

VOLUME NÚMERO 15

WHO CREATED THIS MONSTER? EDUCATION AND GLOBALIZATION: THEIR RELATION TO SOCIETY - 2010/2011-

1. **¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad-** Article published in Revista Iberoamericana de Educación Superior - RIES Vol. 1, Núm. 2 (2010) - Individual article. Internet: ries.universia.net/index.php/ries/issue/view/7
2. **Transformaciones que afectan la educación superior y sus agentes: una visión evolutiva en una perspectiva internacional** - Speech presented to the National Forum on education quality – Learning with the bi-centenary, organized by the Ministry of Education of Colombia, in Bogotá, Colombia, 27 to 29 July 2010.
3. **“Inovações na educação superior: tendências mundiais”-** Speech presented during an international workshop organized by the National Council on Education (CNE), UNESCO and the Ministry of Education of Brazil, December, 8/9, 2010, Brasília, on “Perspectivas da educação brasileira para a próxima década”.
4. **Educación y globalización en sus relaciones con la sociedad: ¿Quién creó este monstruo?** XVI Congress AMSE-WAER – Monterey Mexico, May, 31 to June 4th- World Association of Sciences in Education – “Cultural identities in the framework of the globalization: the emergency of new actors”. Special colloquium: La mundialización de la educación: el punto de vista de los responsables de la política educativa, los sociólogos y los educadores(June, 2, 2010).
5. **“Universidades y Sociedad del Conocimiento”**, speech presented during the International Seminar “UNAM Cien años - México en los escenarios globales”, organized, in UNAM, México, in March 2011, in the framework of the celebrations of the 100 years of creation of UNAM.

- 6- A) y B) **“Visión crítica de la cooperación interuniversitaria desde una perspectiva internacional” - “Visão crítica da cooperação interuniversitária desde uma perspectiva internacional”**, speech presented during the V Congresso of the Spanish universities on “University and Cooperation for Development”, organized by the Asociación de Universidades Andaluzas, held in Cádiz, Spain, from 6 to 8 April 2011. Text in Spanish (original) and Portuguese
- 7- **“Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios”** – Alex Fiúza de Mello e Marco Antonio Rodrigues Dias – Joint article published in no. 115 of the Journal Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação”, Campinas, vol. 32, abr.Jun 2011- pgs 413 to 436.
- 8- **“Êxodo de cérebros : do politicamente correto ao cinismo deslavado nas relações internacionais”** – Individual article written to be available to members of the team in charge of developing UNILAB – the University of international luso-afro-brazilian integration, Universidade de integração internacional luso-afro-brasileira - 2011
- 9- **La coopération solidaire en temps de globalisation est-elle possible? –** Article individuel élaboré, en 2011, à la demande d’une institution francophone- Paris mai 2011 – Individual article elaborated under request of a francophonian institution- 2011, May

ANEXO 1- Globalización, educación y desarrollo- Elements assembled by Marco Antonio Rodrigues Dias and made available to master students in Cadiz in 2010- There are texts in several languages: Spanish, English, French and Portuguese and collected from many sources. They were used during the courses in “modules” related to globalization in master courses at the University of Cadiz in 2010 (March) – (día 17: módulo sobre “diálogo de civilizaciones”, en programa coordinado por el Profesor Antonio Ruiz Castellanos, en el master sobre Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos; día 22: módulo sobre globalización en el programa de educación y desarrollo; y en el día 23, módulo sobre cooperación para el desarrollo en el programa de master sobre gestión de conflictos, situaciones de emergencia e ayuda humanitaria en el master sobre Innovación e investigación en cuidados de salud, coordinado por la Profesora Mercedes”. It is **not a finished** document. We could call it an “instrumental paper”.

DOCUMENTO NÚMERO 1

¿QUIÉN CREÓ ESTE MONSTRUO? EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN: SUS RELACIONES CON LA SOCIEDAD

Marco Antoinio Rodrigues Dias

Article published in Revista Iberoamericana de Educación Superior - RIES Vol. 1, Núm. 2 (2010) - Individual article. Internet: ries.universia.net/index.php;ries;issue;view;7

Resumen

En este artículo se exponen algunos elementos que pueden ayudar a comprender la globalización y sus relaciones con la sociedad en el campo de la educación superior. Se comparan dos documentos sobre políticas para este campo publicados en los años noventa por el Banco Mundial y por la UNESCO; éstos han tenido una fuerte influencia respecto a la evolución de las políticas públicas mundiales y se transformaron en una referencia obligada y permanente. Destaca tres momentos en el siglo XX en los cuales las universidades reaccionaron a políticas y a sistemas que deseaban utilizar la educación como instrumento para la manutención de privilegios: la reforma de Córdoba, Argentina, en 1918; Mayo de 1968, y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO en 1998. El autor se pregunta si, en la práctica, estamos volviendo a un sistema de equivalencia de todos los sistemas con el sistema europeo y no a un sistema democrático de convalidación de estudios y diplomas, donde todas las partes tienen derechos iguales y donde la diversidad de los sistemas corresponde a la diferencia cultural y social de las distintas regiones del mundo; a un sistema de control por parte de algunos pocos países que, en la fase actual de la organización mundial, dominarían el comercio educacional.

Palabras clave: globalización de la educación superior, políticas internacionales en educación, educación superior y sociedad, educación internacional, calidad y pertinencia.

Quem criou este monstro? Educação e globalização: suas relações com a sociedade

Resumo

Neste artigo são expostos alguns elementos que podem ajudar a compreender a globalização e suas relações com a sociedade no campo da educação superior. Comparam-se dois documentos sobre políticas para este campo, publicados nos anos noventa pelo Banco Mundial e pela UNESCO; estes tiveram uma forte influência em relação à evolução das políticas públicas mundiais e se transformaram em referência obrigatória e permanente. Destaca três momentos no século XX nos quais as universidades reagiram a políticas e a sistemas que desejavam utilizar a educação como instrumento para a manutenção de privilégios: a reforma do Córdoba, Argentina, em 1918; Maio de 1968, e a Conferência

Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, em 1998. O autor se pergunta se, na prática, estamos retornando a um sistema de equivalência de todos os sistemas com o sistema europeu e não a um sistema democrático de convalidação de estudos e diplomas, onde todas as partes têm direitos iguais e onde a diversidade dos sistemas corresponde à diversidade cultural e social das diversas regiões do mundo; a um sistema de controle por parte de alguns poucos países que, na fase atual da organização mundial, dominariam o comércio educacional.

Palavras chave: globalização da educação superior, políticas internacionais em educação, educação superior e sociedade, educação internacional, qualidade e pertinência.

Who created this monster? Education and globalization: their relation to society

Abstract

This article sets forth some basic notions that make it easier to understand globalization and its relationship to society in the field of higher education. It compares two documents on higher-education policies published during the nineties by the World Bank and UNESCO; these have had a strong influence on the development of public policies worldwide and become ongoing indispensable references. It points out three periods in the twentieth century in which universities reacted to policies and systems that sought to use education as a means of furthering privileges: the Cordoba, Argentina reform of 1918; the May 1968 movement and the UNESCO World Conference on Higher Education of 1998. The author wonders whether in practice we are returning to a system of equivalences between all systems with the European system, rather than a democratic system based on the accreditation of studies and diplomas, in which all parties have equal rights and the diversity of systems is in keeping with the cultural and social diversity of different parts of the world; to a system based on control by a few countries that, in the current phase of world organization, would dominate educational trade.

Keywords: globalization of higher education, international policies in education, higher education and society, international education, quality and pertinence.

Recepción: 30/06/2010. Aprobación: 6/09/2010

Introducción

Hoy es importante entender qué pasa en el campo la educación superior en el marco de la globalización y sus relaciones con la sociedad. Se trata de un tema polémico, por lo que en este trabajo revisaremos algunos elementos que puedan ayudar a su comprensión.

En general, los expertos mencionan en sus análisis la existencia de modelos distintos y algunas veces opuestos para la educación. Esto no es nuevo, como se puede observar al analizar dos documentos sobre políticas para la educación superior elaborados y publicados en los años noventa por el Banco Mundial (BM) y por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Se trata de “*Higher Education: The Lessons of Experience*” (BM, 1994) y “*Policy Paper for Change and Development*” (UNESCO, 1995). Ambos tuvieron gran influencia mundial respecto a la evolución de las políticas públicas en educación superior al finalizar el siglo XX y se transformaron en una referencia obligada y permanente. [2](#)

Las dos organizaciones partieron de diagnósticos semejantes: problemas de financiamiento generalizados, diversificación de las instituciones y de los programas, problemas de adaptación de los contenidos a las nuevas realidades mundiales, entre otros; pero sus conclusiones son absolutamente opuestas.

El documento del Banco Mundial podía ser considerado una adaptación del Consenso de Washington [3](#) a la educación superior:

- reducción del monto de las inversiones en educación superior;
- estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad;
- prioridad a los aspectos comerciales y no a los educacionales;
- aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;
- reglamentación de los sistemas según principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

Por su parte, el documento de políticas de la UNESCO consideraba a la educación superior como un bien público, como un derecho en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, defendía la universalidad del acceso a este nivel de la educación, y consideraba que calidad y pertinencia eran conceptos que iban de la mano, que no podían existir separados.

Sin embargo, en el año 2000, el director general de la UNESCO, Koichiro Matsuura (1999-2009), anunció que las dos organizaciones ya no tomaban posiciones divergentes como ocurría en el pasado. En realidad, sin embargo, durante todo su mandato en la dirección de la UNESCO, las divergencias fueron notables. Hay que resaltar que el Banco Mundial no cambió sus posiciones. Históricamente, la fecha de la formalización de esta unión se puede datar al 14 de Junio de 2000, en la presentación del informe elaborado bajo el control del Banco Mundial “*Higher education in developing countries: peril and promises*”,⁴ cuando Matsuura declaró, utilizando el típico lenguaje diplomático, “*we have often, though not always, shared the same views on directions for its [higher education] renovation and development*”.

El monstruo

Coincidentemente, desde aquel entonces se intensificó el movimiento de globalización en el mundo; no hay que olvidar que ahora mismo vivimos un periodo de crisis económica y financiera grave, lo que llevó a Nelson D. Schwartz y Julie Crewell a preguntarse, en la edición del 23 de marzo de 2010 de *The New York Times*, “¿Qué creó este monstruo? (*What created this monster?*)”. Nosotros podríamos cambiar la pregunta indagando ¿quién creó este monstruo que tanta influencia tiene sobre los sistemas de educación en el mundo entero?

La globalización representa un proceso que busca facilitar la movilidad de personas, bienes y servicios, ideas, etcétera. La noción de Estado se debilita y la interdependencia se refuerza. La globalización en el campo económico –la más visible– opera actualmente con tres elementos característicos muy claros, según varios analistas:

- Un mercado unificado a escala mundial, con la adopción de un marco institucional único –el liberal– y un modelo uniforme de producción y distribución de bienes y servicios.
- El desarrollo de empresas globalizadas, compitiendo en escala planetaria, en la concepción, producción y distribución de sus productos y servicios.

- Una división internacional del trabajo donde, bajo un marco institucional único, rígido y monopolista, los polos dominantes se ubican en los países que controlan el conocimiento, el saber y los servicios, y por ello son autónomos o independientes. A los primeros corresponde la creación; los otros son condenados a la imitación y la dependencia.

La globalización alcanza a todos los sectores de la vida de la sociedad; ésta se convierte en uno de los grandes mercados modernos y en ella también se intenta adoptar *incluso en la educación un modelo único*.

Los datos son impresionantes. Sólo en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el comercio internacional de servicios educativos llegó en 2004 a los 77 000 millones de dólares US, lo que corresponde a más o menos el 4% del comercio de servicios en esta área geográfica.[5](#)

La búsqueda del futuro

Cuando se entra en este tipo de análisis hay que recordar a Octavio Paz, para quien la búsqueda del futuro pasa inevitablemente por la conquista del pasado. ¿Cómo fue la evolución de estas cuestiones en los últimos tiempos? ¿Qué predominó en la relación entre educación y sociedad en el suceder de las últimas décadas?

En realidad, en el siglo XX podemos destacar tres momentos importantes en los cuales las universidades reaccionaron a políticas y a sistemas que deseaban utilizar la educación como instrumento para la manutención de privilegios. La reforma de Córdoba, Argentina, en 1918; Mayo de 1968 en la Sorbona y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) convocada por la UNESCO en 1998.

La reforma de Córdoba, 1918

Córdoba 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 Córdoba debemos, entre otros avances en esa época:

- La consolidación de la idea de autonomía, lo que implicaba el derecho de la comunidad universitaria de seleccionar a 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, enfatizando que los estudiantes deben ser tratados como adultos, como sujetos y no como objetos de sus destinos. Para esto, se defendía el cogobierno.
- La necesidad de las instituciones de educación superior de mantener vínculos con la sociedad, tratar problemas de la sociedad y encontrar en la sociedad la justificación principal de su existencia.
- La necesidad de transferir a la sociedad, por medio de la extensión universitaria, los conocimientos que los establecimientos de enseñanza superior tienen o producen.
- La modernización científica, con cambios en los programas y *curricula*, así como el rechazo a posiciones dogmáticas.
- La democratización, con el concepto de gratuidad considerado como un instrumento para ampliar el acceso a las universidades.
- La anticipación de los movimientos de integración en la región.

Mayo de 1968

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, y que constituye el segundo momento a destacar. En aquel entonces, un movimiento anárquico, sin objetivos claros, logró movilizar a toda la sociedad francesa y mundial. No vamos a analizar aquí los detalles de Mayo de 1968, pero recordemos que 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, como las reformas en América Latina y, en Francia, 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.

Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998

El tercer momento a señalar fue 1998, cuando la UNESCO convocó y organizó esta Conferencia. En los debates de preparación a este evento en todo el 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”, para que la educación superior pueda colaborar en la creación de una sociedad más justa.⁶ Esta visión estaba presente en todas las discusiones regionales, pero quedó claro en la Declaración adoptada en 1998, cuando los participantes, entre otras cosas, afirmaron que la educación superior debe “fundar las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente” (artículo 6, a), y también que “en última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación” (artículo 6, d).

En el discurso de apertura de la Conferencia, el director general, Federico Mayor, enfatizó que los principios que la Conferencia iba examinar, basados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en la Constitución de la UNESCO, llegarían a ser “el germen de las profundas transformaciones que son imprescindibles en este simbólico fin de siglo y de milenio, transformaciones indispensables si queremos de veras ofrecer a las generaciones futuras un mundo más justo, más pacífico y más luminoso” (CRUE, 2002). En el mismo sentido, en la sesión de cierre de la Conferencia, Celine Saint Pierre (CRUE, 2002), presidente del Consejo Superior de Educación de Quebec, señaló que en los trabajos de preparación de la Conferencia quedó clara la necesidad de que las instituciones de educación superior establecieran una política preactiva en la búsqueda de medios para erradicar la pobreza y la exclusión social, para poner término a la degradación del medio ambiente y mejorar la calidad de vida, en una perspectiva de desarrollo duradero y de desarrollo de la persona, de respeto a los derechos humanos, del desarrollo de una solidaridad social, intelectual y moral, y para impedir los conflictos y la guerras.

Calidad y pertinencia son conceptos complementarios que caminan juntos. Además, la educación, incluso la educación superior, tiene que ser considerada un bien público, independientemente de quién sea el prestador del servicio educativo. En estas ideas ha de fundamentarse la educación superior que, en último análisis, debe pugnar por la formación del ser humano integral.

En 2009 (del 5 al 8 de julio), la UNESCO organizó una Segunda Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior que no ha tenido ni los objetivos ni la representatividad de la CMES de 1998. Esta Conferencia no emitió una declaración pues no fue organizada con este objetivo. Sin embargo, sus participantes han insistido, en el momento de la elaboración del comunicado final de los debates, en la ratificación de los principios de 1998. Así, en 2009 se ha reconocido una vez más el carácter de bien público de la educación superior, que necesita adoptar un enfoque interdisciplinario, desarrollar la crítica y promover la ciudadanía (artículo 3 del comunicado), la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y el valor de la democracia (artículo 4). La formación de maestros de la enseñanza básica se destaca en el artículo 11, la enseñanza superior tiene que dar respuesta a las necesidades sociales (artículo 18) y proveer una educación de calidad (artículo 21). La cooperación tiene que basarse en la solidaridad (artículo 24) y estimular la transferencia de conocimientos (artículo 25). Se da gran relevancia a la colaboración con África.

Cambios fundamentales

El mundo hoy no es el mismo que en 1918, tiene grandes diferencias con respecto a 1968, y es también distinto del de 1998, pues la evolución y las transformaciones desde entonces fueron muy rápidas. La evolución de las nuevas tecnologías, por ejemplo, favoreció la globalización en todos los niveles, principalmente el económico, y el mercado pasó a ser la referencia dominante en las decisiones tomadas en los niveles políticos de todo el mundo.

El mundo vive hoy un proceso de crisis del modelo de globalización dominante. Ciertos responsables de lo que pasa ahora en la esfera financiera manifestaron arrepentimiento por lo que han hecho o provocado, pero, en el campo de la educación y de las organizaciones internacionales, muchos siguen actuando como si nada hubiera ocurrido. El mercado, en la opinión de estos expertos y de ciertas organizaciones, debe seguir funcionando como referencia única, como la luz capaz de orientar las reformas del sistema. Incluso llegan a decir que al mercado le toca definir la pertinencia en el campo del conocimiento y del aprendizaje. Los establecimientos de educación superior tienen que adaptarse a esta realidad, pero nada justifica el abandono de la idea de servicio público que implica el acceso abierto a todos, la permanencia de las prestaciones y la capacidad de adaptación.

Notemos que una comisión de 21 sabios, cuyos trabajos incluso fueron financiados por el Banco Mundial, presidida por el premio Nobel estadounidense Michael Spence, publicó en 2008 un informe que puede ser interpretado como el del anuncio de la muerte del Consenso de Washington. Se trata de un documento que nada tiene de revolucionario, que puede ser

considerado de tendencia liberal y que se intitula “Informe sobre el crecimiento. Estrategias para el crecimiento sostenido y el desarrollo incluyente.” [7](#)

La comisión tenía como objetivo analizar la manera en que los países en desarrollo pueden alcanzar un crecimiento durable y equitativo. Hizo hincapié en la necesidad de elaborar programas sociales, capaces de eliminar o de reducir la diferencia escandalosa de rentas entre los grupos sociales. Sus miembros consideraron que, para salir de un estado de crisis, es necesaria prioritariamente una planeación a largo plazo y funcionarios que cobren bien, además de inversiones públicas en las infraestructuras, en educación y en salud.

El mundo sigue cambiando y hay que prestar atención a lo que pasa con China.[8](#) Sea lo que digan los críticos y la prensa occidental, este país sigue teniendo resultados positivos en su economía, independientemente de la crisis deflagrada a partir de 2008. Este país ha reducido en más de 400 millones de personas el número de pobres entre 1990 y 2004. Además, en oposición a lo que hacen otros países en desarrollo o emergentes, China amplió las inversiones en infraestructura, educación, salud y medio ambiente.

Los chinos están conscientes de que entramos a la sociedad del conocimiento global, a través de la cual la información, la capacidad, las aptitudes, las habilidades son la fuerza que acelera el desarrollo. China tenía 3 700 000 estudiantes en 1990, hoy cuenta con más de 25 millones y hace inversiones importantes en ciencia y tecnología. La prioridad la dan a la formación que responda a los intereses y necesidades del país. Algunas instituciones de formación extranjeras fueron autorizadas a establecerse en su territorio, pero en asociación con instituciones locales, con programas que son acreditados por las autoridades nacionales y bajo un control estricto de su funcionamiento. Hay que reconocer que China, a pesar de las dificultades para su implementación, en definitiva, tiene un proyecto de nación y, para alcanzarlo, las universidades son parte importante de la estrategia del país.

Hoy en el mundo entero se habla de flexibilización del trabajo como fórmula para la creación de riquezas. Mientras que en los países occidentales los gobernantes defienden con entusiasmo la flexibilización, que en la práctica 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. De hecho, su actitud con relación al mundo del trabajo refleja cambios profundos en el modelo económico y social. Durante los últimos meses de 2009 e inicio de 2010, el ascenso del desempleo en Estados Unidos alcanzó 10.2% y va a “tocar más

de 10% de la población activa de los países desarrollados o sea 57 millones de sin empleo, contra 5.6% en 2007” (Baverez, 2009).[9](#)

Pertinencia y misiones

Desde fines de los noventa, ciertos funcionarios internacionales estimulan la tendencia a considerar que calidad y pertinencia no caminan unidas. Se habla de calidad vinculada a la competitividad, lo que significa que la calidad existe si las instituciones de enseñanza superior siguen produciendo expertos como los que han fabricado la crisis financiera que toca al mundo entero desde 2008; la calidad existe si los establecimientos preparan técnicos para servir a los intereses prioritarios de las empresas, en particular de las que dominan el mercado global. Se olvidan de que lo que hoy solicita un empresario no será necesariamente lo mismo que exigirá mañana.

Por supuesto, en un sistema universitario se impone la presentación de objetivos precisos, una estructura racional, una gestión eficaz, un entorno favorable. Pero nada de esto tendrá sentido si las instituciones no disponen de libertades académicas y de una autonomía responsable; si no definen de manera transparente sus misiones, su responsabilidad con respecto a la sociedad, y si no se organizan para alcanzar objetivos previamente establecidos.

En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior sugirió que las instituciones de educación superior definiesen o redefiniesen sus misiones de acuerdo con el conjunto de la sociedad. Las misiones definidas de esta manera podrían servir de puntos de comparación para medir la contribución de estas instituciones al mejoramiento y al progreso, e incluso para establecer *rankings* entre las universidades. Aceptar un modelo único, base de sistemas de proyectos de acreditación sometidos actualmente a las instituciones académicas, significaría la imposición de una identidad internacional, sinónimo de identidad de grupos dominantes, en un número limitado de países, y eventualmente de un solo país.

Nuevas tecnologías

Además de esto, expertos internacionales defienden ahora la aplicación de un sistema internacional basado en el comercio y la venta de productos educativos, en particular a través de internet. Para ellos, la cooperación basada en la solidaridad y en la promoción de la calidad y la pertinencia es una ingenuidad; es necesario ser realista y seguir las tendencias del mercado.

Las nuevas tecnologías ejercen un rol esencial en el proceso de transformación y de modernización de las instituciones de enseñanza superior a través de todos los niveles. Colaboran en la organización, en la gestión, en los programas virtuales que, implementados de manera concreta, pueden tener las ventajas siguientes: aprendizaje sin restricción de tiempo ni espacio, posibilidades de organizar cursos por medio de módulos y calendarios flexibles que respondan mejor a las necesidades individuales de aprendizaje, y una mayor responsabilidad del estudiante en este proceso.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de información lleva a las organizaciones de enseñanza superior a ocupar un lugar cada vez más importante en el panorama educativo internacional, como lo señalaron los participantes en la Conferencia en 1998:[10](#)

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional.

Este progreso de las tecnologías viene junto con un proceso de transformación en la economía, en la sociedad, en la civilización, que es aun más importante que los cambios en el mundo durante la Revolución Industrial. Su elemento central es el conocimiento. En economía, la distinción fundamental hoy día está entre los que conciben los productos y su producción. La concepción está directamente vinculada a la investigación y al desarrollo basado en la ciencia y la codificación del saber teórico, en un nivel bastante superior al que pasa en la producción. Esto revela la necesidad de estimular la investigación científica y tecnológica y de integrar las políticas de educación con las de ciencia y tecnología. Esto también justifica la propuesta del profesor Alan Renaut (2009), para quien “la definición y la medida específica del desarrollo académico ejercerán [...] un rol creciente en la evaluación del desarrollo humano en general”. La idea es estimulante.

