Em nossos dias (2014), parece evidente que os métodos utilizados para se atingir uma uniformidade de modelos de desenvolvimento, de organização do ensino superior e de cooperação internacional, são cada vez mais sofisticados.

Para impor o pensamento único e a volta da teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960⁴⁴, diversos processos, aparentemente independentes, na verdade interligados, desenvolvem-se no plano internacional. Os processos interligados são: O AGCS - GATS em inglês- Acordo Geral sobre Comércio de Serviços; Processo de Bolonha; Sistema de acreditação internacional; Renovação dos instrumentos jurídicos sobre reconhecimento e equivalência de diplomas do ensino superior; Rankings acadêmicos; MOOCS – Cursos abertos massivos on-line.

A situação de dependência dos países em desenvolvimento agrava-se em função da existência, na Europa, desde 1983, de uma instituição conhecida como Mesa Redonda Europeia (European Round Table -ERT), que congrega cerca de 50 entre as maiores empresas europeias e age como um grupo de pressão sobre a Comissão Europeia, o Conselho de Ministros e o Parlamento Europeu. Através dessas instituições europeias, alcançam o mundo inteiro.

Os membros da ERT possuem um sistema, têm ideias, dispõem de uma visão da sociedade e de meios para impor sua visão. Agem num quadro regional e global, fazem o que o pensador da Costa Rica, Gabriel Macaya, definiu como a união de conceitos antagônicos, nas frases do "Newspeak" (Orwel, 1984), como "guerra é paz" ou "a paz é guerra", "a morte é vida" e "a vida é morte" etc. Utilizam esta metodologia na análise de questões como desenvolvimento sustentável, globalização com rosto humano, carreira interdisciplinar, recursos suficientes, previsão do futuro, universidade privada.

O Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS),

⁴⁴ -Segundo Carmen García Guadilla, “a chamada teoria do desenvolvimento foi difundida por organismos internacionais em todos os países do mundo que eles chamaram de "subdesenvolvidos" e, na América Latina, a teoria foi disseminada pelo organismo regional da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL). Defendia-se que o desenvolvimento econômico tinha uma relação direta com desenvolvimento educativo e, sob esta premissa, criaram-se universidades modernas de acordo com os objetivos dos planos nacionais”.

O Acordo Geral de Comércio de Serviços –AGCS- (GATS – Global agreement on trade services em inglês), adotado em 1994, dá a base ideológica para todos aqueles que pretendem transformar o ensino superior em serviço comercial, o que implica o abandono do conceito de bem público da educação e que facilita também a adoção de modelos únicos⁴⁵.

Quando se decidiu criar a Organização Mundial do comércio, em 1994, **os Estados-Membros estabeleceram que cada país teria de conformar suas leis, regulamentos e procedimentos com as obrigações definidas no âmbito desta organização.** A OMC iniciou suas atividades em 1995 e definiu 12 serviços comerciais, correspondentes, em realidade, ao conjunto dos serviços de um governo, com exceção talvez das forças armadas (comunicação, inclusive correio e o audiovisual, construção e engenharia, distribuição, educação, meio ambiente, serviços financeiros e de segurança, saúde e serviços sociais, turismo, serviços recreativos, culturais e desportivos, transporte e "outros serviços ainda não identificados"). Estes 12 serviços se subdividiam em 160 setores, atingindo praticamente tudo o que constitui uma atividade até agora confiada à responsabilidade dos governos.

As decisões da OMC eram tomadas por consenso, mas, na prática, um pequeno grupo, denominado “o Quarteto”, integrado por Canadá, Estados Unidos, União Europeia e Japão, controlava tudo. A partir de 2001, os países emergentes reagiram contra esta situação e passaram a exigir que as decisões fossem tomadas de acordo com a Carta da OMC, a cada país corresponderia um voto, ou seja, um país, um voto. Este fato marcou o início da perda de controle do Quarteto sobre a OMC. Em reação a esta situação, o representante dos Estados Unidos imediatamente anunciou que seu país passaria a dar prioridade aos acordos bilaterais e à promoção de acordos entre regiões das quais os Estados Unidos fizessem parte.

Em 2011, por considerarem insuficientes os acordos firmados dentro da OMC, um país, os Estados Unidos, incentivou a elaboração de um novo acordo mais rígido que o AGCS – GATS, que, agora (final de 2014), é objeto de discussão entre 50 países, em Genebra, nos locais da Embaixada da Austrália.

Os documentos em debate são secretos, mas conhecem-se seus pontos principais. As decisões sobre as privatizações são irreversíveis. Nenhum país pode recuar, 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 outorgado às demais, nacionais ou estrangeiras. Isto significa, por exemplo, que os subsídios para as universidades públicas terão de ser estendidos para as universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto significa a morte da educação pública.

Entre os países participantes destas discussões na Embaixada da Austrália, há seis da América Latina (Chile, Colômbia, México, Panamá, Paraguai, Peru). Os outros são os 28

⁴⁵Bem público significa que o ensino superior deve se basear em três princípios básicos: -**Igualdade**: o acesso ao ensino superior deve ser aberto a todos sem discriminação;-**Continuidade ou permanência** – O serviço fornecido deve sê-lo de maneira contínua, sem interrupção, o tempo todo;-**Adaptação ou adaptabilidade**- O ensino superior deve ter a capacidade de se adaptar às novas situações, a fim de garantir, seja qual for o contexto, a igualdade e a continuidade. Em 2003, na conferência Paris + 5, na UNESCO, tentou-se incluir a noção de bem público global que trazia em seu bojo a idéia de modelo único. Os latino-americanos derrubaram a tentativa e, depois, em 2008, em Cartagena de Indias, lançaram a ideia de bem público social.

da União Europeia, além da Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, Islândia, Israel, Japão, Liechtenstein, Noruega, Nova Zelândia, Paquistão, Suíça e Turquia. Hong Kong e Taiwan. De acordo com o *Le Monde Diplomatique* de setembro de 2014, Brasil e China estão prontos para também participarem destas discussões.

O Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha é um movimento bem sucedido para criar um espaço europeu do ensino superior. Sua finalidade é a de reformar o ensino superior nos países europeus de maneira consistente, e seu objetivo final é criar um sistema único europeu com o aumento da competitividade.

A dimensão europeia é uma prioridade no processo. São previstas ações para se desenvolver um sistema de cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade e que se concretize através dos processos de acreditação. Difícil de ser definida, a dimensão europeia pode ser interpretada como a necessidade de responder às necessidades do continente europeu em matéria de formação de pessoal de alto nível e que tenha a capacidade de ser empregado (“employability” ou “empregabilidade”). Raramente se fala na necessidade de se desenvolver uma Europa dos cidadãos, baseada nos princípios humanistas e na tolerância.

De acordo com uma pesquisa realizada pela rede PIHE, 51% das instituições de ensino superior da América Latina (contra 14% acreditam o contrário) consideram que o processo de Bolonha irá facilitar e agilizar a cooperação entre a Europa e América Latina e o Caribe

Um conceito fundamental deste processo, que não é analisado em toda a sua extensão, é o das competências (J.F. Angulo, 2009), vinculado à ideia de comparação e de 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. Isto justifica o temor dos que consideram que as universidades europeias estão se tornando um instrumento poderoso para a construção das grandes empresas e não de uma Europa dos cidadãos.

Quem recebe um diploma universitário deve ser competente, mas, além de conhecimentos técnicos, deve ser responsável, ciente de seu papel na sociedade e não pode ser, simplesmente, um instrumento para a geração de riqueza das grandes empresas.

Os programas compartilhados, por exemplo, podem ser um instrumento privilegiado de cooperação entre a Europa e outras regiões, mas com a condição de que esteja garantida a participação efetiva de todos em todas as etapas do programa.

SISTEMA INTERNACIONAL DE ACREDITAÇÃO

As diretrizes para garantir a qualidade do ensino superior “transfronteiriço” foram adotadas em dezembro de 2005 pelo Conselho da OCDE. Têm seu fundamento nos modelos dos países do Norte que, naturalmente, passam a ser visto como parâmetros exclusivos para se definir o que é qualidade e, em consequência, para servir de modelo para todo o mundo. Busca-se, então, implantar-se **um sistema internacional de acreditação para o ensino superior “transfronteiriço”**.

O documento de diretrizes surgiu na OCDE, mas não foi, até agora, adotado pelo Conselho executivo ou conferência geral da UNESCO. Nele, **A noção de pertinência é raramente mencionada e o documento é eurocêntrico**. Os organismos de acreditação são convidados a implementar princípios, como os do Conselho da Europa, **em particular o código europeu de boas práticas em educação transnacional**, adotando-se critérios e procedimentos europeus para a avaliação das titulações externas.

RECONHECIMENTO E EQUIVALÊNCIA DE DIPLOMAS

O quarto elemento deste conjunto de processos, complementar ao terceiro, é o da renovação e reforma de convenções sobre o reconhecimento de estudos, títulos e diplomas de ensino superior da UNESCO. No início, a dimensão regional foi usada como uma ferramenta de eficiência. A partir de 1974, adotaram-se as seguintes convenções sobre o reconhecimento de estudos, títulos e diplomas do ensino superior: 1974 - América Latina e o Caribe; 1976 – Estados árabes e Estados europeus ribeirinhos do Mediterrâneo; 1978 – Estados árabes; 1979 - Europa; 1981 - África; 1983: Ásia-Pacífico.

Depois de promover a adoção de convenções em todas as regiões, a UNESCO partiu para a elaboração de um projeto de convenção mundial, mas seus Estados-Membros, no início dos anos noventa, consideraram que a iniciativa era prematura e que o mais adequado e oportuno seria uma recomendação internacional.

Uma análise detalhada do texto da recomendação, adotada em 1993, indica que seus princípios são consistentes com aqueles que foram adotados mais tarde, em 1998, pela Conferência Mundial sobre o ensino superior. A título de exemplo, podem-se mencionar os elementos seguintes:

- 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.
- Ênfase é dada à importância da contribuição 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.

A recomendação de 1993 –fruto de um consenso obtido a duras penas– estabeleceu um quadro político e definiu princípios para a oferta de ensino superior em todas suas modalidades e em todas as regiões. No entanto, este instrumento jurídico foi praticamente abandonado.

Em 1997, uma nova convenção europeia foi adotada em Lisboa sob a égide conjunta da UNESCO e do Conselho da Europa. Atualmente (2014), vários estudos estão em preparação e várias medidas foram tomadas para renovar e atualizar as convenções regionais adotadas entre 1975 e 1983, no âmbito da UNESCO. O modelo passou a ser a Convenção de Lisboa em 1997, que abrange os países da Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel e a Austrália. Em outras palavras, um instrumento legal elaborado por uma região serve de base para ações no mundo inteiro.

OS RANKINGS ACADEMICOS

O quinto elemento deste conjunto, desde 2003, diz respeito aos rankings universitários que 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. Privilegiam situações específicas de certas instituições, em geral baseadas em países anglo-saxões. O mais conhecido é o da Universidade Xangai Jiao da China que, em 2014, já está em sua décima edição, com um forte impacto nos meios de comunicação.

Hoje, os rankings têm implicações diretas sobre as políticas públicas⁴⁶. A Holanda e a Dinamarca, por exemplo, facilitam a imigração de estudantes provenientes das universidades que obtiveram os 300 primeiros lugares nos rankings. A Rússia reserva importante montante de recursos da ordem de mais de nove bilhões de rublos (218 milhões de euros) para estimular suas universidades a terem boas notas. As universidades australianas contratam especialistas para otimizar seus perfis. Para neutralizar essa influência, os europeus criaram um sistema próprio, o U - Multirank e anunciaram que os primeiros resultados desta iniciativa estarão disponíveis antes do final do ano 2014.

A seleção de Xangai enfatiza a pesquisa acadêmica, sem considerar a qualidade do ensino. Extensão, prestação de serviços à comunidade, tudo o que diga respeito à pertinência da ação das universidades também não são levados em consideração. Ela lista aqueles que, entre os professores de cada instituição, ganharam prêmios Nobel 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%) e ao número de pesquisadores citados em trabalhos científicos nos últimos cinco anos (20%).

Por outro lado, há pouco interesse nas ciências sociais e humanas com exceção da economia. O exame desta questão revelou mais uma vez que, para as instituições de ensino

⁴⁶ - Em 2013, entre 17 e 21 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: "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 export industry and where student mobility is increasing exponentially, they have been transformed into policy-instrument that influence the decisions of institution, academic staff, researchers and policy makers".

superior nos países em desenvolvimento, mais que sonhar com uma boa posição nos rankings, deveriam preocupar-se em:

- 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 de 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, ou para a UNILA, que visa à integração latino-americana, terem laureados com o 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?⁴⁷

MOOC - CURSOS ABERTOS MASSIVOS ON-LINE

Em sexto lugar, ultimamente, o que atrai a atenção são os MOOC, os cursos on-line abertos massivos. Em sua edição de 20 de setembro de 2013, o hebdomadário *The Economist*, de Londres, menciona que, desde o lançamento, no início de 2012, de Udacity e Coursera, duas novas empresas no Silicon Valley que oferecem educação gratuita através dos MOOC, 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 MOOC para evitar serem por ela decapitadas.

The Economist acentua 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, juntas, levantaram para isso 60 milhões de dólares de capital próprio - tornou-se agora uma rede (consórcio) de 28 instituições. O semanário inglês relatou que 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, tinha mais de quatro milhões de estudantes.

O jornal francês *Le Monde*, em sua edição de 30 de maio de 2013, publicou um artigo com um título provocador: "todos diplomados da Universidade de Harvard, é o fantasma dos MOOC". O jornal francês assinala 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, pois a constituição e o uso de suportes de divulgação tornaram-

⁴⁷ - Em sua edição de 26 de abril de 2012, *The Chronicle of Higher Education*, através de um artigo intitulado "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 do ranking. Um dos momentos mais intensos do encontro ocorreu quando Sonia Laus, especialista em relações internacionais em Santa Catarina, no sul do Brasil, sob aplauso entusiástico da maioria dos participantes, disse: 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 partnerships with universities that have something in common with us is what matters».

se mais acessíveis graças à utilização de novas tecnologias, que facilitam inclusive a organização das redes.

Parece óbvio que se os responsáveis pelos MOOC 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. Recentemente, aliás, o diretor de uma destas instituições declarou enfaticamente que, dentro de alguns anos, existirão, no mundo inteiro, apenas umas dez universidades.

AS MISSÕES DA UNIVERSIDADE

Entre as recomendações e resoluções adotadas pela Conferência Mundial sobre o ensino superior em 1998, duas apresentam um interesse particular para a comunidade acadêmica.

De acordo com a primeira, **todas as universidades devem definir (ou redefinir) suas missões**. Se estas são o resultado de reflexões e decisões conjuntas da comunidade acadêmica, da sociedade civil, dos governos de cada país e de seus respectivos parlamentos, **as universidades poderão dispor de um poderoso instrumento para guiar suas ações**. Uma avaliação, por exemplo, não será realizada através da comparação com objetivos padronizados que repercutem realidades de instituições em determinados países de língua inglesa, mas com o que a sociedade espera destas instituições.

A outra resolução é a proposta de se considerar a cooperação como figurando entre as missões da Universidade. Ao estabelecer este princípio, as universidades procurarão alcançar objetivos já mencionados e que estão hoje configurados no marco dos Objetivos do Milênio como definidos pelas Nações Unidas⁴⁸. Sua base é a solidariedade em ações que visam a eliminar a exclusão de todos os tipos e promover um desenvolvimento que beneficie a todos.

Na América Latina, na Península ibérica como no Caribe, é importante que prossigam os esforços para a consolidação de um espaço conjunto no Mercosul, na América Latina e entre os países da região e entre os países ibero-americanos. **Estes espaços não são mutuamente exclusivos, poderiam ser vistos como círculos concêntricos que se reforçam, respeitadas os direitos e as características de cada componente**. É essencial que os governos como as universidades dos países em desenvolvimento estabeleçam projetos concretos de cooperação e desenvolvam redes que se orientem em direção de um equilíbrio no qual todas as partes possam se beneficiar de ações conjuntas que levem em conta a relevância.

⁴⁸ As Nações Unidas promoveram uma reflexão que levou à elaboração dos objetivos do Milênio, definidos pela Reunião de Cúpula (Cumbre) do Milênio realizada no ano 2000 e que são os seguintes: 1- **Erradicar a extrema pobreza e a fome**; 2- **Atingir o ensino básico universal**; 3- **Promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres**; 4- **Reduzir a mortalidade infantil**; 5- **Melhorar a saúde materna**; 6- **Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças**; 7- **Garantir a sustentabilidade ambiental**; 8- **Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento**. Esta lista de temas, de uma certa maneira, atualiza e completa o que foi mencionado no artigo 6 da declaração da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998.

Os atuais dirigentes universitários na América Latina, bem como os responsáveis pela definição de políticas públicas nos diversos países da América Latina poderiam revisitar as conclusões da CRES de 2008, que são atuais, em particular no que diz respeito aos pontos seguintes: integração regional, inclusão social, crescimento dos sistemas de ensino superior inclusive através de fórmulas alternativas como educação a distância, cooperação para transferência de conhecimentos, cooperação para se evitar a fuga de cérebros, respeito à autonomia universitária e ao apoio governamental na educação superior. Ponto também destacado pela CRES foi o de que a educação superior deverá tornar efetivo o desenvolvimento de políticas de articulação com todo o sistema educativo, inclusive através da formação de professores⁴⁹ e a consolidação da pesquisa pedagógica. **No plano internacional, assinalou a necessidade de se fortalecer a cooperação com outras regiões do mundo, particularmente a cooperação Sul-Sul e, neste marco, com os países africanos.**

Uma observação final ao Brasil, local em que se realizam estas discussões, mas que pode ser aplicada aos demais países da região. É este país, grande em sua extensão, fantástico pelos seus êxitos recentes, com problemas incomensuráveis de difícil solução, principalmente com diferenças cada vez mais marcantes entre seus cidadãos, que constitui o entorno principal das universidades brasileiras. Não serve de nada, pois querer “inovar”, adotando aqui, em sua integralidade, modelos que são aplicados na Austrália, no Reino Unido, nos Estados Unidos, na Europa. A universidade tem de ser vinculada fortemente à sociedade de seu entorno. Como esta muda e muda rapidamente, a crise faz parte da essência da instituição universitária que, em permanência, deve se reformar, necessita modificar-se, adaptar sua ação às novas necessidades, inovar em suma. Mas, inovar com vistas a uma sociedade real que necessita mudar para ser melhor, mais justa, mais democrática. Além disto, as mudanças devem basear-se em um projeto de nação, que é responsabilidade do Estado e de todos seus cidadãos, e que não pode ser apenas um programa de governo ou de um eventual candidato.

⁴⁹ Pesquisadoras mineiras divulgaram, em 2013, um livro sobre a experiência do Programa Veredas que, de 2002 a 2005, com a cobertura da Universidade das Nações Unidas, revolucionou a formação dos professores das quatro primeiras séries do ensino básico em Minas Gerais, beneficiando a cerca de 30 mil professores em exercício. O programa foi inspirado nas decisões da Conferência Mundial do Ensino Superior de 1998 (G.Vasques de Miranda, M.U.Caiafa Salgado e A.L.Amaral).

Bibliografia básica

Angulo, J.F. – “La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. Em: Sacristán J. G. (COMP) Educar por competencias: Que hay nuevo?” Madrid: Moraga, Universidade de Cádiz, 2008. PP. 176-205.

Associação Internacional de Universidades (AIU, 1969)- “La coopération Universitaire Internationale”, Cahiers de l’AIU.

Associação Internacional de Universidades (2014) – “Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values”- IAU 4th Global Survey- Executive Summary Eva Egron-Polak and Ross Hudson

García Guadilla, Carmen (2011)- “Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina”, conferência apresentada no IIIo. Congresso Internacional “Universidad, Desarrollo y Cooperación”, na Universidade Católica de Guyaquil, Equador, em maio de 2011 e publicada na Revista Iberoamericana de Educación Superior, no. 9, vol. IV, em 2012.

European Association of Universities (2010) – “Africa-Europa higher education cooperation for development: meeting regional and global challenges – White Paper- Outcomes and recommendations of the Project: “Access to success: fostering trust and exchange between Europa and Africa (2008-2010)”.

Banco Mundial (1994)– Washington - "Ensino superior: lições da experiência".

Husén, Torsten (1990) - “The idea of the university changing roles, current crisis and future challenges” in “ The role of the university: a global perspective”- UNU.

Longo, Waldimir Pirró (1985) – “Tecnologia e soberania nacional”, Revista de Metalurgia, vol. 41, pgs 323-328.

Longo, Waldimir Pirró (2010)- “Reflexões de um engenheiro sobre ciência, tecnologia e educação” – Revista de Ensino de Engenharia, vol 22, no. 1, pgs 40º-50-
OCDE -1998- “Redéfinir l’enseignement tertiaire”, Paris.

OCDE (2012) Higher Education Programme, IMHE - Fabrice Hénaud, Leslie Diamond, Deborah Rosevare - “Approaches to internationalisation and the implications for strategic management and institutional practice”.

PIHE- (2007) Rede de parceria para a internacionalização do ensino superior- Práticas e tendências para a internacionalização e cooperação entre as universidades da América Latina e a União europeia.

Rodrigues Dias, M. A.(1997) – “Cooperación internacional: cuestión de necesidad”- Reunião plenária da CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- em Salamanca, 17 e 18 de outubro de 1997- www.mardias.net, electronic book no. 8, doc. no. 8.

Rodrigues Dias, M.A. -“La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento” (2008) – documento elaborado em preparação à Conferência Regional sobre Educação Superior realizada em Cartagena de Indias (Colombia), em 2008. In

“La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998” – págs. 313/366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontificia Universidad Javeriana y IESALC-UNESCO- ISBN 978-958-8347-09-07. Pode-se encontrar em www.mardias.net, eletronic book no. 14, doc. no. 13.

UNESCO (1995) Paris - "Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior"

Vasques de Miranda, Glaura; Caiafa Salgado, Maria Umbelina e Amaral, Ana Lúcia- (2013) “Veredas – Curso Superior de Formação de Professores – História e Estórias”- Liberlivro Editora.

ANEXO ao documento de número 10

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA CMES DE 1998

Cabe retomar ou rememorar, de maneira sintética, quais foram os princípios básicos adotados pela comunidade internacional em 1998, através dos dois únicos documentos aprovados na CMES (Declaração e Marco de Ação), que, depois, foram ratificados pela CRES de 2008 e pela IIa. CMES de 2009.

Em síntese, eis o que adotaram os participantes da CMES de 1998:

O acesso ao ensino superior deverá ser aberto a todos em plena igualdade em função de seu mérito. Nenhuma discriminação pode ser admitida. A participação das mulheres deve ser reforçada.

A missão principal do ensino superior, hoje, é a de educar cidadãos, oferecendo-lhes um espaço permanente de aprendizagem de alto nível.

Os estabelecimentos de ensino superior devem desenvolver sua função crítica através da verdade e da justiça, submetendo todas suas atividades à exigência do rigor ético e científico. Para isto, as liberdades acadêmicas e a autonomia são indispensáveis.

A qualidade do ensino superior é um conceito multidimensional que deve englobar todas suas funções e atividades. Ter-se-á um cuidado especial em fazer progredir os conhecimentos através da pesquisa.

Os estudantes devem estar no centro das preocupações dos que tomam decisões em nível nacional e institucional. São eles os protagonistas essenciais num processo de renovação do ensino superior.

Na perspectiva da educação ao longo da vida, é essencial diversificar os sistemas, as instituições e programas de estudo. Uma política vigorosa de aperfeiçoamento do pessoal se impõe.

O ensino superior deve tirar todo benefício das novas tecnologias, em particular das novas tecnologias de informação cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro.

O ensino superior deve ser considerado um bem público

A dimensão internacional do ensino superior faz parte de sua qualidade e a implantação de redes cuja ação se fundamente na solidariedade e na igualdade entre os membros deve ser estimulada e tornar-se um instrumento principal das instituições e sistemas.