Educación internacional

Con el lanzamiento de un movimiento en favor de la alianza de civilizaciones, por parte de la ONU, vuelve el interés hacia los temas relacionados con la educación internacional.¹¹ Desde los años ochenta, los expertos entendieron que la educación internacional tiene que cubrir todos los actos educativos dirigidos a una mejor comprensión, a un creciente respeto de las ideas, culturas, costumbres y tradiciones de los otros; a promover una mejor cooperación entre las naciones, con base en las relaciones internacionales y el respeto al derecho internacional; con justicia y equidad, con la promoción de la paz a través de estudios sobre las causas de los conflictos, sobre la resolución pacífica de disputas y sobre el desarme, incluyendo sus relaciones con el medio ambiente. Como corolario, habría que incluir temas como derechos humanos y libertad, y el respeto a la dignidad de los pueblos, sea como individuos o como miembros de sus comunidades, especialmente las minorías.

La educación internacional, en una perspectiva ideal, debería estar presente en el conjunto de las actividades de formación y de investigación del conjunto de instituciones de educación superior. La Universidad de las Naciones Unidas decidió crear en Barcelona un Instituto Internacional para la Alianza de Civilizaciones, que tendrá la vocación de adoptar en sus programas la perspectiva de una educación internacional.

Esta perspectiva se adecua al importante objetivo de que la educación superior debe siempre jugar un papel esencial en la generación, transferencia y aplicación del conocimiento, preparando profesionales, cuadros técnicos y administrativos, dando forma a la identidad cultural y fortaleciendo el proceso democrático. Se adecua también a los objetivos del milenio lanzados por las Naciones Unidas en 2001:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Prevenir el SIDA, la malaria y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.

8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

La cultura es un elemento importante a considerar en el análisis de la realidad y de propuestas de esta naturaleza. Muchos consideran que la falta de atención a la protección de la diversidad cultural, la ausencia de respeto a la diferencia de culturas, el no aceptar que el otro sea diferente de nosotros, son los elementos principales que llevaron a las fallas de las instituciones llamadas a promover la paz y la comprensión en el mundo.

Cuando se menciona la expresión cultura, conviene considerar los conceptos desarrollados por educadores como Paulo Freire o por el mexicano Rodolfo Stavenhagen (1986), experto en temas sociales, quien hablando de cultura decía que ésta “comprende el conjunto completo de actividades, símbolos, valores e instrumentos del hombre que identifican un grupo humano y lo distinguen de los otros”. El Estado, según Stavenhagen, no es sólo el marco jurídico concebido para mantener el orden interno y garantizar la soberanía frente a poderes externos. El Estado es el elemento esencial para la promoción del desarrollo económico y social, el proveedor de bienes y servicios, el vínculo necesario entre los mercados nacionales e internacionales. Tiene que garantizar la satisfacción de los bienes esenciales a la población entera, promover el crecimiento y el empleo, redistribuir riquezas, tomar a su cargo la preservación del medio ambiente y servir de referencia a la integración social.

Pensamiento único

Hoy asistimos, con el Consenso de Washington y los esfuerzos para hacer presente un pensamiento único, a una vuelta a la teoría de la modernización de los años cincuenta y sesenta.

En los últimos tiempos, en particular durante los noventa y la primera década del siglo XXI, los intentos por alcanzar una uniformidad en los modelos de educación superior y la consolidación de un pensamiento único son más sofisticados. Hay que ver, por ejemplo, lo que ocurre con tres procesos que se desarrollan a nivel internacional y que, aparentemente independientes, en realidad están interconectados:

1. ***La Declaración de Bolonia***, que es un exitoso proceso para crear un espacio europeo de educación superior. Originalmente fue una declaración política, pero ahora representa un tipo de acuerdo entre más de 30 países europeos. Adaptada a las realidades y necesidades europeas, el proceso de Bolonia está propiciando que las universidades europeas adopten el modelo norteamericano de formación, y

actualmente hay una gran presión para que universidades de otras regiones copien el nuevo modelo europeo, que es una adaptación del modelo norteamericano.

2. *El Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS)*, aprobado en 1994 y que da base a todos los que buscan transformar la educación superior en servicio comercial; esto implica el abandono de la concepción de bien público de la educación y facilita también la adopción de modelos únicos.
3. *Las directrices para garantizar la calidad en la educación superior transfronteriza*, adoptadas en diciembre del 2005 por el Consejo de la OCDE y utilizadas por funcionarios internacionales que trabajan con el problema de acreditación en nivel internacional. Las referencias de todas estas directrices están fundadas en los modelos de los países del Norte que, naturalmente, pasan a ser vistos como parámetros únicos para definir lo que es calidad y, en consecuencia, servir de modelo para el mundo entero (véase Van Ginkel y Dias, 2007).

La Declaración de Bolonia

La Declaración de Bolonia y el proceso que ella generó son el instrumento principal para la creación y consolidación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).[12](#)

El Proceso de Bolonia busca:

- alcanzar una convergencia en grados y posgrados en Europa,
- facilitar la movilidad de estudiantes y docentes,
- adoptar el sistema de transferencia de créditos europeos,
- estimular la creación de procesos para asegurar la calidad de las universidades,
- promover el aprendizaje a lo largo de la vida,
- promover mundialmente el sistema europeo de universidades.

Sin embargo, es evidente que el proceso de Bolonia representa un excelente pretexto para hacer pasar una serie de reformas que nada tienen que ver con los objetivos anunciados. Allí se encuentra un estímulo a la privatización, directa o indirecta, de la educación superior y la transmisión de contenidos que buscan favorecer más la competencia que la formación de la

ciudadanía, y la elaboración de un contrato social entre educación superior y sociedad. Además de esto, la reforma de Bolonia está calcada del modelo anglosajón, lo que podría servir a la consolidación de un pensamiento único en el mundo y, en consecuencia, una identidad internacional fundamentada en los valores de un pequeño número de países.

Un concepto básico en todos estos procesos es el de competencia; se trata de un concepto que viene unido a la idea de comparación y equiparación entre estudios y a la importancia de la “empleabilidad” y el mercado laboral. En otras palabras, se busca la homogeneización de los títulos y certificados, cuyas competencias profesionales se estandaricen y evalúen a través de procedimientos similares. Y las competencias no abarcan lo que propone el Informe Delors (1996). Ellas se refieren al mercado laboral actual, que puede no ser el mismo dentro de muy poco tiempo.

Se apuesta por una universidad europea que tenga sus raíces en el mundo empresarial y laboral. El futuro del espacio europeo de educación superior descansa en el diseño de perfiles profesionales que aumenten la “empleabilidad” del alumnado. Lo que se busca es centrar la educación en los resultados del aprendizaje.

Para comprender lo que está por detrás de todo esto, hay que ver el proyecto de la OCDE de 1997: “Definición y selección de competencias, bases teóricas y conceptuales”. En principio, las medidas propuestas se fundamentan en el Informe Delors (1996) que, recordemos, era una actualización del Informe Edgar Faure (1972). El Informe Delors proponía:

- aprender a conocer,
- aprender a hacer,
- aprender a vivir juntos,
- aprender a ser.

Sin embargo, hay una transformación: en lugar de aprendizaje ahora se habla de adquisición de competencias y de evaluación basada en competencias, un sistema de evaluación centrado en la especificación de un conjunto de resultados. Y se insiste en la concepción de que la educación es relevante como factor de producción, lo que bloquea las dimensiones sociales, culturales, valorativas y hasta políticas de la formación y la enseñanza. Se trata de una educación instrumental. [13](#)

Notemos que formar profesionales competentes no es lo mismo que formar a través de competencias. El elemento formado en la universidad tiene que ser competente, es obvio, pero también responsable. Tiene que tener conciencia de su rol en la sociedad y no ser simplemente un instrumento para la producción de riquezas para las grandes empresas.

El AGCS y el sistema internacional de acreditación

Los otros dos procesos en curso en nivel internacional, absolutamente interconectados, son el AGCS¹⁴ y el establecimiento de un sistema internacional de acreditación, iniciativa de la OCDE apoyada por funcionarios de otras organizaciones.

En abril de 1994, los estados miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC) aprobaron el AGCS, que tiene por objetivo la liberalización del comercio de todo y cualquier tipo de servicio. En septiembre de 1998, el secretariado de la OMC tomó una decisión a favor de la incorporación de la educación (incluyendo en esto a la educación superior y la educación a distancia) entre los servicios comerciales. Esto fortaleció la base para las propuestas de creación de un sistema internacional de acreditación que, si fuera aplicado con todo su rigor, aseguraría el reconocimiento prácticamente automático de las instituciones de los países más ricos, lo que podría significar el retorno al colonialismo, el progreso de la dependencia cultural y económica y la asimilación total de las identidades nacionales en un modelo de identidad internacional dominante en algunos pocos países. ¹⁵

El tercer proceso interconectado es el del establecimiento de un sistema internacional de acreditación. La idea no es nueva. Se pensaba que ésta quedaría debilitada con los errores cometidos por los responsables de una iniciativa, basada en Estados Unidos, que al mismo tiempo que vendían programas en línea querían definir y controlar los procesos de acreditación. Los problemas éticos eran evidentes, la iniciativa se destruyó naturalmente, pero la idea de un sistema de acreditación internacional persistió y varios de los expertos que participaron en la aventura que acabamos de mencionar apoyaron un proceso lanzado por la OCDE para aprobar directrices de calidad para la educación superior transfronteriza. Se presenta esta “nueva” iniciativa como una necesidad, pues los países en desarrollo necesitan ser protegidos contra la mala calidad de muchos proveedores. En 2005, la Conferencia de la OCDE, al final del año, adoptó un documento sobre este tema. En la UNESCO, varios países reaccionaron contra la idea y, en consecuencia, el documento sometido a los Estados miembros no fue aprobado por la Conferencia General, que sólo lo aceptó, como solicitaron algunos países anglosajones, como un documento de trabajo del secretariado.

La elaboración de este documento fue larga y, al final, el texto presentado puede ser considerado políticamente correcto en muchos de sus elementos. Por ejemplo, se invita a los proveedores de enseñanza superior a garantizar que los programas implementados, tanto en el país de origen como en el extranjero, sean de calidad comparable y tomen en cuenta “la sensibilidad cultural y lingüística del país huésped”. Sin embargo, todo esto puede ser simple “cortina de humo”, pues cuando se mira en profundidad el documento, uno puede observar:

1. *La noción de pertinencia es apenas mencionada*, da la impresión de ser sólo una formalidad para contestar a críticas que serían inevitables. La verdad es que la Asociación Internacional de Universidades (AIU), la European Association of Universities (EUA), la Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), el American Council on Education (ACE), el Council for Higher Education Accreditation (CHEA) y otras 31 asociaciones universitarias lanzaron un documento alternativo sobre el mismo tema (AIU y otros, 2001), haciendo hincapié en la cuestión de la pertinencia. Este último documento no es perfecto, pero es menos problemático que el de la OCDE y fue abandonado sin explicaciones.
2. *El documento es eurocéntrico*. Los organismos de acreditación son invitados a aplicar principios como los del Consejo de Europa y CEPES (UNESCO en Bucarest), en particular el código europeo de buenas prácticas en educación transnacional.
3. Lo mismo ocurre en relación con instituciones suministradoras de educación transfronteriza.
4. A los centros de validación se les recomienda que utilicen los códigos de buenas prácticas europeos, adoptando criterios y procedimientos para la evaluación de titulaciones externas a cargo de CEPES (UNESCO)/Consejo de Europa.

En relación con los objetivos de este documento, las dudas fueron eliminadas con la declaración del secretario general de la OCDE durante la Conferencia General de la UNESCO, en octubre de 2007. Las directrices servirían para identificar a los proveedores de calidad que, por supuesto, estarán ubicados en los países de la OCDE. Los que lideran este proceso vienen principalmente de los países anglosajones.

La pregunta final que se puede plantear en este caso es si en realidad estamos volviendo, en la práctica, a un sistema de equivalencia de todos los sistemas con el sistema europeo y no a un sistema democrático de convalidación de estudios y diplomas donde todas las partes tienen derechos iguales y donde la diversidad de los sistemas corresponde a la diversidad cultural y

social de las diversas regiones del mundo. De nuevo, sería volver a la equivalencia en lugar del reconocimiento o convalidación y, en realidad, a un sistema de control por parte de algunos pocos países que, en la fase actual de la organización mundial, dominarían el comercio educativo.

La importancia de analizar en profundidad estos temas resulta evidente cuando uno recuerda que son las universidades las que legitiman y certifican, a través de sus diplomas, las competencias profesionales de los titulares de los diplomas. Los diplomas son necesarios para asegurarse de ser legitimado. La acreditación sirve para impedir la desvalorización de ciertos diplomas. Notemos también que las guías de acreditación elaboradas por la OCDE se basan en las buenas prácticas de los países que son parte de la Convención de Lisboa de 1997 (reconocimiento de diplomas, UNESCO y Consejo de Europa), es decir, Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia.

En 2009, en un documento elaborado en el marco de las actividades del IESALC-UNESCO en Caracas, tuve la oportunidad de recordar que, el 19 de octubre de 2007, el secretario general de la OCDE, hablando como ponente principal en la mesa redonda de ministros de educación que la UNESCO organizó durante la sesión de la Conferencia General, recordó que “en una economía globalizada altamente competitiva, habilidades y *know-how* son los factores esenciales para la productividad, crecimiento económico y mejores condiciones de vida”. En lo que se refiere a los países en desarrollo, señaló que la educación compite, con recursos limitados, con otras necesidades urgentes, como las de cuidados médicos o infraestructuras y, por esto, sería muy prudente permitir que las inversiones en educación superior se hagan en detrimento de la inversión en escuelas elementales y secundarias.[16](#)

En realidad, el mensaje del secretario de la OCDE a los países en desarrollo fue:

1. No hay que hacer inversiones en educación superior, si los países en desarrollo no han resuelto la cuestión de educación básica y secundaria.
2. La solución para estos países se encuentra en estrategias de asistencia al desarrollo, o sea, hay que buscar la solución en el extranjero.
3. Los países en desarrollo deben obtener ventajas de la educación superior establecida por proveedores extranjeros.
4. Las directrices de calidad en educación transfronteriza hacen fácil la identificación de proveedores de alta calidad.

Pese a este tipo de consideraciones, en el mundo las culturas son diferentes y no se puede querer moldear todo el planeta según el pensamiento de algunos funcionarios internacionales y la experiencia de unos cuantos países. Dejar de hacer inversiones en ciencia y tecnología, dejar de garantizar una educación superior de calidad, cortar en trozos el sistema educacional financiando solamente la enseñanza básica es una trampa para los países en desarrollo, significa condenarlos a una situación de dependencia permanente, significa estimular una inmigración en masa, principalmente la clandestina, lo que no resolverá los problemas de los países en desarrollo y aumentará la inquietud en los países industrializados.

Por esto, es necesario estimular la investigación científica y técnica, integrar las políticas educativas con las de ciencia y tecnología y, principalmente, jamás olvidar que la diversidad cultural es una riqueza para la humanidad. Y los derechos humanos, incluso el acceso al saber, no se pueden limitar a los ciudadanos de los países ricos, en particular a los de los Estados que detentan el liderazgo en la OCDE.

Volver a la idea de servicio público

Así, es importante regresar a las relaciones entre educación superior y la idea de servicio público, que recordemos, se basa en tres principios:[17](#)

- *Equidad*: el acceso a la educación superior tiene que ser abierto a todos sin discriminación.
- *Continuidad o permanencia*: el servicio debe proporcionarse de una manera continua, sin interrupción.
- *Adaptabilidad*: el servicio debe tener la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, con la finalidad de garantizar, en cualquier cuadro, la equidad y la continuidad.

En los últimos tiempos, he tenido varias oportunidades de llamar la atención al hecho de que esta reflexión es fundamental. No considerarla significará aceptar una realidad donde —en la medida en que el comercio se transforma en criterio dominante para la definición de políticas educacionales y para aquellas relativas a otros servicios garantizados por la acción gubernamental, como el medio ambiente, la salud, los transportes, etcétera— la educación ya no será universal y la idea de servicio público permanente para todos, sin discriminación, dejará de existir.

La educación estaría reservada para aquellos que pueden pagar; la cultural local no sería

respetada y las necesidades regionales y nacionales no serían prioritarias. No existiría restricción a la existencia en el mercado de ofertas educativas cerradas, que consideraran las características culturales locales. La definición de las políticas educativas se haría en el extranjero y no sería en ningún caso obra soberana de gobiernos elegidos democráticamente. Todo se definiría por las leyes del mercado, restringiendo aún más la soberanía de los países en desarrollo.

Finalmente, veamos la opinión de Amartya Sen, premio Nobel de economía en 1998, quien afirma que “para demostrar la eficacia del mecanismo de mercado, se admite en general que todo bien –y, más ampliamente, todo sobre lo que reposa nuestro bienestar– puede ser comprado y vendido en el mercado” (Sen, 2003); en su opinión, éste es un error. Es un error porque, según el premio Nobel hindú, este principio no se puede aplicar a los bienes públicos consumidos colectivamente y no individualmente, como es el caso de la protección del medio ambiente y de la salud pública, por tomar en cuenta sólo dos ejemplos. Por su parte, el profesor de Quebec, Yves Lenoir (2009), en julio de 2009 lamentó que “la institución escolar, bien público y no bien privado, se adapta progresivamente, de buena voluntad o de fuerza, al modelo de empresa y de mercantilización sustentado por la ideología neoliberal”.

El filósofo francés Alan Renaut (2009) habla de un humanismo actual donde “la ley o la norma tiene que ser concebida no más como si hubiera sido recibida de una trascendencia exterior a la persona humana o a la subjetividad, sino como autoinstituida”. Es una evolución del concepto lanzado por Jacques Maritain, en varios de sus trabajos hoy considerados clásicos, principalmente “Principes d’une politique humaniste”. Maritain, uno de los creadores de la UNESCO al final de la Segunda Guerra Mundial, se basaba en un humanismo integral y hablaba de la necesidad de todo país de un ideal histórico y de un proyecto de nación. A su vez, el experto en ciencias políticas brasileño, Theotonio dos Santos, un tiempo exilado en México, tiene la costumbre, en los eventos de la Red Reggen (*Global Economy and Sustainable Development*), creada en los años ochenta por la UNESCO y la Universidad de las Naciones Unidas, de defender la necesidad de un proyecto de civilización (véase Dos Santos 2003).

¿Todo esto son utopías? ¿Ingenuidad?

Esperemos que ésta no sea la opinión de las nuevas generaciones.

* Marco-Antonio R. Dias. Diploma de Posgrado Tercer Ciclo en Comunicación, Universidad de París. Profesor jubilado de la Universidad de Brasilia, ex director de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-1999), Consultor internacional. Temas de investigación: políticas en educación superior; relaciones entre comunicación y educación. Dirección electrónica: mrodriguesdias@gmail.com

* Marco-Antonio R. Dias. Diploma de Posgrado Tercer Ciclo en Comunicación, Universidad de París. Profesor jubilado de la Universidad de Brasilia, ex director de la División de Educación Superior de la UNESCO (1981-1999), Consultor internacional. Temas de investigación: políticas en educación superior; relaciones entre comunicación y educación.

Dirección electrónica: mrodriguesdias@gmail.com

NOTAS

1. Este texto se inspiró básicamente en un documento elaborado en francés (“Dans quelle mesure la crise globale va-t-elle affecter les critères adoptés pour l’évaluation dans l’enseignement supérieur?”) en el marco del Coloquio “Definir y medir el desarrollo académico”, realizado del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2009, en la Sorbona, París. Una primera versión de este ensayo se presentó en el XVI Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, en el Coloquio especial “La mundialización de la educación: el punto de vista de los responsables de la política educativa, los sociólogos y los educadores”, en Monterrey, México, el 2 de junio de 2010.

2-Análisis comparativos de estos documentos fueron elaborados por un experto latinoamericano y una experta sueca, Rollin Kent (1995) y Berit Olsson (1995). El autor de este artículo ha tratado también del tema diversas veces, particularmente en Días, 2004 y Días, 2006.

3. El Consenso de Washington fue una creación de fines de los ochenta de tres instituciones basadas en esta ciudad: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y el Tesoro de los Estados Unidos, cuyos principios fueron consolidados por un economista inglés, John Williamson. Defendía la reducción de la intervención del Estado, la desregulación, la liberalización llevada a sus últimas consecuencias y la privatización, sin preocuparse por las cuestiones de justicia social ni de empleo.

4-Para los que se interesan en conocer la participación y la responsabilidad de representantes del Banco Mundial y de la UNESCO en la elaboración de este documento, la información está disponible en el libro publicado por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), 2002, p. 4, nota 29.

5-. Para mayor información sobre la globalización, véase la obra de Joseph E. Stiglitz (2006), premio Nobel de Medicina. premio Nobel de economía.

6-. En un documento distribuido por la UNESCO (véase www.mardias.net, vol. 1, doc. 10) en junio de 1998 en inglés y francés al mundo entero, como elemento para preparar la CMES en octubre de 1998, en el párrafo XIX se decía que era pertinente hacer una observación adicional: “Las conferencias regionales preparatorias a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior han revelado claramente la importancia que la educación superior tiene hoy para todos los países. Revelaron igualmente que los destinos de la enseñanza superior y el de las sociedades son inseparables [*inextricable* en francés]. Esto es la prueba de que ahora más que nunca, cuando se interroga qué tipo de educación superior tiene que ser construido, es necesario imperativamente y antes de todo preguntarse qué tipo de sociedad desea uno construir”.

7. Puede ser encontrado en varios idiomas, incluso en español en <http://www.growthcommission.org/storage/cgdev/documents/Report/spanishgrowthreport.pdf>. Los miembros de esta comisión son: Montek Singh Ahluwalia, Planning Commission, India; Edmar Bacha, Instituto de Estudios Económicos y Políticos, uno de los promotores del Plan Real en Brasil; Boediono, gobernador, Banco de Indonesia; Lord John Browne, director general de Riverstone Europe; Kemal Dervis, administrador del PNUD; Alejandro Foxley, ex ministro de finanzas y de relaciones exteriores en Chile; Goh Chok Tong, ex primer ministro de Singapur; Danuta Hübner, comisionada de política regional, European Comision; Carin Jämtin, ex ministro para la cooperación de desarrollo internacional en Suecia; Pedro-Pablo Kuczynski, ex primer ministro de Perú; Danny Leipziger, vicepresidente del Banco Mundial; Trevor Manuel, ministro de finanzas Sudáfrica; Mahmoud Mohieldin, ministro de inversiones, República Árabe de Egipto; Ngozi N. Okonjo-Iweala, director general en el Banco Mundial, ex ministro de finanzas en Nigeria; Robert Rubin, presidente del Comité ejecutivo del grupo Citibank; Roberto Solow, premio Nobel de Economía, profesor emérito del MIT; Michael Spence, presidente de la comisión, premio Nobel, profesor emérito de Stanford University; Sir K. Dwightn Venner, gobernador, Eastern Caribbean Central Bank,

St. Kitts y Nevis; Ernesto Zedillo, ex presidente de México, director Yale Center for the Study of Globalization, Estados Unidos; Zhou Xiaochuan, gobernador, People's Bank of China.

8-Sobre la función de China en la globalización, véase Dias, 2007; también disponible en www.mardias.net, vol. 1

9-Sobre esto tema, véanse las presiones del FMI de Strauss Khan hacia España y otros países europeos en mayo de 2010.

10. Véase artículo 12 de la Declaración de la Conferencia, en www.mardias.net, vol. 1.
Regresar

11-De una u otra forma, la internacionalización se ha convertido en una actividad permanente en las universidades de todo el mundo. Según el relato de una publicación de la ANUIES (2000), una encuesta realizada por un organismo francés a fines de los noventa entre 150 universidades de 47 países, señaló que para el 41% de los encuestados la cooperación era “prioritaria”, para el 52% “importante” y solamente un 7% la consideraban “relativamente importante”. Un gran número de universidades dispone ahora de oficinas propias para temas internacionales.