A pertinência deve medir-se pela adequação entre o que fazem os estabelecimentos de ensino superior e o que espera deles a sociedade. Neste marco, a participação na busca de solução aos grandes problemas da sociedade, uma integração com o mundo do trabalho onde as necessidades das sociedades, incluindo-se aí, o respeito às culturas e ao meio-ambiente, sejam consideradas prioritárias e uma contribuição ao desenvolvimento do conjunto do sistema educacional é essencial na ação dos estabelecimentos e dos sistemas de ensino superior

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar de conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade.

Documento 10- B – Version française**La coopération interuniversitaire dans un
cadre de mondialisation standardisante**

Professeur Marco Antonio Rodrigues Dias, ancien directeur de
la Division de l'enseignement supérieur à l'UNESCO, Paris
(1981-1999) mrodriguesdias@gmail.com - www.mardias.net

Foz de Iguaçu- FLAES

Texte original en Portugais (Brésil)- Version française non corrigée

Mars 2015

RÉSUMÉ

L'impact de la mondialisation sur les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur constitue de nos jours un des thèmes les plus bouleversants en matière d'éducation dans le monde. La coopération interuniversitaire a de multiples facettes, ainsi que la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs. La signature d'accords pour la mise en œuvre conjointe de la recherche est la partie la plus visible d'un ensemble, marqué par la mondialisation "uniformisante".

Depuis quelques décennies, deux rationalités sont sous-jacentes aux actions des établissements d'enseignement supérieur, l'une traitant l'éducation comme un bien public, la seconde, celle qui domine actuellement, les considérant comme des entreprises capables de vendre des produits à tous ceux qui peuvent les acheter. Pour garder l'enseignement supérieur comme un bien public, la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO en 1998 a établi trois points essentiels: **la pertinence, l'amélioration de la qualité du contenu et de la gestion et l'internationalisation**, considérée essentielle pour réduire les différences entre les pays.

Aujourd'hui, cependant, la tendance vers la commercialisation s'élargit et l'éducation devient un des principaux produits d'exportation de divers pays. Un élément de relief dans cette tendance a été la décision de l'OMC, en 1998, de définir les services qui devraient être considérés comme commerciaux, en n'y incluant l'enseignement supérieur et l'enseignement à distance. Aujourd'hui, on observe plusieurs processus, présentés assez souvent comme indépendants, qui sont, en réalité, connectés et ont, parmi ses objectifs fondamentaux, celui de consolider le principe d'une modernisation de l'enseignement supérieur, qui soit synonyme de commercialisation et d'adoption des modèles uniques.

Un retour aux décisions de 1998 est nécessaire, en particulier en ce qui concerne le suivi de la recommandation aux établissements d'enseignement supérieur pour qu'ils définissent ou «redéfinissent» leurs missions en collaboration avec la société et passent à considérer la coopération, une coopération solidaire, comme figurant parmi ses missions.

INTRODUCTION

L'un des thèmes principaux dans le monde d'aujourd'hui, en matière d'éducation, dans le monde entier, est l'impact de la mondialisation sur les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur. Ce fait explique la concentration des études et des recherches, ainsi comme de diverses actions, en particuliers de séminaires et conférences, tous traitant de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la coopération interuniversitaire dans une échelle mondiale ou régionale.

Historiquement, l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas un phénomène nouveau. Elle a toujours existé dans l'imaginaire collectif de la communauté universitaire comme une idée consensuelle. Au moyen-âge, comme pendant la Renaissance, la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs en Europe était très répandue. Au cours du XIXe siècle et d'une grande partie du XXe siècle, elle concernait principalement les membres des élites locales dans les pays en développement qui allaient chercher leur formation dans les pays colonisateurs. C'était le cas de brésiliens se déplaçant à Coimbra ou de latino-américains qui partaient vers Salamanque, certains allant même s'installer à Paris pour suivre des cours à la Sorbonne.

À partir des années cinquante et soixante, des initiatives comme celles du programme de la Commission Fulbright, aux États-Unis et, plus récemment, à partir des années 1990, les programmes Erasmus Mundus de l'Union européenne, se sont développés ayant comme objectif annoncé la promotion de la compréhension mutuelle et l'encouragement de la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur. Dans divers pays d'Amérique latine, aujourd'hui, il est à noter que bon nombre des enseignants qui ont obtenu un doctorat dans les années soixante et soixante-dix ont réussi à le faire à l'étranger. Aujourd'hui, avec le programme «Sciences sans frontières», le Brésil, par exemple, devient plus actif dans le domaine international, cherchant à contrôler le processus d'internationalisation, même au risque de s'exposer à l'exploitation de ceux qui ne cherchent qu'à vendre des produits éducationnels».

La dimension internationale de l'enseignement supérieur a été considérée par les participants de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, organisée par l'UNESCO à Paris en 1998, comme une composante intrinsèque, non seulement de la structure, mais aussi de la qualité et la pertinence des institutions et des systèmes d'enseignement supérieur.

Elles sont nombreuses et variées les motivations qui conduisent à des actions concrètes d'internationalisation et, dans la littérature consacrée au sujet, il est possible d'identifier plusieurs mots qui sont liés à des processus connectés entre eux ou interdépendants: éducation internationale, coopération internationale en matière d'éducation, éducation transnationale ou transfrontalière, éducation sans frontières mondialisation sur l'éducation. Ces termes, en particulier celui de l'internationalisation et de la coopération peuvent avoir des significations multiples, souvent contradictoires, tout dépendant de qui ou de quelle institution les utilise.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est devenue une réalité à laquelle aucune institution ne peut échapper. C'est là qu'on trouve la grande nouveauté dans ce domaine. Par ailleurs, le progrès de la science et la technologie est si rapide qu'aucune institution restant isolée ne pourra pas suivre l'évolution des connaissances ou être excellente dans tous les domaines. D'une façon ou de l'autre, l'internationalisation est devenue un phénomène permanent dans des établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier.

Une analyse sur la coopération interuniversitaire internationale dans les années quatre-vingt et quatre-vingt dix, révèle que les modalités les plus communes de coopération étaient les suivantes: projets de recherche, études post-graduées de troisième cycle et, moins souvent, programmes au niveau initial de la licence, des conférences, des séminaires pour des étudiants doctorants, des colloques destinés à des ressortissants, des cours spéciaux ou adressés à des publics spécifiques, des séminaires, une assistance dans l'organisation de réunions internationales et aussi une assistance pour établir des relations de travail avec des universités étrangères.

La coopération a, en réalité, de nombreuses facettes. La mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs et la mise en place d'accords visant à la production conjointe de projets de recherche sont peut-être la partie la plus visible d'un ensemble bien plus vaste. La coopération peut concerner les structures, les modèles, la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, des échanges de programmes de formation et de recherche, des accords entre institutions et entre pays, les rapports interculturels, la vente des produits éducatifs dans le monde entier.

L'éducation est parmi les dix items figurant aux premières places dans les services exportés par les Etats Unis. Le «Australia's Department of Foreign Affairs» de l'Australie indique que l'éducation est le principal produit d'exportation de service de ce pays. D'autres formes de croissance rapide de l'internationalisation sont apparues et se développent rapidement. C'est le cas de l'éducation transfrontière, parfois mise en œuvre par le biais de campus offshore, de programmes conjoints, de programmes utilisant l'enseignement à distance (distance learning) etc (OCDE, 2014). La vente de produits éducatifs est devenue de plus en plus sophistiquée, avec le développement de l'apprentissage à distance et, plus récemment, avec la création des MOOCs- Massive open on line courses.

Il est donc justifié d'examiner comment la coopération se développe, ce qui cherche à atteindre leurs promoteurs, quels sont ses effets sur les systèmes d'enseignement supérieur et sur les institutions.

LES DÉCOUVERTES DE L'AIU

L'OCDE, le Club des pays plus riches du monde, développe, depuis 2011, un projet de gestion de l'internationalisation, un thème récurrent dans presque toutes les organisations gouvernementales ou internationales qui s'occupent de l'enseignement supérieur. Des institutions aussi diverses que la Banque mondiale, l'UNESCO, l'Association européenne pour

l'éducation internationale, des organisations régionales s'occupant de l'enseignement supérieur multiplient des actions dans ce domaine. L'OCDE insiste sur des mesures qui conduiraient à la mise en place d'un système international d'accréditation et l'UNESCO revient à son ancien projet pense d'une Convention mondiale sur la reconnaissance des études, titres e diplômes de l'enseignement supérieur.

L'Association internationale des universités a toujours travaillé sur le thème de l'internationalisation, en consonance avec les objectifs qui ont mené à sa création en 1950. Par ailleurs, dès 1969, l'AIU, avec le soutien de l'UNESCO, a publié un ouvrage, brillamment édité par Georges Daillant, et qui a servi de document de référence à une conférence internationale sur le thème, à Montréal, en 1970 (1969, AIU). On n'y trouve déjà l'esquisse des grandes lignes qui font l'objet aujourd'hui de discussions sur cette question dans le monde entier.

Plus récemment, en avril de 2014, l'Association internationale des universités a publié un rapport basé sur les réponses de 1336 établissements d'enseignement supérieur de 131 pays différents dans le cadre d'une recherche sur la coopération interuniversitaire (2014, AIU). Le rapport de cette recherche observe, sans ambiguïté, que le risque le plus important de la coopération internationale pour les institutions est le fait que les débouchés internationaux ne sont disponibles qu'aux étudiants provenant des couches de la société les plus favorisées financièrement. En plus, ceux qui ont répondu au questionnaire ont souligné que le risque social le plus grave résulte de la commercialisation/«marketization» de l'éducation.

Les résultats ne sont pas surprenants, mais ils sont intéressants, même si les réponses ne concernent que 20 % des institutions qui à l'origine avaient reçu un questionnaire. La plupart des contributions venaient de l'Europe (45 % de l'Europe: 604 institutions; 11 % d'Amérique latine et des Caraïbes, 141 établissements; 12% d'Asie et Pacifique, 164 établissements; 4% du Moyen-Orient, 60 établissements; 19% de l'Amérique du Nord, 253 établissements). La moitié des répondants indique que leurs établissements ont une politique d'internationalisation et qu'ils ont élaboré une stratégie dans ce domaine. 22 % déclarent qu'une politique est déjà définie et 15 % affirment qu'elle fait partie de l'ensemble de la stratégie d'action de l'institution. Leur priorité dans la coopération, c'est ce qu'indiquent la plupart des répondants, se situe dans la région elle-même.

NIVEAU INDIVIDUEL DES INSTITUTIONS

Au niveau individuel, de nombreuses institutions, dans leur structure interne, se sont organisées à travers la création et le développement d'unités spéciales qui doivent s'occuper de la coopération internationale et de prendre des mesures visant à leur participation dans des réseaux de plus en plus diversifiées. Certaines, à titre individuel, cherchent à répondre au phénomène avec des mesures originales et innovantes. C'est le cas de l'Université de Montréal (Québec) au Canada qui a récemment annoncé la création d'un certificat sur la coopération internationale, qui s'essayera de former des spécialistes chargés du développement la coopération interuniversitaire et, évidemment, d'encourager les chercheurs à mieux étudier ce domaine.

En Amérique latine et les Caraïbes, à la fin du siècle passé, la coopération internationale n'était pas une priorité dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur. Cela a beaucoup changé depuis le début des années 1990, mais même aujourd'hui, ces unités sont obligées de se battre pour un espace qui n'est souvent pas reconnu et de tenter de définir leurs missions dans la poursuite d'objectifs qui eux aussi ne sont pas toujours présentées de façon suffisamment claire. Actuellement, cette tendance commence à s'inverser. Un grand nombre d'universités réserve une place dans leurs structures à des unités spécifiques chargées des questions internationales.

De nos jours, de plus en plus d'institutions considèrent nécessaire l'existence d'un organe

- habilité à coordonner le thème de l'internationalisation;
- qui se charge de sensibiliser la communauté universitaire et le grand public;
- qui soit le représentant officiel de l'Université, en ce qui concerne les relations internationales, auprès des services gouvernementaux, des associations universitaires, des agences internationales de développement international;
- qui coordonne les actions de coopération internationale des membres de la communauté universitaire et facilite leur mise en œuvre;
- qui conseille le président ou recteur de l'université au moment de la rédaction et négociation d'accords de coopération et de signer les protocoles d'échange;
- qui assure le suivi des activités;
- qui maintienne à jour les listes des réunions internationales et des accords signés par l'institution;
- qui assure la diffusion d'informations appropriées;
- qui assure le rôle des relations publiques des universités en préparant des programmes de visiteurs qui proviennent d'autres institutions;
- qui conseille les universités en ce qui concerne la mise en œuvre des conventions culturelles, qui sont contraignantes pour les gouvernements de leurs pays avec des gouvernements étrangers et, enfin,
- qui facilite l'évaluation des actions de coopération des universités « (Rodrigues Dias, Salamanque, 1997).

DIMENSION CULTURELLE ET INTERNATIONALE

Dans les années 80 et 90, des institutions comme l'Université des Nations Unies et l'UNESCO, ont également voulu encourager les universités à intégrer des dimensions interculturelles et internationales dans leurs divers programmes d'enseignement, de recherche et dans leurs parascolaires.

Études et réflexions préparées à l'UNESCO depuis les années 1980, ont montré que le concept de l'éducation internationale doit être interprété comme couvrant tous les actes éducatifs visant à une meilleure compréhension, au respect croissant des idées, des cultures, des coutumes et des traditions des autres; à la promotion d'une meilleure coopération entre les Nations sur la base des relations internationales et le respect au droit international, basé sur la justice et l'équité; avec la promotion de la paix à travers des études sur les causes des conflits,

la résolution pacifique des conflits et le désarmement, y compris sa relation avec l'environnement. Corollairement, les institutions d'enseignement supérieur devraient inclure, dans leur programmes et curricula, les disciplines de droit de l'homme et la liberté et du respect de la dignité des peuples et des personnes, en particulier des minorités.

Selon le spécialiste suédois, le feu Professeur Torsten Husén, les programmes d'éducation internationale devaient, tout d'abord, être construits ayant comme base les disciplines individuelles (par exemple, les cours d'histoire devraient mettre l'accent sur le patrimoine commun de l'humanité et réduire l'impact des idéologies nationales). La langue maternelle et les langues étrangères devraient accroître la conscience de l'identité culturelle d'une part et fournir des instruments de communication sur l'autre. En outre, les sciences informatiques et mathématiques pourraient jouer un rôle par le biais de son universalisme (T. Husén, 1990).

En plus de cela, les programmes d'éducation internationale devraient mettre étudiants devant un large éventail de questions destinées à les préparer pour l'avenir (conscience de l'abus croissant dans le gaspillage des ressources de la planète, les questions environnementales qui transcendent les frontières nationales et limites surtout, la pauvreté et la misère qui affectent une grande partie de l'humanité).

Cette approche s'ajuste à l'idée selon laquelle l'enseignement supérieur devrait toujours jouer un rôle essentiel dans la production, le transfert et l'application des connaissances, tout en préparant des professionnels, cadres techniques et administratifs, formant l'identité culturelle et renforçant le processus démocratique.

CONDITIONS DE LA COOPÉRATION

L'analyse des points positifs et négatifs de la coopération actuellement nous permettent d'effectuer un "flashback" et un retour aux années 80 et 90, à travers des réflexions présentées lors d'une réunion de la Conférence des recteurs des universités espagnoles CRUE (Rodrigues Dias, 1997), où certaines des questions soulevées sont pertinentes jusqu'à aujourd'hui.

A cette occasion, je disais aux représentants des universités membres de la CRUE que

"Lorsque vous planifiez une coopération, il est important de savoir comment elle fonctionne et quelles sont les difficultés et obstacles trouvés. La coopération implique nécessairement un engagement à long terme de l'Université, même si certains projets ont comme base les efforts d'un individu ou un groupe d'individus. La difficulté dans ce cas peut venir du fait que les universités des pays développés ne considèrent pas la participation au développement international comme faisant partie de leur mission générale.

En continuation, je disais:

"Dans les programmes d'aide ou assistance ou de coopération au développement, les universités des pays riches souvent ne présentent qu'une planification médiane, mal faite. La communication entre les institutions coopérants est mauvaise. Il y a un manque de suivi structuré et organisé. La définition des objectifs n'est souvent que le résultat de l'intention de

certaines personnes de chercher un complément de fonds qui bénéficie leurs laboratoires ou qui leur permette de recevoir un complément de salaire ".

Les problèmes et les lacunes, bien sûr, ne se limitent pas aux institutions des pays développés. Il y a des éléments sérieux à prendre en considération pour améliorer le système du côté des pays en développement. C'est pourquoi, lors de cette réunion à Salamanque, j'ai ajouté:

"La même analyse montre que certaines des institutions des pays en développement, la coopération se fait sentir plusieurs fois, non pas comme un instrument pour améliorer son action, mais comme un moyen de faire face à la rareté des ressources. Il s'agit pour elles de toucher un peu d'argent fruit d'un projet de coopération et de promouvoir la recherche de ressources. En outre, ces établissements sont souvent incapables de remplir ses engagements en ce qui concerne le temps que leur personnel doit consacrer à ces projets; la disponibilité de leurs enseignants; à la mise d'installations adéquates à la disposition des projets; à la compétence des experts appelés à travailler en tant que contrepartie nationale. Ce sont des problèmes résultant de difficultés financières ou du manque de capacité de gestion, mais dans un processus entre égaux, ils ne peuvent pas être ignorés ou traités de façon superficielle ".

Ces questions ne sont pas superficielles. Elles sont liées des issues fondamentales. En effet, la pratique nous montre que fréquemment de nombreux accords sont signés mais ne se concrétisent pas en raison de l'absence de conditions techniques ou organisationnelles. Les universités n'ont pas toujours les fonds et les sources de financement souvent ne veulent pas investir dans ce domaine. En plus, parfois les universités participant à des projets de développement ne sont pas conscientes de la façon dont opèrent les mécanismes de financement.

LE CHEMIN À SUIVRE

Le débat sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur pourrait se limiter aux questions qui viennent d'être mentionnées. En fait, chacun de ses points fait l'objet d'une documentation copieuse qui pourrait servir d'instrument à des rencontres entières de dirigeants universitaires, de responsables gouvernementaux, d'experts universitaires. Il y a, cependant, une question fondamentale qui mérite d'être approfondie sans délai. Tout d'abord, il est nécessaire d'identifier avec clarté de point d'arrivée dans le processus. Lorsqu'on utilise un GPS, il est possible de trouver des chemins différents, mais **la question initiale à laquelle on doit répondre sans ambiguïtés est celle d'identifier et de pointer la destination à atteindre.**

Le traitement du processus d'internationalisation -ainsi que de la coopération- a toujours été lié à la vision sur le lien entre l'enseignement supérieur et la société. À l'échelle mondiale, deux ont toujours été les façons de concevoir l'Université ou, comme certains analystes préfèrent dire, il y a deux rationalités, qui sous-tendent l'action des institutions, qui peuvent être traitées:

- **Comme un service public** fourni principalement par les gouvernements, mais qui peuvent également être dispensés par d'autres institutions dans le cadre des systèmes de concession, délégation ou autorisation. C'est la conception qui a prédominé lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur à Paris en 1998;

- **Comme une entreprise** qui cherche à vendre les produits à ceux qui peuvent les acheter. Les étudiants, selon cette conception, sont des clients. C'est le modèle Anglo-Saxon, répandu aux Etats-Unis et dans d'autres pays comme le Royaume-Uni, depuis l'époque de Mme Thatcher dans les années 1980 et qui aujourd'hui tend à généraliser dans le monde entier.

L'OMC ET LES INSTITUTIONS FINANCIÈRES

En octobre 1998, par le document qui a reçu le titre de « Introduction à l'AGCS, accord général pour le commerce des services », la World Trade Organisation-WTO- l'Organisation mondiale du Commerce a défini les services qui, dans son opinion, devraient être considérés comme commerciaux, en y mettant parmi eux, l'enseignement supérieur et l'apprentissage... à distance.

Cette définition s'ajustait au consensus de Washington, tel quel formulé en 1989, avec la fin de la guerre froide, par l'économiste anglais John Williamson, qui a voulu renforcer la politique généralisée en faveur de libre échange, par le biais de privatisations, ouverture de l'économie, maîtrise de l'inflation et le déficit public, moins de réglementation de l'économie, priorité des pays en développement au paiement des intérêts sur la dette extérieure et la prédominance de la logique de marché dans les relations internationales.

Dans l'enseignement supérieur, l'application du consensus de Washington donne comme résultat:

- Réduction du financement public de l'enseignement supérieur;
- Privatisation directe ou indirecte de l'enseignement supérieur;
- Priorité aux aspects commerciaux sur la coopération;
- Règlement conformément aux principes de l'accord général du commerce des services (AGCS et AGCS).

La duplicité des conceptions ou des rationalités persiste, comme peut être vu en examinant deux documents sur les politiques de l'enseignement supérieur, établi et publié il y a près de 20 ans par la Banque mondiale et l'UNESCO. Il s'agit de "l'enseignement supérieur: les leçons de l'expérience"-World Bank-Washington-1994 et «la politique de changement et de développement dans l'enseignement supérieur "- UNESCO - Paris-1995. Ces documents ont été influents dans l'évolution des politiques publiques dans l'enseignement supérieur dans le monde entier.

LA CONFÉRENCE MONDIALE DE 1998

Le document d'orientation de l'UNESCO de 1995 a servi comme point de départ pour les réflexions préparatoires de la Conférence mondiale de l'enseignement supérieur de 1998, à l'UNESCO, à Paris, où plus de 4 000 participants, en octobre 1998, ont mis en évidence trois points principaux :

- **La pertinence**, qui vise à encourager les établissements d'enseignement supérieur à contribuer au développement d'une société plus juste. La réponse aux besoins de l'économie doit être donnée dans le cadre d'une vision qui englobe les valeurs éthiques, la participation et le renforcement de la démocratie. La pertinence implique

l'utilisation efficace des ressources publiques, ce qui exige la reddition de comptes à la société et une gestion efficace, tout en préservant l'autonomie et la liberté académiques. Il convient également de noter que la pertinence implique le développement des relations avec le monde du travail, dont la portée ne saurait se limiter aux intérêts des entreprises et également une action en faveur du développement de l'ensemble du système éducatif.

- **Amélioration de la qualité**, qui deviendra effective à travers divers moyens, parmi eux la réforme des méthodes et pratiques éducationnelles, la modernisation de la gestion et plus particulièrement la préparation des programmes, avec l'introduction d'études pluridisciplinaires, l'utilisation des nouvelles technologies, le développement des programmes souples et des programmes de formation continue. Le développement de la recherche sur l'enseignement supérieur lui-même est considéré comme essentiel, comme c'est également la réforme des politiques concernant le personnel des institutions de l'enseignement supérieur.
- **L'Internationalisation** (où l'enseignement supérieur est considéré comme un bien public), à l'échelle mondiale, qui est considérée comme essentielle pour réduire les différences entre pays développés et en développement, par le transfert de connaissances et de la technologie, ce qui apporte en conséquence la nécessité de mettre en œuvre une collaboration solidaire pour élargir la compréhension interculturelle.

SYSTÈME ÉDUCATIF : UN ENSEMBLE

Si on vise les objectifs de la coopération, il faudra prendre en considération deux éléments essentiels:

- a) le système éducatif doit être vu comme un tout, dans son intégralité, et
- b) ces jours-ci, dans une société de la connaissance, plus que produire ce qui compte c'est concevoir.

Et cela nous fait rappeler la figure de Julius Nyerere. Les nouvelles générations en Occident ne sont pas au courant de qui était ce charismatique leader africain, décédé en 1999, artisan de l'indépendance de son pays, la Tanzanie, et son premier président de 1964 à 1985. À la fin des années 1980, Julius Nyerere, dans le Conseil exécutif de l'UNESCO, a rappelé que la Tanzanie a reçu divers prix internationaux pour son action en faveur de l'alphabétisation et l'éducation de base. Toutefois, il a souligné, suivant les conseils de bureaucrates internationaux, les tanzaniens ont délaissé l'enseignement supérieur. Les mauvais résultats de cette décision sont là: le pays ne prépare pas correctement les cadres nécessaires à son développement. La Tanzanie a eu également des difficultés pour maintenir la qualité de l'éducation de base car c'est l'enseignement supérieur qui prépare les enseignants de qualité. C'est dans les établissements d'enseignement supérieur en plus, où peuvent se faire des recherches pour définir le type d'éducation nécessaire au pays. En fixant son regard sur ses collègues africains, Nyerere a conclu: "ne faites pas la même erreur que nous".

Quelques années plus tard, en août 1998, des représentants des pays membres de l'OCDE se sont réunis à Berlin et sont arrivés à une conclusion semblable à celle de Nyerere (Rodrigues Dias, 2008). Dans un livre publié par l'OCDE pour servir comme document de travail de la réunion, les auteurs disaient clairement que l'accès universel à l'enseignement supérieur ou tertiaire était «une nécessité et une priorité». Dans ce livre, l'OCDE soutenait que «la participation dans l'enseignement supérieur est quelque chose qui doit bénéficier à tous et pas seulement à une minorité de privilégié ». Les auteurs du texte allaient plus loin et signalaient que, dans ce domaine, la tendance s'oriente dans le sens d'une participation universelle: la participation à 100 %, avec des possibilités justes et équitables pour tous d'accès aux connaissances, sous une forme ou une autre de l'enseignement supérieur, dans n'importe quel moment de la vie et pas nécessairement comme extension immédiate de l'enseignement secondaire. Les auteurs devenaient emphatiques pour dire que l'accès à l'enseignement supérieur pour tous deviendra «un mode de vie».

Pour les participants à cette réunion de l'OCDE, le savoir, la connaissance, et l'information sont devenus les éléments de moteurs de la société mondiale. Face à un monde en mutation accélérée et, en tenant compte du fait que, dans peu de temps, ce que l'on apprend à l'école devient obsolète, l'éducation tout au long de la vie «est une nécessité absolue» et constitue un domaine où la coopération horizontale comme la verticale devraient être considérées comme les plus importantes» (OCDE, 1998).

Dans la vie politique, cette distinction est essentielle pour les prises de décision. Dans le domaine de l'économie, la différence fondamentale, aujourd'hui, se situe entre qui conçoit les produits industriel -ce qui est de la plus haute importance- et sa production (1985, W P de long). Le concept est directement lié à la recherche et développement fondés sur la science et la codification du savoir théorique, tandis que la production l'est beaucoup moins.

Plus de technologie a un produit, plus élevé est son prix, plus d'emplois sont générés dans sa fabrication. C'est la raison pour laquelle, les pays qui détiennent le pouvoir au niveau international, réalisent des investissements dans la recherche scientifique et technologique et considèrent essentielle la formation de niveau supérieur.

L'universalisation de l'accès à l'enseignement supérieur est-elle un idéal et un objectif à atteindre exclusivement dans les pays liés à l'OCDE ou s'agit-il d'un droit de tous? La réponse se trouve au paragraphe n ° 1 de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, selon lequel l'accès à l'enseignement supérieur doit être égal pour tout le monde, selon les mérites respectifs. En matière d'accès à l'enseignement supérieur, aucune sorte de discrimination fondée sur la race, sexe, langue, religion ou considérations économiques, culturelles ou sociales ou un handicap physique n'est admissible.

Quelle réponse donne aujourd'hui l'OCDE à cette question ?

Dans la section «discours du Secrétaire général» du site de l'OCDE, on trouve que, le 19 octobre 2015, M. Angel Gurría, en tant que conférencier principal à la table ronde des ministres de l'éducation lors d'une session de la Conférence générale de l'UNESCO, a défini clairement la position de l'OCDE sur cette question.

Le message du Secrétaire général de l'OCDE aux pays en développement signifie qu'à son avis, ces pays ne doivent pas investir dans l'enseignement supérieur, car ils n'ont pas encore résolu la question de l'enseignement primaire et secondaire. La solution pour ces pays réside dans les stratégies d'aide au développement, c'est à dire, ils doivent obtenir la solution à l'étranger. D'après M. Gurria, les pays en développement devraient prendre avantage de l'enseignement au niveau du supérieur mis à leur disposition par des fournisseurs étrangers. Le secrétaire général de l'OCDE a foncé le clou en disant que les guides pour la qualité sur l'enseignement transfrontalier produits par l'OCDE elle-même rendent facile l'identification de fournisseurs de haute qualité. Il aurait pu conclure avec une page de publicité: voilà les institutions des pays membres de l'OCDE où il vous faut aller acheter les produits éducationnels.

IMPORTANCE DE LA CONNAISSANCE

Sur l'importance de la connaissance, du domaine de la technologie, du développement de la science, on retiendra les observations par Rubens Ricúpero, ancien Secrétaire général de la CNUCED - Conférence des Nations sur le commerce et le développement. Selon Ricúpero, tandis que les pays d'Amérique latine, à l'exception de certains exemples de réussite comme Embraer (Brésil), exportent, jusqu'à aujourd'hui, des produits peu élaborés, la Corée du Sud vend à l'étranger des ordinateurs, des semi-conducteurs, des pièces pour ordinateurs, du matériel de communications, optique et chimie. Ils ont atteint ce point par le biais de l'éducation et ont continué à investir dans l'enseignement supérieur et la recherche, même en temps de crise. Singapour a fait de même et une attitude identique a pris la Chine.

En Chine, les choses changent du jour au lendemain. Ce pays, dans une période de crise généralisée, ne cesse de croître sans s'arrêter et cela depuis déjà de nombreuses années. La Chine est désormais la deuxième économie du monde et, depuis la fin de 2007, on estime qu'au moins 1/3 de la croissance économique mondiale est le résultat des échanges économiques de ce pays.

Pour analyser l'évolution de l'enseignement supérieur en Chine depuis le milieu des années 1990, deux facteurs attirent attention: l'augmentation de la qualité et la croissance quantitative. À cette fin, des universités privées, la plupart d'entre elles étrangères, ont reçu l'autorisation d'offrir des cours sur le territoire du pays, directement ou par l'enseignement à distance. Pour s'installer en Chine ces établissements doivent être invités, ce qui implique des négociations préalables sur les cours qui seront fournis.

En outre, ils doivent orienter leur action en cherchant à répondre aux besoins de la société et, dans la plupart des cas, sont tenus de travailler en partenariat avec des universités locales. L'engagement social est essentiel. La coopération ne repose pas sur l'imposition, des boîtes noires, au moins en principe, ne sont pas transmises. En 1990, la Chine avait 3 729 000 étudiants dans les universités. Aujourd'hui, il y a plus de 25 millions. Si ce n'est qu'en 2007, plus de 5 millions ont conclu leurs à différents niveaux. Le gouvernement a considérablement accru les ressources pour l'enseignement supérieur et la recherche et envoie à l'étranger depuis le début de ce siècle, plusieurs centaines de milliers d'étudiants, en leur assurant, lors de leur retour, une position adéquate à la formation reçue à l'étranger.

AIDE, COOPÉRATION, COMMERCE

La coopération est une nécessité, tous sont aujourd'hui d'accord avec cette affirmation. Mais comment se développe-t-elle? Récemment, l'Association des universités européennes a mené des études et publié un livre blanc relatif à la coopération, cherchant à identifier les mesures susceptibles d'améliorer la confiance dans les échanges avec l'Afrique (2010-AUA). En adoptant un regard impressionniste, on s'aperçoit que les considérations faites dans le cadre de cette étude peuvent, sans aucun doute, servir de base à un début de réflexion sur l'état de la question dans les autres régions du monde.

En tenant compte des données recueillies dans l'étude de l'AUE, il est normal de conclure que l'Afrique, au cours des processus de coopération, a été victime d'un système de pillage systématique de leurs meilleurs cerveaux. Pour avoir une idée de l'ampleur du phénomène, il est à noter que 67 pour cent du personnel qualifié du Cap-Vert, vivent à l'étranger, le même étant observé en Gambie (63 %) et la Sierra Leone (53%). Les pays ou régions qui bénéficient de cette situation sont: l'Europe où vivent 48,3 % des diplômés de l'Afrique, les États-Unis, avec 31,8 %, le Canada avec 12,4 % et l'Australie avec 6,8 %.

Le livre blanc de l'Association des universités européennes recommande que, dans les deux régions, Afrique et Europe, les gouvernements, les donateurs et les universités devraient revoir leur rôle en tant qu'acteurs de développement, dans la perspective d'une évolution de la relation entre l'enseignement supérieur, recherche, coopération pour le développement et formation de capacités.

Pour les universités, le message est clair: il faudrait une réflexion sur la façon dont la coopération au développement est prise en considération au sein de l'institution. L'AUE propose des solutions timides pour améliorer la situation en ce qui concerne l'exode des cerveaux. Il est question de mettre au point des programmes communs et d'assurer les meilleures conditions de travail pour les experts qui obtiennent leur formation à l'étranger et qui souhaitent rentrer dans leur pays d'origine. Ce sont des intentions pieuses. La réalité est mieux représentée par la décision de la province d'Ontario, au Canada, qui a créé un programme – Ontario's Early Researcher Awards (ERA) qui vise à permettre cette province à participer dans l'économie de la connaissance, par le biais de l'identification et l'attraction des meilleurs chercheurs du monde entier (2012, OECD).

Y-a-t-il une solution à cette question?

DISTORSIONS EN COOPÉRATION

Une grande partie de la coopération au développement est effectuée par des consultants de pays qui fournissent des ressources, l'aide étant conditionnée par l'achat d'équipement dans les pays qui donnent des prêts ou subventions. L'aide en plus est beaucoup moins importante que les ressources allant des pays pauvres vers les riches, par le transfert de fonds de tous types, par le paiement de redevances, transfert de technologie, etc.

Les pays riches, en 2005, s'étaient engagés à appliquer 0,7 % de leur PIB dans les programmes d'aide internationaux et dans des projets de développement, mais sont arrivés au début du XXIe siècle avec la moyenne de 0,25 %. On estime que si on réduit les fonds

fantômes utilisés dans et pour les pays riches et leurs consultants, cette aide en ce qui concerne les membres du G-7-Royaume-Uni, France, États-Unis, Allemagne, Canada et Japon – se réduit à 0,07 %.

Revenons à la question de l'exode des cerveaux. Les pays développés attirent, grâce à des projets de "coopération", les meilleurs cerveaux des pays en développement. C'est classique. Les documents de l'UNESCO de la fin des années 80 et 90 montraient qu'environ 540 000 scientifiques et techniciens de haut niveau de l'Inde travaillaient à l'étranger à la fin du XX^{ème} siècle. L'exode de 21.094 ingénieurs de l'Inde vers les États-Unis entre 1966 et 1988 a représenté une perte de plus de 10 milliards de dollars à l'Inde.

Les États-Unis a adopté une loi en 29 novembre 1990 (loi 101-649) établissant des catégories de préférence pour la délivrance de permis de travail sur leur territoire. L'article 121 de la loi a autorisé l'immigration par an de jusqu'à 40 000 enseignants et chercheurs émérites au-delà du quota prévu à cette intention pour chaque pays. Ce type d'immigration est actuellement encouragé par les organisations européennes et, en France, il y a quelques années déjà, le gouvernement Sarkozy a clairement rendu explicite sa politique d'«immigration choisie», qui n'a pas changé avec François Hollande. L'Union européenne, à son tour, ne fait pas mystère que le généreux financement pour les programmes «Erasmus Mundus» ont comme l'un de ses principaux objectifs, le recrutement des meilleurs cerveaux provenant d'autres parties du monde

Pour faire face à des situations comme celle-ci, l'UNESCO, à l'époque dirigées par un espagnol catalan, Federico Mayor, a décidé de lancer, en 1991, le Programme UNITWIN/Chaires UNESCO, dont le but était de promouvoir la création de réseaux entre les établissements d'enseignement supérieur aux niveaux interrégional, régional et sous-régional, afin de promouvoir le développement institutionnel et la répartition des ressources et de faciliter l'échange d'expertise et l'expérience des données, ainsi que du personnel et des étudiants. Malgré une série de difficultés, le programme a collaboré avec le renforcement des réseaux universitaires et avec la création du mouvement en faveur du partenariat pour le développement.

VERS LE MODÈLE UNIQUE

De nos jours (2014), il semble clair que les méthodes utilisées pour atteindre des modèles de développement uniforme à travers l'organisation de l'enseignement supérieur et de la coopération internationale, sont plus en plus sophistiquées.

Pour imposer la pensée unique et le retour de la théorie de la modernisation des décennies de 1950 et 1960, plusieurs processus, en apparence indépendants, mais en réalité reliés entre eux, se développent au niveau international. Ces processus sont les suivants: l'Accord Général de Commerce de Services - l'AGCS- souvent mentionné dans son nom **anglais GATS –Global Agreement on Trade Services; Le processus de Bologne;** le **Système d'accréditation internationale;** le renouvellement des instruments juridiques sur la **reconnaissance et l'équivalence des diplômes de l'enseignement supérieur;** les **rankings** (classements académiques); **les MOOCS**-massive open online courses.

La situation de dépendance des pays en développement devient plus grave en raison de l'existence en Europe, depuis 1983, d'une institution appelée European Round Table-ERT, la Table ronde européenne, qui regroupe environ 50 parmi les plus grandes entreprises

européennes et agit comme un groupe de pression sur la Commission européenne, le Conseil des ministres et le Parlement européen. Tout en utilisant ces institutions, la European Round Table cherche à atteindre le monde entier.

Les membres de l'ERT disposent d'un système, ils ont des idées, et ils ont une vision de la société et possèdent les moyens pour imposer leur vision. Ils agissent dans un cadre régional et mondial, pour faire ce que le penseur du Costa Rica, Gabriel Macaya, a défini comme l'union des concepts antagonistes, dans les phrases «du newspeak» (Orwel, 1984), comme «la guerre est la paix» ou «la paix est la guerre», «la mort est la vie» et «la vie est morte» etc.. Cette méthodologie est utilisée dans l'analyse des questions telles que le développement durable, la mondialisation à visage humain, prédiction de l'avenir, université privée, interdisciplinarité, ressources suffisantes.

LES MISSIONS DE L'UNIVERSITÉ

Parmi les recommandations et les résolutions adoptées par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur en 1998, deux présentent un intérêt particulier pour la communauté universitaire.

Selon la première, toutes les universités devraient définir (ou redéfinir) ses missions. Si celles-ci sont le fruit des réflexions et décisions communes de la communauté universitaire, la société civile, les gouvernements de chaque pays et de leurs parlements respectifs, les universités peuvent avoir à sa disposition un instrument puissant pour guider leurs actions. Une évaluation, par exemple, ne s'accomplira pas par une comparaison avec des objectifs standardisés qui reflètent les réalités des institutions dans les pays anglophones, mais avec ce que la société attend de ces institutions.

L'autre résolution est la proposition d'envisager que la coopération figure parmi les missions de l'Université. En s'appuyant sur ce principe, les universités pourront définir des actions qui leur permettront de collaborer à la mise en œuvre des réalisations Objectifs du Millénaire tels que définis par les Nations Unies. La base de ces actions sera donc la solidarité dans la recherche de l'élimination de tous les types de l'exclusion et la promotion d'un développement qui profite à tous.

Au niveau régional, il faut consolider des espaces qui visent à renforcer la coopération entre pays proches géographiquement et/ou culturellement. Il est essentiel que les gouvernements et les universités des pays en développement mettent en place des projets concrets de coopération et développent des réseaux qui s'orientent vers un équilibre dans lequel toutes les parties peuvent bénéficier d'actions communes qui tiennent compte de la pertinence.

Les responsables de la définition des politiques publiques dans les pays en voie de développement, pourraient revenir sur les conclusions des conférences régionales organisées dans le cadre de l'UNESCO et notamment de la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, du 5 au 9 octobre 1998, qui sont toujours actuelles, en particulier en ce qui concerne les points suivants: nécessité d'intégration régionale, inclusion sociale, la croissance

de systèmes de l'enseignement supérieur notamment par le biais de formules alternatives comme l'enseignement à distance, coopération solidaire, transfert des connaissances, la coopération pour éviter la fuite des cerveaux, le respect de l'autonomie des universités et nécessité que les gouvernements soutiennent l'enseignement supérieur. Un point également mis en relief par ces conférences est celui de politiques efficaces d'articulation avec l'ensemble du système éducatif, notamment par le biais de la formation des enseignants et la consolidation de la recherche pédagogique. Sur le plan international, ces conférences ont souligné également la nécessité de renforcer la coopération avec d'autres régions du monde, en particulier la coopération Sud-Sud.

Une dernière remarque adressée aux pays en voie de développement nous mène à souligner qu'il n'est pas souhaitable d'«innover», en adoptant dans son intégralité, les modèles qui sont appliqués dans des pays qui se présentent comme développés. L'Université doit être fortement liée à la société locale. Il est vrai que la société change et, de nos jours, change rapidement. La crise fait alors partie de l'essence des pays qui évoluent et aussi de ses universités qui ont besoin de s'adapter, de se reformer, de se modifier, de se structurer en fonction des nouveaux besoins, bref de s'innover.

Mais, il faut innover ayant en vue la société réelle qui a besoin de changement pour être meilleure, plus juste, plus démocratique. Les changements, enfin, doivent être liés à un projet de nation dont la responsabilité incombe à l'Etat et à tous ses citoyens. Il ne peut pas se confondre avec un programme de gouvernement ou d'un éventuel candidat au poste de président ou de premier ministre. Il va bien au-delà. Il doit s'agir de construire une société meilleure, plus juste et plus démocratique où tous puissent vivre ensemble. Et en paix.

Bibliographie de base

- Angulo, J.F. – “La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. *In*: Sacristán J. G. (COMP) Educar por competencias: Que hay nuevo?” Madrid: Moraga, Universidad de Cádiz, 2008. PP. 176-205.
- Association Internationale des Universités (AIU, 1969)- “La coopération Universitaire Internationale”, Cahiers de l'AIU.
- Association Internationale des Universités (2014) – “Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values”- IAU 4th Global Survey- Executive Summary Eva Egron-Polak and Ross Hudson
- García Guadilla, Carmen (2011)- “Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina”, présenté au IIIo. Congreso Internacional “Universidad, Desarrollo y Cooperación”, à Universidad Católica de Guyaquil, Equador, en mai 2011 et publié dans la Revista Iberoamericana de Educación Superior, no. 9, vol. IV, en 2012.
- European Association of Universities (2010) – “Africa-Europa higher education cooperation for development: meeting regional and global challenges – White Paper- Outcomes and recommendations of the Project: “Access to success: fostering trust and exchange between Europa and Africa (2008-2010)”.

- Banque Mondiale (1994)– Washington - "Higher education: lessons of experience".
- Husén, Torsten (1990) - “The idea of the university changing roles, current crisis and future challenges” in “ The role of the university: a global perspective”- UNU.
- Longo, Waldimir Pirró (1985) – “Tecnologia e soberania nacional”, Revista de Metalurgia, vol. 41, pgs 323-328.
- Longo, Waldimir Pirró (2010)- “Reflexões de um engenheiro sobre ciência, tecnologia e educação” – Revista de Ensino de Engenharia, vol 22, no. 1, pgs 40º-50-
- OCDE -1998- “Redéfinir l’enseignement tertiaire”, Paris.
- OCDE (2012) Higher Education Programme, IMHE - Fabrice Hénaud, Leslie Diamond, Deborah Rosevare - “Approaches to internationalisation and the implications for strategic management and institutional practice”.
- PIHE- (2007) Rede de parceria para a internacionalização do ensino superior- Práticas e tendências para a internacionalização e cooperação entre as universidades da América Latina e a União europeia.
- Rodrigues Dias, M. A.(1997) – “Cooperación internacional: cuestión de necesidad”- Reunión plenária da CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- Salamanca, 17 y 18.10. 1997- www.mardias.net, electronic book no. 8, doc. no. 8.
- Rodrigues Dias, M.A. -“La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento” (2008) – document adressé à La Conférence Régionale sur l’enseignement supérieur réalisée à Cartagena de Indias (Colombia), en 2008. Publié en “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998” – págs. 313/366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontificia Universidad Javeriana y IESALC-UNESCO- ISB N 978-958-8347-09-07. Ce documento n peut le trouver auszsi en Internet: www.mardias.net, eletronic book no. 14, doc. no. 13.
- UNESCO (1995) Paris - "Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior”
- Vasques de Miranda, Glauro; Caiafa Salgado, Maria Umbelina e Amaral, Ana Lúcia- (2013) “Veredas – Curso Superior de Formação de Professores – História e Estórias”- Liberlivro Editora.

DOCUMENTO NÚMERO 11

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS- CONTEXTOS E CENÁRIOS DE UMA COOPERAÇÃO POSSÍVEL

Versão de 15 de fevereiro de 2018 – Texto síntese de vários documentos anteriormente publicados.

INTRODUÇÃO

Com três comemorações importantes, 2018 transformou-se num ano especial para as reflexões sobre as relações entre o ensino superior e a sociedade. Em maio, comemora-se o **cinquentenário da revolta estudantil de Paris de 1968**. Em junho, será a vez do **centenário da Reforma de Córdoba na Argentina** e, em outubro, festejam-se os vinte anos da **Conferência Mundial sobre a Educação Superior –CMES-**, organizada pela UNESCO (1998)⁵⁰, com a participação de quase cinco mil participantes. Ponto comum de todos estes acontecimentos é o fato de neles todos o ponto de partida das discussões ter sido o dos **vínculos do ensino superior com a sociedade**, a conclusão final sendo sempre a da necessidade de se reforçar o conceito de ensino superior como **bem público, devendo, pois, ser livre, democrático e acessível a todos**.

Que importância tem ainda hoje a mensagem dos reformistas de Córdoba 1918? Qual a contribuição de Maio de 1968 para o desenvolvimento de uma educação mais pertinente no mundo? Que importância tiveram as reuniões regionais da América Latina e Caribe, preparatórias a conferências mundiais, em 1996, em Havana, e em 2008, em Cartagena de Indias? A CMES – Conferência Mundial de 1998 pode e deve continuar sendo uma referência incontornável em matéria de políticas para o ensino superior?

Quais são, em 2018, de novo um ano terminando em oito, as perspectivas para o ensino superior no mundo atual? Que há de comum ou de diferente entre um país como o Chile que decidiu restabelecer, já em 2018, o ensino superior público gratuito para todos e outros como o Brasil que se tornaram o paraíso da comercialização da educação superior (Sguissardi, 2014) ou como a Espanha que parece ter reduzido os investimentos nesta área do ensino e que torna precárias as condições de trabalho de grande proporção de seus professores

⁵⁰ Comemora-se também o décimo aniversário da CRES 2008, Conferência Regional para o ensino superior, que abriu os preparativos para a Segunda Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em Paris, em 2009. Na América Latina e Caribe, todo estudo histórico deve incluir também a Conferência em Havana em 1996 e o Seminário Internacional em Caracas, em 1991.

universitários? Que sentido pode ter para a América Latina e para o mundo uma nova Declaração de Córdoba, em 2018?

Córdoba 1918 foi a primeira grande reação na América latina contra a universidade torre de marfim isolada dos problemas da sociedade. Maio de 1968 representou uma oposição espontânea e, por vezes violenta da juventude contra o arcaísmo das estruturas universitárias e sua vinculação a uma sociedade estática, imutável e, ao mesmo tempo, machista, discriminatória e injusta. A CMES de 1998 baseou suas decisões na convicção de que o ensino superior deveria ser de qualidade e pertinente, deveria ser considerado um bem público, livre e acessível a todos e que a cooperação entre iguais era fundamental para que o ideal de construção de uma sociedade mais justa pudesse se concretizar no mundo inteiro.

Desde sua criação em seguida à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tanto as Nações Unidas como sua agência especializada, a UNESCO, consideraram que a educação deveria sempre estar ligada à solução dos problemas da sociedade, sejam eles locais, regionais ou globais. E o ensino superior sempre foi tratado como bem público. Este princípio continua válido num mundo globalizado onde tudo é comercializado e mesmo alguns funcionários do sistema das Nações Unidas adotam as formulações originadas basicamente no sistema financeiro?

O centenário da declaração e da reforma de Córdoba dá a oportunidade de retomar uma reflexão profunda sobre nossas sociedades e sobre o papel que nas transformações deve exercer o ensino superior. Uma nova declaração de Córdoba, nesta fase de nossa história, deveria contribuir para a **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, que, na América Latina, passa necessariamente pela integração regional.