12. Sobre la Declaración y el proceso de Bolonia hay amplia documentación; se puede consultar información básica en las páginas de la European Students Union, www.esib.org, en la página del la Asociación Europea de universidades, www.eua.be, en la página de la Asociación Internacional de Universidades, http://www.iau-aiu.net/he/bologna_process/fre/declarations_fr.html, y también en <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.

13. Este tema fue tratado de manera profunda por el profesor español de la Universidad de Cádiz, J. Félix Angulo (2008), en un trabajo elaborado en la Universidad de Cádiz en 2008, y que fue publicado en español e inglés.

15- En inglés GATS (Global Agreement for Trade in Services).

16. Sobre el tema de la acción de la OMC, un estudio amplio fue elaborado para una presentación en la III Cumbre de Rectores de Universidades Públicas Iberoamericanas,

realizada en Porto Alegre, Brasil, en 2002, provocando el inicio de la reacción de las asociaciones universitarias de América Latina contra los intentos de incluir la educación superior entre los servicios comerciales definidos por el AGCS (GATS), véase Universidade Federal do Rio Grande do Sul-2002.

16. Ángel Gurría: “I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the 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”.

17. Elementos más detallados sobre esta cuestión pueden ser encontrados en Bartoli, 2005 y en Chevalier, 1987. Es útil también consultar el *dossier* publicado por Le Monde 2002.

Referencias

- **Asociación Internacional de Universidades (AIU), American Council on Education (ACE), Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), Council for Higher Education Accreditation (CHEA)** (2001), “Sharing quality higher education across borders: a statement on behalf of higher education institutions worldwide” (Versión en francés e inglés, disponible en www.aucc.ca y en www.iau-aiu.net)
- **Angulo, J. Félix** (2008), “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata/Universidad de Cádiz, pp. 176-205.
- **Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)** (2000), *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior*, Mexico, ANUIES.
- **Bartoli, Annie** (2005), *Le management dans les organisations publiques*, 2a. ed., París, Dunod.
- **Banco Mundial (BM)** (1994), “Higher education: The lessons of experience”, Washington, BM.
- **Baverez, Nicolas** (2009), “La reprise sans l’emploi”, en *Le Monde Economie*, París, 24 de noviembre.
- **Chevalier, Jacques** (1987), *Le service public en Presses Universitaires de France*, París, Colección Que sais-je?, núm 2. Pp.359
- **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.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) (1997), *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Comisión 5: “Reorientación de la cooperación internacional en educación superior”, realizada en la Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996, CRESALC/AIPU/AIU/AUGM/CIID/CSUCA/OUI/UDUAL/UNAMAZ/UNICA-/SUM.

- **Delors, Jacques et al.** (1996), *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Reporte a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, París, Éditions UNESCO/Éditions Odile Jacob.
- **Dias, Marco Antonio R.** (2007), “Globalization and dialogue of civilizations: the role of China”, conferencia, International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates”, Hangzhou, China, 2 y 3 de diciembre [disponible en www.mardias.net, vol. 1).
- **Dias, Marco Antonio R.** (2006), “Perspectives pour l’enseignement supérieur en tant que bien public après dix ans de débats et divergences”, en *L'éducation: bien public et ou marchandise*, París, Association Francophone Internationale de Recherches Scientifiques en Éducation/ L'Harmattan, pp. 99- 128 [disponible en www.mardias.net, vol.2, doc. 9.
- **Dias, Marco Antonio R.** (2004), “Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional”, en *Educação Superior*, Campinas, vol. 25, núm. 88, pp. 893-914, [disponible en <http://www.cedes.unicamp.br> y en www.mardias.net, vol, 2, doc. 7).
- **Dias, Marco Antonio R.** (2002), “Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC”, en Wрана Maria Panizzi (org.), *Universidade: um lugar fora do poder*, Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 31-

109.

- **Faure, Edgar et al.** (1972), *Apprendre à être*, París, UNESCO/Fayard.
- **Kent, Rollin** (1995), "Debate: 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.
- **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 junio.
- **Lenoir, Yves** (2009), "L'interaction instruction-socialisation dans le cadre d'une globalisation néolibérale: quelles finalités de l'éducation scolaire?", comunicación presentada en el Coloquio "L'interaction instruction-socialisation: quels enjeux pour une décolonisation du savoir, du pouvoir et de l'action dans le cadre d'une globalisation néolibérale?", en el XII Congreso de la Asociación para la Investigación Intercultural, 1-2 de julio organizado en la Universidad Federal de Sant Catarina, Florianópolis, Brasil.
- **Maritain, Jacques** (1944), *Principes d'une politique humaniste*, Nueva York, EMF.
- **Mayor Zaragoza, Federico** (1997), *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, La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996] Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO (Respuestas).
- **Olsson, Berit** (1995), "The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education", en Lene Buchert and Kennet King (eds.), *Learning from experience; policy and practice in aid to higher education*, CESO

Paperback núm. 24, pp. 235-246, La Haya, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO)

- **Renaut, Alain** (2009), *Un humanisme de la diversité. Essai sur la décolonisation des identités*, Paris, Flammarion.
- **Santos, Theotônio dos (coord.)** (2003), *Os impasses da globalização. Hegemonia e contra-heemonia*, Rio de Janeiro, Editora da PUC/Edições Loyola.
- **Schwartz, Nelson D. y Julie Crewell** (2010), “What created this monster?” en *The New York Times*, Nueva York, 23 de marzo.
- **Sen, Amartya** (2003), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, París, Odile Jacob poches [versión original en inglés, 1999, *Development as Freedom*, publicada por Alfredo Knopf Inc.].
- **Stavenhagen, Rodolfo** (1986), “Reformes et prospectives des Etats à ethnies multiples“, en *Cycle Annuel des Conférences*, núm. 3, Tokio, Université des Nations Unies.
- **Stiglitz, Joseph E.** (2006), *Un autre monde, contre le fanatisme du marché*, París, Fayard.
- **UNESCO** (1995), “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior”, ED-94/WS/30 [disponible en inglés (original), francés, castellano y portugués en www.mardias.net, volumen electrónico núm. 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, Hans y Marco Antonio R. Dias (2007)**, “Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional”, en *Educación superior en el mundo 2007*, Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 [versión electrónica en www.mardias.net , vol. 3, segunda parte, doc. 1].
- _____
- **Cómo citar este artículo**
- Dias, Marco-Antonio R. (2010), “¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion> [Consulta: fecha de última consulta].

**TRANSFORMACIONES QUE AFECTAN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS AGENTES
EN UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL**

Foro Nacional sobre la Calidad de la Educación 2010 – “Aprendiendo con el Bicentenario”- Bogotá, 27-29 de Julio de 2010- National Forum on Quality of Education
“Learning with the Bicentenary

TRANSFORMACIONES QUE AFECTAN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS AGENTES: UNA VISIÓN EVOLUTIVA EN UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias¹

“Quien no ha hecho a los setenta lo que pedía la vida no puede razonablemente esperar hacerlo después”- José Luís

Sampedo (Barcelona 1998).

“No futebol, o Brasil ficou entre os 8 melhores do mundo e todos estão tristes. Na educação é o 85º. E ninguém reclama”
Senador Cristóvam Buarque (Brasília, 2010.)

Versión original en español no revisada

INTRODUCCIÓN

No es la primera vez que vengo a Colombia. Sin embargo, es un honor estar aquí participando del Fórum Educativo Nacional, el Fórum del bicentenario. Manifiesto mi agradecimiento a la Señora Ministra, Dra. **Cecilia María Vélez White**, y sus colaboradoras que me propician la

¹ Consultor internacional, profesor jubilado de la Universidad de Brasilia, ex director de la División de educación superior de la UNESCO en Paris (1981-1999) y ex consejero especial del rector de la Universidad de las Naciones Unidas (2001 a 2009), profesor visitante de la Universidad de Cádiz (España)

oportunidad de estar aquí para discutir temas fundamentales como el de las transformaciones que afectan la educación y sus agentes en el inicio de la segunda década del Siglo XXI y que son tan fundamentales para el desarrollo de nuestros países, en particular para Colombia. Siempre a título personal, es un honor estar con ustedes cuando, conmemorando los 200 años de Independencia de Colombia y examinando los progresos hechos en la construcción de la Nación desde los primeros años de independencia, los colombianos tratan de identificar los objetivos comunes en educación de toda la comunidad con vistas a la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Durante casi veinte años (1981-1999), como director de la División de Educación Superior de la UNESCO, en París, he tenido la ocasión de encontrar y de colaborar con muchos colombianos, miembros de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), rectores, expertos en educación superior y en educación a distancia. Es peligroso mencionar personas porque siempre se comete una injusticia omitiendo nombres relevantes. Hubiera sido mejor limitarme a hablar de la labor hecho por organizaciones como el ICFES u la acción colombiana en entidades como el antiguo CRESALC, la UNAMAZ (Asociación de Universidades Amazónicas) y otras instituciones. Con muchos colombianos he tenido la oportunidad de compartir acciones, de defender ideas semejantes y, a veces, de sustentar puntos de vista distintos, pero siempre en un clima de mucho respeto personal y profesional, lo que me ha hecho, desde siempre, reconocer el alto valor de los recursos humanos en Colombia, en particular en lo que se refiere a la educación superior.

Asimismo, no puedo dejar de hacer un **homenaje especial a Alfonso Borrero Cabal**, fallecido en 2007². Borrero Cabal fue profesor de la Universidad Javeriana de Bogotá y, durante mucho tiempo, fue presidente del Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades y su director ejecutivo, director del Simposio permanente sobre la universidad y jefe de redacción de la revista Mundo Universitario. Participó activamente de la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior de 1998 y, además de iniciativas variadas en la esfera internacional, fue miembro del consejo de la Universidad de las Naciones Unidas y, más importante, fue el autor de un libro – “The University as Institution Today”- sin duda uno de los trabajos más completos de análisis de la estructura de la educación superior en el mundo³. Borrero fue uno de los grandes pensadores de la educación superior que tuve el privilegio de encontrar y de compartir mientras era director de la División de Educación de la UNESCO.

Este documento publicado en 1994, en inglés y en 1995 en francés por la UNESCO y por el ICDE de Canadá fue base de mucho de lo que la UNESCO ha hecho en este campo en los años 90. No fue publicado en español y es una pena porque se trata de un libro cuyo contenido tiene un valor permanente, sus análisis son válidos incluso para los días actuales. Mantengo la opinión que el estudio de Borrero Cabal debería ser una obra de referencia para los

² Por supuesto, aun que con grandes omisiones, hay nombres de colombianos que vienen a mi memoria inmediatamente. Es el caso de **Luís Aragón, Luis Ramiro Beltrán, Glória Galán, Nohra Parra, Fernando Hinestrosa, Luis Enrique Orozco, Gustavo Lopes, Patricia Uribe, Galo Burbano, Xiomara Zarur Miranda, Carlos Hernando Forero Robayo, Isabel Cristina Jaramillo, Guillermo Hoyos Vásquez, Guillermo Páramo Rocha, Augusto Franco, Patricia Martínez Barrios, Washington Uranga, Fabio Gallego** y tantos otros

³ El documento fue publicado en forma de libro por la UNESCO y el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional de Canadá, en inglés en 1994 (The University as institution today) y en francés en 1995 (L'Université aujourd'hui) –ISBN -88936-729-9 (CRDI) – ISBN 92-3-202939-1. Una presentación del documento puede ser encontrada en www.mardias.net, volumen 3, Parte 1, doc. 1

historiadores, los responsables de la elaboración de políticas y los que toman decisiones, las organizaciones internacionales, el mundo académico en general. Basado en consultaciones organizadas por la UNESCO en el mundo entero y en trabajo de diversas asociaciones universitarias, Borrero Cabal ha hecho una síntesis donde ubicaba los problemas y presentaba las perspectivas para la educación superior a través de un relato coherente de hechos históricos, de teorías, de comentarios y de tomas de posición.

En su trabajo, Borrero Cabal ha organizado el contenido de manera a presentar los conceptos básicos con un enorme rigor metodológico. El estudio sigue un plan original, aislado del género común en este dominio, y tengo que notar, distinto de los análisis que yo mismo tengo la costumbre de hacer en el campo de la educación superior. La administración es el concepto llave de su análisis. Tras tratar de la evolución historia de la idea de la Universidad, presenta **el doble sentido implícito del verbo administrar: el sentido interno, propio de la estructura de la institución y el sentido externo, específico de la noción de servicio**. Borrero analiza con detalles lo que puede hacer la universidad en su calidad de institución social. Según señaló, Carlos Tunnermann, el experto colombiano examinó “con una grande franqueza conceptual y metodológica los aspectos fundamentales de la institución universitaria: **misiones, funciones y objetivos, cultura, estructuras y servicio prestado a la cultura y a las profesiones**”.

IMPORTANCIA DE LOS VÍNCULOS CON LA SOCIEDAD

Borrero Cabal ya lo había mostrado, pero fue en el “**Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior**” (“Policy Paper”) que la UNESCO publicó en seguida, en febrero de 1995, que se consolidó la idea después confirmada por las conferencias mundiales de enseñanza superior de 1998 y de 2009 de la **importancia fundamental de los vínculos entre educación superior y la sociedad**. Esto hecho – el vínculo umbilical con la sociedad- es lo que hace complicado el análisis de temas vinculados a la educación superior. No es fácil separar hechos y visiones políticas e ideológicas. Los temas son complejos y como la sociedad está siempre en movimiento, los cambios y las crisis en la educación superior son parte de su esencia.

Cuando me invitaron a venir a Bogotá, los responsables por esto fórum me enviaron una lista de seis preguntas que dan línea a los temas que esperan se puedan cubrir en cada panel.

1. ¿Cuáles son las exigencias de la educación superior en el siglo XXI, y qué competencias son propias de la enseñanza exitosa y de calidad en este nivel?
2. ¿Qué debe hacer la institución educativa para ser pertinente y formar personas autónomas con valores democráticos, de respeto de los derechos humanos y responsabilidad social?
3. ¿Cuáles han sido las transformaciones del rol del docente, los agentes educativos y el sujeto de aprendizaje, en la educación superior?

4. ¿Qué desafíos plantea la implementación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso educativo para alcanzar una educación de calidad?
5. ¿Qué transformaciones en la educación básica y media se requieren para sacar adelante un proyecto transformador en las universidades del siglo XXI?
6. ¿Cuáles son los retos a futuro de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior?

Los organizadores, con un sentido común muy claro, notaron que un poniente sólo no podría agotar exhaustivamente las seis preguntas –principalmente añadido yo- si dispone solamente de veinte minutos para su presentación oral. En esta hay que dar prioridad a algunos de temas donde la contribución de cada uno pueda ser más significativa según su experiencia y su perfil. En mi caso, concordamos que debería basar mi presentación, en mi experiencia de muchos años como administrador universitario en mi país, pero principalmente en los trabajos que en las tres últimas décadas fui llamado a desarrollar en organizaciones internacionales, en particular la UNESCO y la Universidad de las Naciones Unidas.

En pocas palabras, podemos decir que hay que buscar una respuesta a la cuestión de saber si hoy están las universidades principalmente en América Latina formando profesionales con competencias y habilidades que se requieren para participar en la sociedad del conocimiento y que al mismo tiempo sean conscientes de la responsabilidad social de su acción.

En los últimos tiempos, una atención especial tienen que dar las instituciones de educación superior a las tecnologías de información que, no pueden transformarse en un instrumento más de exclusión, y si participar de la construcción de una sociedad más justa basada en el conocimiento y en la democratización de este mismo conocimiento.

La realidad configurada por el modelo de globalización que se consolidó principalmente a partir de los años noventa revela que frecuentemente crecen, en lugar de reducirse, las brechas entre países y las desigualdades internas. Uno de los problemas subsistentes de la educación superior es su democratización, el acceso a todas las camadas de la población a este nivel de enseñanza, pero el acceso a una educación de calidad y relevante para todos.

Teniendo en cuenta los cambios cada vez más acelerados en la sociedad, es necesaria una atención especial a la educación permanente. Además de proveer una formación general inicial de nivel elevado, las universidades tienen que transformarse, hoy, en centros de formación continua, proponiendo cursos de perfeccionamiento y de reciclaje intensivos a personas de todas las edades para que todos puedan enfrentar los progresos acelerados del saber e y de las técnicas, a la emergencia de nuevos dominios de conocimiento y nuevos tipos de actividades, a la evolución cada vez más rápida de las estructuras e de los cambios en los perfiles laborales. Y principalmente tienen que estimular los estudiantes a pensar, a reflexionar, a ser innovadores.

Por supuesto; en esto marco una política de innovaciones y adaptaciones a nuevas realidades es indispensable y razón tiene la ministra Cecilia María Vélez que declara apostar en la educación como “motor indudable para desarrollar a plenitud nuestra capacidad de innovar, de generar conocimiento de forma continua, de desarrollar la investigación científica y tecnológica”... (Foro Internacional de Investigación “Investigar para innovar” – junio de 2009).

Como destacó la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior –CMES- de 1998, la acción de las universidades tienen que estar centradas en los estudiantes y, de su parte, los profesores, en la nueva configuración de la sociedad del conocimiento, tienen que cambiar de función, transformándose más en orientadores que en transmisores del saber.

En el marco mundial entonces, hay que preguntar ¿como las universidades pueden colaborar con los cambios socio-económicos indispensables para crearse una sociedad más justa? ¿De que manera pueden ser más eficaces en la formación de mentalidades, de capacidades profesionales, en el ejercicio de la libertad? ¿Qué pueden hacer para mejorar la sociedad formando ciudadanos que sepan vivir juntos y que respeten las diferencias, que no acepten discriminaciones de ninguna suerte?

Una respuesta minimalista fue dada hace mucho por Karl Jaspers en “Die Idee der Universität”, donde decía: “una universidad tiene tres obligaciones: la formación profesional, la educación global del hombre y la investigación”. Las cuestiones permanentes sobre las funciones sociales, la pertinencia de los programas, la autonomía y la libertad académicas e y a la educación universal u de masas no pueden ser abordadas sin que tenga una visión clara de los objetivos fundamentales de la universidad y de las funciones que tiene de ejecutar en la sociedad moderna, es decir:

- formar los cuadros y dirigentes, los especialistas, los técnicos, los investigadores, los enseñantes

-crear el conocimiento y el saber, hacerlos progresar y aplicarlos

-participar en el progreso y mejoramiento de la sociedad

-difundir la cultura

-reflexionar de manera crítica sobre la evolución de las sociedades, participando en la promoción de la comprensión, de la tolerancia, del respeto mutuo y de la justicia social, de que depende el futuro de la sociedad.

-Enseñar, aprender a enseñar, investigar, aprender a investigar e a tomar iniciativas, aprender a vivir juntos.

Estas misiones siguen válidas.

La transnacionalización (transfronterización) de la enseñanza superior facilitada por el desarrollo increíble de las tecnologías de la comunicación estimuló la multiplicación de acciones visando a transformar la educación en comercio, eliminando la cooperación basada en la solidaridad. Hay que hacerse un esfuerzo de retomada de la idea de educación como bien público prestada por instituciones públicas o privadas que actúen en un marco de servicio público. En este sentido conferencias como la de Cartagena, en nivel regional, en 2008, y la de París de 1998 cuyos principios fueron ratificados por la Conferencia Mundial de 2009, también en París, son instrumentos importantes en la definición de políticas porque legitiman una posición humanista en estos dominios.

PROBLEMÁTICA CONCRETA

Hablamos entonces de principios. ¿Pero cuál es la realidad bajo la cual vivimos, cuales son las problemáticas que enfrentan los gobiernos, las instituciones, las comunidades académicas, los ciudadanos en general?

Antes de entrar en una línea de análisis que nos lleve a ver la situación macro en el campo internacional, miremos algunos hechos concretos visibles a cada uno de nosotros en nuestros días. En realidad, siempre que me solicitan de examinar la situación de la educación superior, voy ver en la actualidad temas que nos ayuden a desarrollar la reflexión.

En esta línea, empiezo mencionando cuatro situaciones o hechos recientes, que pueden nos ayudar a avanzar en una reflexión más amplia, más global.

1- El primer es más personal porque alcanzó una persona próxima, de mi familia. En Brasil se dice que cuando uno entra en un hospital para resolver un problema, muy frecuentemente sale con un problema más grave. Recientemente, una persona de mi familia fue hospitalizada en Europa para una pequeña intervención, la extracción de un pólipo en el útero. Entrara en un hospital por la mañana y al final del día o en la mañana siguiente estaría en casa. Lo que pasó fue que perforaron su útero y, con miedo de que la perforación alcanzara otro órgano, han hecho una “celiocospia”, o sea han hecho una segunda intervención simultáneamente. No constataron nada. Sin embargo, en la mañana siguiente la persona se sentía mal, ha tenido que quedar en el hospital durante el fin de semana cuando médicos, asistentes, auxiliares, en período de ferias de verano, eran raros y la asistencia más que elemental. Las cosas empezaron a complicar, el personal del hospital no era claro en definir lo que pasaba y solamente cinco días más tarde, por insistencia de la enferma, han consultado otro especialista que la ha transferido inmediatamente de hospital, identificó el problema y procedió a una tercera intervención. Por un problema considerado simple que la llevó al hospital, la paciente hubiera podido morir. ¿De que manera explicar lo que pasó? Errores son normales, pero como explicar la falta de capacidad de diagnosticar los problemas y el tiempo para reconocerlo? ¿Esto es resultado de qué? ¿Incompetencia, falta de conocimientos generales, arrogancia en no querer reconocer la falta de capacidad en todos los campos, falta de ética? La pregunta que uno puede hacer aquí ahora es la siguiente: **¿que tipo de médico estamos formando?** Se les está dando la oportunidad de aprender a través de la reflexión y de la práctica supervisada? ¿Hay una especialización exagerada en la formación dada en las escuelas de Medicina? ¿Y la ética en todo esto?

2- El segundo hecho es más amplio y se refiere a toda la humanidad. Enfrentamos todos una **crisis económica financiera mundial** sin igual, hubo momentos de riesgo de una quiebra mundial y los economistas que han creado estos modelos, los que han concebido el Consenso de Washington, con el abandono de las políticas sociales, siguen insistiendo en las mismas fórmulas como se nada hubiera pasado o como si la amenaza de quiebra fuera provocada simplemente por gobernantes que no aplicaron correctamente sus fórmulas. Recientemente, en mayo último, el periódico británico, The Economist, tras mostrar que, en el mercado de estudios de comercio, los diplomados de programas de MBA en Estados Unidos pasaron de 21 561 en 1970 a 150211 en 2007, señaló que muchos banqueros responsables de la reciente crisis financiera han recibido su formación en programas de MBA. Sin embargo, ahora,

observa el periódico inglés, los bancos prefieren contratar a matemáticos, expertos en informática o tratan de preparar su propio staff, poniendo las escuelas de comercio y los programas de MBA en una situación de crisis. Los banqueros saben defenderse, pero del punto de vista de la sociedad, la pregunta que se impone es: ¿qué tipo de gente estamos formando en las facultades de economía, en las escuelas de comercio en los famosos y muy caros MBA? ¿Formamos gente con capacidad de desarrollar modelos teóricos, de avanzar en esquemas teóricos, en producir especulación, sin pensar que tienen en manos la organización de la sociedad que es compuesta de seres humanos?⁴ ¿Seremos capaces de formar economistas que sepan calcular por supuesto pero sabiendo al mismo tiempo que están tratando de organizar la vida social de seres humanos?