SIGNIFICADO DE CÓRDOBA

Até Córdoba 1918, a universidade latino-americana era **organizada como uma torre de marfim, não pertinente, dogmática e isolada da sociedade**⁵¹.

⁵¹ - Autores como Darcy Ribeiro, Carlos Tunnerman, Luís Lima (ex-reitor da Universidade de La Plata e da Universidade do Noroeste da Província de Buenos Aires), Hugo Juri, Hélgio Trindade, Jorge Landinelli, entre outros, desenvolveram análises detalhadas sobre o significado deste evento emblemático.

Córdoba mostrou quão importante é sistematizar uma série de princípios que se transformam em marcos de referência para ações e para a definição de bandeiras para a melhoria dos sistemas. Córdoba estabeleceu os elementos básicos de uma ação para a defesa das liberdades acadêmicas e da autonomia universitária, um dos princípios que facilitaram a unidade das forças acadêmicas na luta contra as ditaduras que, em particular nos anos 60 e 70, dominaram grande parte da América Latina, com o sacrifício das liberdades, da dignidade humana, de gerações inteiras de cidadãos desta região.

Córdoba é fruto de uma época. Os princípios que ali foram adotados e as decisões tomadas eram todas progressistas para o início do século XX, algumas medidas respondiam a questões de conjuntura, passageiras, seguramente já não se podem aplicar aos dias de hoje, enquanto muitos princípios, numa visão prospectiva, atingiam a essência das instituições acadêmicas, são portanto permanentes e válidas até hoje. A Córdoba, entre outras coisas, a comunidade acadêmica latino-americana deve:

- i) a consolidação da ideia de **autonomia universitária** na região, em oposição, na época, ao dogmatismo de um clero ainda preso a métodos inquisitoriais e de uma sociedade herdeira do sistema colonial espanhol, hoje necessária contra a comercialização e o pensamento único dominantes;
- ii) a insistência na **formação integral do ser humano**, devendo os estudantes ser tratados como adultos, como sujeitos e não como objeto de seus destinos, advindo daí a luta pelo co-governo das instituições;
- iii) **a necessidade de que as instituições universitárias mantenham vínculos com a sociedade, tratem de problemas da sociedade, encontrem na sociedade a justificação principal de sua existência;**
- iv) a obrigação de **transferência à sociedade dos conhecimentos** que os estabelecimentos de ensino superior possuem ou produzem, através da **extensão** universitária, cujo conceito padecia do pecado original do elitismo, mas que, na região, evoluiu para chegar a formulações participativas na linha do pensamento de educadores como Paulo Freire;

- v) a antecipação dos movimentos de **integração do continente**, com o apelo lançado pelos estudantes de Córdoba a seus companheiros de toda a América.

Deve-se ainda a Córdoba, segundo Luís Lima, “o ter afirmado que o compromisso essencial da universidade é o de ensinar a pensar e, desta maneira, integrar ao homem a sociedade como fator de mudança e de progresso”(Lima, 1994).

A declaração de Córdoba (junho de 1918) foi o **elemento galvanizador em torno do qual todo um simbolismo se criou e desenvolveu**. O elemento de mobilização – de agitação, diriam muitos - foi sua difusão e a ida às ruas dos estudantes com a ocupação do edifício principal da universidade. **Cinquenta anos depois, em maio de 1968, os estudantes de Paris e de diversas partes do mundo fizeram o mesmo**. Lançaram-se às ruas para exprimir sua opinião, para manifestar sua revolta. Mas, os de Córdoba foram os primeiros e fizeram-no saber ao mundo...

A Reforma de Córdoba de 1918 influenciou toda a região, em alguns países imediatamente como foi o caso do Perú, onde inclusive um movimento político –a APRA – Aliança Popular Revolucionária Americana- de Haya de La Torre- nela se inspirou. Repercutiu imediatamente no Uruguai, Bolívia, México e Colômbia, entre outros. Em alguns, Brasil por exemplo, chegou com atraso, mas esteve sempre presente. Assim, observa-se que, no conjunto da América Latina, no início dos anos sessenta, uma grande agitação intelectual se desenvolveu, baseada na ideia de que a universidade não poderia ficar isolada dos problemas da sociedade.

No Brasil, onde a explosão estudantil dos anos sessenta fez parte da luta inicialmente pela adoção de reformas de base e, em seguida, contra a ditadura militar, o movimento de reformas defendia, entre outros pontos, o fim das cátedras vitalícias, pedia a abertura de concursos públicos para os postos de professores universitários, a instalação do co-governo de que a greve do terço em 1962 (Trindade, 1998) foi uma das expressões mais diretas.

Para Darcy Ribeiro , a reforma de Córdoba representava “a principal força renovadora de nossas universidades” (Ribeiro, 1982). Para Carlos Tunnermann, o chamado “Movimento de Córdoba” “foi a primeira confrontação importante entre uma sociedade que começava a experimentar mudanças em sua composição interna e uma universidade encravada em

esquemas obsoletos”. Tunnermann recorda Germán Arciniegas, para quem a universidade, depois de 1918, “*não foi a que deverá ser, mas deixou de ser o que vinha sendo*”. Córdoba foi o início de um processo que dura até hoje (Tunnermann, 1991).

MAIO DE 1968

Em maio de 1968 – e isto foi um privilégio - estava em Paris; era estudante em um programa de pós-graduação (terceiro ciclo) em Comunicação da antiga Universidade de Paris. Tive a oportunidade de observar a multiplicação de referências a Córdoba que faziam líderes do movimento estudantil, algumas transcritas nos muros da Sorbonne ocupada pelos estudantes. No decorrer dos cinquenta anos que se sucederam a este movimento, todos os que são favoráveis, como aqueles que se opõem ao movimento estudantil daquele ano, concordam que **a motivação dos líderes foi direcionada pela necessidade de uma associação entre os problemas da universidade com a sociedade como um todo**⁵².

Maio de 68, como assinala o ex-líder universitário Daniel Cohn Bendit, não era um movimento revolucionário e – podemos acrescentar - nem se baseava em ações estruturadas dentro de um marco rígido, mas tornou-se uma referência na vida acadêmica mundial. Os estudantes de Paris como de outras regiões do mundo, inclusive na América Latina e, em particular, no México e no Brasil, reagiram contra uma sociedade fechada.

Com seu movimento, conseguiram literalmente explodir a sociedade, promover **aberturas no campo social, revolucionar os costumes, liberar a palavra, afrontar o machismo dominante, tornar mais livre a sexualidade e provocar um grande impacto na organização interna das universidades, em particular na relação entre professores e alunos, estimular mudanças profundas no sistema universitário, como é prova a lei**

⁵² Após chamar a atenção ao fato de que a CMES se realizava trinta anos após os acontecimentos de maio de 68 que movimentaram as sociedades e o ensino superior em todas as partes do mundo, relembrei, na CMES de 1998, em discurso proferido logo após a abertura, que, em 1968, os estudantes franceses, através de mensagens difundidas por cartazes pregados nos muros da Sorbonne, pediam “um ensino a serviço do povo” e diziam “não à universidade de classe” e, de maneira um tanto provocativa, perguntava em que medida os objetivos de universalização do acesso ao ensino superior sugerido naquele mesmo ano de 1998, pela OCDE, cujos estados membros tinham, na época, vários “*soixante-huitards*” no comando de seus governos, responderia aos votos dos estudantes de 1968. A resposta a esta questão foi dada tempos depois, em 2005, numa sessão paralela da Conferência Geral da UNESCO pelo secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, para quem os países em desenvolvimento devem se limitar a investir no ensino básico e “tomar vantagem da educação superior que ofereçam provedores externos” (Gurría, 2005). Recentemente, em 2018, em sua edição de 3 a 9 de fevereiro, o semanário inglês, “*The Economist*” voltou ao tema, com um artigo intitulado “*All must have degrees*”, onde confirma a tendência à universalização, mas considera que “muitos estudantes estão desperdiçando seu próprio dinheiro e o dos contribuintes que os financiam”.

francesa de reforma universitária de 1968 e, inclusive, influenciar a ação de organizações como a UNESCO.

O Informe Edgar Faure da UNESCO, que resultou no documento “**Aprender a ser**”⁵³, responsável pela mudança da educação no mundo inteiro nos anos setenta, é **fruto de Maio de 1968**. Ninguém previra a explosão que ocorreu em 1968, nem a imprensa, nem os governos, nem a UNESCO, a agência das Nações Unidas encarregada dos temas vinculados à educação e, portanto, em grande parte, à juventude. A partir desta constatação, o diretor-geral da UNESCO, na época, René Maheu, seguido pela Conferência Geral da organização, decidiu, em 1971, promover uma reflexão profunda sobre a situação e as perspectivas da educação no mundo inteiro. Os princípios e análises do grupo liderado por Edgar Faure foram retomados algumas décadas mais tarde por outra comissão, esta presidida por Jacques Delors. O documento elaborado pela comissão Faure influenciou os rumos da educação universal nas últimas décadas do século XX.

Análises ulteriores levaram à conclusão de que, apesar das mudanças provocadas, o movimento de maio de 1968 foi recuperado por organizações políticas e sindicais tradicionais, o sistema político não se renovou, a reforma da universidade não conseguiu transformá-la num instrumento eficaz para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Quem viveu Maio de 1968, no entanto, sabe que participou de um movimento que imediatamente entrou para a história, a exemplo da Comuna de Paris de 1848.

Um dos fatos de que me recordo de 1968 foi a incapacidade generalizada de autoridades governamentais e de dirigentes universitários de compreenderem a realidade e de anteciparem as medidas que seriam necessárias para enfrentar a crise. Pierre Vianxon-Ponté, o colunista político mais famoso da França, na época, publicou, na primeira página do jornal *Le Monde*, em 15 de março de 1968, um artigo intitulado “*La France s'ennuie*” (a França está entediada) mostrando que neste país, do ponto de vista social e político, a apatia era

⁵³ **Comissão Internacional para o desenvolvimento da educação** que elaborou o documento “**Aprender a ser**”. Participaram da comissão, além de Edgar Faure (França), Felipe Herrera (Chile), Abdul-Razzak Kaddoura (Siria), Henri Lopes (Congo), Arthur V. Pétrovski (URSS), Majid Rahnema (Iran), Frederic Champion Ward (EUA). Quatro postulados orientaram a elaboração do Informe “Aprender a ser”: 1. Existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações; 2. Crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro; 3. Desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos; 4. Educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser.

generalizada e nada de importante ali se passaria, ao contrário do que ocorria em outros países.

Cena patética reveladora da alienação geral das autoridades foi dada pelo ministro da educação francês, Alain Peyrefitte. Logo no início do movimento, quando milhares de estudantes já desfilavam pelas ruas de Paris engrossando o movimento de protesto, o ministro dirigia-se, pelo rádio, aos pais dos jovens pedindo que estes retivessem os filhos em casa, pois havia um movimento subversivo do qual participavam apenas um pequeno número de “*enragés*”, de revoltados. Pior cego é o que não vê. Isto não é novidade. Peyrefitte, que era considerado um observador agudo mas controvertido da política francesa e internacional, ministro de De Gaulle, de Pompidou e de Giscard d’Estaing, teve enorme sucesso com os livros “*Le mal français*” e sobretudo com “*Quand la Chine s’éveillera...le monde tremblera*”. Podia ser arguto, mas sobre Maio 68, foi nulo.

TEMPOS DE OBSCURANTISMO

Ao decidir organizar a CMES de 1998, assim como as conferências preparatórias que a antecederam começando com a de Havana (1996), a UNESCO tomou em consideração estudos e reflexões feitas em seu seio, assim como projetos de cooperação por ela promovidos durante mais de três décadas. Levou em conta também documentos diversos de organizações associadas. Os trabalhos especificamente preparatórios para a CMES de 1998 duraram cerca de dez anos, e, no caso da conferência de Havana, os trabalhos foram inspirar-se, em grande medida, na filosofia da reforma universitária de Córdoba de 1918.

Foi no documento “Políticas de Mudança e Desenvolvimento no Ensino superior” (UNESCO, 1995) que a UNESCO registrou o contexto em que se desenvolveu aquela reflexão. Pode-se ler no parágrafo IV do resumo executivo deste documento (*policy paper*):

“Uma rápida visão das tendências globais mostra uma série de processos concorrentes, às vezes até contraditórios, de: democratização, **globalização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação**”.

E ainda:

“Igualmente importante são as mudanças imperativas de desenvolvimento econômico e tecnológico e as modificações nas estratégias de desenvolvimento que –a UNESCO também advoga- deveriam procurar um desenvolvimento sustentável humano, em que

o crescimento econômico servisse ao desenvolvimento social e assegurasse um meio ambiente sustentável. A busca de soluções aos problemas que surgem desses processos depende da educação, incluindo-se aí o ensino superior”.

Este era o contexto. Uma maneira diferente de responder à questão da natureza da sociedade regional e mundial nos anos noventa seria listar uma série de problemas concretos que enfrentava a sociedade e que persistem em nossos dias. Nas últimas décadas, observou-se um desenvolvimento sem precedente da ciência e da tecnologia e, no entanto, uma vez mais, o desequilíbrio se instalou em particular no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias, aos benefícios dos sistemas de saúde e a uma alimentação sadia e suficiente. Como resultado do aumento da concentração de riquezas, o número de pobres e miseráveis se ampliou, o trabalho tornou-se cada vez mais precário, a exclusão tornou-se a regra. Desemprego de massa, sobretudo dos jovens, é agora uma realidade universal.

A lista de problemas pode alongar-se quase indefinidamente: hiperpopulação, “*knowledge gap*” entre povos e indivíduos, a expansão de uma dívida impagável de muitos países em desenvolvimento, a incapacidade de grupos étnicos e culturais diferentes de viver juntos, violência, intolerância, guerra, analfabetismo, destruição do meio ambiente. Tudo isto está conforme o diagnóstico encontrado no artigo 6 da Declaração de 1998 e nos documentos das Nações Unidas sobre objetivos do milênio, onde se aborda sempre a necessidade de promoção de ações para o ensino primário atingir a todos, para erradicar a pobreza e a fome, promover a igualdade entre os gêneros e a autonomia da mulher, reduzir a mortalidade infantil, melhorar saúde materna, impedir o AIDS, a malária e outras doenças, garantir a sustentabilidade do meio ambiente, estimular uma colaboração mundial em benefício do desenvolvimento.

Não é necessário ser um profeta para saber que os historiadores do futuro designarão o final do Século XX e o início do XXI como um **tempo de obscurantismo** (Rodrigues Dias, 2003 e 2017). Na esfera internacional, confunde-se democracia com o poder arbitrário de nações poderosas e, no interior dos países, elites frequentemente representadas por grupos financeiros apoderam-se dos mecanismos governamentais, utilizando processos de manipulação os mais variados, desde informações inexatas divulgadas pelos meios de comunicação de massa, seja utilizando outros mecanismos como, por exemplo, adoção de uma política do silêncio sobre tudo o que contraria seus interesses. Em lugar de promover a defesa da liberdade de opinião e de expressão, o que muitos países fazem é submeter-se ao

pensamento único. Em lugar de princípios éticos no governo público, o que se vê, por toda parte, é que a corrupção se generaliza e se transforma numa espécie de enfermidade pandêmica, impedindo o poder público de exercer as funções para as quais foi criado, ou seja, promover a paz e o desenvolvimento de todos os povos. O século XX terminou pior do que começara em matéria de direitos humanos.

Em 1989, em conferência organizada em Washington pelo “*Institute for International Economics*” (IIE), o economista inglês, John Williamson forjou os princípios do Consenso de Washington: privatizações, abertura da economia, desregulação da inflação e do déficit público passaram a ser receita adotada no mundo inteiro. Estes foram os parâmetros nos quais se baseou a globalização implementada no mundo desde então. Hoje, sobretudo nas sociedades ocidentais, já não se pode falar de “*homo sapiens*”; o que se constrói permanentemente é o “*homo economicus*”.

O mundo vive uma situação em termos financeiros insustentável. Já em setembro de 1986, muito antes da explosão da grande crise em 2008, no *Le Monde Diplomatique*, Frederic F. Clairmont e John Kavanaugh, através de um artigo intitulado “*240.000.000.000 de dólares e sem interesses: como o terceiro mundo financia os países ricos*”, denunciaram esta realidade. Podia-se ler neste texto que os grandes bancos comerciais tinham triplicado seus lucros no terceiro mundo em dez anos (de 1973 a 1982). O chamado terceiro mundo foi transformado de fato em exportador de capital para os países do hemisfério norte.

Anunciou-se então que o comércio traria prosperidade para todos. Os países em desenvolvimento que acreditaram neste dogma se empobreceram ainda mais e se deram conta de que mecanismos são criados ou reforçados para excluí-los do poder de decisão em tudo o que lhes diz respeito na vida internacional. Por outro lado, nenhuma contrapartida receberam pela abertura de suas economias. Os países industrializados consolidaram suas políticas protecionistas e reduziram os investimentos em projetos de cooperação. O mundo que se construiu e se perpetua é um mundo desigual, violento, promotor de exclusão cada vez maior entre países e no interior de cada país.

Instituições como o Banco Mundial, 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), com a conivência e apoio de certos funcionários do próprio sistema das Nações Unidas, adaptaram os princípios do Consenso de Washington ao ensino superior e passaram a defender:

- A redução do montante de investimentos no ensino superior;
- **O estímulo prioritário** e, em certos casos, exclusivo ao **ensino de base**;
- A transformação do **ensino superior e do ensino a distância em objeto comercial**;
- A regulação dos sistemas educativos em conformidade com **princípios consolidados no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC)**.

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, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 (ONU, 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).

Esse dispositivo foi reforçado pelo Artigo 13, Parágrafo 1 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 o Brasil, em 24 de janeiro de 1992. Sempre em vigor, jamais revogado, com respeito ao ensino superior, afirma o documento: **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 (ONU, 1966)**.

Para enfrentar esta problemática, observava-se então que o desenvolvimento no ensino superior, no início dos anos noventa, era diverso, com três tendências principais emergindo, no mundo inteiro, segundo já dizia, no seu resumo executivo (parágrafo III), o documento de política da UNESCO de 1995: uma **expansão quantitativa** que não obstante era acompanhada por **desigualdades continuadas de acesso** entre países e entre regiões; a **diversificação de estruturas** institucionais, programas e formas de estudos e as dificuldades financeiras. O vão que aumentava entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, com referência às condições de ensino superior e pesquisa, tornava-se então causa de preocupação entre muitos dos responsáveis pelas políticas públicas relativas ao ensino superior nos governos nas diversas regiões e em organismos internacionais.

As respostas do ensino superior, dizia ainda o *policy paper* no mesmo parágrafo, deveriam ser guiadas por três palavras-chave, que determinam seus funcionamentos e posição: **relevância, qualidade e internacionalização.**

HAVANA 1996 E CARTAGENA 2008

Que resposta deram a estas questões as conferências regionais (Havana, 1996, Cartagena de Índias, 2008) e a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998?

A Conferência de Havana, “Conferência Regional sobre Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e Caribe” foi a primeira conferência regional preparatória da Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) de 1998, que, organizada pela Divisão de Ensino Superior da UNESCO, fora convocada pelo seu diretor geral, Federico Mayor, com o objetivo de:

- i) definir os princípios fundamentais que sustentam uma transformação profunda da educação superior, mediante a qual ela se converta em promotora eficaz de uma cultura de paz sobre a base de um desenvolvimento humano sustentável fundado na equidade, na democracia, na justiça e na liberdade;
- ii) contribuir para melhorar a pertinência e a qualidade de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo igualdade de oportunidades a todas as pessoas através de uma educação permanente e sem fronteiras, em que o mérito seja o critério básico para o acesso;
- iii) fortalecer a cooperação interuniversitária, mobilizando a todos os que intervêm na educação superior.

Foi com base nestes objetivos que um Grupo Consultivo Internacional de Educação Superior foi constituído dentro da UNESCO para acompanhar os trabalhos do secretariado de preparação da conferência. Dele faziam parte vários representantes da América Latina: Carlos Tunnermann (Nicarágua), Jorge Brovetto (Uruguay), Eunice Durnham (Brasil), José Sarukhán (México) e Alfonso Borrero Cabal (Colômbia).

Esta participação massiva não foi casual. Encarregado de supervisionar a organização da Conferência Mundial, juntamente com meus colegas da Divisão do Ensino Superior em

Paris, decidimos organizar uma série de encontros preparatórios em todos os continentes e, ainda, algumas reuniões sub-regionais. A decisão de iniciar o processo na América Latina deveu-se ao fato de, na época, em Caracas, existir o Centro Regional para o Ensino Superior (CRESALC) dirigido por um uruguaio-venezuelano, e existir na região um grupo de líderes universitários em diversos países perfeitamente integrados na defesa do ensino superior como bem público.

O CRESALC, desde o final dos anos setenta, sob a direção dos argentinos Enrique Oteiza e Juan Carlos Tedesco e, depois, pelo colombiano Gustavo Lopez e finalmente pelo uruguaio-venezuelano, Luis Yarzabal, obtivera sua legitimação junto à comunidade acadêmica e aos governos da região, através de um trabalho profundo de reflexão e de ação no campo do ensino superior.

O Centro de Caracas dispunha de um grupo de funcionários internacionais e locais motivados, além de um conselho consultivo representativo de toda a região, que revelava ter consciência plena do que ocorria na América Latina e do que poderia representar a educação superior para o bem estar de sua população. Já numa reunião em dezembro de 1987, o conselho solicitava à UNESCO que incluísse em seu programa ações destinadas a fazer com que a educação superior previsse e dessa resposta às demandas da sociedade no século XXI, que seria caracterizada por **mudanças tecnológicas, pressões sociais, requerimentos ocupacionais e desafios axiológicos de natureza absolutamente imprevista**. Solicitava que se analisassem as novas metodologias, técnicas e modalidades acadêmicas, com especial atenção a um diagnóstico da eficácia, eficiência, adequação e qualidade do ensino a distância. Pedia o reforço dos programas de pós-graduação e o fomento da educação permanente, tudo isto mantendo e desenvolvendo a capacidade crítica das universidades.

Num discurso feito em Genebra, em 12 de janeiro de 1989 (Rodrigues Dias, 1989), como diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, de maneira implícita, porém clara, indiquei que, já naquela época, a ideia da CMES estava amadurecida, que o programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, já podia ser lançado e que, em breve, a UNESCO estaria em condições de divulgar um documento de políticas sobre o ensino superior - fato que ocorreu em 1995.

Em 1993, a UNESCO lançou a versão preliminar de seu documento de políticas para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, também objeto de longas discussões no mundo e, inclusive, de debates em parlamentos como ocorreu no Uruguai e no Brasil.

Na fase de preparação deste documento, o CRESALC, já em 1991, realizou uma série de estudos que culminaram com um grande encontro regional: “Seminário Internacional sobre Reflexões Internacionais sobre as Novas Funções do Ensino Superior: o caso da América Latina”, em maio de 1991, do qual se extraiu a adoção de uma agenda de compromisso para o ensino superior na América Latina e Caribe, onde, entre outras coisas, dizia-se:

"Sob o impacto da crise global que afeta os países da América Latina e do Caribe, as limitações e carências da região, considerada como um todo, foram acentuadas drasticamente. Aos fatores seculares adversos ao desenvolvimento, agregam-se novos fatores derivados da aplicação de programas de ajuste econômico, revelando-se, em toda a região, **a persistência e a expansão de desigualdades sociais profundas**, expressas nos contrastes exacerbados entre o empobrecimento crítico de uma grande maioria da população e a concentração da riqueza em grupos minoritários. Apesar dos esforços dos estados, governos e setores da população para superar essas assimetrias na região, agora é mais necessário do que antes reduzir a incerteza que tal situação coloca.

"As questões de maior preocupação para a região nesta década são, entre outros: **a eliminação da pobreza crítica, a consolidação dos sistemas democráticos, a estabilidade econômica e social, a formação de recursos humanos com equidade, produção e conservação. do meio ambiente e dos recursos naturais, o acesso real e oportuno ao conhecimento científico e tecnológico, o crescimento demográfico e, em particular, o processo de urbanização acelerada**".

Desde o início de funcionamento do CRESALC nos anos setenta, organizações como o Conselho Superior Universitário Centroamericano (CSUCA) e a União de Universidades da América Latina (UDUAL) trabalhavam em associação com a UNESCO e se mobilizaram através de estudos, conferências, mesas-redondas no marco de suas próprias assembleias e conferências gerais, o mesmo fazendo organizações criadas posteriormente como a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), a Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ) e a Organização Universitária Interamericana (OUI), a exemplo do que fazia em escala mundial a Associação Internacional de Universidades (AIU).

Discussões foram igualmente organizadas com representantes de organizações internacionais como o Banco Mundial, Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Internacional do Trabalho (OIT), OCDE etc.. A Universidade das Nações Unidas, por sua vez, organizou em, 1996, em Santiago de Chile, um seminário sobre o futuro da universidade e também em 1996, foi coorganizadora da conferência regional para a Ásia e o Pacífico (juntamente com o escritório regional da UNESCO em Bangkok, representado pelo chinês Wang Yibing) e esteve fortemente envolvida na CMES em 1998.

É útil salientar também que foi na América Latina, em julho de 1988, no Palácio do Itamaraty em Brasília, que, em uma reunião especial do Conselho da Universidade das Nações Unidas, o Diretor-Geral da UNESCO, Federico Mayor, declarou que chegara o momento de uma profunda reflexão sobre as funções e missões dos estabelecimentos de ensino superior em relação à sociedade. Segundo Federico Mayor, a idéia original que presidiu a constituição dessas instituições deveria ser tomada como um ponto de partida. Dever-se-ia analisar sua evolução no tempo e no espaço, para se chegar ao papel que eles têm que desempenhar no âmbito de uma sociedade em um período de mudanças ultra-rápidas.

Em Havana, falando no dia de inauguração da conferência regional, em minha qualidade de diretor da Divisão do Ensino Superior e de coordenador geral do conjunto das ações visando à preparação da CMES, recordei que:

"No passado recente, todos consideravam que a educação superior era fundamental para o desenvolvimento. Agora, muitos, mesmo em organizações internacionais que lidam com a educação, atuam como se isso não fosse verdade, como se os países em desenvolvimento pudessem alcançar sua independência real sem um sistema efetivo e de qualidade de formação e de pesquisa no nível terciário. Essas posições confirmam o ressurgimento do que um economista francês, François Perroux, definiu como "economismo", a busca do custo / benefício a qualquer preço, a identificação do mercado como fator determinante e exclusivo na vida dos homens, o que implica uma concepção mecânica da história segundo a qual todas as sociedades devem seguir os mesmos processos e caminhos para alcançar o "soi-disant" bem-estar social dos países ricos e industrializados. É uma visão baseada no etnocentrismo, onde a economia explica e resolve tudo.

"Isto deve ser apontado como prejudicial para os países em desenvolvimento e, em particular para a América Latina e o Caribe. Tem razão Ana Maria Cetto, da Universidade Nacional Autônoma do México, para quem, na nossa região, "pertencemos à grande periferia do sistema mundial atual, no sentido econômico, no sentido político e, claro, na ciência também". Isso tem que mudar. E devemos, como diz Ana Maria Cetto, "estar prontos para a transição da dependência para a interdependência e selecionamos nossas próprias modalidades de evolução dentro deste contexto" (Cetto, 1996 **pág 43**).

A Conferência de Havana, com mais de setecentos participantes provenientes de toda a América Latina e Caribe, foi um sucesso e definitivamente delineou o caminho para as demais conferências regionais preparatórias à CMES de 1998, estabelecendo, inclusive, um quadro organizado das discussões em torno dos temas de qualidade, pertinência, gestão e finanças e colaboração internacional.

Façamos, agora, um rápido parêntesis para recordar que, no final da primeira década deste século XXI, tendo a UNESCO decidido realizar uma segunda conferência mundial, a América Latina de novo saiu na frente e, sob a liderança da diretora do IESALC, Ana Lúcia

Gazzola, organizou, com grande sucesso, uma conferência preparatória em Cartagena de Indias em 2008, que foi objeto de análises aprofundadas em outros capítulos desta coletânea, em particular os que foram elaborados pela própria Ana Lúcia Gazzola com Sueli Pires e Rafael Guarga com Fernando Sosa.

Faltaria analisar o impacto que estas conferências regionais tiveram nos países que compõem a região. Não há dúvidas de que ambas as conferências, a de 1996 como a de 2008, tornaram-se referência no que diz respeito aos princípios. Muitos trataram de aplicar seus princípios. Na Argentina, por exemplo, uma universidade pública, a Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNOBA) foi organizada de maneira a responder às propostas da CMES de 1998, o que implicava também um ajustamento à conferência de Havana. Mas, há que se reconhecer que estas conferências foram realizadas num período em que a comercialização da educação passou a dominar em muitos países da região e muitos governos começaram a ter comportamentos contraditórios aprovando, na UNESCO, princípios humanistas e dando respaldo, em seguida, a decisões opostas tomadas no âmbito da Organização Mundial do Comércio ou provenientes de organizações como o Banco Mundial, OCDE e outras.

CMES DE 1998

A Conferência de Havana defendeu uma utopia. Mas ela, entre outros méritos concretos, teve o de estabelecer um quadro seguido por todas as demais conferências regionais posteriores e que ajudaram a preparar a CMES de 1998. Mesmo a conferência para os países europeus (em Palermo, 1997 com a inclusão também de Israel, Estados Unidos e Canadá), embora tivesse, na intenção de alguns de seus organizadores, querido seguir outros rumos, curvou-se ao tratamento dos temas definidos em Havana que representavam, sem dúvida, as preocupações da comunidade internacional naquele momento.

A CMES, realizada em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, beneficiou-se de uma mobilização jamais verificada em torno do ensino superior. Contou com a participação de governos, membros da comunidade acadêmica, organizações governamentais e não governamentais, representantes da sociedade civil. Mais de 180 países se fizeram representar nesse conclave, mais de 120 ministros presidiram as delegações nacionais oficiais, quase cinco mil pessoas participaram dos trabalhos, entre eles mais de 300 estudantes. Cerca de 200 jornalistas do mundo inteiro acompanharam os trabalhos. A Paris acorreram representantes de Paramentos, do setor privado, de associações de professores e de estudantes, reitores,

pesquisadores em educação, representantes de todas as grandes associações de universidades internacionais e regionais.

A preparação imediata para a Conferência se desenvolveu através de etapas que atingiram todas as regiões do mundo começando, como assinalado acima, com a conferência regional para a América Latina e o Caribe, em novembro de 1996, em Havana, Cuba. Foi seguida de reuniões do mesmo tipo nas demais regiões do mundo, com conferências em Dakar (África), Tóquio (Ásia e Pacífico), Palermo (Europa) e Beirute (Estados árabes), com pelo menos três reuniões complementares: uma em Toronto para a América do Norte, outra em Porto Rico para o Caribe e uma terceira em Estrasburgo para os países do Conselho da Europa.

A discussão, como já indicado, havia começado muito antes, no final dos anos oitenta e nos primeiros anos da década de 90, encerrando-se esta parte preliminar com a publicação, pela UNESCO, em fevereiro de 1995, em inglês, francês, espanhol, árabe, russo, chinês, português e japonês, do “Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior”, também já mencionado. Ali, depois de tratar das tendências observadas na educação superior neste final de século e de examinar os desafios que enfrenta este nível da educação num mundo que se transforma, a UNESCO, por questões metodológicas, concentrou inicialmente todas as questões sob três elementos aglutinadores: **a pertinência, a qualidade e a cooperação internacional, aos quais se acrescentou, em seguida, um quarto relativo à gestão e financiamento.**

Neste documento, já estava claro que, antes de se buscar o tipo de instituição de educação superior que se quer construir, é necessário definir o modelo de sociedade que se busca alcançar. Concluía-se que a qualidade e a pertinência são conceitos que caminham juntos e que é necessário dispor-se de objetivos acadêmicos claros, de uma estrutura racional, de um entorno favorável. Mostrava-se, ainda, que nada disso terá sentido se as instituições não dispuserem de liberdade acadêmica e de autonomia responsável.

Fundamental, na análise do documento de políticas da UNESCO, é que não pode haver qualidade se não houver pertinência, entendida esta como participação na busca de solução para os problemas principais da humanidade, como a construção da paz, a luta pelo desenvolvimento humano, a proteção do meio ambiente e o respeito aos valores culturais diversificados. Em consequência, ali ficou estabelecido que, para exercer suas missões neste contexto, as instituições de ensino superior necessitam do apoio indispensável do poder

público e, em seu parágrafo 71, afirma enfaticamente que **“o Estado e a sociedade, em geral, devem compreender que financiar a educação superior não é uma carga para os fundos públicos, mas sim um investimento nacional a longo prazo, para reforçar a competitividade econômica, o desenvolvimento cultural e a coesão social”**.

Todas as grandes organizações universitárias internacionais e regionais, as associações internacionais de professores, as organizações estudantis mobilizaram-se e debateram, previamente, os temas das conferências. Em nível regional, houve debates com representantes do mundo do trabalho, discussões se fizeram em vários parlamentos. Partindo do documento de políticas de 1995, uma infinidade de documentos, analisando as situações e as perspectivas do ensino superior, foi elaborada no mundo inteiro.

A Conferência Mundial somente adotou dois documentos: “Declaração mundial sobre a educação superior no Século XXI: Visão e Ação”, a Declaração de Paris, e o “Marco de Ação Prioritário para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior” (UNESCO, 1998)⁵⁴. No entanto, o secretariado da conferência coletou mais de quinhentos textos que foram apresentados aos participantes do encontro de Paris e que deveriam ter sido postos à disposição da comunidade acadêmica mundial, através da internet.

Um outro detalhe: a conferência foi extraordinariamente complexa e desenvolveu-se em torno de três eixos:

- **As comissões** que tinham como elemento de entrada principal os resultados das cinco grandes conferências regionais e de mais três ou quatro grandes reuniões internacionais, com as discussões organizadas sobre os quatro temas de: pertinência, qualidade, gestão e finanças e cooperação interuniversitária;
- **As plenárias**, onde os chefes de delegações, em sua maioria ministros, expunham as posições oficiais de cada país; e
- **Os debates temáticos⁵⁵**, doze ao todo, em torno dos principais desafios aos quais faz face o ensino superior e cuja organização foi entregue a cerca de cinquenta

⁵⁴ De vez em quando, o leitor desavisado depara-se com afirmações feitas em documentos representativos de grupos isolados, apresentados como sendo fruto da CMES. Trata-se de um amálgama, na maioria da vezes não inocente... A CMES, insista-se, aprovou, por aclamação, apenas dois documentos: declaração e o plano de ação.

⁵⁵ Os debates temáticos trataram dos temas seguintes:

- a) **Ensino superior e desenvolvimento**
 - Atender as demandas do mundo do trabalho (O mundo do trabalho e sua diversificação)
 - Ensino superior e desenvolvimento sustentável
 - Contribuir para o desenvolvimento nacional e regional
 - Pessoal de educação superior: um desafio permanente

organizações não-governamentais e governamentais especializadas ou interessadas no ensino superior. Neste quadro, organizou-se também um colóquio com os bancos regionais de desenvolvimento.

Tratava-se de uma estruturação única que incluía uma descentralização de responsabilidades rara que, sem dúvida, assegurou uma maior participação e envolvimento da comunidade acadêmica. Os documentos finais deveriam conter elementos provenientes destas três fontes, **a principal delas sendo, naturalmente, a que procedia das reuniões regionais onde, igualmente, governos e representantes das comunidades acadêmicas estavam presentes.** O resultado de tudo isto foi sintetizado nos dois documentos já mencionados: a declaração e o marco de ação, que, durante a CMES, sofreram uma última revisão por uma comissão de representantes dos Estados membros da UNESCO.

Tendo coordenado sua preparação, creio útil ressaltar dois fatos⁵⁶: os projetos (“*borradores*” ou “*drafts*”) da declaração e do marco de ação foram finalizados

b) Novas orientações e inovações no ensino superior

- Ensino superior para uma nova sociedade - O ponto de vista do aluno
- Do tradicional ao virtual: novas tecnologias de informação
- Ensino Superior e Pesquisa: Desafios e Oportunidades
- A contribuição para todo o sistema educacional

c) Educação superior, cultura e sociedade

- Mulheres e educação superior: questões e perspectivas
- Promover uma cultura de paz
- Mobilizar o poder da cultura
- Autonomia, responsabilidade social e liberdade acadêmica

⁵⁶ Um pouco de história e de documentação: Na carta que me enviou, pouco tempo após aposentar-me como diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, o diretor-geral da UNESCO naquela época, Federico Mayor Zaragoza, se refere à determinação e minúcia com as quais “*vous avez coordonné la préparation et l’organisation de cet événement mondial*”. Por sua vez, em documento enviado ao sub-diretor geral da educação, em data de 5 de novembro de 1998, Federico Mayor felicitava a equipe da Divisão do Ensino Superior “*on their outstanding work, especially Mr. Dias, its Director, who was the general coordinator and supervised the preparation of the basic documents of the Conference*”. Federico Mayor se referia, em particular, à elaboração de documentos que, ainda que preparados em nome do secretariado, tinham uma autoria. O então diretor-geral da UNESCO tinha razão em destacar o trabalho do conjunto dos membros da Divisão de Ensino Superior, aos quais se somou a contribuição valiosa de equipes nos centros especializados no ensino superior em Caracas e Bucareste e os especialistas em ensino superior em Dakar, Beirute e Bangkok, além dos membros do Conselho Consultivo do Ensino Superior na UNESCO, que acompanhou de perto os trabalhos do secretariado da UNESCO durante toda sua preparação. A Divisão do Ensino Superior contou, além disto, com a cooperação benévola de um ex-chefe de seção do ensino superior aposentado, D. Chitoran, e de **um especialista latino-americano, o argentino Leonardo Callo, que a Associação de Universidades Grupo de Montevideu (AUGM) colocou à disposição da UNESCO, por um período de seis meses, na fase final da organização da conferência.** Destaque especial deve ser dado ao documento de trabalho principal, elaborado pelo Professor Jean Marie de Ketelle, da Universidade Católica de Louvain-la-Neuve, e aos documentos dos doze grupos temáticos, coordenados por Francisco Komlavi Seddoh, que, posteriormente, ocupou também o posto de diretor da Divisão do Ensino Superior (1999 a 2005).

imediatamente após a realização da última conferência regional, a de Beirute, em abril de 1998. Uma peça fundamental na elaboração deste trabalho foi o texto que elaborei, em nome do secretariado da UNESCO, e que tinha no original o título “*Retained Lessons – Consolidated Declarations and Plans of Actions of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo, Palermo and Beirut*” (Rodrigues Dias, 1998).

Dizer que este documento foi uma peça fundamental não é expressão de retórica. Utilizando-se elementos deste documento ao qual se incorporaram, em seguida, contribuições de reuniões de importantes ONGs e resultados de algumas reuniões, como Toronto e Estrasburgo, dois objetivos foram alcançados: **1)** mostrar aos que participaram do exercício nas regiões, que seu envolvimento e contribuição não foram inúteis. Todos puderam identificar-se com o projeto ou, pelo menos, com parte do projeto; **2) identificar**, em um domínio difícil de se alcançar um consenso, os pontos considerados essenciais pelo mundo inteiro e não apenas por alguns grupos, países ou regiões.

O resultado deste processo foi o de impedir o êxito das tentativas de manipulação de indivíduos ou grupos que quiseram orientar ou re-orientar a declaração. Era fundamental refletir os resultados da reflexão mundial. O documento a se produzir não podia ser a emanção de um indivíduo isolado, nem de um grupo de iluminados, nem daqueles grupos ou países que costumam dominar processos deste tipo.

O CONTEÚDO DA DECLARAÇÃO DE 1998

Os dois documentos aprovados pela Conferencia Mundial sobre Educação Superior de 1998 representam o consenso ao qual pôde chegar, naquele momento, a comunidade internacional.

Os participantes da CMES se basearam nas missões tradicionais do ensino superior, que foram, de certa maneira, confirmadas ou ratificadas, mas assinalaram que naquele fim de década e de século (1998), sua missão principal devia ser a de educar cidadãos responsáveis, oferecendo um espaço aberto de aprendizagem de alto nível e que pode e deve vigorar ao largo de toda a vida. Deveria preservar e desenvolver sua função crítica e também melhorar sua função de prospectiva, beneficiando-se, para isso, da liberdade acadêmica e da autonomia. Realizada num período em que se comemoravam os cinquenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a CMES se inspirou em seu artigo 26.1, segundo o qual o acesso ao ensino superior deverá ser aberto a todos em função de seu mérito.

A declaração se desenvolveu em torno dos quatro grandes temas debatidos na conferência: pertinência, qualidade, gestão e finanças e cooperação interuniversitária. Os participantes acentuaram, com firmeza, que a pertinência do ensino superior deveria tomar como medida a adequação entre o que a sociedade espera dos estabelecimentos e o que eles, efetivamente, realizam. Para isto, os estabelecimentos e os sistemas, em particular através de suas relações reforçadas com o mundo do trabalho, deveriam fundamentar suas orientações a longo prazo sobre os objetivos e as necessidades da sociedade, incluindo-se neste marco o respeito das culturas e a proteção do meio ambiente. Finalmente, o ensino superior deveria contribuir cada vez mais ao desenvolvimento do conjunto do sistema educativo, uma atenção particular devendo ser prestada ao ensino secundário, que deve não apenas preparar candidatos qualificados para aceder ao nível superior, mas também preparar para a vida ativa, oferecendo uma formação a um vasto leque de profissões.

A qualidade foi vista como um conceito multidimensional que deveria dizer respeito a todas suas funções e atividades. A avaliação interna e externa foram recomendadas, mas uma atenção especial foi requerida à especificidade dos contextos institucional, nacional e regional, a fim de se levar em consideração a diversidade e evitar-se a uniformidade.

Numa linha comum com Córdoba 1918 e Maio 1968, a declaração da CMES enfatizou que os estudantes deveriam ser colocados no centro das preocupações do ensino superior e figurar, como os professores, entre os principais protagonistas do ensino superior. Medidas deveriam ser tomadas para garantir a participação das mulheres no nível de tomada de decisão e em todas as disciplinas nas quais elas estejam representadas de maneira insuficiente, tema que, note-se, não foi tratado em Córdoba em 1918. Questões de gênero não estavam na agenda da sociedade naquele tempo. O potencial das novas tecnologias deveria ser explorado de maneira mais eficiente e o acesso equitativo a estas tecnologias deveria ser assegurado pela cooperação internacional e através de um apoio aos países que não dispõem de meios para adquirir estes instrumentos.

Vale assinalar que a etapa preparatória à CMES (1996 a 1998) coincidiu com a explosão de internet. O destaque dado ao tema em cada conferência era proporcional à importância, cada vez maior, que estes instrumentos passavam a exercer em toda a sociedade e no mundo inteiro. A declaração de 1998 deu prova de realismo e de compreensão da mudança que se operava na sociedade.

A gestão e o financiamento do ensino superior requeriam a concepção e a implementação de capacidades e de estratégias apropriadas de planejamento e de análise das políticas. O financiamento do ensino superior deveria incluir recursos públicos e privados, mas o apoio **público** ao ensino superior e à pesquisa permanecia essencial para que as missões educativas e sociais sejam asseguradas de maneira equilibrada.

A dimensão internacional da educação superior foi considerada parte intrínseca de sua qualidade e uma associação estreita entre todas as partes implicadas seria necessária para que se lance um movimento de reforma em profundidade e de renovação.

Uma recomendação fundamental do marco de ação prioritário adotado em 1998 sugeria que os estabelecimentos de ensino superior, com a participação de todos os elementos implicados, participassem da elaboração ou revisão das missões de cada estabelecimento à luz dos princípios da declaração então aprovada. O documento aprovado para ação foi chamado de “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior”. Previa ações prioritárias no nível nacional, no nível dos sistemas e instituições e igualmente ações a serem executadas em nível internacional, em particular por iniciativa da UNESCO.

Além disso, apesar do fato de a reunião não ter sido considerada como governamental, ela foi ratificada pelas delegações oficiais de mais de 180 países, das quais mais de 120 eram presididas por ministros de Estado. **Tratava-se, pois, de um engajamento oficial, de um compromisso formal dos governos.** Sejam objetivos, quando se comparam os conselhos que tecnocratas internacionais adeptos do afastamento do Estado das questões de educação superior fornecem em permanência aos países em desenvolvimento, **estes documentos eram e são extremamente importantes.** Não davam, evidentemente, solução aos problemas concretos que afetavam as instituições em sua vida diária, mas estabeleceram um quadro básico de discussão em que, para começar, ficava claro que, **sem educação superior e sem um sistema de pesquisa adequado, que formem sua massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país poderá assegurar um processo de desenvolvimento endógeno e sustentável, nem pretender alcançar uma autonomia de ação no mundo atual.**

Assinale-se, porém, que ela se enquadrou num conjunto de ações e foi, em realidade, o ápice de dezenas de anos de serviço. Não é de se estranhar, pois, o interesse que despertou. Programada para contar com cerca de mil participantes –número considerado elevado pelo secretariado da UNESCO- acabou tendo inscritos de quatro a cinco mil participantes, apesar

de o secretariado, nas semanas que antecederam o evento, ter desestimulado, tanto quanto pôde, o acréscimo do número de participantes. Até aquela época, jamais uma conferência realizada na sede da UNESCO tinha tido um número tão grande de participantes e de países representados. O número de ministros chefiando as delegações nacionais (mais de 130) foi superior ao de autoridades nacionais deste nível que comparecem às conferências gerais da UNESCO. Apesar desta participação excepcional, no entanto, tudo funcionou com tranquilidade. Em realidade, os participantes já tinham se envolvido nas atividades preliminares, seja através das conferências regionais, seja através do debate sobre documentos relativos à conferência, seja por meio de reuniões organizadas pelas ONGs que colaboraram com a UNESCO no campo do ensino superior.

Algumas ideias básicas da CMES que acabam de ser mencionadas são comuns a todos os documentos lançados sobre o ensino superior no decorrer deste processo; várias têm sua fonte em eventos como o de Córdoba 1918, algumas emergiram de forma desordenada em 1968 e foram retomadas de maneira formal e articulada pela Declaração da CMES de 1998.

Em 2009 (de 5 a 8 de julho), a UNESCO organizou uma Segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior que não teve os objetivos nem a representatividade da CMES, em 1998. A Conferência de 2009 não emitiu uma declaração porque não foi organizada com esse objetivo em mente. No entanto, seus participantes insistiram, quando adotaram **o comunicado final dos debates**, na ratificação dos princípios de 1998. Assim, em 2009, reconheceu-se uma vez mais o caráter de bem público do ensino superior, que precisa adotar uma abordagem interdisciplinar, desenvolver a crítica e promover a cidadania (artigo 3 do comunicado), a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e o valor da democracia (artigo 4). A formação de professores do ensino básico é destacada no artigo 11, **o ensino superior deve responder às necessidades sociais** (artigo 18) e proporcionar educação de qualidade (artigo 21). A cooperação deve basear-se na solidariedade (artigo 24) e estimular a transferência de conhecimento (artigo 25). É dada grande importância à colaboração com a África (Guarga, 2009).

ATUALIDADE DA DECLARAÇÃO DE 1998

A **declaração de 1998 segue atual no que se refere aos princípios**. Os debates posteriores à realização deste evento passaram a se centralizar na necessidade de reformas, na importância de instrumentos de avaliação e de credenciamento ou acreditação, no reforço dos

vínculos com o mundo do trabalho, na importância de se ter o estudante como centro de toda a estratégia dos estabelecimentos de ensino superior, nas questões relativas à democratização, acesso, financiamento, autonomia, da pesquisa voltada à solução dos problemas básicos da sociedade, contribuição do ensino superior para o conjunto do sistema educacional, na formação de redes em temas ligados ao ensino superior, todas tratadas, com maior ou menor destaque, pela declaração de 1998.

Internet ainda não atingira a evolução de nossos dias, mas já era uma realidade; a conferência de 1998 inclusive foi transmitida por internet pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade das Nações Unidas, o que, na época, era novidade. Os princípios da declaração adotados pela CMES, através do artigo 12 relativo ao potencial e desígnios das novas tecnologias, adotados pela CMES, são de grande atualidade, assim como as propostas de ação no quadro do Marco de ação.