3- Hoy el mundo entero acompaña con preocupación lo que pasa en el **Golfo de México**, cuando la compañía inglesa BP se muestra incapaz de resolver el problema del pozo de petróleo que explotó y el medio ambiente de vastas regiones sufre daños irreversibles. Es el tercer caso a examinar. Lo que se sabe es que la compañía no ha hecho inversiones suficientes para impedir el desastre que puede ocurrir más tarde en otras partes del mundo. Y es justamente en este momento que los periódicos anuncian que la BP, en los últimos tiempos, alcanzó beneficios enormes, transformándose en poco tiempo en la segunda petrolera del mundo, y se observa que la empresa, en busca del crecimiento y de los beneficios, adoptó una política de riesgos y no quiso tomar en cuenta fallas y problemas conocidos en su operación. La cuestión entonces es de verificar en qué medida las universidades, además de formar técnicos capaces para el mundo laboral y el sector productivo, están formando ciudadanos responsables que tengan una visión holística e que, sea como ingenieros, sea como administradores, estén aptos a proteger el medio ambiente y estimular el desarrollo sostenible⁵.

4- En último hecho a considerarse es el que se refiere a la **Copa del mundo de fútbol**. En el día 11 de Julio pasado, España, de manera muy eficaz, por primera vez ganó una copa del mundo de fútbol. Lo ganó haciendo 8 goles en toda la competición. Uno de los equipos que más encantó al público fue la de Alemania que, al contrario, jugó abierto, tomó goles, pero ha hecho muchos también y ha dado al público un lindo espectáculo, utilizando un equipo multirracial, con jugadores originarios de Turquía, de Polonia, de Gana, de Brasil. Sin embargo, durante la copa, el gobierno alemán, actuando honestamente, divulgó los resultados de un informe sobre la situación de los inmigrantes en Alemania, mostrando una realidad con un colorido totalmente distinto de aquello del equipo nacional de fútbol. La situación de la

⁴ La preocupación con la formación de los economistas en tiempos de globalización y de sociedad del conocimiento no es nueva. El autor de este documento trató del tema en la apertura del XX SINCE – Simpósio Nacional dos Conselhos de Economia – Construção da Cidadania e Inserção Social- Belem, Pará – 7 a 9 de setembro de 2004 com uma ponencia con el título de «Advento da sociedade de informação e os impactos na formação e no mercado de trabalho dos economistas» – ver www.mardias.net, volumen 12 doc no. 6.

⁵ Ver artículo de Sarah Lyall en The New York Times, 12 de julio de 2010- “In BP’s record, a history of boldness and costly blunders”

gran mayoría de los inmigrantes es catastrófica. El número de hijos de inmigrantes que abandonan la escuela es enorme, resultado de la falta de integración. Las dificultades para conseguir una visa permanente son grandes, el desempleo los alcanza mucho más que a los nacionales. La pregunta a hacer entonces es la de saber ¿en qué medida las universidades están formando gente abierta, contraria a las discriminaciones, verdaderamente democráticas? ¿En qué medida la formación de las universidades favorece la alianza de civilizaciones, la aceptación del otro con sus especificidades y diferencias? ¿En qué medida el aprender a vivir juntos es hoy elemento esencial de la formación académica?

MODELOS DISTINTOS PARA LA EDUCACIÓN

Recientemente en trabajos elaborados en el cuadro del congreso de la Asociación Mundial de Investigadores en Ciencias de la Educación (Monterrey, México, mayo de 2010) y de la RIES – Revista Internacional de Enseñanza superior –UNAM, Universia), en junio de 2010, tuve la oportunidad de llamar la atención al hecho que los expertos en general en sus análisis mencionan la existencia de modelos distintos y a veces opuestos para la educación. En escala mundial, siempre fueron en realidad dos las maneras de concebirse la universidad o, como algunos analistas prefieren decir, son dos las racionalidades que fundamentan la acción de las instituciones:

- 1- como un servicio público proporcionado básicamente por los gobiernos, pero que puede también ser proporcionado por otras instituciones bajo los sistemas de concesión, delegación u autorización. Es la concepción que predominó durante la CMES de 1998;
- 2- como una empresa capaz de vender productos a quienes los puedan comprar. Los estudiantes, en esta concepción, son tratados como clientes. Este es el modelo anglosajón, predominante en Estados Unidos y en otros países como el Reino Unido desde los tiempos de la Sra. Thatcher en los años 80. Antes, en los colegios ingleses, predominaba la concepción según la cual la universidad era una comunidad de “scholars” que se auto-reglamentaba. Esto cambió profundamente desde los años 80.

En estas ocasiones, como en muchas otras, en los últimos tiempos, añadí que esto no es nuevo, como se puede ver con el análisis de dos documentos sobre políticas para la educación superior elaborados y publicados en los años noventa por el Banco Mundial y por la UNESCO. Estos dos documentos (“Higher Education: the Lessons of Experience- Banco Mundial- Washington- 1994 y “Policy Paper for Change and Development” – Unesco- Paris- 1995) tuvieron gran influencia en la evolución de las políticas públicas de educación superior en el mundo entero en el final del Siglo XX y se transformaron en una referencia permanente⁶

⁶ Análisis comparativos de estos documentos fueron elaborados por un experto latinoamericano y una experta sueca: Kent, Rollin (1995), "Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO", Universidad Futura, Vol. 7, n. 19 invierno 1995, pp. 19-26, Universidad Autónoma Metropolitana, México y Olsson, Berit (1995), «The power of knowledge: a comparison of two

Las dos organizaciones partieron de diagnósticos semejantes: constatación del incremento de los efectivos, problemas de financiación generalizados, diversificación de las instituciones y de los programas, problemas de adaptación de los contenidos a las nuevas realidades mundiales, pero llegaron a conclusiones absolutamente opuestas.

El documento del Banco Mundial podía ser considerado una adaptación del Consenso de Washington⁷ a la educación superior:

- reducción del montante de las inversiones en la educación superior;
- estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad
- prioridad a los aspectos comerciales y no a los educacionales
- aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;
- reglamentación de los sistemas según los principios establecidos en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

El documento de políticas de la UNESCO consideraba la educación superior como un bien público, como un derecho en el marco de la Declaración Universal de los Derechos humanos, defendía la universalidad del acceso a este nivel de la educación y consideraba que calidad y pertinencia eran conceptos que iban mano en la mano que no podían existir separados.

Estos principios fueron retomados por las conferencias regionales en América Latina y mundiales sobre enseñanza superior en particular la de 1998 que sigue como referencia básica. Además de los principios vinculados a la democratización y la relación entre pertinencia y calidad, otros puntos destacados en 1998 constituyeron una agenda positiva para los países en desarrollo, los que deberían estar implícitos en todas las acciones de cooperación internacional de educación superior. Se trata de los principios siguientes:

- La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debe englobar a todas sus funciones y actividades⁸. Deberá tener un cuidado especial en

international policy papers on higher éducation ». Learning from experience; policy and practice in aid to higher education, Lene Buchert and Kennet King Ed., pp. 235-246, Ceso Paperback n° 24, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO), La Haye. El autor de este artículo ha tratado también del tema diversas veces, particularmente en: – Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional – Edc. Sup. Campinas, volumen 25, no. 88 p 893/914 (2004) – disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>, y en www.mardias.net vol, 2 doc. 7; y (2004) – “Perspectives pour l’enseignement supérieur en tant que bien public après dix ans de débats et divergences” – In L’éducation: bien public et ou marchandise – Association Francophone Internationale de Recherches Scientifiques en Éducation – 2006- pgs. 99 a 128- l’Harmattan- www.mardias.net – volumen 2, doc. no. 9.

⁷ El Consenso de Washington, una creación al final de los años 80, de tres instituciones basadas en esta ciudad, el FMI, el Banco Mundial y el Tesoro de Estados Unidos, cuyos principios fueron consolidados por un economista inglés, John Williamson. defendía la reducción de la intervención del Estado, la desregulación, la liberalización llevada a sus últimas consecuencias y la privatización sin preocuparse por las cuestiones de justicia social ni de empleo

hacer avanzar los conocimientos a través de la investigación. Como instrumentos para garantizar la calidad, se menciona que una auto-evaluación interna transparente y una revisión externa con especialistas independientes son vitales para asegurar la calidad.

- Las instituciones de educación superior deben desarrollar su función crítica, sometiendo todas sus actividades a las exigencias del rigor ético y científico. Para esto, las libertades académicas y la autonomía son indispensables.
- Los estudiantes deben estar en el centro de las preocupaciones de los que toman decisiones a nivel nacional e institucional.
- En la perspectiva de la educación a lo largo de la vida, es esencial diversificar los sistemas, las instituciones y programas de estudio. Una política vigorosa de perfeccionamiento del personal se impone.
- La educación superior debe aprovechar todo el beneficio de las nuevas tecnologías, cuyo acceso debe ser lo más amplio posible en el mundo entero.
- La dimensión internacional de la educación superior forma parte de su calidad y la implantación de redes cuya acción se fundamente en la solidaridad y en la igualdad entre sus miembros debe ser estimulada.

Calidad y pertinencia son conceptos interconectados y esta última debe medirse por la adecuación entre lo que hacen las instituciones de educación superior y lo que la sociedad espera de ellas. En este marco, la pertinencia y la participación en la búsqueda de soluciones para los grandes problemas de la sociedad (erradicación de la pobreza, de la intolerancia, de la

⁸ En 1995, durante un simposio internacional en Utrecht, Países Bajos, relaté que en una conferencia anterior, esta sobre cooperación internacional, realizada en Montreal, en 1993, fui criticado cuando hablé de calidad y mencioné unas declaraciones de una ex ministra de educación de Colombia: “some participants criticized me because when mentioning definitions of quality, I quoted Ms. Doris Eder de Zambrano, former minister of Education of Colombia and I said the minister was beautiful and intelligent. As I said “beautiful” one participant observed: “this is a reaction of a typical Latin American male (“machista”). Others preferred to criticize the adjective “intelligent” saying that I was ironic. “Machista” and/or ironic was not the remark, the truth was that the former Minister of Education was beautiful and intelligent and her comments on the subject very pertinent. In fact, in a symposium organized in Bogotá, in July 85, Ms. Doris Eder de Zambrano defined quality saying: “Quality” is a diffuse term, as beauty or goodness, which induces to multiply definitions and which is felt (or perceived) in an absolutely different ways by several groups or individuals. Contribute to this perception factors derived from the needs of each group and from its expectations regarding the role of education”. In other words, if I can interpret the Minister, it is difficult to define quality, but everybody has a feeling on where it is. Now, some people want to define quality as linked to the behaviour of costumers, to the behaviour of a given clientele. A good product is a product appreciated by costumers. I am not sure”.

violencia, del analfabetismo, del deterioro del medio ambiente y de las enfermedades), son esenciales en la acción de las instituciones y de los sistemas de educación superior. Pero deben siempre fundamentar sus orientaciones a largo plazo en función de los objetivos y necesidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la diversidad cultural⁹.

Hay que considerar ahora la evolución de la sociedad con la aparición de nuevas prioridades en el orden social. Atento a este fenómeno, las Naciones Unidas han promovido una reflexión que llevó a la elaboración de los objetivos del Milenio, definidos por la Cumbre del Milenio realizada en el año 2000 que, de una cierta manera, completan y refuerzan lo que fue mencionado en la declaración de la CMES como necesidades de la sociedad y que son los siguientes¹⁰:

- 1- Erradicar la pobreza extrema y el hambre
- 2- Lograr la enseñanza primaria universal
- 3- Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- 4- Reducir la mortalidad infantil
- 5- Mejorar la salud materna
- 6- Prevenir el sida, malaria y otras enfermedades
- 7- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- 8- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

⁹ Estos principios fueron reforzados en la **Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural**, que fue adoptada por los Estados miembros de la UNESCO en 2005. Disponible en el sitio http://www.unesco.org/confgen/press_rel/021101_clt_diversity.shtml

¹⁰ Para facilitar la divulgación de los objetivos del Milenio, el PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- elaboró una serie de documentos básicos sobre el tema: UN Millennium Declaration; UN MDG Core Strategy; Roadmap towards implementing UN MD ; UNDG Guidance Note on MDGRs, Millennium Development Goals, Targets, and Indicators; Implementation of the United Nations Millennium Declaration;10 Frequently Asked Questions ; MDGs and UNDP's role; Millennium Development Goals: Progress during the 1990s; Development Policy Journal

Sin embargo, en las dos últimas décadas, se ha hecho un silencio casi total sobre la pertinencia¹¹. Esto se explica porque en lugar de adoptarse la concepción tradicional según la cual la educación es un bien público y su provisión independientemente de bajo la responsabilidad de instituciones públicas o privadas, es un servicio público, lo que se busca promover es una concepción basada en la idea que la educación es una mercancía, que su prestación es un servicio comercial reglamentando bajo los principios de la Organización Mundial del Comercio. En realidad, los datos concretos sobre el comercio educativo son significativos e impresionantes. Según Rafael Guarga, de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, sólo en los países de la OCDE el comercio internacional de servicios educativos llegó en 2004 a los 77.000 millones de dólares US, lo que corresponde a más o menos 4% del comercio de servicios en esta área geográfica¹².

Según las estadísticas de UNESCO, el número de estudiantes de educación superior pasó de 28.2 millones en 1970, a 47.5 millones en 1980, luego a poco más de 60 millones en 1990 y a 132 millones en 2007. Datos de 2004 señalan que seis países eran los líderes mundiales en la recepción de estudiantes de otros países: Estados Unidos (23%), Reino Unido (12%), Alemania (11%), Francia (10%), Australia (7%) y Japón (5%). En ese mismo año los estados miembros de la OCDE recibían a 1.6 millón de estudiantes extranjeros. En Europa, la mitad de los estudiantes extranjeros (52%) provenía de otros países de Europa. En 2004, 150 mil estudiantes de América Latina y El Caribe seguían cursos en el extranjero contra 100 mil que lo hacían en 1999, lo que implica un incremento del 50% en solamente cinco años (Bashir, 2007)¹³.

LA REFORMA DE CÓRDOBA

No se puede analizar todo esto sin mirar el pasado y sin ver la evolución de las ideas en el campo de la educación superior, en la región de América Latina, como en el mundo entero. En este marco, en América Latina uno no puede dejar de lado el análisis histórico de lo que pasó en Córdoba, Argentina, en 1918. Evidentemente no se trata hoy, aquí, de volver al pasado y de intentar implementar, en nuestras universidades, **la Reforma de Córdoba** con las mismas formulaciones de 1918. Ella representó la respuesta a una época. Argentina era una

¹¹ En julio de 2004, hablando en un seminario en la Universidad Federal de Minas Gerais, Rafael Guarga, en aquel entonces rector de la Universidad de la República en Uruguay, presentó un documento en el cual trata exhaustivamente de este tema con el título de “la pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental”.

¹² Ver más datos sobre la globalización en “Un autre monde, contre le fanatisme du marché” - Fayard, 2006 de Joseph E. Stiglitz, premio Nobel de economía.

¹³ Sajita Bashir (2007) – World Bank- “The Caribbean region is unique in some respects because of the large number of offshore medical schools mainly from the US that cater largely to North American students. Essentially, this model consists of the “offshoring” of US medical education to produce medical graduates at lower cost for the US market... A prominent feature of Latin America is the intra-regional university franchising and twinning partnerships. Franchising and twinning partnerships vary depending on the country. Mexico has partnerships mainly with US universities, whereas Argentina has them with both European and US universities”.

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, pero que, en aquel entonces, requería cambios profundos en la estructura de las universidades...

Las condiciones actuales son absolutamente distintas, pero hay elementos que merecen una reflexión y –más importante que esto- hay principios definidos en Córdoba que son válidos hasta hoy. Es importante notar que estos principios están presentes en todos los debates que ocurrieron en el mundo entero al largo del Siglo XX y siguen presentes al final de la primera década del Siglo XXI. Además, La universidad después de Córdoba no alcanzó una situación ideal, pero sin duda empezó a transformarse y a buscar una aproximación con la realidad y con las necesidades sociales.

Los eventos de Córdoba liderados por Deodoro Roca ¹⁴ y otros líderes estudiantiles como Arturo Orgaz, han tenido un impacto en todo el continente. Primeramente dentro de Argentina con la extensión a Buenos Aires y La Plata y, en seguida, Perú (bajo el liderazgo de Haya de la Torre), Chile, Colombia, Guatemala y Uruguay. En los años 30, las ideas del movimiento fueron retomadas en Brasil, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Venezuela y México. En Brasil, en principio de los años 60, todos los movimientos a favor de las reformas universitarias, incluso los liderados por el actual candidato a la presidencia de este país, José Serra en aquel entonces presidente de la Unión Nacional de Estudiantes de Brasil, se inspiraban en los principios de Córdoba. En 1968, en París, durante el movimiento de Mayo de 1968, principios de Córdoba podían ser encontrados en los muros de la Sorbona¹⁵. Nadie lo comenta pero el movimiento de los estudiantes franceses está en la origen de la decisión de la UNESCO de crear una comisión internacional presidida por Edgar Faure y que elaboró el informe “Aprender a ser”, que tanta influencia ha tenido sobre la educación en el mundo entero desde los años 70¹⁶.

La Universidad de Córdoba en aquel entonces era medieval y monástica, retrógrada e indiferente a la vida, sujeta a latines y silogismos. Se regía por académicos “ad vitam” "que confundían el reparto de prebendas con la misión docente". La función de la universidad era la de transmitir un conocimiento que era generado fuera de sus muros. Argentina hace entonces tenía una estructura pastoril, la universidad era el centro de la reacción a los cambios que el apareamiento de una clase media provocaba. Se dice que los académicos de Córdoba eran fieles representantes de su clase y de sus intereses. El movimiento ha tenido un fuerte

¹⁴ Deodoro Roca definía el modelo anterior a la reforma como “burocrático, pedantesco y doctoral (Deodoro Roca, La revolución en las conciencias” en “Ciercias, Maestros y Universidades” Editorial Perot, Buenos Aires, 1959

¹⁵ En Mayo de 1968, el autor de este documento era estudiante en la Universidad de París, completando un programa de tercer ciclo en comunicación y ciencias de la información.

¹⁶ Ver Faure, Edgar et alii (1972) – Apprendre à être- UNESCO-Fayard

impacto local, pero inmediatamente se extendió a otras partes de Argentina y, en seguida, a casi toda América Latina.

A partir de Córdoba, la universidad dejó de ser vista solamente como un centro de conservación del conocimiento a través de la enseñanza, y evolucionó según un concepto que la ponía como un centro de creación y conservación del conocimiento mediante la investigación científica y la enseñanza. Además, quedó clara la necesidad para las universidades, a través de la extensión, de llevar los resultados de sus trabajos al conjunto de la sociedad.

Como señala Luís Lima, ex rector de las Universidades de La Plata y de la Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, el paradigma entonces dominante llevaba a la masificación intelectual; “A todos se 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”.

Con la llegada de la investigación científica y de la extensión como proyección de la universidad en la sociedad, se desarrollaron nuevos parámetros vigentes hasta hoy en muchos lugares y que, de nuevo según Luís Lima, tiene como premisas básicas: 1) considerar la investigación científica., a los hechos de la realidad, como base del conocimiento, 2) considerar a la enseñanza como forma esencial de transmitir y acrecentar este conocimiento a partir de la discusión y de la crítica.

Sin embargo, este concepto lleva a un individualismo, a veces a la creación superflua, a la ausencia de vínculos con los intereses más amplios de la sociedad. Las reflexiones, las experiencias, los trabajos de colaboración desarrollados en las últimas décadas y que tuvieron una amplia repercusión en las tomas de posición de los participantes en la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior de 1998, llevaron los expertos y representantes de las comunidades académicas a concluir que calidad y extensión son dos elementos esenciales que tienen que marchar mano en la mano para que la educación superior cumpla sus misiones en el mundo actual.

Sin embargo, hay valores que vienen de Córdoba y que son permanentes. **Fue la grande contribución de América Latina al pensamiento universitario. La universidad es vinculada a una dada sociedad y a una determinada cultura.** El universitario no se limita a repetir fórmulas pero se transforma en un ser pensante. El estudiante es un actor esencial y por esto es fundamental que la universidad colabore para que esto aprenda a pensar, integrándose a la sociedad como factor de progreso.

Córdoba en realidad 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 Córdoba 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 quedando claro que los estudiantes tienen que ser tratados como adultos, como sujetos y no como objeto de sus destinos. Para esto, se defendía el co-gobierno;

iii) la necesidad para las instituciones de educación superior de mantener vínculos con la sociedad, tratar de problemas de la sociedad, encontrar en la sociedad 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 con la gratuidad siendo considerada un instrumento para ampliar el acceso a las universidades;

VII) la anticipación de los movimientos de integración en la región.

París 1998 conservó estos principios. En los debates de preparación a la Conferencia Mundial de 1998 quedó claro que **“antes de buscarse el tipo de institución de educación superior que se quiere construir, es necesario definir el modelo de sociedad que se busca**

alcanzar” para que la educación superior pueda colaborar a la creación de una sociedad más justa¹⁷. Esto estaba presente en las discusiones en todas las regiones, pero quedó claro en la Declaración adoptada en 1998, cuando los participantes, entre otras cosas, decían que la educación superior debe “fundar las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente (artículo 6, a) y también que “en última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación...” (Artículo 6, d).

Calidad y pertinencia son conceptos complementarios que caminan juntos. Además, la educación, incluso la educación superior, tiene que ser considerada un bien público, independientemente de quien sea el prestador del servicio educativo. Estas eran las ideas en que se fundamentaban la educación superior que, en última análisis, visaba a la formación del ser humano integral.

CAMBIOS FUNDAMENTALES

El mundo hoy no es el mismo de 1918, tiene grandes diferencias con respecto a 1968, y es mismo bastante diferente del de 1998, pues la evolución y las transformaciones desde entonces fueron muy rápidas. La evolución de las nuevas tecnologías, por ejemplo, favoreció la globalización en todos los niveles, principalmente el económico y el mercado pasó a ser la referencia dominante en las decisiones tomadas en los niveles políticos de todo el mundo.

Asimismo, el mundo vive hoy un proceso de crisis del modelo de globalización dominante. Sin embargo, algunos expertos siguen defendiendo la idea de que el mercado debe seguir funcionando como referencia única, como la luz capaz de orientar las reformas del sistema.

¹⁷ En un documento de síntesis de los debates en todas las regiones, distribuido por la UNESCO en junio de 1998 en inglés y francés al mundo entero como elemento de preparación próxima a la CMES de Octubre de 1998, se decía en el párrafo XIX que una observación adicional era pertinente: “Las conferencias regionales preparatorias a la Conferencia mundial sobre la enseñanza superior han revelado claramente la importancia que la educación superior tiene hoy para todos los países. Revelaron igualmente que los destinos de la enseñanza superior y lo de las sociedades son inseparables (inextricable en francés). Esto es la prueba de que ahora más que nunca, cuando se interroga que tipo de educación superior tiene que ser construido, es necesario imperativamente y antes de todo se preguntar que tipo de sociedad uno desea construir”. – ver www.mardias.net vol 1 doc. 10. Por su vez, en una publicación que sintetizaba todo lo que la UNESCO había hecho en términos de educación en cincuenta años (“1946 – Unesco- 50 années pour l’éducation”-Unesco 1997), se puede leer en la página 179: “Marco Antonio Dias (Brasil), directeur de la Division de l’enseignement supérieur depuis 1981: Dès lors, avant de se demander quel type d’université on veut, il faut se demander quel type de société il faut construire”.

Notemos que una comisión de 21 sabios, cuyos trabajos fueron financiados incluso por el Banco Mundial, presidida por el Premio Nobel norte-americano Michael Spence, publicó hace ya tres años (2008) un informe que puede ser interpretado como el del anuncio de la muerte del Consenso de Washington. Se trata de un documento que nada tiene de revolucionario, que puede ser considerado de tendencia liberal y que se intitula “**Informe sobre el crecimiento – Estrategias para el crecimiento sostenido y el desarrollo incluyente**”, que puede ser encontrado en varios idiomas, incluso en español¹⁸.

<http://www.growthcommission.org/storage/cgdev/documents/Report/spanishgrowthreport.pdf>

La comisión se había dado como objetivo analizar la manera como los países en desarrollo pueden alcanzar un crecimiento durable y equitativo. La comisión ha hecho hincapié en la necesidad de elaboración de programas sociales, capaces de eliminar o de reducir la diferencia escandalosa de rentas entre los grupos sociales. Sus miembros consideraron que para salir de un estado de crisis, es necesaria prioritariamente una planeación a largo plazo y funcionarios que cobren bien, además de inversiones públicas en las infraestructuras, en educación y en salud.

El mundo sigue cambiando y **hay que prestar atención a lo que pasa con China**¹⁹. Sea lo que digan los críticos y la prensa occidental, aun después de 2008, este país sigue teniendo resultados positivos en su economía independientemente de la crisis deflagrada a partir de 2008. Este país ha reducido de más de 400 millones de personas el número de pobres entre 1990 y 2004. Además de esto, en oposición al que hacen otros países en desarrollo u

¹⁸ Los miembros de la Comisión fueron: Miembros de la comisión : Montek Singh Ahluwalia, Planning Commission, India; Edmar Bacha, Instituto de Estudios Económicos y Políticos, uno de los promotores del Plan Real en Brasil; Boediono, gobernador, Banco de Indonesia; Lord John Browne, director general de Riverstone Europe; Kemal Dervis, administrador del PNUD; Alejandro Foxley, ex ministro de finanzas y de relaciones exteriores en Chile; Goh Chok Tong, ex primero ministro de Singapur; Danuta Hübner, comisionada de Política regional, European Comisión; Carin Jämtin, ex ministro para la cooperación de desarrollo internacional en Suecia; Pedro-Pablo Kuczynski, ex primero ministro de Perú; Danny Leipziger, vicepresidente Banco Mundial; Trevor Manuel, ministro de finanzas Sudáfrica; Mahmoud Mohieldin, ministro de inversiones, República Árabe de Egipto; Ngozi N. Okonjo-Iweala, director General en el Banco Mundial, ex ministro de finanzas en Nigeria; Robert Rubin, presidente del Comité ejecutivo del grupo Citibank; Roberto Solow, premio Nobel de Economía, profesor emérito del MIT; Michael Spence, presidente de la comisión, premio Nobel, profesor emérito de Stanford University; Sir K. Dwight Venner, gobernador, Eastern Caribbean Central Bank, St. Kitts y Nevis; Ernesto Zedillo, ex presidente de México, director Yale Center for the Study of Globalization, Estados Unidos; Zhou Xiaochuan, gobernador, People's Bank of China

¹⁹ Ver sobre la función de la China en la globalización: “Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – Globalization and dialogue of civilizations: the role of China- 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 www.mardias.net, volumen no. 1.

emergentes, China amplió las inversiones en las infraestructuras, educación, salud y medio ambiente.

Más que esto, en lugar de recibir ayuda. China ahora es un donador y hace grandes inversiones en los países en desarrollo. Según un informe del Servicio de Investigación del Congreso de Estados Unidos, la ayuda de China a África, América Latina y Sudeste Asiático pasó de menos de mil millones de dólares en 2002 a 25 mil millones en 2007. Los países africanos son los principales beneficiarios. Al final de septiembre de 2009, la ayuda de Pekín a África era, en este año, de 11,15 mil millones de dólares.

Los chinos están conscientes que entramos en un período de sociedad del conocimiento global, a través del cual la información, la capacidad, las aptitudes, las habilitaciones son la fuerza que acelera el desarrollo. La China tenía 3 700 000 estudiantes en 1990, hoy día cuenta con más de 25 millones y hace inversiones importantes en las ciencias y las tecnologías. Coincidencia o consecuencia, fue principalmente en seguida a la Conferencia Mundial de enseñanza superior de 1998 que los chinos han intensificado las inversiones en educación superior²⁰. La prioridad es dada a la formación que responda a los intereses y necesidades del país. Algunas instituciones de formación extranjeras fueron autorizadas a establecerse en su territorio, pero en asociación con instituciones locales, con programas que son acreditados por las autoridades nacionales y bajo un control estricto de su funcionamiento. Los chinos han introducido los aranceles que, en veinte años, se multiplicaron por 25. En 1986, el costo medio para un estudiante del superior era de 200 yuans, hoy es de más de 40 mil yuans, lo correspondiente a 4660 euros (Courrier Internacional no. 1021, 27 de mayo al 2 de junio de 2010). **Sin embargo hace poco tiempo, las autoridades decidieron de congelar los aranceles por cinco años y restablecieron la gratuidad en ciertas carreras esenciales para el país, como la de formación de maestros.**

Hay que reconocer que en China, a pesar de las dificultades para su implementación, hay, en definitivo, un proyecto de nación y para alcanzarlo, las universidades son parte importante de la estrategia del país. 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 la práctica significa precariedad, los chinos han aprobado una ley que vigora desde primero de enero de 2008, garantizando **más seguridad e estabilidad en el trabajo**. De hecho, su actitud con relación al mundo del trabajo es significativa de cambios profundos en el modelo económico y social. En contraste, durante los últimos meses de 2009

²⁰ La masificación de la enseñanza superior es un fenómeno general que fue notado por el documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior de la UNESCO (1995). En Colombia, a pesar de las críticas de algunos analistas, el incremento es significativo. De 1.000.148 estudiantes en 2002, pasó a 1.570.447 en 2009, con una participación importante del servicio público.

e inicio de 2010, el ascenso del desempleo en Estados Unidos alcanzó 10.2% et va “tocar más de 10% de la población activa de los países desarrollados o sea 57 millones de sin empleo, contra 5.6% en 2007” (Nicolas Baverez)²¹ y²². La ley china fue aprobada en 2007, vigora desde enero de 2008, pero solamente ahora, en junio/julio de 2010, la prensa internacional se da cuenta de los cambios que está provocando en el sistema laboral de aquello país.

El documento de trabajo del Foro Educativo 2010 – Aprendiendo con el Bicentenario es muy objetivo cuando trata de calidad de la educación, señalando que “no resulta sencillo definir calidad de la educación, pues si bien no hay duda de que ella determina en muy alto grado el nivel de vida de la población, el proceso depende de una compleja red de factores culturales, políticos, científicos y administrativos que interactúan de formas muy variadas”. Y aun: “Según la óptica que se asuma, los elementos de calidad de la educación son diferentes y su evaluación requerirá instrumentos muy diferentes”.

Comparto en general las reflexiones sobre el tema hechas por los autores del documento de trabajo y volveré más adelante al tema de calidad y pertinencia. Asimismo, noto que, desde finales de los años 90, funcionarios internacionales estimulan la tendencia a considerar que calidad y pertinencia no caminen mano en la mano. Se habla de calidad vinculada a la competitividad, la calidad existiría si los establecimientos preparan técnicos para servir a los intereses prioritarios de las empresas que dominan el mercado global. Tener en cuenta el mercado laboral es importante, esto le señaló el documento de políticas de la UNESCO de 1995, pero no es suficiente. **No hay que olvidar que lo que solicita hoy un empresario no será necesariamente lo mismo que va exigir mañana.**

Por supuesto, en un sistema universitario, como lo definió muy bien el experto colombiano Borrero Cabal, se impone la presentación de objetivos precisos, una estructura racional, una gestión eficaz, un entorno favorable. Al formar sus estudiantes, tiene que mirar la situación del trabajo y del empleo, pero nada de esto tendrá sentido si las instituciones no disponen de libertades académicas y de una autonomía responsable y si ellas no definen de manera transparente sus misiones, su responsabilidad con respecto a la sociedad y **no se organizan de manera a poder alcanzar objetivos previamente establecidos que van mucho adelante de una situación meramente coyuntural.**

NUEVAS TECNOLOGÍAS

²¹ -Nicolas Baverez, La reprise sans l’emploi- Le Monde Economie, 24.11.2009

²² Ver, sobre esto tema, las presiones del FMI de Strauss Khan con respecto a España y otros países europeos en Mayo de 2010.

Las nuevas tecnologías ejercen un rol esencial en el proceso de transformación y de modernización de las instituciones de enseñanza superior a través de todos los niveles. Colaboran en la organización, de la gestión, de los programas virtuales, que, si implementados de manera concreta, podrán presentar las ventajas siguientes: aprendizaje sin restricción de tempo ni de espacio, posibilidades de organización de cursos a través de módulos y de calendarios flexibles que contesten mejor a las necesidades individuales de aprendizaje, y una responsabilidad más fuerte del estudiante en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de información lleva las organizaciones de enseñanza superior a ocupar un lugar cada vez más importante en el panorama educativo internacional como lo han señalado los participantes en la conferencia mundial sobre enseñanza de París en 1998²³:

“Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional...”

Este progreso de las tecnologías viene junto con un proceso de transformación en la economía, en la sociedad, en la civilización que es más importante que las mudanzas en el mundo durante la Revolución industrial. Su elemento central es el conocimiento. En economía, la distinción fundamental hoy día está entre los que conciben los productos y su producción. La concepción es directamente vinculada a la investigación y al desarrollo basado en la ciencia y la codificación del saber teórico, en un nivel bastante superior al que pasa en la producción. Esto revela la necesidad de estimular la investigación científica y tecnológica y de integrar las políticas de educación con las de ciencia y tecnología.

EDUCACIÓN INTERNACIONAL

²³ Ver artículo 12 de la Declaración de la Conferencia – www.mardias.net volumen 1

Por su vez, con el lanzamiento por parte de Naciones Unidas, de un movimiento a favor de la alianza de civilizaciones, vuelve el interés a los temas relativos a la educación internacional²⁴. Desde los años 80, expertos entendieron que educación internacional tiene que cubrir todos los actos educacionales dirigidos a una mejor comprensión, a un creciente respeto de las ideas, culturas, costumbres y tradiciones de los otros, a promover una mejor cooperación entre naciones, con base en las relaciones internacionales y el respeto del derecho internacional, en la justicia y equidad, con la promoción de la paz a través de estudios sobre las causas de los conflictos, sobre la resolución pacífica de disputas y sobre el desarme, incluyendo sus relaciones con el medio ambiente. Como corolario, habría que incluir temas derecho humano y libertad, y el respeto de la dignidad de los pueblos, sea como individuos o como miembros de sus comunidades, especialmente las minorías.

La educación internacional, en una perspectiva ideal, debería estar presente en el conjunto de las actividades de formación y de investigación del conjunto de instituciones de educación superior. La Universidad de las Naciones Unidas decidió crear en Barcelona un Instituto Internacional para la Alianza de Civilizaciones que tendrá la vocación de adoptar en sus programas la perspectiva de una educación internacional.

Esta perspectiva se adecua al hecho importante que consiste en que la educación superior debería siempre jugar un papel esencial en la generación, transferencias y aplicación del conocimiento, preparándose los profesionales, los cuadros técnicos y administrativos, dando forma a la identidad cultural y fortaleciendo el proceso democrático. Se adecua también a los objetivos del milenio lanzados por las Naciones Unidas en 2001 y ya mencionados en este documento.

La cultura es un elemento importante a tenerse en cuenta en el análisis de esta realidad y de propuestas de esta naturaleza. Cuándo se menciona la expresión cultura hay que saber que por este término hay que tener en cuenta los conceptos desarrollados por educadores como Paulo Freire o por el experto en temas sociales mexicano Rodolfo Stavenhagen que hablando de cultura decía que esta “comprende el conjunto completo de actividades, símbolos, valores e

²⁴ De una u otra forma la internacionalización se ha convertido en una actividad permanente en las universidades de todo el mundo. Según el relato de una publicación de la ANUIES (2000), una encuesta realizada por un organismo francés al final de los años 90 entre 150 universidades de 47 países, señaló que para el 41% de los encuestados la cooperación era “prioritaria”, para el 52% “importante” y solamente un 7% la consideraban “relativamente importante”. Un gran número de universidades dispone ahora de oficinas propias para temas internacionales.

instrumentos del hombre que identifican un grupo humano y lo distinguen de los otros”. El estado según Stavenhagen no es solamente el marco jurídico concebido para mantener el orden interno y garantizar la soberanía frente a poderes externos. El estado es el elemento esencial para la promoción del desarrollo económico y social, el proveedor de bienes y servicios, el vínculo necesario entre los mercados nacionales e internacionales. Tiene que garantizar la satisfacción de los bienes esenciales a la población entera, promover el crecimiento y el empleo, redistribuir riquezas, tomar a su cargo la preservación del medio-ambiente y servir de referencia a la integración social²⁵.

VUELTA A LA TEORÍA DE LA MODERNIZACIÓN

Asistimos hoy una vuelta a la teoría de la modernización de los años 50 y 60²⁶. Esto es un tema polémico pero no se puede analizar la evolución de la educación superior en el mundo entero sin dar un vistazo en tres procesos que se desarrollan a nivel internacional y que, aparentemente independientes, en realidad están interconectados:

1. **La Declaración de Bolonia**, que es un exitoso proceso para crear un espacio europeo de educación superior. Originalmente, fue una declaración política pero ahora representa un tipo de acuerdo entre más de treinta países europeos. Adaptada a las realidades y necesidades europeas, el proceso de Bolonia está propiciando que las universidades europeas adopten el modelo norteamericano de formación y, actualmente hay una gran presión para que universidades de otras regiones copien el nuevo modelo europeo, que es una adaptación del modelo norteamericano.
2. **El Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS)**, aprobado en 1994 y que da base a todos los que buscan transformar la educación superior en servicio comercial, lo que implica el abandono de la concepción de bien público de la educación y que facilita también la adopción de modelos únicos.
3. **Las directrices para garantizar la calidad** en la educación superior transfronteriza, adoptadas en diciembre del 2005 por el Consejo de la OCDE y utilizadas por funcionarios internacionales que trabajan con el problema de acreditación en nivel internacional. Las referencias de todas estas directrices están fundadas en los modelos de los países del norte que, naturalmente, pasan a ser vistos como parámetros únicos para definir lo que es calidad y, en consecuencia, servir de modelo para el mundo entero²⁷.

²⁵ Stavenhagen, Rodolfo- texto en francés - (1986) Reformes et prospectives des Etats à ethnies multiples – Cycle Annuel des Conférences n° 3- Université des Nations Unies, Tokio

²⁶ Un libro importante para se observar los impactos de la aplicación de esta teoría en América Latina es “communication and development – critical perspectives” – Sage Contemporary Social Science issues 32- edited by Everett M. Rogers- Sage Publications 1976

²⁷ A este respecto, se puede consultar: Hans Van Ginkel; Marco Antonio R. Dias (2007) - .Retos Institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. Educación Superior en el mundo 2007. (2006). Madrid, Barcelona, México: Ediciones Mundi-Prensa Libros, S. A. Pag. 37-57. Para la versión inglesa, consultar institutional and political challenges of accreditation at international level publicado en “Higher education in the

En este documento, vamos concentrarnos en el análisis de la declaración de Bolonia y del proceso que ella generó y que son el instrumento principal para la creación y consolidación del Espacio europeo de la educación superior²⁸ y su impacto en otras regiones, en particular en América Latina. El Proceso de Bolonia es acompañado con especial interés por todos los consideran importante analizar la comparabilidad de programas de estudios, establecer sistemas de créditos académicos compatibles internacionalmente, desarrollar sistemas de evaluación y acreditación que sean aceptados por toda parte y que respondan a las necesidades de la educación transfronteriza.

El Proceso de Bolonia busca:

- alcanzar una convergencia en grados y postgrados en Europa
- facilitar la movilidad de estudiantes y docentes
- adoptar el sistema de transferencia de créditos europeos
- Estimular la creación de procesos para asegurar la calidad de las universidades
- promover el aprendizaje al largo de la vida
- promover mundialmente el sistema europeo de universidades

World 2007 – Accreditation for quality assurance: what is at stake?” Palgrave Macmillan2007- Ver también en www.mardias.net volumen electrónico número 3, segunda parte, doc. no. 1 ;

²⁸ Sobre la Declaración y el proceso de Bolonia hay una amplia documentación. Informaciones de base pueden ser encontradas en las páginas de la European Students Union www.esib.org , en la página de la Asociación europea de universidades: www.eua.be , en la página de la Asociación Internacional de Universidades: http://www.iau-aiu.net/he/bologna_process/fre/declarations_fr.html y también en Universities UK Europe Unit: www.europeunit.ac.uk; The UK Bologna Secretariat: www.dfes.gov.uk/bologna/ y en <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

El proceso de Bolonia prevé la adopción de un sistema que es fácil de ser interpretado y de comparar. Aunque a muchos expertos europeos no les guste reconocerlo, los principios de base de la reforma de Bolonia y las acciones de seguimiento están inspirados por el sistema de Estados Unidos. Se establecieron dos ciclos principales que acabaron por transformarse en tres: (3+2+4)²⁹; se crea un sistema de créditos académicos que puede ser obtenido a través de cursos tradicionales pero también por la experiencia de la vida y del trabajo³⁰, se estimula la movilidad y se introduce un suplemento al título para dar más claridad a sus contenidos.

En 2003, el 80% de los países que firmaron la Declaración de Bolonia ya habían introducido este sistema, lo que se considera una prueba de éxito aunque subsistan tensiones resultantes del conflicto entre armonización y diversidad. Con el fin de garantizar los estándares de calidad definidos para la educación, se implementó una red europea. Sin dudas, el proceso de Bolonia está cambiando profundamente la estructura de los sistemas de educación superior en Europa.

La dimensión europea es una prioridad en el proceso. Están previstas diversas acciones para desarrollar un sistema de cooperación europea en materia de garantía de calidad las que se concretan a través de procesos de acreditación. Difícil de ser definida, la dimensión europea puede ser interpretada como la necesidad de dar respuesta a las necesidades del continente europeo en cuanto a formación de personal de alto nivel con capacidad de ser empleado (“employability”).

Para muchos críticos de esto proceso, **está evidente que él representa un excelente pretexto para hacer pasar una serie de otras reformas que nada tienen que ver con los objetivos anunciados.** Allí se encuentran un estímulo a la privatización directa o indirecta de la educación superior y la transmisión de contenidos que visan favorecer más la competición que la formación a la ciudadanía y a la elaboración de un contrato social entre educación superior y la sociedad. Además de esto, la reforma de Bolonia está calcada en el modelo anglo-sajón lo que podrá servir a la consolidación de un pensamiento único en el mundo y, en consecuencia, a una identidad internacional fundamentada en los valores de un pequeño número de países.

En el año 2000, la Unión europea lanzó la Agenda de Lisboa estableciendo una estrategia para transformar Europa la más competitiva y dinámica economía del mundo, capaz de desarrollar un crecimiento económico sostenible con más y mejores empleos y con una gran cohesión social. En esta estrategia, el desarrollo de la educación superior es visto como instrumento esencial.

²⁹ El primer ciclo de grado de 3 años de duración; el segundo de posgrado (masters oficiales), de 2 años; el tercer ciclo es el doctorado (4 años).

³⁰ El reconocimiento académico de la experiencia es previsto en los convenios de convalidación, pero es uno de los temas que sin duda, requiere de un esfuerzo adicional de reflexión y de acción en el marco de la aplicación de estos instrumentos jurídicos.

La posición de los estudiantes y de sus organizaciones con relación al proceso no es clara. Al mismo tiempo critican en proceso, pero colaboran con su implementación, incluso discutiendo cuales son las necesidades de los estudiantes en el proceso.

Algunos críticos analizan puntos que son importantes en la estructura del proceso. Un concepto básico en todo esto procesos es el de **competencia**. Se trata de un concepto que viene unido a la idea de comparación e equiparación entre estudios y la importancia de la “empleabilidad” y el mercado laboral. En otras palabras, se busca la homogeneización de los títulos y certificados, cuyas competencias profesionales sean estandarizadas e evaluadas a través de procedimientos similares. Y las competencias no abarcan lo que propone Informe Delors. Ellas se refieren al mercado laboral, al mercado laboral actual que puede no ser el mismo dentro de muy poco tiempo³¹.

Se apuesta por una universidad europea que tenga sus raíces en el mundo empresarial y laboral. El futuro del espacio europeo de educación superior descansa en el diseño de perfiles profesionales que aumenten la “empleabilidad” del alumnado. Lo que se busca pues el centrar la educación en los resultados del aprendizaje.

Para comprender lo que está por detrás de todo esto, hay que ver el proyecto de la OCDE de 1997: “definición y selección de competencias, bases teóricas y conceptuales”.

En principio, las medidas propuestas se fundamentan en el Informe Delors (1996) que, recordemos, era una actualización del Informe Edgar Faure (1972). El Informe Delors proponía:

- aprender a conocer
- aprender a hacer
- aprender a vivir juntos
- aprender a ser

³¹ Cuando este documento ya estaba elaborado, el autor recibió una copia del documento en inglés de Margarita Peña Borrero, que, en nombre del Ministerio de Educación de Colombia” trata del tema “Education: vision 2019”. Es un documento amplio, profundo, que, evidentemente, puede ser contestado en algunos puntos u opciones, pero no hay duda que logra dar una visión de conjunto bastante optimista sobre la visión de educación del equipo dirigido por la Ministra Cecilia María Vélez White. Allí se habla de la promoción de competencias en la educación básica (comunicación, matemática, ciencia y tecnología), pero insiste en la importancia para todos los niveles de la educación de la contribución de la educación a la formación de ciudadanos y el refuerzo de la democracia, o sea del desarrollo de competencias para la ciudadanía.

Sin embargo, hay una transformación: en lugar de aprendizaje ahora se habla de adquisición de competencias y de evaluación basada en competencias, un sistema de evaluación centrado en la especificación de un conjunto de resultados. Y se insiste en la concepción que la educación es relevante como factor de producción, lo que bloquea las dimensiones sociales, culturales, valorativas y hasta políticas de la formación y de la enseñanza. Se trata de una educación meramente instrumental³².

Notemos que formar profesionales competentes no es lo mismo que formar a través de competencias. El elemento formado en la universidad tiene que ser un profesional o un investigador competente, es obvio, pero también responsable. Tiene que tener conciencia de su rol en la sociedad y no ser simplemente un instrumento para la producción de riquezas para sí mismo y para las grandes empresas. Uno de los dramas de la formación actual en nivel superior en el mundo entero es justamente lo que una filósofa de Estados Unidos, Martha Nussbaum, define como una crisis que pasa sin ser vista pero que comporta el riesgo de provocar más prejuicio para el futuro de la democracia que la crisis financiera. Ella se refiere a la crisis planetaria de la educación, donde los aspectos humanistas de la ciencia y de las ciencias sociales reculan, porque los países prefieren buscar un beneficio a corto plazo cultivando competencias útiles e altamente aplicadas adaptadas a esto objetivo (ver *Courrier International* no. 1025, del 24 al 30 de junio de 2010 – Una crisis planetaria de la educación)

La idea era que el Proceso de Bolonia se completaría en 2010, cuando el espacio europeo de educación superior funcionaria plenamente. Todos están de acuerdo en que, a pesar del éxito de la implementación del proceso, todavía hay un camino largo a cumplirse.

La cuestión de la adaptación automática a otras regiones es complicada por una razón muy simple. Todo el proceso de Bolonia está basado en la construcción de un espacio europeo que respete la cultura regional. ¿De que manera imponer un modelo basado en una cultura regional podrá ser trasplantado automáticamente a otras regiones con culturas diferentes?