Em 1998, representantes de alguns países imaginaram que os membros da comunidade acadêmica não deveriam participar do processo de tomada de decisões da Conferência. Isto, evidentemente, era inaceitável. A UNESCO decidiu manter os planos inicialmente concebidos e o resultado positivo foi que um consenso se estabeleceu entre representantes de governos, do mundo acadêmico, da sociedade civil em torno de um projeto de declaração que, desde então, tornou-se uma referência universal.

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.

Esses fatos explicam porque, durante a Conferência, não foi difícil obter um consenso. As ONGs especializadas no ensino superior, por exemplo, após reunirem-se com o

secretariado pouco antes da CMES, tinham adotado o projeto de declaração como próprio destas organizações, e não queriam mudanças substanciais. Houve cerca de quarenta emendas, a maioria referente a detalhes, questões de redação, definição mais precisa de certos pontos. Numa conferência de porte semelhante, realizada meses antes na Alemanha, os participantes apresentaram mais de setecentas emendas...

Apenas com relação a dois pontos, houve dificuldades para se chegar a um consenso:

3. **O da participação dos estudantes na gestão das universidades.** Alguns países asiáticos, em particular Japão e Coreia do Sul, preferiam que o princípio da participação dos estudantes não fosse mencionado, mas acabaram aceitando o ponto de vista da maioria. É interessante notar que, em 2009, por ocasião da Segunda CMES, a questão estudantil voltou a ser tema difícil. Desta vez, foi outro país asiático, o Paquistão, que se opôs, com êxito, a que a participação estudantil na vida institucional dos estabelecimentos de ensino superior fosse mencionada no comunicado oficial daquele encontro.
4. **A questão do financiamento** e isto explica o fato de que o texto relativo a este tema seja, seguramente, o menos claro de toda a declaração. Historicamente, o princípio da gratuidade do ensino superior faz parte do arsenal jurídico-normativo do sistema das Nações Unidas. Como mencionado anteriormente, ele figura no Pacto Internacional relativo aos direitos econômicos, culturais e sociais de 16 de dezembro de 1966, que, em seu artigo 13, letra c, determina que “a educação superior deverá 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” (ONU, 1966). Existe, pois, **um princípio normativo, legal, adotado pela comunidade internacional, que nunca foi revogado, mas que, hoje, um grande número de governos não respeita e prefere não se referir a ele.**

DE NOVO A QUESTÃO DO BEM PÚBLICO

Duas questões, bastante sérias por suas implicações, dizem respeito ao seguimento da CMES na atualidade, e ao caráter de bem público atribuído ao ensino superior.

Uma coincidência histórica foi negativa para os resultados da CMES. A Conferência realizou-se em outubro de 1998. Em 1999, houve uma mudança na direção geral da UNESCO e Federico Mayor, espanhol-catalão, ex-reitor, conhecido por tratar o ensino superior nos termos da Declaração universal dos direitos humanos e por atribuir a este nível de ensino uma prioridade real nos programas da organização, concluiu seu mandato. O ensino superior começou a perder sua proeminência. Esta tendência passou a ser notória a partir de 2003, quando mudanças de orientação ocorreram na Divisão do Ensino Superior da UNESCO que, a partir daí, entrou em decadência até sua supressão ou redução ao estado de mini-seção, ocorrida por volta de 2009. **Coincidentemente, deixou-se de dar ênfase à noção de ensino superior como bem público.**

No início de 2015, realizou-se na Coreia do Sul o *World Education Forum 2015 - Education 2030 - Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, numa promoção da UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e outras organizações. No documento básico resultante do evento, reafirma-se que a educação é um bem público e um direito humano fundamental, essencial para a paz, a tolerância e o pleno desenvolvimento do ser humano como do desenvolvimento sustentável. O ensino superior não foi excluído, mas apenas mencionado, quase que como uma concessão. E ainda em 2015, produziu-se um documento no interior da UNESCO, com o título de "*Rethinking education: towards a global common good?*" onde se questiona a validade de se continuar a considerar o ensino superior como bem público.

O espanto começa já na leitura do resumo do referido informe, quando os autores, na versão original em inglês, afirmam já no resumo executivo (pg. 11) que

"Em vista dessa realidade que muda muito rapidamente, devemos repensar os princípios normativos que orientam a governança da educação: em particular, o direito à educação e a noção de educação como bem público. Costumamos referir-nos à educação como um direito humano e como um bem público no discurso da educação internacional. No entanto, embora esses princípios sejam relativamente aceitos no nível da educação básica, **não há unanimidade quanto à sua aplicabilidade à educação e à formação pós-básica**".

Propôs-se, pois, a eliminação da noção do conceito de bem público para os níveis superiores ao ensino básico. Quais os argumentos utilizados para esta decisão? São de duas naturezas:

1- Não há unanimidade em relação a este princípio. O argumento é de uma fraqueza ou de um cinismo incrível. Há unanimidade em torno, por exemplo, dos programas da UNESCO para acabar com a discriminação por gênero, raça ou condições financeiras? Recordo-me sempre das palavras de um delegado de um Estado membro da UNESCO que, numa das reuniões preparatórias para a CMES de 1998, considerava inútil toda referência à questão da discriminação contra as mulheres. Em seu país dizia ele, todas as enfermeiras eram mulheres... E em torno da defesa do patrimônio cultural, um grande programa da UNESCO, há unanimidade? Basta ver a reação contrária advinda de representantes de grupos financeiros que não se conformam com as restrições a suas ações especulativas em torno dos locais protegidos por este programa. O argumento é ridículo.

2- A noção de bem público **seria proveniente de uma teoria econômica individualista.** A afirmação é simplesmente falsa. A noção deriva de disciplinas relativas ao direito público, como muito bem demonstra a especialista francesa A. Bartoli em *“Le management dans les organisations publiques (Bartoli, 2007).* Trata-se de uma falácia. O debate não é inocente. A alternativa da vida real ao conceito de bem público é a comercialização que tem por consequência, somente, levar as instituições de ensino superior, sem que isto seja dito, a submeter-se às leis do mercado, ao dinheiro, aos interesses dos grupos financeiros.

Os autores do documento prosseguem afirmando, sempre no resumo executivo (pág. 11), que “em vista da necessidade de desenvolvimento sustentável em um mundo cada vez mais interdependente, **educação e conhecimento devem ser considerados bens comuns mundiais**”.

O acréscimo da palavra mundial (ou global) não era necessário para expressar essa idéia. Além disso, pode levar os leitores a enfrentar a mesma ambiguidade dos documentos do Banco Mundial, quando este se refere a um bem público global. É mais judicioso acompanhar autores como Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia em 1998, ou, na França, a professora Annie Bartoli.

Da leitura das obras de Bartoli, conclui-se que a França é provavelmente o país em que, pela primeira vez, em termos de direito administrativo público, a noção de serviço

público se desenvolveu com mais clareza. De acordo com a Documentação Francesa, a aparição do conceito de bem público na lei francesa data do final do século XIX. Este foi pelo menos o momento em que a jurisprudência consolidou o conceito de serviço público. Trata-se da igualdade no tratamento, da continuidade do serviço, da adaptação às mudanças tecnológicas, como também de neutralidade e transparência. Muitas vezes, o serviço público é confundido com o setor público, isto é, a missão e o estatuto. É um erro. O gerenciamento de água, por exemplo, é um serviço público que, de acordo com a legislação de muitos países, pode ser confiado a empresas privadas por delegação, autorização ou concessão (Bartoli, 2007).

PENSAMENTO ÚNICO

Seria muito longo descer a todos os detalhes, mas pode-se observar que, desde o início deste século, **iniciativas diversas foram tomadas para impor, na prática, uma espécie de pensamento único que, no caso do ensino superior, se configurava pela aplicação, nos países, dos princípios da Organização Mundial do Comércio** que, desde 1998, passou a considerar a educação e, em particular o ensino superior e o ensino a distância, como mercadoria (Rodrigues Dias, 2017).

A declaração de 1998 passou a ser ignorada e, por outro lado:

- a) Fez-se um silêncio sobre a pertinência e sobre documentos básicos, por exemplo, sobre um dos discursos 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;
- b) Passou-se a se utilizar, de maneira sistemática, processos de recuperação. Fala-se de respeito à diversidade cultural, e, ao mesmo tempo, estimulam-se práticas que visam ao estabelecimento ou confirmação de monopólios, de visão única do processo, de qualidade baseada em padrões fechados restritos a certos países e certas realidades. Exemplo claro de uma recuperação deste tipo ocorreu durante a Conferência de Paris + 5, em 2003, quando, não fora a reação dos delegados latino-americanos, ter-se-ia registrado no informe final, sem discussão, o **conceito de bem público global, em lugar de bem público**. Bem público para o ensino superior significa que se trata de um serviço público, acessível a todos,

sem discriminação, permanente e adaptável às condições e mudanças da sociedade. Bem público global implicaria na aceitação de modelos globais, em consequência de processos de credenciamento ou acreditação estandardizados, contrários à diversidade cultural, facilitando a comercialização da educação e seu domínio por instituições de um pequeno grupo de países;

- c) Levou-se adiante, na área justamente da acreditação e da avaliação, um processo que durou pelo menos quarenta anos, de elaboração de convenções regionais sobre o reconhecimento de estudos e de diplomas do ensino superior e a uma recomendação internacional em 1993, adotada por consenso, após muito estudo, reflexão e negociação. No entanto, instalou-se na primeira década deste século, e continua em curso, um processo que visa, sem dúvida, ao **estabelecimento de um sistema internacional de acreditação baseado em boas práticas modeladas na experiência dos países signatários da convenção de Lisboa de 1997 (Europa, além de Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália)**. O documento base para toda esta operação foi elaborado pela OCDE com a colaboração de funcionários da UNESCO. Esta organização não o aprovou oficialmente pelo seu Conselho Executivo e Conferência geral, mas é usado como se fora documento oficial da UNESCO, que apenas dele tomou nota. Abandona-se, na prática, a recomendação de 1993, que é mencionada apenas para justificar um enterro de terceira classe, e utilizam-se, no processo em curso de reformas das convenções regionais, princípios baseados na experiência dos países europeus (aos quais se somam Canadá, Estados Unidos, Israel e Austrália) (Van Gingel e Rodrigues Dias, 2006).

Uma série de processos, aparentemente independentes, mas em realidade, profundamente interligados, passou a ser utilizada com o mesmo objetivo final: consolidar a posição de liderança de um pequeno grupo de países, em geral anglo-saxônicos. São eles (Rodrigues Dias, 2017):

- Consolidação dos princípios do AGCS - **Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC (Global Agreement on Trade Services, GATS em inglês)** que transformam a educação, em particular o ensino superior e o ensino a distância, em mercadoria. A partir de denúncias feitas no Fórum Social Mundial de Porto Alegre de 2002 e de

grande mobilização acadêmica no mundo inteiro, a adoção dos princípios da OMC parecia ter sofrido um processo de rejeição. No entanto, na prática, seus princípios são adotados, a privatização e comercialização se impõem em todas as partes. Ulteriormente, uma nova ofensiva busca obter dos países a assinatura de um convênio mais restritivo que o próprio – ACGS (GATS). Trata-se do Tratado Internacional sobre Comércio de Serviços (TISA), negociado a portas fechadas nos locais da delegação da Austrália junto às Nações Unidas em Genebra. A elaboração deste documento finalizou-se no final de 2016;

- **Revisão das convenções sobre reconhecimento de estudos**, acima mencionada, com base na Convenção de Lisboa e estabelecimento de um **sistema internacional de acreditação** mencionado acima;
- **Processo de Bolonha** que pode ser útil aos países europeus, mas que busca impor uma visão do mundo através do princípio e definição das competências;
- **Desenvolvimento dos MOOC**- Massive Open on-line Courses - Em 14 de janeiro de 2017 (pag. 9), *The Economist* citou o fundador de um MOOC, Udacity, que previu que "em 50 anos o número de universidades se reduziria a apenas dez". Evidentemente, não creio que isto ocorra, mas o significado disso é claro. No entender desse senhor, universidades nacionais não serão mais necessárias. Todo o “serviço” será feito pelos MOOC. A formação de milhões de estudantes seria feita por pequenos grupos baseados em 2 ou 3 países que, mesmo se utilizarem sócios nos países objeto, controlarão todo o conteúdo e ainda toda a operação financeira. Seria um grande negócio, sem dúvida. E está claro que um dos produtos desta operação seria a edificação de um sistema uniformizado de ensino superior em todo o mundo;
- **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 anglosaxões.

O que há de grave nestas questões? Ao se analisar como funciona a cooperação internacional em questões de desenvolvimento e, em particular no campo da educação, isto se torna mais claro. Há que se compreender que, durante muito tempo, falou-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.

Hoje, busca-se vender produtos, cooperação passa a ser vista como sinônimo de comércio (para isto, a OMC e a inclusão da educação no Acordo Geral de Comércio de Serviços são poderosos instrumentos) e tudo é feito para forçar os países em desenvolvimento a reformarem seus sistemas para copiar modelos tradicionais como o dos Estados Unidos, ou o modelo da reforma de Bolonha, que, em realidade, é uma adaptação do modelo norte-americano, já adotado por diversas universidades latino-americanas desde o final dos anos cinquenta.

Há uma fascinação pelo modelo inglês, o que é uma brincadeira de mau gosto. Há pontos positivos no modelo, sem dúvida, mas, além do aspecto cultural, não nos esqueçamos de que, desde os tempos da Sra. Thatcher, 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. A consequência foi imediata. 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.

Não é por outra razão que publicações como *The Economist* defendem o recrutamento pelas universidades inglesas de um número maior de estudantes estrangeiros (chineses, árabes e, até recentemente – acrescentamos- os brasileiros). Os estrangeiros pagam anuidades várias vezes superiores à dos ingleses e europeus. E isto explica o desfile lamentável, no Brasil, de presidentes, primeiro-ministros e ministros, vindos da Inglaterra, da França e de outros países, acompanhados de reitores, vice-chanceleres, presidentes de universidades, para discutir “cooperação interuniversitária” no tempo do auge do “Ciência sem Fronteira”⁵⁷. Colaboração ou busca desesperada e desenvergonhada de recursos?

Quanto ao modelo dos Estados Unidos, em geral seus defensores centram a análise nos resultados dos *rankings* de instituições como Harvard, Stanford e MIT. Mas se esquecem de

⁵⁷ “Ciência sem Fronteiras” é um programa lançado pelo governo Dilma Roussef que tinha como objetivo anunciado o de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. O projeto previa, inicialmente, a utilização de até 10 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação fizessem estágio no exterior.

dizer que a grande maioria das instituições propicia hoje um ensino de qualidade discutível e os estudantes, ao final dos cursos, estão de tal forma endividados que isso compromete a carreira da maioria deles. Os adeptos deste modelo apresentam Berkeley, Stanford, Columbia, IMT, que não representam, de forma alguma, o conjunto do sistema de ensino superior dos Estados Unidos.

Uma saída para pelo menos melhorar a situação das universidades dos países em desenvolvimento viria da cooperação. Mas de que tipo de cooperação estamos falando? A UNESCO comemorou, em outubro de 2017, os 25 anos do lançamento do programa UNITWIN - Cátedras UNESCO. A ideia subjacente deste programa era a da democratização do saber, da divisão do conhecimento, da cooperação entre iguais. Seu 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.

Uma análise objetiva do sucesso e das dificuldades deste programa mostraria o quão difícil é encontrar instituições e países que, de fato, estejam dispostas a colaborar e não a dominar e explorar. Só alguns elementos para reflexão. 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%. E, além disso, **uma grande parte dos fundos destinados à cooperação é constituída de empréstimos, e não de doações ou subvenções.**

Fazer o que o Brasil andou fazendo ou seja, enviar estudantes aos países ricos e à Austrália, sem contrapartida, sem assegurar que a formação servirá aos interesses do país, sem garantir o regresso do pessoal que envia para fora, é uma atitude de suicídio. Os países que fizerem isso estarão financiando os sistemas dos países ricos e darão, “de mão beijada”, sem nenhuma contrapartida, a estes países a possibilidade de recrutar os melhores cérebros, já com formação avançada. É a cooperação ao inverso.

Uma política correta poderia ser a que adotou a China, que decidiu melhorar o equipamento dos laboratórios de suas instituições, garantir melhores condições de trabalho a seus

especialistas nacionais e condições de trabalho decente para os que terminam os estudos no Exterior e regressam ao país. Estes, quando voltam, encontram estruturas adaptadas no domínio de sua pesquisa e melhores perspectivas de carreira⁵⁸.

Justifica-se, então, uma atenção especial sobre o que ocorre hoje na China⁵⁹. Nesse país, o número de pobres sofreu uma redução de mais de 400 milhões de pessoas somente entre 1990 e 2004. E 400 milhões, convenhamos, é praticamente o dobro da população de um país como o Brasil, e equivalente à população de toda América do Sul.

No mundo inteiro, governantes se vangloriam por adotar medidas de flexibilização no trabalho, como fórmula de se criar riquezas. Na prática, flexibilidade significa aumento de precariedade. Ora, se há um ponto essencial para que exista democracia social é o da dignidade do ser humano através da existência de condições de trabalho dignas. Na China, ao contrário, disposições legais entraram em vigor no dia 10 de janeiro de 2008, garantindo mais segurança e estabilidade no trabalho, o que provocou imediatamente a decisão de certas empresas estrangeiras, coreanas por exemplo, de abandonar a China. Vão buscar em outros lugares melhores condições para explorar os trabalhadores.

Olhando o que dizem e o que fazem os dirigentes chineses, vê-se que é plena sua consciência de que entramos numa era de sociedade do conhecimento global por meio do qual a informação, a competência e as habilitações são as forças motoras do desenvolvimento. Mais importante, hoje, que controlar a produção de alguma coisa, é ser responsável por sua concepção. E conhecimento se produz nas universidades ou é feito por pessoas que dispõem de formação universitária, principalmente de pós-graduação.

⁵⁸ O envio de centenas de milhares de estudantes ao Exterior por parte da China é parte de uma estratégia ampla de formação de recursos humanos. Num artigo publicitário no semanário inglês “The Economist” de 09 de fevereiro de 2018 (“*Sharing the future*”), Fu Jun, diretor acadêmico do Instituto de Cooperação e Desenvolvimento Sul-Sul, na Universidade de Beijing, afirmou: Quando o país iniciou o processo de reforma e abertura no final da década de 1970, Deng Xiaoping - o arquiteto da modernização econômica da China - enviou um grande número de estudantes chineses para estudar no exterior. Agora é cada vez mais reconhecido que o crescimento é promovido de forma mais profunda pelo desenvolvimento humano do que pelo fornecimento de capital físico.

⁵⁹ Em março de 2008, tive oportunidade de discutir deste tema num seminário internacional na Universidade de Campinas (ver Jornal da Unicamp – Campinas, 24 a 30 de março de 2008, Ano XXII, no. 389 encontrável em internet). O tema fora debatido anteriormente numa conferência de universidades asiáticas realizada em Hangzhou na China, em dezembro de 2007, onde, como orador principal, apresentei um documento intitulado “*Globalization and dialogue of civilizations: the role of China*” (ver www.mardias.net – volume eletrônico no. 2- Globalização no ensino superior e o impacto da ação da OMC)

A China que tinha 3 milhões e 700 mil estudantes no superior em 1990, hoje tem pelo menos 25 milhões e investe muito em ciência e tecnologia. A prioridade é dada à formação segundo os interesses do país. Em alguns casos, instituições estrangeiras foram autorizadas a funcionar na China, mas sempre através de parcerias com instituições locais e com programas “acreditados” pelas autoridades nacionais. Na China, claramente há um projeto de nação, busca-se alcançá-lo e para consegui-lo, as universidades são parte importante da estratégia de ação. Mas atenção: nem tudo o que se faz na China é exportável para outros países em condições e situações diferentes. Não faz sentido substituir um imperialismo por outra espécie de submissão.

ADAPTAÇÃO ÀS MUDANÇAS

Sem dúvida, **houve mudanças e mudanças profundas na sociedade desde 1998, e isto requer que o ensino superior, como serviço público, tenha capacidade de se adaptar às novas condições.** Mas, as mudanças convenientes para a sociedade não são necessariamente aquelas que se tenta impor para que se continue a adotar docilmente modelos uniformes na gestão dos negócios públicos e, em particular, na conduta das universidades.

Vivemos hoje uma aceleração no processo de crise econômica mundial com repercussão em todos os campos da atividade humana. Crise no setor bancário, despesas militares com crescimento fora do controle, déficits orçamentários, sobretudo na balança de pagamentos, cada vez maiores por parte de diversos outros países, são indicadores claros da crise global que permanece.

Nossa geração assistiu ao fim dos impérios europeus (o britânico e o francês) e a extinção da União Soviética. A liquidação do império norte-americano, por sua amplitude e sua força, poderá ser mais difícil, mais complicada, mais traumatizante para o mundo inteiro, mas chegará também. E o ideal seria que não fosse substituído por outro império, seja qual seja sua cor...

Uma comissão de 21 sábios presidida pelo Prêmio Nobel norte-americano Michael Spence, publicou em 2008 um informe que chegou a ser visto como o fim do Consenso de Washington. Os trabalhos da **Comissão Crescimento e Desenvolvimento** foram financiados pela Austrália, Suécia, Países Baixos, Reino Unido, Fundação William e Flora Hewlett e pelo

Banco Mundial⁶⁰, mas os trabalhos do grupo terminaram em julho de 2010 e, desde então, sobre eles fez-se um silêncio total. Antes de desaparecer, a comissão publicou dois documentos: “*The growth report: strategies for sustainable growth and inclusive development*” (2008) e “*Special report on post-crisis growth in developing countries*” (2009). Os membros da comissão evidentemente não previram a queda do império norte-americano, não se opuseram à globalização, nem à liberação do comércio, mas insistiram na necessidade de programas sociais e na necessidade de se evitar a repetição de fenômenos como o da brutal diferença de renda entre grupos sociais. Consideram que, para sair da crise, antes de mais nada, é necessário um Estado forte. Um planejamento a longo termo e funcionários bem pagos é necessário, assim como investimentos públicos nas infraestruturas, na educação e na saúde. Um elemento a ser destacado, de maneira direta, os membros da comissão se opuseram ao receituário do Consenso de Washington.

Num contexto como este, seguramente, não é fácil ser administrador universitário nos dias de hoje. É certo que as universidades devem desenvolver um esforço permanente para ser mais eficientes do ponto de vista de gestão. **Todo desperdício deve ser evitado. O rigor na aplicação de fundos públicos tem de ser a regra.** Mas, não se deve esquecer que universidade não é fábrica de sabão. As empresas, no regime capitalista, organizam-se para ter lucros. As universidades visam a objetivos sociais.

⁶⁰ Membros da comissão: Montek Ahluwalia (India), Minister of Planning; Edmar Bacha (Brazil), Board member of Banco Itau, former President of the National Bank for Economic and Social Development; Dr. Boediono (Indonesia), Coordinating Minister for Economic Affairs; Lord John Browne (Great Britain), Former CEO, British Petroleum; Kemal Dervis (Turkey), Administrator of the United Nations Development Programme, former Minister of Finance of Turkey; Alejandro Foxley, (Chile), Minister of Foreign Affairs; Han Duck-Soo (Korea), Chairman of the Presidential Committee on Facilitating KORUS FTA Finalization; Goh Chok Tong (Singapore), Senior Minister and Chairman of the Monetary Authority of Singapore; Danuta Huebner (Poland), Member of the European Commission; Carin Jaemtin (Sweden), Former Minister for International Development Cooperation Pablo Kuczynski (Peru); Former Prime Minister Danny Leipziger (USA), World Bank, Vice President, PREM; Trevor Manuel (South Africa), Minister of Finance; Mahmoud Mohieldin (Egypt), Minister of Investmen; Ngozi N. Okonjo-Iweala (Nigeria), Managing Director, World Bank; Robert Rubin (USA), Director, Chairman of the Executive Committee and Member of the Office of the Chairman of Citigroup, is the former Secretary of the US Treasury Robert Solow (USA), Professor Emeritus, Massachusetts Institute of Technology (MIT) Michael Spence (USA), Nobel Laureate, Chair of the Growth Commission, former Dean of Stanford Graduate Business School Sir K. Dwight Venner (Saint Kitts and Nevis, West Indies) Governor of the Eastern Caribbean Bank Hiroshi Watanabe (Japan), President and CEO of the Japan Bank for International Cooperation (JBIC) Ernesto Zedillo (Mexico), Director of the Yale Center Study of Globalization, former President of Mexico Zhou Xiaochuan (China), Governor of the People's Bank of China

São de natureza diferente e devem ser tratadas de maneira específica. Em termos concretos, uma universidade, como insistia o especialista colombiano Borrero Cabal (1995), 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.