³² Esto tema fue tratado de manera profunda por J. Félix Angulo en un trabajo elaborado en la Universidad de Cádiz (España) en 2008- “La educación y el currículo en el espacio europeo de internacionalización de la globalización” y que fue publicado en español y en inglés: Angulo Rasco, J. F. La voluntad de distracción: las competencias en la universidad, en Gimeno Sacristán, José (Comp.) (2008) - Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid. Morata: 176-205 y Angulo Rasco, J. F. The will of distraction: Competencies in Universities, in João M. Paraskeva (Ed.) (2009) Unaccomplished Utopia. Neo Conservative Dismantling of Public Higher Education in European Union. ROTTERDAM/BOSTON/TAIPEI. SENSE PUBLISHERS: 107-130.

Estamos hablando de contenido. La estructura del proceso es basada en el modelo anglo-sajónico que, en América Latina, en varias universidades fue implementado desde finales de los años 50 o durante los años 60.

En síntesis, los analistas del proceso presentan como sus elementos positivos:

- énfasis en el aseguramiento de la calidad;
- esfuerzo por lograr la compatibilidad de las titulaciones;
- reconocimiento de créditos centrados en el aprendizaje y experiencias previas;
- promoción de la movilidad para enriquecer la formación integral;
- la interculturalidad y la integración de la comunidad europea;
- fortalecimiento de los doctorados y de la investigación;
- consolidación de un Espacio Europeo de Educación Superior.

Entre los elementos críticos, énfasis es dada a:

- falta de democratización por quienes consideran que los cambios no fueron consultados con la base universitaria;
- elitización de la ES por el aumento de los costos y de la carga de dedicación para los estudiantes y sus familias;

- falta de asignación presupuestaria para generar las condiciones necesarias que implican los cambios;
- mercantilización de la ES y del conocimiento, al dar prioridad a la lógica laboral y empresarial;
- consideración de la educación como una mercancía que debe ser vendida y asignarle intereses económicos y políticos;
- profundización de las diferencias, en algunos países europeos, por tener condiciones socioeconómicas desfavorables, ocasionando que y por tanto las oportunidades de acceso y movilidad disminuyan, a pesar de plantear aun cuando se plantea la equidad como un principio

SERVICIOS Y ACREDITACIÓN

Los dos otros procesos en curso en nivel internacional absolutamente interconectados y que mencionaremos brevemente son el AGCS (Acuerdo General de Comercio de Servicios)³³ y el establecimiento de un sistema internacional de acreditación.

En abril de 1994, los estados miembros de la Organización Mundial del Comercio –OMC- aprobaron el AGCS que tiene por objetivo la liberalización del comercio de todo y cualquier tipo de servicio. En septiembre de 1998, el secretariado de la OMC tomó una decisión a favor de la incorporación de la educación (incluyendo en esto la educación superior y la educación a distancia) entre los servicios comerciales. Este enfoque fue repudiado por los participantes de la conferencia regional de educación superior de América Latina y Caribe realizada en Cartagena de Indias en 2008.

Sin embargo, esta visión forneció la base para las propuestas de creación de un sistema internacional de acreditación, que constituye el tercero proceso y que, si fuera aplicado con todo su rigor, ignorando experiencias propias como las de América Latina, aseguraría el reconocimiento prácticamente automático de las instituciones de los países más ricos, lo que podría significar el retorno al colonialismo, el progreso de la dependencia cultural y

³³ - en Inglés GATS (Global Agreement for Trade in Services).

económica y la asimilación total de las identidades nacionales en un modelo de identidad internacional dominante en algunos pocos países³⁴.

Los responsables de este proceso siempre señalan que los programas para ser implementados tienen que tomar en cuenta “la sensibilidad cultural y lingüística del país huésped”. Sin embargo, cuando se mira en profundidad las propuestas, uno puede observar que la noción de pertinencia es apenas mencionada, el documento básico del proceso es eurocéntrico pues los organismos de acreditación son invitados a aplicar principios como los del Consejo de Europa y CEPES (Unesco en Bucarest), en particular el código europeo de buenas prácticas en educación transnacional (en esto caso, cuando se habla de Europa están incluidos los países miembros de la convención de reconocimientos de títulos y diplomas de Lisboa de 1997 que incluye también Estados Unidos, Canadá, Australia e Israel) y se recomienda a los centros de convalidación que utilicen los códigos de buenas prácticas europeos, adoptando criterios y procedimientos para la evaluación de titulaciones externas a cargo de CEPES (UNESCO)/Consejo de Europa. Propuestas alternativas fueron rechazadas, como la que la que era representada por un documento que la AIU -Asociación Internacional de Universidades- y 35 otras asociaciones universitarias lanzaron sobre el mismo tema, haciendo hincapié en la cuestión de la pertinencia.

La pregunta que se puede plantear en esto caso es en realidad la de saber se estamos volviendo, en la práctica, a un sistema de equivalencia de todos los sistemas con el sistema europeo y no a un sistema democrático de convalidación de estudios y diplomas donde todas las partes tienen derechos iguales y donde la diversidad de los sistemas corresponde a la diversidad cultural y social de las diversas regiones del mundo. De nuevo, sería en la práctica volver a la equivalencia en lugar del reconocimiento o convalidación y, en realidad, a un sistema de control por parte de algunos pocos países que, en la fase actual de la organización mundial, dominaría el comercio educacional. En otras palabras, la pregunta final que nos podemos plantear en este caso es de nuevo, si en realidad no estaremos volviendo a un sistema de equivalencias de todos los sistemas con el sistema europeo en vez de aplicar un sistema democrático de convalidación de estudios y diplomas, donde todas las partes tienen los mismos derechos y donde la diversidad de los sistemas corresponde a la diversidad cultural y social de las distintas regiones del mundo³⁵.

³⁴ -Sobre el tema de la acción de la OMC, un estudio amplio fue elaborado para una presentación en la IIIa. Cumbre de Rectores de Universidades Públicas iberoamericanas realizado en Porto Alegre, Brasil, en 2002, provocando el inicio de la reacción de las asociaciones universitarias de América Latina contra los intentos de se incluir la educación superior entre los servicios comerciales definidos por el AGCS (GATS)- Ver “Educação superior: bem público ou serviço comercial pela OMC”. El texto fue publicado en libro (“Universidade – um lugar fora do poder” - 2002) editado por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul.. Ver www.mardias.net volumen 2 doc. 13

³⁵ Un sistema de equivalencia rígido era lo que buscaban alcanzar en un pasado reciente los representantes de la Unión Soviética en el marco de las convenciones de la UNESCO sobre convalidación de estudios y de diplomas. Para los soviéticos, el reconocimiento solamente se justificaba si los otros sistemas fueran equivalentes al suyo que, por supuesto, era el perfecto. ¿Volvemos a la misma idea?

OBSTÁCULO AL ACCESO DEMOCRÁTICO

Parece claro que si este proceso es aplicado sin restricciones, los países en desarrollo pueden venir a perder el control sobre sus sistemas de educación superior y además dificultades mayores serán creadas para la obtención de la democratización plena del acceso sin discriminación a la educación superior.

Notemos que en agosto de 1998, poco antes de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior en París, los Estados miembros de la OCDE se reunieron en Berlín y decidieron adoptar, como política oficial para sus países, el consenso de que el acceso universal a la educación superior o terciaria era una necesidad y una prioridad. En el documento de trabajo de esta reunión, los funcionarios de la OCDE indicaban³⁶:

-la participación en la educación terciaria es, de ahora en adelante, ‘una cosa a ser realizada’, aprovechada por todos, y no sólo por una minoría privilegiada. La dirección está rumbo hacia la participación universal: 100% de participación, con justas e iguales oportunidades de acceso al conocimiento, en una u otra forma de enseñanza terciaria, en cualquier momento de la vida y no necesariamente en la prolongación inmediata de la educación secundaria...No se llega así a un mandato, pero sí a una manera de vivir, no sólo para algunos, sino para todos...”

Para los participantes de este encuentro, el saber, el conocimiento y la información se han convertido en elementos motores de la sociedad mundial. Frente a un mundo que cambia rápidamente, teniendo en cuenta que en poco tiempo lo que se aprende hoy en las escuelas queda rápidamente obsoleto, la educación permanente, la educación a lo largo de toda la vida, es una necesidad absoluta y es uno de los campos en que la cooperación horizontal como la vertical tendrían que ser más efectivas.

Es verdad que hoy, a través de Internet, todos pueden tener acceso a un gran volumen de información, constituida por un conjunto de datos al cual se tiene fácil acceso. Esto no es suficiente. El conocimiento presupone una capacidad de aprendizaje y una capacidad cognitiva.

En el área política, esta distinción es esencial para la toma de decisiones y en el área de la economía la diferencia fundamental se plantea entre quienes idean, inventan o conciben los productos industriales y entre quienes efectivamente los producen.³⁷ El poder inventar, concebir o idear un producto, está directamente vinculado a la investigación, al desarrollo basado en la ciencia y en la codificación del saber teórico. El poder producirlo también está vinculado a estos conceptos, aunque en un grado mucho menor. Cuanto más tecnología agregada tiene un producto, mayor es su precio, más empleos se generan en su fabricación. Por ello, los países que detentan el poder a nivel internacional, invierten en la investigación científica y tecnológica, consideran a la formación de nivel superior como esencial y no se preocupan tanto por los desplazamientos de unidades de producción.

³⁶ OCDE -1998- “Redéfinir l’enseignement tertiaire”. Es un documento importante, muy bien articulado y elaborado, pero difícilmente se encuentren referencias a él en los debates sobre educación superior, incluso en los que organiza la OCDE

³⁷ En Brasil, desde hace por lo menos veinte años, este tipo de análisis era hecho por el ingeniero Wladimir Pirró y Longo, ex-director de la FINEP y del Observatorio Nacional.

Se sabe que de los 150 millones de personas que en el mundo participan en actividades científicas y tecnológicas -es decir directa o indirectamente en la concepción de los productos-, el 90% se concentra en los países de las siete naciones más industrializadas (Bernal, 2007).

Entonces, lo que se plantea frente a esta realidad y considerando lo que la OCDE expuso en 1998 es: ¿La universalización del acceso a la educación superior es un ideal y un objetivo a alcanzar solamente en los países vinculados a la OCDE, o es un derecho de todos?

Para los participantes en la Conferencia de La Habana (1996) y en CMES (1998) no hay dudas. La respuesta está en párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Según el párrafo 1 del Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, “el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas”.

¿Qué respuesta da hoy la OCDE a esta misma cuestión?

En 19 de Octubre de 2007, el secretario general de la OCDE³⁸ transmitió un mensaje a los países en desarrollo claramente les aconsejando:

- 1- No hay que hacer inversiones en educación superior, si los países en desarrollo no han resuelto la cuestión de educación de base y secundaria;
- 2- La solución para estos países se encuentra en estrategias de asistencia al desarrollo, o sea hay que buscar la solución en el Extranjero;
- 3- Los países en desarrollo deben sacar ventajas de la educación superior fornecida por proveedores extranjeros;
- 4- Las directrices de calidad en educación transfronteriza hacen fácil la identificación de proveedores de alta calidad.

En que pese esto tipo de consideraciones, las diversas partes del mundo son diversas, las culturas son diferentes y no se puede querer moldear toda la tierra según el pensamiento de algunos funcionarios internacionales y la experiencia de unos cuantos países. Dejar de hacer inversiones en ciencia y tecnología, dejar de garantizar una educación superior de calidad, cortar en trozos el sistema educacional financiando solamente la enseñanza de base es

³⁸ 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.”

una trampa para los países en desarrollo, significa condenarlos a una situación de dependencia permanente, significa estimular una inmigración de masa, principalmente la clandestina, lo que no resolverá los problemas de los países en desarrollo y aumentará la inquietud en los países industrializados.

Por esto, es necesario estimular la investigación científica y técnica, integrar las políticas educacionales con las de ciencia y de tecnología y principalmente jamás olvidar que la diversidad cultural es una riqueza para la humanidad. Y los derechos humanos, incluso el acceso al saber no pueden limitarse a los ciudadanos de los países ricos, en particular a los de los Estados que detienen el liderazgo en la OCDE.

Es pues importante volver a tratar de las relaciones entre educación superior y la idea de servicio público. Recordemos también una vez más que esto se basa sobre tres principios³⁹:

-Equidad – lo que significa que el acceso a la educación superior tiene que ser abierto a todos sin discriminación;

-Continuidad o permanencia: lo que implica que el servicio fornecido lo sea de una manera permanente sin interrupción, o sea todo el tiempo;

-Adaptabilidad – lo que implica la capacidad del servicio a adaptarse a nuevas situaciones con la finalidad de garantizar, en cualquier cuadro, la equidad y la continuidad.

DOS CUESTIONES FUNDAMENTALES

Antes de llegar a las conclusiones finales, mencionemos dos cuestiones que siguen siendo fundamentales en la mayoría de los países en desarrollo: la del financiamiento de la educación superior y la de la responsabilidad de la educación con respecto al conjunto del sistema educacional y, en particular, a la formación de maestros.

³⁹ Elementos más detallados sobre esta cuestión pueden ser encontrados en Bartoli, Annie- (2005) *Le management dans les organisations publiques* – 2eme édition- Dunod, Paris y en Chevalier, Jacques (1987) *Le service public* en Presses Universitaires de France, collection Que sais-je? No. 2359. Es útil también consultar el dossier publicado por « Le Monde Le Monde (4 juin 2002), Dossier sur les services publics;

No vamos aquí hoy detenernos en demasiado sobre la cuestión del financiamiento, pero señalemos algunos elementos que son esenciales en esto análisis. Muchos entre 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 frecuentemente ignoradas por los analistas.

Estudios preparados 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/disincentive 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 Claire Callender – Fair funding for higher education: the way forward – 2002 Chapter 4 of Access, Participation and Higher Education, Kogan Page, London 2002).

Es un tema que merece análisis más profunda. Si hay que hacer justicia –y hay que hacer- hay que indagar porque 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 establecerse 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 vigorando, 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”.

Sin duda, en un período de globalización en que los aspectos financieros predominan, esto es un tema polémico y soluciones tienen que ser buscadas en el marco soberano de cada país. No cabe a expertos extranjeros imponer sus opiniones y decisiones. Hay que notarse que, en 1998, en la CMES, dos temas resultaron difíciles en los debates: lo de la participación de los estudiantes en función de reservas hechas por algunos países asiáticos y el del financiamiento donde el consenso demoró a ser alcanzado. Finalmente la Conferencia aprobó un texto donde se reconocía el carácter de servicio público de la educación superior y se decía que “la financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados” y que “El Estado conserva una función esencial en esa financiación”. Aun reconociendo la necesidad de diversificación, la declaración ha hecho hincapié en el principio según el cual “el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se lleven a cabo de manera equilibrada” (artículo 14 de la Declaración de la CMES de 1998)

LA FORMACIÓN DE MAESTROS

El último tema a tratar es el de la responsabilidad de la educación superior con vistas al conjunto del sistema educacional. En 1998, los participantes de la declaración mundial han señalado “que la educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudios y la investigación sobre la educación”⁴⁰.

⁴⁰ En 1994, la UNESCO publicó, para discusiones, una versión preliminar de su documento de políticas sobre enseñanza superior finalmente liberado en febrero de 2005. En esta versión, el tema de la importancia de la formación del personal de la educación era mencionado claramente en dos párrafos: Responsibility of Higher Education Towards the Other Levels of Education - **38**. Any reform of higher education must be based on a global vision of the education system as a whole which takes into account the close interdependence between all levels of education. Higher education should assume greater responsibility towards the other levels of education. This is because primary and secondary education depend, to a large extent, on the availability of adequately trained teachers. the responsibility of teacher training institutions and, increasingly so, of the universities. **39**. Moreover, research and innovation, including the development of new educational methods, materials and technologies, are developed and tested by higher education institutions before being applied generally in the system as a whole. As the society expects increased performance from all levels and forms of education, higher education should develop methods, content and forms to respond to the needs. It is worth underlying at this point -as Julius Nyerere did on a memorable visit to UNESCO - the importance of not neglecting higher education in plans for the promotion of development as has not infrequently occurred under the influence of structural adjustment policies. Any policy in education has to be comprehensive. This follows from the close inter-relationship of all the parts of the education system (se puede encontrar el documento en su íntegra en www.mardias.net volumen 1, Anexo 2.

El refuerzo del elemento investigación será facilitado por la orientación de incorporar las universidades en la concepción y en la implementación del programa. Además, esta orientación está de acuerdo con lo que, hace más de un cuarto de siglo, los estados miembros de la UNESCO así como la Organización Internacional del Trabajo (Estados miembros, representantes de empleados y de empleadores) adoptaron, cuando han aprobado el artículo 21.1 de la recomendación relativa a la situación de los maestros, que estableció el principio según el cual “el personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica en una universidad y en una institución de formación de nivel equivalente, en una escuela especializada en la formación del personal docente”.

Esa misma orientación puede ser encontrada en otro documento, o sea la declaración aprobada por los participantes en la conferencia internacional organizada por la UNESCO (Salamanca, 7 al 10 de junio de 1994) sobre “Necesidades especiales en educación, acceso y calidad”. En el documento final de este encuentro, el párrafo 40, se puede leer que “la apropiada formación de todo el personal de educación es un factor clave en la promoción del progreso incluso en las escuelas”. En esto mismo documento, de manera enfática, se puede leer también, en el párrafo 47, que “las universidades tienen un papel primordial en el proceso de desarrollo de las necesidades especiales en la educación, particularmente en lo que atañe a la investigación, evaluación, capacitación de los docentes y en el diseño de programas de entrenamiento y materiales didácticos”.

Además, en coherencia con las recomendaciones de la CMES de 1998 que solicitó de los establecimientos de enseñanza superior más pertinencia, incluso a través de una colaboración más efectiva para el desarrollo del conjunto del sistema educativo y una más sólida cooperación entre las instituciones de enseñanza superior, la participación activa de estas instituciones, principalmente a través de redes universitarias, tendrá de ser un elemento esencial en la concepción de un programa de esta naturaleza.

Un país que es considerado modelo en materia de educación es Finlandia. Se habla mismo de milagro educativo, lo que para el experto finlandés, Tapio Varis, también un antiguo colaborador de la Unesco, titular de una cátedra UNESCO en e-learning, la clave de todo es la preparación que reciben los docentes.

“La clave del éxito educativo en mi país es la formación del profesorado, que es de muy buena calidad, especialmente desde los 90, cuando la formación pasó a la universidad. En los últimos 20 años hemos puesto muchos recursos, sobre todo en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Cada profesor es capaz de usar “mínimamente” los medios tecnológicos”, explicó recientemente el profesor Varis, en el congreso fundacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación, que se celebró en la facultad de Ciencias da Comunicación de Santiago de Compostela”.

Otro factor primordial del éxito, añadió Tapio Varis, es que el sistema no es como en muchos de nuestros países a doble velocidad. El sistema es basado en la equidad: "Todas las escuelas son buenas, hay pocas diferencias y no hay una escuela de élite privada como sucede en otros países".

UN EJEMPLO DE APLICACIÓN DE PRINCIPIOS DE LA CMES

Se puede indagar si las ideas contenidas en la Declaración mundial de 1998 son factibles. En el campo de la formación del personal de la educación superior, en los años 90, un grupo de universidades⁴¹ bajo la supervisión de la Universidad de las Naciones Unidas ha elaborado un programa para la formación de los maestros en ejercicio de las cuatro primeras series de la enseñanza básica que no disponían de formación universitaria. El programa, hoy bajo el control de la Universidad Federal de Minas Gerais, está siendo aplicado en el Estado de Minas Gerais. Mezclando técnicas “presenciales” y enseñanza virtual, quince mil maestros fueron formados en la primera etapa del programa entre los años 2001 a 2004 (tres periodos anuales académicos). Hubo un sistema de evaluación permanente y como consecuencia el drop-out fue mínimo y al final de la primera promoción casi 15 mil maestros fueron titulados con un programa de alta calidad.

Más tarde, cuando era ministro de educación el ex rector de la Universidad de Brasilia, Cristóvam Buarque, un proyecto basado en esta experiencia fue elaborado por un grupo de tres profesores⁴² para eventual aplicación en todo el Brasil⁴³. La propuesta se basaba en el documento elaborado en el año 200 bajo la supervisión de la Universidad de las Naciones Unidas, en proyectos operacionales desarrollados por la UNESCO durante varias décadas en varios continentes y en experiencias recientes en varios estados brasileños. Con los cambios en el ministerio, el proyecto no fue implementado, pero se sabe que la metodología propuesta y los textos elaborados para la primera etapa en Minas Gerais están siendo copiados en muchas partes. Se trata tal vez de una piratería positiva...

No se puede aquí mencionar todos los detalles de la propuesta u del proyecto que fue y que está siendo implementado con éxito en Minas Gerais. Pero es válido mencionar algunos de sus fundamentos. Se recordaba la Conferencia de Jomtien (Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990) que señaló, entre otras cosas, que “la calidad de la educación fundamental se basa principalmente en los maestros y en el personal de la educación en general”.⁴⁴

⁴¹ Universidad de las Palmas de Gran Canaria (España) y tres instituciones brasileñas: Universidad Federal de Minas Gerais, Universidad Federal de Mato Grosso y Universidad Federal de Santa Catarina

⁴² Glaucia Vasques de Miranda, Maria Umbelina Caiafa Salgado e Marco Antonio Rodrigues Dias

⁴³ Esta propuesta puede ser encontrada en su totalidad en www.mardias.net vol 11 doc no. 2 “Programa Nacional de Formação e Valorização de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental” Proposta elaborada para o Ministério da Educação e Cultura (Ministro Cristóvam Buarque) em 2003 por Marco Antonio Rodrigues Dias, Glaucia Vasquez de Miranda e Umbelina Caiafa Salgado.

⁴⁴ Por enseñanza básica, se comprende aquí, el conjunto integrado por educación infantil (guardería y pre-escuela)

Enseñanza fundamental, enseñanza media y profesional, además de modalidades específicas como la educación especial, la educación escolar indígena etc.

La experiencia desarrollada en Minas Gerais entre los años 2001 a 2004 se llamó Programa Veredas –Formación Superior de maestros. Fue un proyecto que utilizó metodología de enseñanza a distancia con momentos “presenciales” para los maestros en ejercicio de las cuatro series de la enseñanza fundamental. Basado en el principio acción-reflexión- acción, el Veredas fue ministrado por una red de 18 instituciones de enseñanza superior, públicas y privadas, siendo 4 públicas federales, dos del Estado de Minas Gerais, dos privadas, centros universitarios y algunas instituciones aisladas.

El programa, en su primera fase, ha dado la formación universitaria a casi 15 mil maestros. Parte del proceso de formación se desarrollaba en la sala de aula, con impactos inmediatos en la escuela y en particular en los métodos de enseñanza y aprendizaje. El marco fue dado por el programa elaborado bajo la supervisión de la Universidad de las Naciones Unidas. La idea inicial era la de crearse un marco referencial capaz de ser adaptado a diversas regiones en el mundo.

En esto se tomó en cuenta un trabajo de síntesis elaborado por la División de Educación Superior de la UNESCO en 1990 sintetizando los resultados de más de treinta años de experiencia de programas y proyectos de formación de maestros en el mundo entero. El documento fuera elaborado por el experto francés Jean-Jacques Pauvert, con la colaboración de de R. Seguin. El documento fue publicado en francés como libro, por la Unesco, en 1990, con el título de “Quelle formation pour les enseignants du premier degré?”⁴⁵

El programa propuesto inicialmente por la Universidad de las Naciones Unidas tenía como objetivo el de promover la comprensión y la conciencia intercultural de los pueblos y el de estimular el mejoramiento de la calidad de la enseñanza a través acciones en el campo de la formación de maestros e del desarrollo sostenible. El programa utilizando una matriz común básica podría ser utilizado en varios países, a través de tecnologías adecuadas a cada entorno, tomando en cuenta la diversidad cultural e las diferentes necesidades sociales, utilizando la enseñanza virtual.