Propostas como as que circulam hoje, na América Latina, de congelar gastos em educação e em ciência e tecnologia só pode vir de quem dispõe de um projeto de nação submissa. São inaceitáveis. O mesmo vale para um contingenciamento cego que só poderá ter como resultado o asfixiamento da capacidade de ação das universidades públicas.

Autores diversos propõem ainda, como solução para a crise financeira das universidades públicas, sistemas de cobrança de anuidades, que, em muitos casos, são 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 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 and Shapiro, 1991; St. John and Starkey, 1995 citados por Clair Callender) (Hayton, Annetee and Paczuska, Anna, 2004).

A decisão do Chile de voltar à política de universalidade do acesso ao ensino superior gratuito merece ser seguida de perto. É real ou trata-se de uma cortina de fumaça?

Um cenário negativo é o que se desenha, no entanto, para nossas instituições no presente momento. Há todo um esquema montado, em nível internacional, que, se mantido, conseguirão colaborar com o desmonte do Estado e com o pensamento único. É a consolidação do neocolonialismo versão século XXI.

MISSÕES DA UNIVERSIDADE

E isto nos leva de novo a uma das recomendações mais fundamentais da CMES em 1998. No documento que adotou em complemento à declaração, e que visava a configurar um plano de ação para as reformas do ensino superior no mundo inteiro, a CMES, em 1998, sugeriu que os estabelecimentos de ensino superior definissem ou redefinissem suas missões. **Este é um ponto que, até agora, não mereceu a atenção da comunidade acadêmica, em particular na América Latina.** 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 e participarão diretamente da formulação de objetivos mais amplos que vão definir o modelo de sociedade em que vivemos.

Com a revisão de suas missões, as avaliações dos estabelecimentos universitários poderão ser feitas não comparando o que faz uma universidade da região 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 estes 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 público⁶¹.

Em 1918, os estudantes argentinos em Córdoba se opuseram a uma situação em que a universidade era conduzida pelo dogma, pela massificação intelectual. Todos aprendiam a mesma coisa e deveriam aceitar conformar-se com o pensamento único sob pena de exclusão. As universidades eram sinônimo de imobilismo. Os estudantes reagiram e lançaram bases até

⁶¹ Este tema vem sendo tratado em várias partes do mundo, embora também faça parte das questões sobre as quais se procura aplicar a lei do silêncio. Em duas ocasiões fui solicitado a elaborar trabalhos para a revista Educação e Sociedade, de Campinas, Brasil (vol 24, no 84, setembro de 2003 “Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem publico?” e vol. 25- n. 88, especial outubro de 2004- ~Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional) RIES- AUGM

hoje válidas para a reforma dos sistemas de ensino superior e, com isto, influenciaram os próprios rumos da sociedade.

Hoje, vivemos de novo uma tentativa de pensamento único, de adoção de modelos únicos, e, nos países fora do circuito de controle do poder econômico e financeiro, de dependência tecnológica, financeira e intelectual. Não servem para nada acordos de livre comércio se os países envolvidos não dispõem todos de capacidades de inovação. Conferências como a de Córdoba 2018 dão oportunidade aos membros da comunidade acadêmica da região e seus governos de rever sua ação e de reforçar a elaboração de projetos de Nação, em nível dos países isoladamente e projetos integrados para a região, dentro de um modelo de civilização mais justa e solidária. É tempo de reagir, de se garantir que, na região, as instituições de ensino superior sirvam efetivamente a suas sociedades e que estas abandonem a exclusão e estimulem a inclusão. Para isto, a integração regional é fundamental. E, evidentemente, a noção do ensino superior como bem público deve ser mantida.

REFERÊNCIAS

- Bartoli, A. *Le management dans les organisations publiques*. Malakoff: Dunod, 2007.
- 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. “Science in a rapidly changing world” – In *Proceedings of the International Conference on the Role of Higher Education in the Context of an Independent State*. Nablus, p. 40-44, November 1996.
- 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 Lombarde, 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.; 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. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996.

European Centre for Higher Education (CEPES). - Academic freedom and university autonomy: The Sinaia Conference, 1993.

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.

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. Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303802>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

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

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

-Lima, Julián Lima\ (1994) – 75°. Aniversario de la Reforma Universitaria - Tomo I- Editorial de la Universidad de la Plata- Prólogo

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. Disponible 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.

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

-Ribeiro, Darcy (1982) – A universidade necessária - Paz e Terra- pg. 122.

-Rodrigues Dias, M.A. (2003) – Espaços solidários em tempos de obscurantismo- Discurso de inauguração do ano letivo do conjunto de universidades catalãs proferido na UPC – Universidade Politécnica de Catalunha- em 25 de setembro de 2003- Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=234> vol. 2, doc. No. 5. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. (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.

----- “O ensino superior -e o projeto de nação- da China para além dos clichês” – 24 a 30 de março de 2008- Jornal da Unicamp- www.mardias.net electronic book no. 14, doc. no. 10-.

_____. ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. Revista Iberoamericana de Educación Superior, México, 2010. Disponible 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.

----- (2017) – Ensino superior como bem público – Perspectivas para o Centenário de Reforma de Córdoba- Associação de Universidades Grupo Montevideu- edições impressas em espanhol (com a Universidade da República de Montevideu), em português (com a Universidade Federal de Santa Maria e versão em inglês no site da AUGM.

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.

The Economist- Higher education not what used to be. 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.

-Trindade, Hégio- A reforma universitária de Córdoba e seu legado simbólico- Universidade e Sociedade no. 17- Sindicato Andes nacional- pgs.49 a 51

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.

-----Historia de la universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba –Editorial Universitaria Centroamericana- EDUCA- 1991

United Nations for Education, Cultura and Science (UNESCO) - 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 cooperation 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 e Rodrigues Dias, M.A. - 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.

DOCUMENTO NÚMERO DOZE

RÉPENSER L'ÉDUCATION- UNE ANALYSE CRITIQUE

Documento número 12 – "Répenser l'éducation – une analyse critique" –
Revue Link/Lien – AAFUS/UNESCO- no. 127 – Décriptage – a) texto publicado em inglês,
b) versão tradução livre em inglês c) tradução em português d)- comentários em espanhol
solicitados a M.A. R. Dias

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/304574153>

REPENSER L'ÉDUCATION: UNE ANALYSE CRITIQUE- LINK no. 127- Juin 2016- Original in French, Versions in English and Portuguese-

Article · June 2016

READS

2

1 author:



Marco Dias

United Nations Educational, Scientific and ...

118 PUBLICATIONS 29 CITATIONS

SEE PROFILE



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Association of
Former UNESCO
Staff Members

Association des
anciens fonctionnaires
de l'UNESCO

Lienk

numéro
number

127

2016

CÙ HUY CÂN : itinéraire d'un homme pluriel

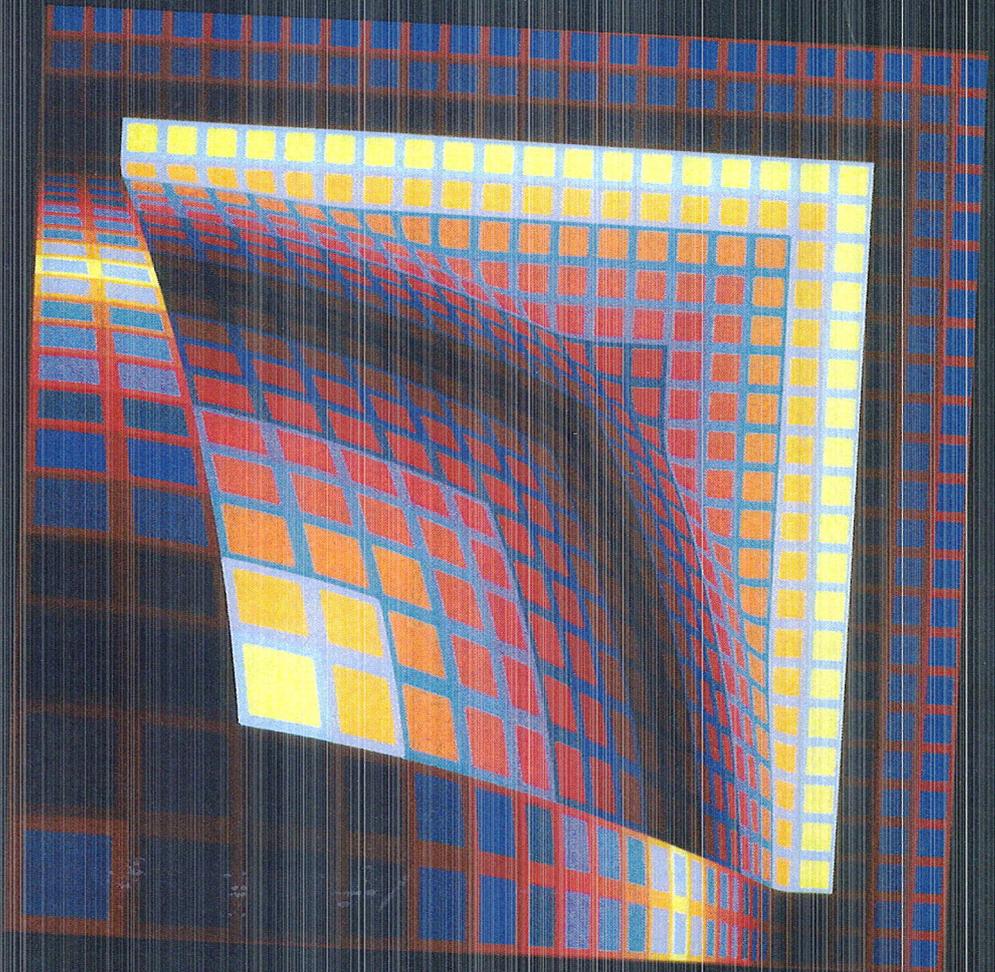
L'UNESCO et le changement climatique : de l'AGENDA 21 à la COP21

L'ÉDUCATION :
un bien public

Histoire générale
de l'AFRIQUE

Une voix pour la paix :
MELINA MERCOURI

Rencontre autour
de PALMYRE



DOSSIER Partnerships - The Changing Constant

ASSOCIATION DES ANCIENS FONCTIONNAIRES DE L'UNESCO
ASSOCIATION OF FORMER UNESCO STAFF MEMBERS

Le rapport publié par l'UNESCO, *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?* – dont l'objectif est de mettre à jour les Rapports Delors (*L'éducation : un trésor est caché dedans*, 1996) et Faure (*Apprendre à être*, 1972) – élimine en fait le concept de « bien public » appliqué à l'éducation et à l'enseignement supérieur.

Malgré des statistiques utiles, ce rapport présente des faiblesses. Il ignore les travaux de l'UNESCO dans le domaine de l'enseignement supérieur : les résultats de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998 (ratifiés par celle de 2009), le document d'orientation de 1995, les études publiées dans les années 1960, les Recommandations sur la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997) et sur la reconnaissance des études et titres de l'enseignement supérieur (1993). La vision des liens entre enseignement supérieur et monde du travail ne prend pas non plus en compte les efforts de l'UNESCO en 1980/90 qui visaient les intérêts de la société tout entière, et pas seulement ceux de l'industrie et de la finance.

Le rapport encourage l'éducation pour la citoyenneté, la diversité culturelle et l'inclusion, mais surtout la **privatisation de l'enseignement**. Les écoles privées peu coûteuses existent, mais à quelles conditions ? Les programmes de prêts – jugés « attrayants, mais peu répandus » – génèrent chez les étudiants des ravages. Les MOOC (Massive Open on-line Courses) ont des côtés positifs, mais surtout des côtés négatifs puisqu'ils consolident les monopoles financier, culturel et social.

L'UNESCO a toujours considéré **l'éducation comme un droit humain, destiné à tout un chacun**, bref **un bien public**, en référence à la Déclaration universelle des droits de l'Homme : «*Toute personne a droit à l'éducation. [...] L'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite*» (Article 26).

Selon certains analystes, en ajoutant à l'expression « l'éducation, un bien public », l'adjectif « **global** », la Banque mondiale pousse l'éducation – l'enseignement supérieur surtout – à obéir dans le monde entier à des impératifs de qualité définis par un seul groupe de pays. La qualité d'un enseignement n'a donc plus à être liée à la pertinence, à la réalité sociale, politique et culturelle des établissements, pas plus qu'à leurs missions établies de concert avec la société des pays respectifs.

Le concept de service public repose sur trois principes : l'**égalité** (chacun a le droit de bénéficier d'un service public, sans discrimination) ; la **continuité** (le service public est censé répondre, de manière permanente, sans interruption, aux besoins des citoyens) ; l'**adaptabilité** (le service public doit s'adapter à l'évolution de la société).

Le concept de bien public n'élimine pas la possibilité de concession, de délégation ou d'autorisation, y compris à des entreprises privées, mais il implique des normes dans l'intérêt de tous et des mécanismes obligeant à suivre un cahier des charges contrôlé par les autorités légitimes, démocratiquement élues.

Le concept d'éducation ne fait pas l'« **unanimité** », mais c'est aussi le cas de principes phares de l'UNESCO : la non-discrimination en rapport avec le genre, la protection du patrimoine mondial, la démocratie... Et quand il est dit dans le rapport : « *Face à la nécessité d'assurer un développement durable dans un monde de plus en plus interdépendant, il convient de considérer l'éducation et le savoir comme des biens communs mondiaux* », on voit en filigrane l'esprit de la Banque mondiale.

Le chemin emprunté par les auteurs aboutit à une forme variée de la notion de « **services d'intérêt général** », telle qu'avancée par des instances européennes au début des années 2000, comme c'est le cas des services de transport, d'énergie et de communication.

Cette approche est le reflet du mouvement de libéralisation commencé en 1986 dans le monde entier, notamment en Europe, avec la suppression de monopoles et la privatisation d'opérateurs publics. Le gouvernement français, de gauche comme de droite, avait appelé à l'élaboration d'une directive européenne sur les services économiques d'intérêt général : il avait opté pour une politique du moindre mal, les Français étant opposés à une restriction du service public, ayant en mémoire l'augmentation des tarifs et la perte de fiabilité des transports ferroviaires britanniques lors de leur privatisation.

En conclusion, en prétendant qu'il faut renoncer à la notion de bien public dans l'éducation parce que celle-ci ne fait pas l'unanimité et parce qu'elle relèverait – prétendument – d'une position individualiste, les auteurs du rapport *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?* soutiennent l'idée qu'il faut s'adapter à une réalité où les principes de **marchandisation de l'éducation** dominant. Même s'il sont favorables à une éducation pour tous, ils font en réalité table rase de postulats qui sont l'ADN de l'Acte constitutif de notre Organisation, qui avaient prévu la capacité à s'adapter à l'évolution de la société. Nul besoin donc d'user d'une nouvelle formulation, ô combien ambiguë !

Non ! L'éducation n'est pas une marchandise. Non ! L'UNESCO n'est ni la Banque mondiale, ni l'OCDE, ni l'Union européenne. Repensons donc l'éducation, mais à l'aune de principes fondateurs toujours d'actualité.

Marco Antonio Rodrigues Dias
ex-Directeur, Division de l'enseignement supérieur

REPENSER L'ÉDUCATION, UNE ANALYSE CRITIQUE

Marco Antonio Rodrigues Dias

Le rapport publié par l'UNESCO, *Repenser l'éducation - Vers un bien commun mondial?*- dont l'objectif affiché est de mettre à jour les Rapports Delors (*L'éducation: un trésor est caché dedans*, 1996) et Faure (*Apprendre à être*, 1972) élimine en fait le concept de "bien public" appliqué à l'éducation et à l'enseignement supérieur.

Malgré des données statistiques utiles, ce rapport présente des faiblesses quand il traite de l'enseignement supérieur. Il ignore les travaux de l'UNESCO dans ce domaine: les résultats de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998 (ratifiés par celle de 2009), le document d'orientation de 1995, les études publiées vers 1960, les Recommandations sur la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997) et sur la reconnaissance des études et titres de l'enseignement supérieur (1993). La vision des liens entre enseignement supérieur et monde du travail ne prend pas non plus en compte les efforts de l'UNESCO en 1980/ 90 qui visaient les intérêts de la société tout entière, et pas seulement ceux de l'industrie et de la finance.

Le rapport encourage toujours l'éducation pour la citoyenneté, la diversité culturelle et l'inclusion, mais surtout les avantages **de la privatisation de l'enseignement**. Certes, il existe des écoles privées peu coûteuses. Mais à quelles conditions? Les programmes de prêts –jugés "attrayants mais peu répandus" génèrent chez les étudiants des ravages. Les MOOC (Massive Open On-line courses) ont des côtés positifs, mais surtout négatifs puisqu'ils consolident les monopoles financier, culturel et social.

L'UNESCO a toujours considéré **l'éducation comme un droit humain, destiné à tout un chacun, bref un bien public en référence à la Déclaration universelle des droits de l'homme**:(cf. les Déclarations des Conférences

mondiales sur l'enseignement supérieur de 1998 et 2009 qui s'inspirent de la Déclaration universelle des droits de l'Homme):

«Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite» (Article 26).

Selon certains analystes, en ajoutant à l'expression à l'expression "l'éducation, un bien public", l'adjectif "**global**", la Banque mondiale pousse l'éducation - l'enseignement supérieur surtout- à obéir, partout, dans le monde entier, à des impératifs de qualité définis par un seul groupe de pays. La qualité d'un enseignement n'a donc plus à être liée à la pertinence, à la réalité sociale, politique et culturelle des établissements d'enseignement supérieur, pas plus qu'à leurs missions établies de concert avec la société des pays respectifs.

Le concept de service public repose sur trois principes:

1. L'**égalité** : chacun a le droit de bénéficier d'un service public, sans discrimination;
2. La **continuité** : le service public est censé répondre, de manière permanente, sans interruption, aux besoins des citoyens;
3. L'**adaptabilité** : le service public doit s'adapter à l'évolution de la société.

Le concept de bien public n'élimine pas la possibilité de concession, délégation ou autorisation y compris à des entreprises privées, mais il implique l'existence de normes dans l'intérêt de tous et des mécanismes obligeant à suivre un cahier des charges contrôlé par les autorités légitimes, démocratiquement élues.

Le concept d'éducation ne fait pas "l'unanimité", mais c'est aussi le cas de principes phares de l'UNESCO: la non-discrimination en rapport avec le genre, la protection du patrimoine mondial (qui heurte parfois des intérêts commerciaux), la démocratie...Et quand il est dit dans le rapport: Face à la

nécessité d'assurer *un développement durable dans un monde de plus en plus interdépendant, il convient donc de considérer l'éducation et le savoir comme des biens communs mondiaux*", on voit en filigrane l'esprit de la Banque mondiale.

Le chemin emprunté par les auteurs aboutit à une forme variée de la notion de "**services d'intérêt général**", telle qu'avancée par des instances européennes au début des années 2000, comme c'est le cas des services de transport, d'énergie et de communication.

Cette approche est le reflet du mouvement de libéralisation commencé en 1986 dans le monde entier, notamment en Europe, avec la suppression de monopoles et la privatisation d'opérateurs publics. Le gouvernement français, de gauche comme de droite, avait appelé à l'élaboration d'une directive européenne sur les services économiques d'intérêt général: il avait opté pour une politique du moindre mal, les Français étant opposés à une restriction du service public, ayant en mémoire l'augmentation des tarifs et la perte de fiabilité des transports ferroviaires britanniques lors de leur privatisation.

En conclusion, en prétendant qu'il faut renoncer à la notion de "bien public" dans l'éducation parce que celle-ci ne fait pas l'unanimité et parce qu'elle relèverait – prétendument- d'une position individualiste, les auteurs du rapport *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial?* soutiennent l'idée qu'il faut s'adapter à une réalité où les principes de **marchandisation de l'éducation** dominant. Même s'ils sont favorables à une éducation pour tous, ils font en réalité table rase de postulats qui sont l'ADN de l'Acte constitutif de notre Organisation, qui avaient prévu la capacité à s'adapter à l'évolution de la société. Nul besoin donc d'user d'une nouvelle formulation, ô combien ambiguë!

Non! L'éducation n'est pas une marchandise. Non! L'UNESCO n'est ni la Banque mondiale, ni l'OCDE, ni l'Union européenne. Non, je veux le croire, l'UNESCO n'a pas perdu sa capacité de penser par elle-même. Reprenons donc l'éducation, mais à l'aune de principes fondateurs toujours d'actualité.

Marco Antonio Rodrigues Dias

Ex-directeur, Division de l'enseignement supérieur

LIEN -- LINK- NO. 127- Association of Former UNESCO Staff Members

May 2016

L'UNESCO hier et aujourd'hui

Décryptages

RETHINK EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS

Marco Antonio Rodrigues Dias

Free translation- English text not revised

End of 2015, a report published by UNESCO, "Rethinking Education. Towards a global common good?", whose announced objective was to update the Delors Report? (Learning: The Treasure Within, 1996) and Faure (Learning to Be, 1972) looks, in fact, for eliminating the concept of "public good" applied to the education and higher education.

Despite the presentation of useful statistics, this report has weaknesses when it deals with higher education. It ignores the work of UNESCO in this field: the results of the World Conference on Higher Education of 1998 (ratified by that of 2009), the UNESCO's 1995 policy paper on higher education, the studies published around 1960, the Recommendations on the status of teachers in higher education (1997) and on the recognition of studies and qualifications in higher education (1993). The vision of the links between higher education and the work takes no account of UNESCO's efforts in 1980-1990 which used to take into account the interests of the whole society, not just those of industry and finances.

This report promotes education for citizenship, cultural diversity and inclusion, but its main focus is on the benefits of privatization of education. Certainly, there are low-cost private schools. But under what conditions? The loan programs -which authors deem attractive but uncommon" generate hard damage and prejudice among students The MOOC (Massive Open Online Courses) have positive but mostly negative points as they consolidate financial, cultural and social monopolies.

Since its creation, UNESCO has always considered education as a human right for everyone, in short a public good (cf. the Declarations of World Conferences on Higher Education in 1998 and 2009 inspired by the Universal Declaration of Human Rights:

"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 Access to higher education shall be equally accessible to all on the basis of the merit" – Article 26).

According to several analysts, when including the adjective "global" to the principle of "education a public good", the World Bank pushes education, especially higher education, to obey, everywhere in the world, to quality

requirements defined by one group of countries. In other words, the quality of education does not have to be related to the relevance, to the social political and cultural reality of institutions of higher education. Equally, it does not need to be associated to their missions established in agreement with the society of their respective countries.

The concept of public service has its source on three principles:

1. **Equality:** everyone has the right to benefit from a public service, without discrimination;
2. **Continuity:** the public service is supposed to answer, permanently, without interruption, to the needs of citizens;
- 3- **Adaptability:** the public service must adapt to the evolution of society.

The concept of public good does not eliminate the possibility of concession, delegation or authorization including to private companies. However, it requires the existence of standards and rules in the interest of all and the creation of mechanisms to respect a "cahier de charges" (charges or duties list) controlled by the legitimate authorities, democratically elected.

The concept of education is not unanimous, but it is also the case of some UNESCO's flagship principles: non-discrimination related to gender, protection of world heritage, democracy ... And when the report says: "Given the need to ensure sustainable development in a world increasingly interdependent, it is appropriate to consider the education and knowledge as global common goods", the spirit of the World Bank is clear (on voit en filigrane l'esprit de la Banque mondiale, in French).

The path taken by the authors resulted in a varied form of the concept of "services of general interest" as advanced by the European authorities in the early 2000s, as is the case of transport services, energy and Communication.

This approach reflects the liberalization movement began in 1986 in the world, particularly in Europe, with the abolition of monopolies and the privatization of public operators. The French governments, left and right called for the development of a European directive on economic services of general interest: it had opted for a policy of the lesser evil as the French are opposed to a restriction

of public service, having in mind the increase in prices and loss of reliability of British railways when they were privatized.

In conclusion, claiming that one must give up the notion of "public good" in education because it does not reach unanimity and because it would be originated - supposedly - from an individualistic position, the authors of the report "Rethinking education - Towards a global common good?" support the idea that we must adapt to a reality where the principles of commercialization of education dominate! Even if their goal is to save the principle of education for all, they make a clean sweep of assumptions that are the DNA of the Constitution of our Organization, UNESCO, which, I repeat, had foreseen the capacity of adaptation to the evolution of society. No need therefore to use a new formulation, oh so ambiguous!

No! Education is not a commodity. No! UNESCO does not have to be the World Bank, the OECD or the European Union. No, I want to believe, UNESCO has not lost its ability to think for itself. So rethink education, but in terms of UNESCO's founding principles still relevant.

Marco Antonio Rodrigues Dias

Former Director, Division of Higher Education

**REPENSANDO A EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Marco Antonio Rodrigues Dias

Original: Francês

Tradução livre, sem revisão

L'UNESCO: hier et aujourd'hui – Décryptages- L'éducation: un bien public
Lien-Link no. 127- Juin 2016- Association des Anciens Fonctionnaires de
l'UNESCO

O relatório publicado pela UNESCO no final de 2015- "Repensar a educação - Rumo a um bem comum global", cujo objetivo anunciado é atualizar o Relatório Delors ("Educação: um tesouro a descobrir", 1996) e Faure ("Aprender a ser", 1972), em realidade elimina o conceito de "bem público" aplicado à educação e ao ensino superior.

Apesar de divulgar estatísticas úteis, este relatório revela pontos fracos quando se trata do ensino superior. Ignora completamente o trabalho da UNESCO neste campo: os resultados da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998 (ratificados pela de 2009), o documento de orientação (policy paper) de 1995, os estudos publicados pela UNESCO nos anos sessenta, as Recomendações sobre a condição do pessoal docente do ensino superior (1997) e sobre o reconhecimento de estudos e títulos do ensino superior (1993). A visão dos vínculos entre o ensino superior e o trabalho não leva em conta os esforços da UNESCO nos anos 1980-1990, que visava aos interesses de toda a sociedade, e não apenas os da indústria e das finanças .

O relatório busca incentivar a educação para a cidadania, a diversidade cultural e a inclusão, mas reforça sobretudo uma posição favorável à privatização da educação. Evidentemente, existem escolas particulares que custam barato, mas em que condições? Os programas de empréstimo a estudantes considerados "atraentes, mas pouco disseminados" provocam estragos entre os alunos. Os MOOC (massive open on-line courses) têm aspectos positivos, mas seus efeitos são terrivelmente negativos porque consolidam monopólios financeiros, culturais e sociais.

A UNESCO sempre considerou 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:

"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).

Segundo vários analistas, ao acrescentar à expressão "educação, um bem público", a palavra "global", o Banco Mundial força a educação – em particular

o ensino superior- a adotar requisitos de qualidade definidos por um grupo exclusivo e limitado de países. A qualidade do ensino já não tem de estar relacionada com a pertinência, à realidade social, política e cultural dos estabelecimentos, nem a suas missões definidas em conjunto com a sociedade dos respectivos países.

O conceito de serviço público se baseia em três princípios:

1. **Igualdade:** todos têm o direito de usufruir do serviço público, sem discriminação;
2. **Continuidade:** o serviço público deve responder, de forma permanente, sem interrupção, às necessidades dos cidadãos;
3. **Adaptabilidade:** o serviço público deve adaptar-se à evolução da sociedade.

O conceito de bem público não elimina a possibilidade de concessão, delegação ou autorização, inclusive em benefício de empresas privadas, mas implica a existência de normas no interesse de todos e também de mecanismos que obriguem os prestadores do serviço a encargos ("cahier de charges" em francês), sendo o controle realizado pçor autoridades legítimas, democraticamente eleitas.

O conceito de educação como bem público pode não alcançar a unanimidade em todas as partes, mas o mesmo ocorre com princípios emblemáticos da UNESCO: a não discriminação em relação ao sexo, proteção do patrimônio mundial (que às vezes é atacado por interesses comerciais), a democracia ... E quando é dito no relatório: "Confrontados com a necessidade de se assegurar o desenvolvimento sustentável em um mundo cada vez mais interdependente, é conveniente considerar-se a educação e o conhecimento como bens comuns mundiais", como não ver nesta afirmação, em filigrana, o espírito do Banco Mundial?

O caminho tomado pelos autores leva a uma forma diversificada da noção de "serviços de interesse geral", tal qual definida pelas autoridades europeias no início de 2000, como é o caso dos serviços de transporte, de energia e de comunicação.

Esta abordagem é resultado do impacto do movimento de liberalização iniciado em 1986 no mundo inteiro, particularmente na Europa, com a abolição dos monopólios e a privatização dos operadores públicos. O governo francês, de

esquerda, como de direita, tinha solicitado a elaboração e adoção de uma diretiva europeia sobre serviços económicos de interesse geral: optara por uma política do mal menor, já que os franceses tendem a opor-se a restrições ao serviço público. Eles têm sempre em mente o aumento dos preços e perda de confiabilidade de ferrovias britânicas a partir de sua privatização.

Em conclusão, alegando que deve-se renunciar à noção de "bem público" na educação, porque este conceito não consegue ser unânime, e porque ele procederia –o que é um erro– de uma posição individualista, os autores do relatório "Repensando a educação - Rumo a um bem comum global?" apoiam, em termos reais, a ideia de que temos de nos adaptar a uma realidade onde os princípios da comercialização da educação predominam. Embora digam ser favoráveis à educação para todos, eles põem por terra postulados que compõem o DNA da Constituição da nossa organização, a UNESCO. Estes levavam em conta a capacidade de adaptação à evolução da sociedade. Em consequência, não há necessidade de usar uma nova formulação, que, além do mais, é tão ambígua!

Não! A educação não é uma mercadoria. Não! UNESCO não é nem o Banco Mundial, nem a OCDE nem a União Europeia. Desejo acreditar que a UNESCO não perdeu sua capacidade de pensar por si mesmo. Então repensar a educação, estamos todos de acordo, mas baseados nos princípios fundadores da UNESCO que permanecem válidos.

d) Comentaríos en español solicitados a M.A.R. Dias

NOTA SOBRE DOCUMENTO da UNESCO-

Durante nuestro encuentro, expresé mi sorpresa sobre el documento que la UNESCO ha publicado en varios idiomas con el título "Replantear la Educación - Hacia un bien común global" y te prometí enviarte comentarios sobre este tema. Obviamente, se trata de una primera impresión, una reacción instintiva, epidérmica. Los comentarios se limitan a aspectos que considero prioritarios. El análisis sobre el concepto de bien público y bien común requiere una reflexión más profunda.

No hay duda de que el documento impresiona, en particular con respecto a los datos estadísticos. Por consiguiente, puede convertirse en una referencia para los investigadores y los responsables de las definiciones de políticas educacionales. Podrán estos entonces identificar tendencias a través de los datos que retratan la realidad que nos rodea.

Por otra parte, tengo la impresión, por lo menos por ahora, que el documento no es homogéneo en el sentido de que uno siente, en una primera lectura, más fuerza en algunas áreas que en otras. Por ejemplo: el texto relativo a la situación de los docentes probablemente ha contado con la contribución de expertos de la Educación Internacional. Parece bastante completo. Sin embargo, el lamentable es la falta de referencia a la Recomendación sobre la situación del personal docente en la Educación Superior (11/11/97), un documento oficial de la UNESCO, aprobada por la Conferencia General, que proporciona respuestas a muchos de los problemas identificados ahora. Esta recomendación desafortunadamente no es difundida como se podría esperar.

Muy a menudo, parece que los autores del documento no son conscientes de todo lo que la UNESCO ha hecho, especialmente en el campo de la educación superior, desde sus primeros años de existencia. Esto explica la ausencia de referencias a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO de 1998, la conferencia más grande jamás realizada en la sede de la UNESCO, o de instrumentos como la Recomendación sobre la Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior (11/11/97) resultado de cincuenta años de trabajo de la organización en el ámbito de la movilidad y la cooperación internacional. La visión de los vínculos entre la educación superior y mundo del trabajo es limitada y no toma suficientemente en cuenta los esfuerzos de la UNESCO, en particular en los años 80 para combinar la educación y el mundo del trabajo, con un enfoque que no puede restringirse a los intereses de la industria y de los grupos financieros.

Todos aquellos interesados en una visión humanista de la educación quedarán satisfechos con la reafirmación de ciertos principios y propuestas tales como el estímulo a la educación para la ciudadanía, la diversidad cultural y la inclusión. Sin embargo, algunos lectores no pueden dejar de manifestar su sorpresa con los elogios a la privatización con base, entre otros argumentos, a la existencia de escuelas privadas poco onerosas.

Poco onerosas? Existen, sí, pero ¿en qué cantidad, en que lugares y funcionando en qué condiciones? En algunos países, las universidades privadas aumentan el espacio que ocupan, pero son financiadas por el poder público. Estudiantes de todo el mundo permítame un poco de ironía- van seguramente manifestar su gratitud por la afirmación de que "los

programas de préstamos son atractivos, pero no generalizados". Los estudiantes de países como Estados Unidos, con deudas colosales, van a aplaudir "la legitimidad" de un sistema que hasta el presidente Obama considera inadecuado para las necesidades de los jóvenes de su país. Los banqueros, por supuesto, no van a quejarse...

Por otra parte, los responsables por las políticas educacionales, conscientes de los retos educativos que provocan la utilización de las nuevas tecnologías se lo agradecerán también la afirmación de que "en los países del Sur, a veces se encuentran MOOC que responden a diferentes necesidades y se destinan a grupos diversos de la población". El redactor del texto, sin duda, ha hecho una reflexión profunda, cuando añadió a este comentario la expresión 'a veces'... Pido disculpa por la ironía, sin embargo creo que ella se justifica en casos como estos.

Todo esto podría ser discutido en un debate profundo sobre el documento que, como insisto, es rico e importante, porque viene de una organización como la UNESCO. Personalmente, me sorprendió desde el principio el título del documento: "Replantear la educación - ¿Hacia un bien común mundial?" La UNESCO ha siempre considerado la educación, en todos los niveles, como un derecho humano, como un derecho de todos, y esto ha reforzado la opinión de los que ven la educación como un bien público. Este punto de vista se refleja en muchos documentos de la UNESCO, incluso en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998. En realidad, desde su creación la UNESCO ha basado su acción en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, lo que ha llevado muchos a considerarla como un bien público.

Article 26

"Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite".

La declaración Universal ha recibido un importante complemento el 16 de diciembre de 1966, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y, que entró en vigor el 3 de enero de 1976. El Pacto es también un instrumento normativo que sigue vigente en las Naciones Unidas.

A finales de los años 90, y sobre todo al principio de este siglo, el Banco Mundial añadió a la expresión “bien público” el adjetivo “global”, enfatizando desde aquél entonces que la educación, incluida la educación superior, era un bien público global.

Se podría interpretar esta adición en el sentido de que el principio de bien público para la educación se aplica en todas partes, en todo el mundo, en todos los países. No era eso. El "global" apareció en un momento en que, en algunos lugares, especialmente en el Banco Mundial y en la OCDE, seguidos de cerca por la OMC, se pasó a defender la definición de indicadores de calidad utilizados en el proceso de acreditación, que deberían aplicarse en todas partes.

Se hizo evidente que estos indicadores eran los de un pequeño grupo de países, y por lo tanto la calidad no debería estar vinculada a la pertinencia, es decir, a la realidad social, política y cultural de los establecimientos de enseñanza superior ni a sus misiones específicas establecidas por estas instituciones conjuntamente con sus sociedades.

En 2003, en el día de clausura de la reunión de París 1998 + 5, sin que los participantes hubiesen tomado decisiones sobre la cuestión, alguien (sería interesante saber quién...) ha introducido en el texto del relator de la conferencia, la idea de la educación superior como un “bien público global...”. Las protestas fueron duras, los participantes querían asegurarse de que el informe reflejara lo que se discutió y los puntos sobre los cuales hubo acuerdo.

En 2005, con la aceleración de la comercialización de la educación, la cuestión de la naturaleza de bien público de la educación volvió fuerte al centro de los debates. La “Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education” con sede en París, se concentró en la discusión de este tema y publicó, en formato de libro, junto con la editorial Harmattan, un número especial de su revista. Este documento se tituló "La educación: un bien público y/o mercancía” Hay que recordar que el año 2005 fue considerado el “año de la investigación en ciencias de la educación”.

Uno de los capítulos de esta publicación tenía como título: “Las perspectivas de la educación superior como un bien público, después de diez años de debate y divergencias" (pp.

99-128). Yo era el autor. Traté de presentar un marco general sobre el tema, poniendo en destaque la acción de la UNESCO en favor de una educación de calidad y pertinente, en consonancia con el concepto de bien público. El concepto de bien público se ha analizado a fondo en esta publicación por varios autores.

Personalmente, insistí en que el servicio público se basa en tres principios:

Igualdad significando que todo el mundo debe tener derecho al servicio público, sin discriminación. En cuanto a la educación superior, el concepto es muy claro, tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como en la declaración de la CMES de 1998.

Continuidad o permanencia significando que el servicio público debe satisfacer, de forma permanente, sin interrupción, a las necesidades de todos los ciudadanos.

Adaptabilidad que los franceses llaman "flexibilidad", significando que el servicio público debe ser 'reactivo' y debe evolucionar en función de cambios de interés general. Puede y debe ser modernizado a raíz de la evolución de la sociedad.

En este contexto, queda más clara mi reacción epidérmica, visceral, cuando leí, ya en el resumen del documento, que

“A la vista de esta realidad que cambia muy deprisa, tenemos que replantear los principios normativos que orientan la gobernanza de la educación: en particular, el derecho a la educación y la noción de la educación como bien público. Solemos referirnos a la educación como un derecho humano y como un bien público en el discurso de la educación internacional. Ahora bien, aunque estos principios son relativamente aceptados en el nivel de la educación básica, no hay unanimidad en cuanto a su aplicabilidad a la educación y la capacitación pos básicas. El derecho a la educación y el principio de bien público, ¿se aplican también a la educación no formal y a la educación informal, menos o no institucionalizadas? Así pues, la preocupación por el conocimiento, entendido como la información, el entendimiento, las habilidades, los valores y las actitudes que se adquieren por medio del aprendizaje, es esencial en todo debate sobre la finalidad de la educación”.

La eliminación de la noción de bien público, sobre todo en términos de la educación superior, se debería entonces, en primer lugar, al hecho de que sobre este principio "no hay

unanimidad". Es duro ver este tipo de argumento siendo utilizado en un documento oficial de la UNESCO. Esta organización defiende por ejemplo, la no discriminación debido a razones de género. Sin embargo, no hay unanimidad sobre este tema, y esto pone en destaque la acción positiva de la UNESCO en este ámbito. Recuerdo que, en una de las conferencias regionales preparatorias de la CMES, escuché, con asombro, el representante de un Estado miembro oponiéndose fuertemente en contra de la afirmación contenida en el proyecto de declaración del principio de no discriminación por motivo de género en el campo de la enseñanza superior. Argumentaba que, en su país, todas las mujeres eran enfermeras...

Las estadísticas están ahí. Uno sólo tiene que mirar y comparar el número de hombres y mujeres dirigentes universitarios para ver eso. En un documento de la UNESCO, nadie se atrevería a decir, como este delegado a que me he referido, que el principio de no discriminación no se podría incluir las declaraciones sobre la educación superior, ya que no hay unanimidad en torno del tema...

Por otra parte, una de las glorias de la UNESCO es la defensa del Patrimonio Mundial. En esto también no hay unanimidad. Se podría decir que estoy exagerando. No es el caso. Basta leer las noticias de los periódicos sobre lo que hace DAESH, pero es innecesario ir tan lejos. ¿Cuántos problemas no se enfrentan los responsables de este programa en los países donde el interés comercial o financiero conduce al incumplimiento de compromisos para la defensa del patrimonio previstos en los 'cahiers de charge' de la concesión del título de sitio protegido por el patrimonio mundial? Una vez más, en la vida práctica de todos los días, no hay unanimidad. ¿Quién se atreve a decir, dentro de la UNESCO, que este programa no merece ser preservado y fortalecido ya que no alcanza la unanimidad?

Es pues una falacia que además tiene por efecto, aun que no buscado por los autores del documento, el refuerzo a la idea de que la educación no debe ser un bien público, debe someterse a las órdenes de mercado, al dinero y a los intereses de los grupos financieros. Tuve la impresión de que, en la falta de mejores argumentos, se utilizó esta falacia para evacuar rápidamente la cuestión.

Los autores, creo que en el resumen y en el capítulo IV, sugieren que se considere el saber y la educación como bienes comunes. "Esto significa", afirma el documento, "que la creación de saberes, así como su adquisición, su validación y su utilización están a la disposición de todos como una iniciativa social colectiva". Y ahí, los autores van lejos ("foncent le clou" en francés), y afirman, no se sabe con qué base, que "la noción de bien

común puede liberarnos de una teoría socio-económica individualista inherente al concepto de "bien público". Y, en seguida, avanzan para afirmar que "habida cuenta de la necesidad de un desarrollo sostenible en un mundo cada vez más interdependiente, la educación y el conocimiento deberían considerarse bienes comunes mundiales".

Parece claro que la adición de la palabra mundial (o global) era innecesaria para expresar esta idea. Además, puede llevar a los lectores a enfrentar la misma ambigüedad de los documentos del Banco Mundial cuando este habla de bien público global. Me di cuenta de que en su presentación del documento, la Sra. Bukova es prudente menciona "la educación como un bien común esencial", pero no se refiere ni a mundial ni a global.

Francamente, puedo estar equivocado, espero sinceramente que esté, pero decir que la noción de bien público proviene de una teoría socio-económica individualista, no coincide con el mejor análisis de los hechos ni de la doctrina. Prefiero acompañar autores como Amartya Sen, Premio Nobel de Economía en 1998, o, más cerca de nosotros, la Profesora Annie Bartoli, gran experta francés en el campo de la "gestión en las organizaciones públicas."

En el documento que elaboré en 2005 y donde busqué inspirarme en el pensamiento de Amarthia Sen y de Annie Bartoli, llamo la atención al hecho de que "Francia es probablemente el país en que, por primera vez, en términos de derecho público administrativo, la noción de servicio público se ha desarrollado con más claridad. De acuerdo con la Documentación francesa, la aparición del concepto de bien público en el derecho francés data de finales del siglo XIX. Fue por lo menos este el momento en que la jurisprudencia consolidó el concepto de servicio público. Se trata de la igualdad de trato, de la continuidad del servicio, de adaptación a los cambios tecnológicos, sino también de la neutralidad y transparencia.

A menudo, se confunde servicio público e sector público, es decir, la misión y el estatuto. Es un error. La gestión del agua, por ejemplo, es un servicio público que, según la legislación de muchos países puede ser confiada a empresas privadas a través de la delegación, autorización o concesión.

Al leer el documento que la UNESCO acaba de publicar - una vez más puedo estar equivocado, se trata de una reacción epidérmica o instintiva, - tuve la impresión de que sus

autores acabaron llegando a una variación de lo que algunas instancias europeas han producido en el principio de este siglo XXI.

Permítanme citar nuevamente mi documento de 2005. Puede parecer un poco narcisista, pero esto me facilita la tarea de manifestar una primera reacción a la lectura de la propuesta de eliminación del concepto de bien público.

"La doctrina ha evolucionado y pasó a definir también los servicios de interés general, que, de acuerdo con un informe publicado por el diario francés, Le Monde, el 4 de junio de 2002, "designan las actividades de servicios de carácter comercial o no, que se consideran de interés público por las autoridades públicas y sujetas por esta razón, a las obligaciones de servicio público.

Este concepto se desarrolló en el artículo 90 del Tratado de Roma de la Unión Europea y parece reflejar una posición de equilibrio, en el contexto de la realidad y de la evolución de la sociedad europea. En esta región, el interés general se refiere a las actividades de servicios comerciales que, para cumplir misiones de interés general, son sometidas por los Estados miembros de la UE a las obligaciones específicas de servicio público. Este es particularmente el caso del transporte, de la energía y de la comunicación.

El resultado de todo esto es que la evolución de estos conceptos en Europa no siempre es clara y se habla hoy también de servicio universal, cuyas obligaciones tienen por objeto garantizar que, en todas las partes, ciertos servicios esenciales (telecomunicaciones, servicios postales, etc.) de calidad sean accesibles para todos. La competencia ("concurrência") estimulada por la Unión Europea, debe garantizar un servicio universal, proteger a los consumidores más vulnerables. Debe también ir acompañada de garantías financieras y de un nivel suficiente de inversión.

Todo esto pasa en el marco del desarrollo desde 1986 en Europa, de un movimiento de liberalización que se caracteriza por la supresión de los monopolios y por la privatización de muchos operadores públicos. Fueron inicialmente afectados sucesivamente las telecomunicaciones, el transporte aéreo y, más recientemente, la energía, el transporte ferroviario y los servicios postales. La cuestión de cuánto tiempo se respetarán los intereses generales es una duda que afecta o alcanza a muchos analistas, usuarios y funcionarios.

Esta liberalización varía según el país, pero la presión es fuerte; la máquina de la Unión europea anima este movimiento y impone con frecuencia a sus Estados miembros políticas más firmes en este sentido. Francia, a través de Lionel Jospin y de Jacques Chirac, insistió en favor de la formulación de directivas o guías para los servicios económicos de interés general. Claramente, la derecha y la izquierda francesas, debido a la reacción de la opinión pública y especialmente de los sindicatos contra la destrucción de los servicios públicos, adoptaron la política del mal menor. Se liberaliza pero buscando mantener o crear restricciones idénticas a las del servicio público. ¿Es esta una posición realista, o es sólo un intento de satisfacer al público francés? En Francia existe un temor generalizado de que suceda

aquí lo que pasó en Inglaterra, donde, en la actualidad, los servicios de interés general, como los ferrocarriles han experimentado un incremento de los precios, al mismo tiempo que perdieron en fiabilidad, calidad y eficiencia”.

Así que tengo la impresión de que los autores del documento, mientras que contestando la naturaleza de bien público de la educación, porque "no hay unanimidad" y porque el concepto de bien público resultaría (!! ????) !!!) de una posición individualista, en realidad terminan apoyando –aunque, espero, no sea su intención- la idea de que hay que adaptarse a una realidad en la que son los principios de la mercantilización de la educación los que dominan.

La lectura del texto nos puede llevar a creer que esta no es su intención. Planean seguramente proteger la idea de educación para todos, pero la opción que han hecho, el camino recorrido, no es, en mi opinión, el mejor. Y, además, se les deja caer un principio que forma parte del patrimonio de la UNESCO, de sus genes históricos, y que -como se mencionó anteriormente- incluye como parte de la noción de bien público precisamente la capacidad de adaptarse a las nuevas realidades. No hay necesidad de inventar una nueva fórmula para lograr el mismo resultado.

El concepto de bien público no elimina la posibilidad de concesión, delegación o autorización. Lo que se requiere es la existencia de normas en el interés de todos, todo lo contrario del individualismo, y la creación de mecanismos que obliguen a los que ejercen o implementan el servicio público -incluso eventuales empresas, a seguir un pliego de condiciones específicas (cahiers de charges précis) que deben ser controlados por las autoridades legítimas, democráticamente elegidas. Incidentalmente, es bueno notarse que la democracia no alcanza unanimidad en el mundo, y esto no justifica que la UNESCO abandone el apoyo a los principios democráticos...

La directora general de la UNESCO es prudente en su presentación del documento. Lo que hace en realidad es invitar todos a repensar la educación en los tiempos actuales. El mundo está cambiando y la educación debe seguir los cambios es su mensaje. No requiere el

abandono de la idea de la educación como un bien público. Ella requiere que se discuta el papel de la educación en un mundo cambiante. Hay que hacerlo.