El currículo era organizado en tres núcleos:

- a) núcleo de contenidos de la enseñanza fundamental;**
- b) núcleo de conocimientos pedagógicos;**
- c) núcleo de integración.**

La parte relativa a la integración hacia que verticalmente, los componentes se articulaban unos con los otros, favoreciendo una visión integrada de las unidades temáticas que componían cada núcleo. Horizontalmente, los componentes se articulaban en el marco de una visión interdisciplinar teniendo como eje integrador la relación entre el maestro y sus diferentes interlocutores en el proceso de interacción social y construcción de significados lo que caracterizaba la formación de su identidad profesional: la sociedad (relación con la comunidad y las familias de los estudiantes), el sistema educacional (mediación entre

⁴⁵ Este documento fue elaborado bajo la supervisión de la Profesora Maria Dulce de Almeida, una ex colaboradora de Paulo Freire en los años 70 en programas de alfabetización en los países africanos de lengua portuguesa. El director de la División de Educación Superior en aquel entonces era el autor de este documento M.A.R. Dias.

sociedad y estudiantes, en la conquista de la ciudadanía), los otros maestros (miembros de una categoría profesional que tiene en la escuela su campo de trabajo) la comunidad de su escuela (cuyos miembros se distribuyen en la jerarquía de poder de la institución), sus colegas profesores que trabajan en la misma escuela (sus pares, con los cuales efectúa los trabajos de planificación de la enseñanza y de organización de los espacios y tiempos escolares) y sus estudiantes (con los cuales interactúa en la sala de aula, construyendo una relación pedagógica).

Un marco doctrinal basado en los documentos de la UNESCO y las conclusiones de conferencias como la de enseñanza superior de 1998 y Jomtien en 1990 fue elaborado estableciendo que la educación es un proceso antropológico que empieza antes y se prolonga más allá de la escuela⁴⁶.

⁴⁶ Elementos de este marco son en portugués: A educação é um processo antropológico, que começa antes e se prolonga além da escola. Esta instituição partilha com outras entidades a responsabilidade de orientar o desenvolvimento da infância e da juventude, mas tem a função específica de fazer mediação entre o projeto educacional da sociedade como um todo e as aspirações, expectativas e necessidades dos alunos individuais. Assim, o professor tem de ser formado para ser sobretudo um mediador.

- As experiências prévias, quer pessoais, quer profissionais do formando devem ser consideradas e valorizadas, num quadro de inclusão e de multiculturalidade. Um currículo atual para a formação de professores deve conter oportunidades de enriquecimento e ampliação cultural dos cursistas.
- A escola é o *locus* por excelência da formação continuada e deve ser um espaço importante, na formação inicial. No caso da formação inicial em serviço, o que à primeira vista pareceria uma limitação, passa a ser uma vantagem: estudando e trabalhando ao mesmo tempo, o professor tem mais oportunidades de receber orientação e acompanhamento da prática e, sobretudo, tem um material mais rico para completar o ciclo da ação - reflexão - ação aperfeiçoada.
- A aprendizagem é um processo interativo, ao mesmo tempo individualizador e socializador, e a formação deve prever tempos e espaços curriculares para a interação e o trabalho coletivo. Numa linha que não é estranha ao pensamento de Paulo Freire, fica subentendido que os professores não poderão ser tratados como receptores passivos, mas sim como pessoas com capacidade crítica, cuja experiência será considerada um valor acrescentado ao processo de formação, e que deverá servir como ponto de partida, para aprimorar sua ação profissional e estimular sua participação no processo de melhoria da sociedade. Em um documento datado de 1963 e que seja talvez o primeiro produzido por Paulo Freire para explicar seu revolucionário método de alfabetização (Conscientização e Alfabetização: Uma Nova Visão do Processo), o educador brasileiro afirmava: "A captação que faz dos dados objetivos, de sua realidade, como dos laços que prendem um fato ou dado a outro, é ontologicamente crítica, por isso reflexiva, e não puramente reflexa, como bem cabe à esfera dos contactos".
- A atual concepção de conhecimento - em que a metáfora da árvore é substituída pela metáfora da rede, relativizando a importância dos pré-requisitos e traçando múltiplos percursos alternativos de aprendizagem - implica não uma interdisciplinaridade "natural" ou automática, mas a construção dela, em função do profissional que se deseja formar, sendo necessário, neste caso também, prever tempos e espaços curriculares adequados para o trabalho interdisciplinar.
- Nesse contexto, a avaliação é concebida como etapa do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo um momento diagnóstico inicial, um percurso de acompanhamento formativo e um momento de balanço, que conclui uma etapa e, simultaneamente, dá início à seguinte.
- Ainda considerando a concepção atual de conhecimento, o currículo deve permitir a ação em espiral, retomando e aprofundando os conteúdos e as práticas, em diferentes momentos. Assim, os cursistas poderão ter várias oportunidades de recuperação e, até o final do curso, o tempo será válido para o cumprimento de quaisquer requisitos vinculados ao perfil de profissional buscado.

Además, como decía Francisco Rubio Royo – ex-rector de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y ex-vice rector de relaciones internacionales de la Universidad Abierta de Cataluña –UOC-

“un escenario o entorno de aprendizaje distribuido (“distributed learning”) es un modelo de educación centrado en el estudiante, que integra diferentes tecnologías para permitir diferentes tipos de actividades y modos de interacción tanto asíncrona como en tiempo real. El modelo selecciona las tecnologías más adecuadas para cada contexto de aprendizaje; e incluye aspectos de la enseñanza presencial o en aula, de los sistemas de aprendizaje abiertos, y de los de enseñanza a distancia. Esta perspectiva de la enseñanza dota al profesor (al instructor o al tutor) de la flexibilidad para personalizar el contexto del aprendizaje a las características de diferentes poblaciones de estudiantes, proporcionando al mismo tiempo un aprendizaje de gran calidad y buen coste-rendimiento”.

CONCLUSIONES

Un análisis objetivo muestra que pasados diez años, la Declaración de 1998 sigue vigente, principalmente en lo referido a sus elementos doctrinarios. El debate hoy está centrado en la necesidad de reformas, en el rol de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de la educación superior, en la importancia de los instrumentos de evaluación y de acreditación; en el refuerzo de los vínculos con el mundo del trabajo; en la importancia de situar al estudiante en el centro de toda estrategia de las instituciones de enseñanza superior y en las cuestiones de la democratización, del acceso, del financiamiento, de la autonomía, de la investigación integrada a la formación y orientada a la solución básica de los problemas de la sociedad, temas que están todos presentes en la declaración de la CMES.

A pesar de intentos en contrario, la Conferencia Mundial de 2009 ratificó los principios de la Conferencia Mundial de la enseñanza superior de 1998 que sigue siendo una referencia. Asimismo, es fundamental resaltar la importancia del rol que ejerció la conferencia regional

-
- Na formação do professor, a ação educativa não pode ser fragmentada em atos isolados. Deve, sim, constituir-se num processo contínuo de ação-reflexão-ação, no qual a prática não se dissocia da teoria, desde o primeiro momento do curso.
 - A antiga noção de prática de ensino dá lugar à concepção de prática pedagógica, mais ampla, que articula a ação docente na sala de aula, na escola, na profissão, no sistema de ensino e na sociedade.
 - Considerando esses elementos e as responsabilidades hoje atribuídas ao profissional da educação, sua identidade se caracteriza por três dimensões inseparáveis, pois ele é, simultaneamente: (a) um perito que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; (b) um pensador capaz de repensar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; (c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

de enseñanza superior organizada en 2008 en Cartagena de Indias y el papel que jugaron los delegados latino-americanos en París en 2009.

A través de un informe detallado presentado a los rectores y demás representantes de la comunidad latino-americana, Rafael Guarga, ex rector de la Universidad de la República en Uruguay y hasta recientemente secretario ejecutivo del Grupo de Montevideo, recordó la importancia de la Conferencia Mundial de 1998, por su organización, por la participación amplia y democrática de representantes de gobiernos y de la comunidad académica del mundo entero, por su organización.

“De tal manera que con esa constitución de la Conferencia, con un manejo extraordinariamente amplio de lo que después iba a ser la resolución final y el plan de acción, que se distribuyó en el orden de tres meses antes, hubo idas y vueltas, de forma tal de que la discusión en el momento de la Conferencia fue una discusión no ríspida sino una discusión de perfeccionamiento de los materiales que ya estaban en poder de los gobiernos y de las organizaciones”.

Tratando en particular de puntos esenciales de la declaración de 1998, Guarga mencionó:

“Si ustedes miran esos materiales –si hubiera aquí alguno que no lo hubiera hecho lo invito fervientemente a hacerlo – son materiales extremadamente explicativos de los conceptos fundamentales. Allí no está el concepto de bien público. Está el concepto de servicio público. Está el concepto de derecho humano. El concepto de bien público, se forja así la terminología, se forja después la terminología. Porque en realidad lo que allí se diseña sí es lo que hoy denominamos el bien público en la terminología de la Conferencia de Cartagena. Pero los principios fundamentales que Cartagena retoma y que afortunadamente esta nueva Conferencia Mundial también reconoce; no fue fácil pero también esta Conferencia los ha retomado”

Esta afirmación de Guarga es confirmada por el primero párrafo de la Declaración de Cartagena cuando los participantes de la conferencia regional declararon que “la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. Además, según varios documentos del IESALC “CRES 2008 se enmarcó la concepción de la Educación Superior (ES) como bien público y como instrumento estratégico de desarrollo sustentable y de la cooperación interinstitucional e internacional como prácticas de integración regional, buscando la conformación de un Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe. Los criterios de calidad, pertinencia y equidad, han sido los ejes del proyecto y su objetivo es generar políticas públicas y debates que tengan como temas principales la equidad, la pertinencia y la calidad como valor social de los conocimientos, la transformación de las instituciones, y lograr una contribución a la democracia social y a sociedades más justas y tolerantes”.

Sobre el papel positivo de la CRES de Cartagena y su impacto en la CMES de 2009, Guarga es muy positivo, afirmando:

“En la CRES se formulan, se discute sobre ellos y figuran en sus resoluciones, nuevos escenarios y nuevos desafíos de la Educación Superior en la región, y yo diría también en el mundo. Pero en particular lo esencial de la CRES es esta afirmación de que la Educación Superior es un derecho humano, un bien público social, que los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho, que los Estados y las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad. El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad mediante estrategias y acciones consecuentes. Como se ve, una reafirmación bien formulada de principios que ya estaban en la Conferencia del 98. Pero aparecen otros temas. Aparece el tema de la inclusión con otro grado de realidad. Aparecen los datos en cuanto a la necesidad de incluir quince millones de jóvenes más en los próximos quince años dentro de la región en la Educación Superior. Aparece un trabajo específico vinculado a los peligros que significa para nuestros países la Educación Superior inserta como servicio transable como mercancía en la Organización Mundial de Comercio. Y aparece también, con mucha elocuencia, el desafío de construir una América Latina que no tenga su base económica en la exportación de commodities al mundo sino en la necesaria incorporación de valor agregado que requieren nuestras exportaciones y el papel decisivo que en ello tienen las universidades de América Latina, por estar en ellas una parte sustantiva de la capacidad científica de la región. Se destaca la responsabilidad que les cabe a las universidades, públicas en particular dado que es en ellas donde se cultiva la investigación en nuestra región, la responsabilidad que les cabe en relación a este cambio en las sociedades de la región. Y muchos otros capítulos de los cuales reseño estos que me parecen muy importantes, que se plantean con particular vigor por la vigencia que tienen, vistos hoy diez años después del 98, en nuestra región. En este marco de gran confianza de América Latina en los consensos que podrían lograrse a nivel de la Educación Superior en el mundo transitamos desde la CRES hacia la Conferencia Mundial.”

Rafael Guarga transmitió a los miembros de la comunidad académica regional las dificultades encontradas en París en 2009. Mencionemos aquí apenas algunos puntos:

“Debemos señalar que en el proceso de aproximación a la Conferencia aparecen otras dos cuestiones muy preocupantes. Uno es el proyecto de declaración. El proyecto de declaración que nos llega, nos llega un mes antes, y esto va cambiando en el tiempo; en ese mes tenemos tres proyectos de declaración diferentes. Son proyectos de declaración realmente malos. Antagónicos en muchos aspectos con la CRES. En primer lugar aparece un desconocimiento total a lo resuelto en el 98. Aparece sin decirlo una afirmación clara del “bien público global”. Omití en el relato explicar algo más del contenido de aquella intervención que se procuró hacer en el año 2003 en la Relatoría General de la Conferencia titulada París + 5 para incorporar la idea del bien público global, esencialmente un bien público que ahora veremos en qué medida refleja todo el proceso que se ha dado en paralelo dentro de la OMC. Pero se trata de un bien público al cual no hay asociado el atributo de la pertinencia; esto es: los Estados nacionales no juegan papel en él. Por tanto es idóneo para la difusión transfronteriza de la educación, y en estas declaraciones se consolidan o aparecen como consolidados los “rankings” de universidades en términos de calidad. Una calidad que ¿quién la determina? Y en esta propuesta de declaración estaba contestado que eran unas llamadas “directrices de calidad” que se presentaban como documento de la UNESCO, cuando en realidad no solo era un documento de la UNESCO sino un documento de la

OECD, es decir la Organización de Cooperación Económica y de Desarrollo de los Estados ricos más algún Estado de América Latina. A ello nos referiremos más adelante.

El entonces secretario ejecutivo del Grupo de Montevideo señaló con fuerza que, en proyecto de declaración propuesto a los participantes “la noción de pertinencia no aparecía prácticamente ninguna vez”. Sin embargo, tras muchas discusiones que duraron mucho tiempo y que fueron muy duras, el documento volvió a los fundamentos básicos de 1998 adaptados a la citación del mundo al final de la primera década del Siglo XXI:

-“En relación a lo acontecido, muy esquemáticamente en lo que hace a las declaraciones finales, diremos lo siguiente. En primer lugar se reafirman las resoluciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior del año 98, reconociendo su “pertinencia permanente”; es un término bastante fuerte, quizá hasta inexacto por aquello de permanente. Pero se reconoció su pertinencia sin duda alguna. Se estableció que la Educación Superior constituye un derecho humano, lo cual no estaba incorporado en ninguna declaración previa, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, etc. Se incorporó la pertinencia como un atributo fundamental de la Educación Superior junto con la calidad, con lo cual queda claro que la Educación Superior no es un bien público global. Y con ello se eliminó el fundamento, como dije, para la aplicación de las directrices globales de calidad y los rankings basados en ese fundamento. Estos tres puntos lograron una clara expresión mayoritaria”

“Quiero señalar que como balance primario – naturalmente esto es absolutamente personal – de la Conferencia Mundial debe decirse que las posiciones de la CRES constituyeron un punto de encuentro ampliamente mayoritario de gobiernos y organizaciones no gubernamentales del mundo entero. Esto creo que es lo que abrió camino al rechazo de lo que se planteaba como posible resolución. A pesar de todo el contexto desfavorable que se tenía, se abrieron camino las posiciones que defendió la delegación latinoamericana. Ello se constató en la Conferencia y lo traduce la declaración final”

Al finalizar, creo ser necesario recordar una resolución de la Conferencia Mundial de 1998 que no ha recibido hasta ahora la importancia que se tendría que atribuirle. En el artículo 5 del marco de acción prioritaria adoptado por los participantes se dice que **“Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad**, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo. Estos cometidos deberán incorporar el concepto de libertad académica, tal como figura en la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997”.

Es importante señalar que, en el cuerpo de las decisiones, esta definición u re-definición tendría que ser hecha en acuerdo con el conjunto de la sociedad. Las misiones definidas de esta manera podrían servir de elementos de comparación para medir la contribución de los

establecimientos de educación superior al mejoramiento y al progreso e incluso para establecer “rankings” entre las universidades. Aceptar un modelo único, base de sistemas de proyectos de acreditación sometidos actualmente a las instituciones académicas, significaría la imposición de una identidad internacional, sinónimo de identidad de grupos dominantes, en un número limitado de países, y eventualmente de un solo país⁴⁷.

Esta decisión debería provocar un gran debate entre los miembros de las comunidades académicas, representantes de gobiernos, representantes de la sociedad en general. Juntos, todos los miembros de la comunidad nacional, la comunidad académica, los gobiernos, los parlamentos, los representantes de la sociedad civil, deben intentar buscar alcanzar los mismos objetivos: mejorar la calidad y la pertinencia de las instituciones y de los sistemas de enseñanza superior y contribuir para el desarrollo de una sociedad mejor y más justa.

La definición u redefinición de misiones podrá servir como instrumento importante para la evaluación de cada institución en función de su proyecto que necesariamente tendrá que tomar en cuenta la situación globalizante internacional y su vocación específica frente a los problemas de la sociedad a la cual esté vinculada la universidad. Disponiendo de un documento de esta naturaleza, la institución podrá participar de manera más legítima y objetiva procesos de evaluación interna e externa y de procesos de acreditación. En otras palabras, en lugar de utilizar normas estandarizadas basadas en realidades social y culturalmente distintas, las universidades tendrán a su disposición elementos de comparación basados en objetivos establecidos de manera autónoma.

Es evidente que, teniendo en cuenta lo que fue manifestado al largo de este documento, que las universidades son profundamente vinculadas a la sociedad, la elaboración de misiones ayudará a colaborar en la definición de proyectos de nación. No se habla ni se trata de proyectos de gobierno, que necesariamente tienen de ser coyunturales. Se trata si de pensar en un proyecto de nación en los términos de lo que ya en el período inmediatamente posterior a la II Guerra Mundial hablaba el filósofo francés **Jacques Maritain**, uno de los criadores de la UNESCO. En los días de hoy, un proyecto de nación democrática tiene que prever la exclusión, tiene que buscar resolver el problema del hambre, tiene que garantizar el derecho de habitar, necesita ampliar el acceso a la educación y a la cultura, haciendo que el desarrollo de la ciencia sirva a los intereses del país entero y no solamente de un grupo limitado en general viviendo en los grandes centros urbanos.

⁴⁷ La cuestión de los “rankings” es una de las que más llaman la atención de la comunidad académica mundial. La iniciativa inicial fue de la Universidad Jiao Tong de Shangai en 2003. Los criterios son discutibles. Como Jiao Tong da énfasis a la investigación y a detalles como el número de premios Nobel de una institución, universidades de Estados Unidos, en particular Harvard, son beneficiadas. En reacción en 2004, El Times Higher Education Supplement e una empresa británica Quacquarelli Symonds lanzaron otro ranking, donde, por supuesto, las universidades inglesas tienen mejor posición que en el sistema de Shangai. Ahora, la Unión europea está en fase de elaboración de más un sistema y no es necesario ser el polvo Paul que previa los ganadores de partidos en la Copa de Mundo del África del Sur para saber que las universidades europeas, en particular las francesas, van a tener una posición mejor que en los sistemas de Shangai y del Times Higher Education. La verdad es que una universidad en el interior de Colombia, o de Brasil, o de Burkina Faso puede ser excelente en la formación de especialistas adaptados a la realidad local mas jamás entrará en estos rankings porque no tiene premios Nobel como la Universidad de Tokio por ejemplo.

En esto, sin entrar en el mérito de las políticas que se desarrollan en Colombia⁴⁸, no puedo dejar de señalar que es estimulante que en las cinco acciones que hacen parte del plan de acción de la Ministra Cecilia María Vélez White encontrase la educación durante toda la vida, el fortalecimiento de la institución educativa, la modernización permanente del sector, la gestión participativa, la educación para la innovación, la competitividad y sobretodo la educación para la paz, fundamental caso se quiera utilizar la educación para fundamentar un proyecto de nación que beneficie a todos.

Es necesario pues que este proyecto tenga por objetivo esencial el desarrollar la capacidad de vivir juntos y que las universidades sean partes del esfuerzo para alcanzarlo. Alguien puede pensar que se trata de utopías. Pero sin utopías, no hay progreso.

⁴⁸ Desde mis tiempos como administrador en la Universidad de Brasilia en los años 70 (profesor, director de curso, decano de extensión, vice-rector) tenía pavor de los expertos internacionales que, sin conocer mi país, llegaban queriendo imponer recetas inadecuadas a una realidad que desconocían. Durante mi tiempo como funcionario internacional, busqué no repetir este error y sigo pensando que se puede discutir principios, pero la solución a los problemas cabe a los nacionales de las definir.

REFERENCIAS BÁSICAS

- Anuies - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) – Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio académico – Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior;
- Bartoli, Annie (2005)- Le management dans les organisations publiques – 2eme édition- Dunod, Paris;
- Bertrand, Agnès et Kalafatides (2002) – OMC, Le pouvoir invisible – Fayard, Paris;
- Bashir, Sajitha – (2007) – Trends in International Trade in Higher Education: implications and options for developing countries – Education Working paper series no. 6- The World Bank;
- Bernal, Marcelo (2007) – Internacionalización de la educación superior – El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones – EDUCC – Editora Universidad Católica de Córdoba – Argentina;
- Chitoran and Dias (1998) – “the relevance of international cooperation in higher education for graduate employment” in “Graduate prospects in a changing society- Unesco Publishing – Inter American Organization for Higher Education;
- CRESALC (1997) – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con AIPU, AIU, AUGM, CIID, CSUCA, OUI, UDUAL, UNAMAZ, UNICA, SUM- – La educación superior en el siglo XXI – Visión de América Latina y el Caribe- Documentos 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 - Comisión no. 5- Reorientación de la cooperación internacional en educación superior;
- De Ketelle, 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 principal- ED-98/CONF.202/5, París; Agosto de 1998, original: francés;
- Dias, Marco Antonio Rodrigues – Volume electrónico número 1- World Conference on Higher Education- www.mardias.net;

- Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – Globalization and dialogue of civilizations: the role of China- International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates” – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2nd and 3rd December 2007;
- Dias, Marco Antonio Rodrigues- 2008- La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento – Capítulo VII del libro “La educación superior en América Latina: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998”- editor Carlos Tünnermann Bernheim, Pontifica Universidad Javeriana y IESALC
- Hayton, Annete and Paczuzka, Anna (editors) (2002) – Access, participation and higher education – Policy and practice- Kogan Page, London;
- IAU - International Association of Universities – Internationalization of Higher Education: Trends and developments since 1998 – Meeting of Higher Education Partners, Paris 23-25 June 2003 – Unesco;
- IESALC – UNESCO- Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional sobre enseñanza superior- Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 6 de junio de 2008
- Ochs, René (1986) – The recognition of studies and diplomas of higher education: the contribution of UNESCO- Papers on Higher Education n. 23;
- OECD (2002) - Kart Lasen, John P. Martin and Rosemary Morris- Trade in educational services: trends and emerging issues;
- OECD (2004) – L’Observateur – Synthèses – Septembre 2004- L’internationalisation de l’enseignement supérieur;
- Orozco Silva, Luis Enrique (2009) – The educational revolution in Colombia scopes and restrictions : 2002-2007, Chapter IX (Higher Education in Latin America and the Caribbean 2008- IESALC-UNESCO
- PIHE – Partnerships for Internationalisation of Higher Education (2007) – Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y Unión Europea – Programa Alfa de la Unión europea;

- Renaut, Alan (2009) – Un humanisme de la diversité- Bibliothèque des savoirs, Flammarion;
- Salmi, Jalmi (2001) – Educación terciaria en el siglo XXI. Retos y Oportunidades – Higher Education Management 13 (2)
- Sen, Amartya – (2003) Un nouveau modèle économique – Développement, Justice, liberté- Odile Jacob;
- Sguisardí, Valdemar (2002) - Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 3, n. 7, p 121-144- set/dez 2002
- Stiglitz, Joseph (2006) – Un autre monde, contre le fanatisme du marché - Fayard
- Tünnermann Bernheim, Carlos- (1999) – Implicaciones de la declaración mundial sobre la educación para la universidad latinoamericana del siglo XXI- Brasilia, 29/30 de septiembre de 1999- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras;
- 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 – UNESCO, Paris 5-9 de octubre de 1998;
- Vessuri, Hebe (1998) – La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación- pgs 417 a 434 in «Perspectivas- Revista Trimestral de educación comparada no. 107- Dossier – La educación superior en el Siglo XXI- vol. XXVIII, no. 3, septiembre 1998, Ginebra;

DOCUMENTO NÚMERO 3

INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENDÊNCIAS MUNDIAIS

Palestra durante Oficina de Trabalho internacional, organizada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), UNESCO e Ministério da Educação do Brasil de 8 a 9 de dezembro de 2010 sobre “Perspectivas da educação brasileira para a próxima década”.

INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENDÊNCIAS MUNDIAIS

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias

(www.mardias.net)

“Quien no ha hecho a los setenta lo que pedía la vida
no puede razonablemente esperar hacerlo después” -

José Luís Sampedo (Barcelona, 1998)

Oficina de Trabalho sobre Perspectivas de educação superior brasileira para a próxima década à luz do Plano Nacional de Educação 2011-2020 – Câmara de Educação Superior – Conselho Nacional de Educação – Brasília, 8/9 de dezembro de 2010

INTRODUÇÃO

O tema em debate “Inovações na educação superior: tendências mundiais” é muito vasto por sua natureza. Vamos nos limitar, neste texto, a tentar apresentar uma visão ampla das tendências internacionais, vendo como o tema se apresenta em diversas partes do mundo e, ainda, seus impactos na vida e organização das instituições e sistemas de ensino superior. Esperamos que, ao final deste documento, algumas pistas tenham sido abertas para permitir respostas a questões do tipo: “O que significa inovação em educação superior?”, “Inovação em que campo?” e “a que ou a quem estamos nos referindo quando falamos de inovação?”

Em tempos de globalização, quando a sociedade do conhecimento se torna uma realidade, um dos grandes problemas com respeito a inovações, mudanças, reformas, é a tendência à cópia de modelos que, no mais das vezes, nada ou muito pouco, têm a ver com o entorno das instituições. É natural então que, ao responder a estas questões, não se deixe de lado que, embora falando de perspectivas ou tendências internacionais, o objeto último de análise tem de ser o Brasil.

Recordemos então o título do poema dos anos setenta do grande poeta de minha geração, o mineiro Affonso Romano de Sant’Anna: “Brasil: Que país é este?”

No passado, a imagem do Brasil era, de um lado, estandardizada. Brasil era associado a futebol, carnaval, floresta e violência. Era uma imagem em geral negativa. Nos últimos tempos, a tendência inverteu-se e, hoje, o que se destaca é o fato de o Brasil ser um país que está dando certo, que é o maior exportador de café, de suco de laranja, de frango, de carne bovina, de minério de ferro, grande exportador de soja, de algodão etc., que, em poucos anos, tirou milhões de pessoas da linha de pobreza, que está se esforçando para modernizar suas estruturas, que está presente nos grandes fóruns internacionais, que se esforça para reduzir as injustiças históricas herança de um período longo de escravidão e de domínio colonial e que fala de igual para igual com os grandes, que é um dos quatro membros do BRIC, esta sigla que indica os países emergentes de maior sucesso. O Brasil tornou-se auto-suficiente em matéria de combustíveis para automóveis, poderá tornar-se dentro de pouco tempo, um dos maiores exportadores de combustíveis, incluídos aí o petróleo e o etanol. O Brasil constrói e exporta automóveis e aviões. Para culminar e consolidar a boa imagem do país, o Brasil é um país democrático, com eleições limpas para presidente, coisa que não é tão comum no mundo nos dias de hoje.

Mas, há o outro lado da moeda. A diferença de nível entre classes no país continua sendo demasiado grande. A violência é endêmica ou pandêmica, a segurança individual é limitada. A corrupção é grande e a burocracia impede o desenvolvimento normal de negócios e o lançamento de novos empreendimentos. O nível da dívida pública interna é altíssimo. Em janeiro de 2009, alcançara o valor de 1600 bilhões de reais, ou seja, mais de 680 bilhões de dólares, o equivalente a três vezes as reservas de divisas do país, representando 30% do orçamento federal contra menos de 3% à saúde e 2.5% à educação.

Com o crescimento e a melhoria do nível dos trabalhos nas universidades, haveria, hoje, segundo a imprensa internacional, 213 mil pesquisadores no Brasil. Eles são 1.5 milhões na China, quase um milhão no Japão, 200 mil na França. Segundo o hebdomadário inglês “The Economist”, o Brasil gasta apenas 1.1% do seu PNB em ações de pesquisa e desenvolvimento, comparado com 1.4% da China e 3.4% do Japão. Em matéria de educação, os dados são preocupantes. Nos testes da OCDE sobre leitura, matemática e ciência, o país continua num dos piores lugares e isto apesar dos esforços do governo Lula que garantiu acesso a escola básica a 97% da população. O êxodo ou drop-out é imenso.

Com relação ao ensino superior, é notório que os progressos no nível público são notórios nos últimos tempos. Entre 2002 e 2010 foram criadas 14 universidades federais em diversos estados e criado, em 2006, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Com isto, a oferta de 113 mil vagas presenciais em 2003 nas universidades federais chegou, em 2009, a 227 mil. O Plano Nacional de Educação havia posto como meta o atingir-se, em 2010, o índice de 30% de acesso ao superior por parte dos jovens entre 18 a 24 anos. Segundo o Le Monde de 28 de setembro de 2010, este índice teria chegado a 17.2% em 2008, longe da meta inicialmente prevista.

Os problemas de meio-ambiente são sérios e diz-se que todos os dias os dias o povo come veneno. A taxa de desmatamento no Brasil diminuiu significativamente: 2,8 milhões de hectares da floresta amazônica foram queimados em 2004, afirmou Henrique Rattner, à revista Espaço Acadêmico no dia 24 de novembro de 2010. No ano passado, foram 750 mil hectares, que representam ainda extensões incrivelmente grandes. Diz-se que aproximadamente 30% dos domicílios brasileiros não têm acesso regular e permanente a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente. Há quem calcule que apesar da melhora nos últimos cinco anos, ainda há 11.2 milhões de pessoas em estado de insegurança alimentar. No setor de gênero, apesar de ter elegido uma mulher presidente do país, o Brasil ainda não tem representação feminina significativa nas 500 maiores empresas do país.

Depois de acentuar a melhoria da economia brasileira, o hebdomadário inglês The Economist, em 20 de novembro de 2010, acentuou que, em 2009, a proporção de produtos básicos com respeito aos industrializados na exportação foi a pior desde 1978 e apresenta então uma questão que é básica para quem se preocupa com o futuro do país: “Can their country (dos brasileiros) become an innovator in its own right, or is its recent growth little more than a by-product of China’s appetite for commodities?”

É a 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.

Como isto tem se operado no Brasil? Mencionemos alguns elementos históricos para chegarmos aos dias de hoje.

A RATIO STUDIORUM DOS JESUITAS

No período colonial, os estabelecimentos de ensino superior existentes no Brasil seguiam, de maneira geral, o modelo jesuítico da Ratio Studiorum promulgada em 1599. Nesta, os estudos superiores compreendiam os cursos de Filosofia e de Teologia, o primeiro de três anos, o segundo de quatro anos. No primeiro ano, estudava-se a Lógica de Aristóteles, este, juntamente com Tomás de Aquino, os dois autores que davam a base ao conjunto do curso. A pedagogia da Ratio Studiorum baseava-se na unidade de professor, na unidade de método e na unidade da matéria.

Um mesmo professor devia acompanhar os alunos durante todo o curso, os métodos usados eram os mesmos em todas as instituições: O “cultivo da disciplina, da atenção e da perseverança dos estudos era uma das principais preocupações dos professores no sentido de facilitar o próprio ensino e, também, de desenvolver um traço de caráter considerado essencial tanto ao possível futuro sacerdote quanto ao cristão leigo”⁴⁹.

Em verdade, o sistema da Ratio Studiorum podia ser considerado eficaz. O conhecimento da Lógica de Aristóteles ajudava a desenvolver a capacidade de raciocínio dos estudantes. A organização em seu conjunto dava aos estudantes uma base ideológica e conceitual sólida, fundamentada nos princípios de base da Igreja Católica. Formava-se uma elite para dirigir os países seguindo as normas rígidas que provinham de uma fonte, a Igreja.

Este sistema funcionou longo tempo. Podemos imaginar que no fim do Século XIX, com as idéias positivistas incorporadas ao pensamento dos que, através de um golpe de estado militar, derrubaram a Monarquia e implantaram a República, **falar de inovação, significava acabar com o que subsistisse da Ratio Studiorum.** Decisões como a de que o ensino deveria ser leigo são sinal desta orientação. **A adoção, em grande escala, do modelo napoleônico, com a divisão rígida de disciplinas, escolas isoladas e, dentro de cada estabelecimento, “cadeiras” que não se comunicavam, eram características do sistema adotado e que, apesar de tantas mudanças ocorridas na educação,**

⁴⁹ Ver Luiz Antônio Cunha, (1980) “A Universidade temporã –o ensino superior da Colônia à era de Vargas”- Civilização Brasileira e UFC.

prevaleceu no sistema universitário brasileiro até a reforma de 1968 e, em algumas instituições, funciona até hoje.

QUEBRA DE FRONTEIRAS ENTRE DISCIPLINAS

Inovar, neste contexto, nos anos sessenta e setenta, tinha de significar **a quebra de fronteiras entre disciplinas, a criação de universidades com todas suas áreas articuladas, a introdução da interdisciplinaridade, o desaparecimento da cátedra vitalícia, centrar a formação no estudante criando para isto sistemas flexíveis como os que permite o sistema de créditos, estimular o desenvolvimento da extensão para reforçar os vínculos com a sociedade etc.**

A reforma de 1968, promovida pelo regime militar no Brasil, no que diz respeito à estrutura da universidade, buscava inovar vedando a duplicação de meios para fins idênticos, determinando a unidade ensino-pesquisa, defendendo a concentração do ensino e da pesquisa básicos de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade, a separação do ensino visando à formação profissional e a pesquisa aplicada em unidades distintas, uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins⁵⁰. E, poderíamos acrescentar, **tentava estabelecer a flexibilidade curricular através dos créditos e um sistema que ia da graduação, passava pelo mestrado, e chegava ao doutorado, medidas que só agora, com a reforma de Bolonha, os europeus buscam alcançar.**

Com o apoio do USAID, o governo militar buscava estender ao conjunto das universidades brasileiras a experiência modernizante do ITA (desde 1947), da Universidade de Brasília e da UFMG dos anos sessenta. O IPES, que dava a base ideológica ao regime, sem o dizer, concluía que Darcy Ribeiro tinha razão, quando considerava que **a estrutura das universidades americanas era funcional, era instrumental, mas o que importava mais ainda era a filosofia da formação.** Darcy Ribeiro, que adotou, sem esconder, o modelo dos Estados Unidos, tinha uma idéia em mente e que era fundamentalmente diferente do que buscavam os membros do IPES e os golpistas de 1964.

Não foi sem razão que os criadores da UnB colocaram em seu estatuto “(Decreto no. 1872 de 12 de dezembro de 1962), que esta instituição tinha entre suas finalidades a de **“formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social”** ⁵¹. Darcy Ribeiro buscava utilizar

⁵⁰ -ver de novo Luiz Antonio Cunha (1980) – “A universidade temporã”.

⁵¹ Em 2002/2003, elaborei, a pedido do Decanato de Extensão da UnB (Profa. Dóris de Faria) um documento intitulado “Memórias da extensão na UnB nos anos duros dos setenta” e que a universidade publicou em uma de suas revistas. Ali eu dizia “Um dos princípios fundamentais da Lei 5540 que definiu a reforma universitária no Brasil no final dos anos sessenta era o de que as universidades devem basear suas atividades sobre um tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão. O artigo 20 da Lei 5 540 dizia então: -«as universidades e as instituições de ensino superior **estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes**»

uma estrutura que lhe parecia funcional, a da universidade dos Estados Unidos, transformando seu conteúdo e colocando a universidade a serviço de um projeto de nação revolucionário ou pelo menos reformista.

As principais medidas incluídas na reforma de 1968 foram atribuídas aos consultores norte-americanos, o principal deles, o Sr. Atcom, que, no Brasil, começou como secretário de Anísio Teixeira, tendo, antes, perambulado por vários países latino-americanos. A verdade, no entanto, é que estas medidas quase todas haviam sido previstas e propostas pelos estudantes e seus organismos representativos. Nós, os estudantes do início dos anos sessenta- confundimos o conteúdo dos programas e a missão das instituições com as estruturas e fizemos movimentos, greves e tudo o mais por questões de estrutura: fim da cátedra vitalícia, adoção de sistemas de crédito, etc. A modernização das estruturas era importante, mas o fundamental era definir a missão da universidade. Cometemos um equívoco, só que um equívoco que se repete com o passar dos tempos. Não era de se estranhar que as propostas que os estudantes faziam viessem a ter posteriormente o apoio do IPES –Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais- uma organização de reflexão financiada por grandes empresas e que, inspirada pelo General Golbery do Couto e Silva, foi elemento chave na definição ideológica do movimento militar de 1964⁵².

A nova estrutura da UnB, depois de 1968 e principalmente nos anos setenta, sem o dizer, nem reconhecer, retomava muitas das idéias lançadas inicialmente por Darcy Ribeiro por ocasião da inauguração da UnB em 1962 e as incluía no estatuto da universidade. Estas eram também o reflexo de

Na época, muitos analistas viam neste artigo o fundamento do princípio segundo o qual as universidades deveriam propiciar aos estudantes e professores a oportunidade de participar em atividades que tivessem por finalidade o aperfeiçoamento das condições de vida da comunidade e do processo de desenvolvimento do país. Outros faziam, e fazem ainda, uma leitura completamente distinta deste texto. De fato, os militares e seus ideólogos sentiam a necessidade de encontrar mecanismos que canalizassem, sob controle, a energia dos estudantes que, até 1964, tinha sido usada para alimentar o movimento estudantil e, no entendimento dos militares, servia para reforçar grupos revolucionários e partidos que buscavam a implantação de regimes comunistas ou socialistas no Brasil. Hoje, passado tanto tempo, creio que, no fundo, ainda que tal fato possa parecer contraditório, ambas as interpretações estavam corretas...

De parte dos donos do poder, estruturar e estimular a extensão era, em verdade, parte de uma estratégia que incluía ainda a modernização dos currícula. Com medidas neste campo, além de aparentemente atender a reivindicações do próprio movimento estudantil, buscava-se melhorar a qualidade formal, ocupando os estudantes que seriam chamados a trabalhar mais para poderem ser aprovados. Completavam o esquema mudanças organizativas, como a adoção do sistema de créditos, que eliminava as turmas, evitando, assim, ou dificultando o nucleamento e o aparecimento de líderes no meio da massa estudantil.

⁵² Tudo isto fica muito claro pela leitura de um livro editado em abril de 1969 contendo os anais de um fórum realizado em outubro/novembro de 1968 pelo IPES da Guanabara com o patrocínio da PUC Rio e com a participação, entre outros, de Cândido Mendes, Golbery do Couto e Silva, Clemente Mariani, Lucas Lopes, Roberto Campos, Raymundo Padilha, F. Bastos Ávila, Luiz Gonzaga Nascimento e Silva e outros- “A educação que nos convém” (1969), impresso pela APEC Editora S.A.

várias propostas feitas pelos estudantes reunidos em torno da UNE nos anos sessenta e que tinham sua origem inicial na reforma de Córdoba, Argentina, em 1918: abolição da cátedra vitalícia, flexibilidade na organização dos currícula, participação estudantil nos conselhos, desenvolvimento da extensão universitária etc. E também de Maio de 1968, quando de maneira desorganizada, anárquica, os estudantes balançaram as estruturas acadêmicas na França e no mundo inteiro, pedindo maior integração das universidades com a sociedade. **Mas o fim a se alcançar com a reforma de 1968 e com os novos estatutos da UnB era outro. Nada que ver com Córdoba, nem com Maio de 1968, nem com o que sonhavam os construtores da UnB, Darcy Ribeiro e Frei Matheus em particular.**

Mas, a realidade é sempre mais complexa que os planos elaborados nos gabinetes e, mesmo nos anos setenta, dentro da UnB, numerosos eram os membros da comunidade acadêmica que ainda acreditavam que poderiam utilizar aquela estrutura para formar cidadãos engajados na busca de soluções democráticas aos problemas do país. **Era uma contradição que o sistema autoritário então dominante não conseguiu superar e que acabou explodindo na crise de 1977, quando, de novo, a universidade, já invadida em 1964 e 1968, de novo foi ocupada por tropas militares.**

QUESTÕES BÁSICAS E FUNDAMENTAIS

Mas, a verdade é que, desde aquela época, os que se ocupam da questão universitária buscam resposta a questões que são permanentes. Uma delas é a definição do que realmente é uma universidade, do que efetivamente é uma instituição de ensino superior. Qual a sua missão? Universidade para que, para quem? **Para que devem servir as inovações em sua estrutura, em seus métodos em sua organização?** Estas são questões fundamentais.

A estas questões acrescentam-se, nos tempos atuais, a preocupação com o fenômeno da privatização em massa do ensino superior e da comercialização inclusive dentro do setor público. A escassez de recursos financeiros que serão sempre considerados insuficientes por mais que, eventualmente se invista no ensino superior, é outro tema preocupante. Recordo-me sempre de meu espanto, nos anos oitenta, ao acompanhar, como observador, reuniões da OCDE sobre o ensino superior⁵³. Na época, a moda era discutir o que fazer em período de crescimento orçamentário zero.

Hoje, houve, em escala mundial, uma mudança sutil. Reconhece-se a importância do ensino superior como instrumento para se manter o poder na sociedade do conhecimento em que este é mais importante que a produção, mas enfrentam todos os governos, mesmo os dos países ricos e industrializados, dificuldades financeiras que os levam a reduzir investimentos em educação. Todos estes fatores explicam a aceitação, inclusive por instituições públicas, da adoção de uma lógica de comercialização.

⁵³ Acompanhava as reuniões sobre o ensino superior da OCDE como observador, representando a UNESCO, de que fui diretor da Divisão do Ensino Superior de 1981 a 1999. O ensino superior era, então, prioridade na UNESCO. **A Divisão do Ensino Superior está extinta na Unesco desde primeiro de dezembro de 2009**, sendo mantidos alguns elementos do antigo programa numa seção incluída em uma unidade que cuida do ensino básico ao superior, dirigida por especialistas no ensino básico.

6 Leite, Denise (2009) – GUNI- Boletín 28.09.2009- Entrevista a Denise Leite: “La innovación es una búsqueda de nuevas configuraciones entre saberes y poderes” (consulta em 29.11.2010).

É essencial, no entanto, chamar a atenção desde já ao fato de que, caso se queira manter a idéia de que a educação superior é bem público e não mercadoria comercial, **a busca do equilíbrio entre as aspirações pessoais nascidas da liberdade do educando e suas responsabilidades e compromissos sociais é a grande questão a se ter em mente permanentemente.**

TEMPO DE INOVAÇÕES

Mas voltemos à questão que colocamos desde o início. De que estamos falando? Que é inovação no ensino superior?

A Professora Denise Leite, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, numa entrevista à rede GUNI em Barcelona⁵⁴ prioriza a inovação pedagógica e afirma que para ela **a inovação, em particular a pedagógica, existe quando o docente busca romper com a maneira tradicional de ensinar**, isto é rompe com o paradigma de reprodução da “educação bancária”, ou como assinalava Paulo Freire: “ensino como me ensinavam meus professores”. Segundo a professora gaúcha, seu grupo de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, define **a inovação como um processo contínuo de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes em educação, o ensino-aprendizagem ou na avaliação**. Pode ser uma transição, uma busca de novas configurações entre saberes e poderes, de novas articulações entre o ser, o saber e o fazer mais emancipador e, por conseguinte, mais democrático.

Recordemos, no entanto, que **nos anos sessenta e setenta mais que em inovação, falava-se em modernização**. Os países em desenvolvimento tinham de se modernizar e, para isto, expertos internacionais, **alguns deles muito espertos**, defendiam a adoção de modelos estrangeiros em todos os campos, inclusive na área de educação. Com base nos conceitos do Consenso de Washington⁵⁵ e na ação de um pequeno núcleo de países dominantes com pessoal habilitado incrustado em importantes organizações internacionais, volta-se, hoje, na prática, às teorias do desenvolvimento, segundo as quais, a ligação entre as culturas deve ser feita através da dominação das sociedades mais

⁵⁵ O Consenso de Washington foi uma criação do final dos anos oitenta de três instituições baseadas na capital dos Estados Unidos: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Tesouro dos Estados Unidos, cujos princípios foram consolidados por um economista inglês, John Williamson. Defendia a redução da intervenção do Estado, a desregulamentação da economia, a liberalização levada a suas últimas conseqüências e à privatização, sem preocupação por questões de justiça social nem de emprego. Na área acadêmica, a adoção dos princípios do consenso deu com resultado a defesa da redução do montante de investimentos em educação superior e pesquisa, o estímulo ao desenvolvimento do ensino privado como se fora um instrumento para se alcançar a equidade, a prioridade aos aspectos comerciais e não aos educacionais, a aceitação do princípio segundo o qual a educação superior é vista como objeto comercial, a regulamentação dos sistemas segundo os princípios consolidados posteriormente no marco da Organização Mundial do Comércio.

desenvolvidas sobre as primitivas. O progresso somente pode tornar-se efetivo através da imitação do que se faz em um número reduzido de países que, efetivamente, controlam os processos de interação social.

Volta-se assim à teoria da modernização dos anos 50 e 60 quando os grandes países ocidentais, em particular os Estados Unidos, enviaram ao terceiro mundo centenas ou milhares de expertos, os “difusionistas”, encarregados de modernizar “os países atrasados”. Esta mentalidade influenciou os métodos de trabalho, a organização dos programas universitários, particularmente os serviços de extensão das universidades, que passaram a se fundamentar na experiência de extensão rural nos Estados Unidos.

Durante muito tempo, todo estudo sobre o processo de comunicação e, evidentemente suas aplicações práticas basearam-se nas análises tradicionais feitas por David Berlo⁵⁶. Nem mesmo a evolução dos estudos sobre comunicação verificada nos Estados Unidos veio alterar o esquema. A introdução do elemento de retro-informação e a descoberta da importância do receptor no processo de comunicação vieram ajudar a tornar mais eficiente a comunicação em sentido único e, na maioria das vezes, a manipulação. Isto se observou em particular na publicidade, porém, mais tarde, o mesmo fenômeno ocorreu junto às atividades de extensão educativa. O receptor continuava sendo visto e tratado como objeto e, não, como sujeito da comunicação.

Concretamente, agentes de desenvolvimento, educadores sanitários, assistentes sociais e outros deveriam impor sua visão, sem levar em consideração as condições sociais e culturais e as necessidades da população. Os meios de comunicação, como as ações educativas, apenas deveriam atender o público na medida em que esta atitude viesse a servir de suporte a operações de marketing ou de manipulação política. A intenção de modernizar visava a consolidar um sistema político, econômico e financeiro. Esta concepção se desenvolveu igualmente na Europa, onde, em vários países, buscou-se estabelecer um estado mono-étnico, mono-cultural, com o abandono de línguas e costumes locais e com a rejeição da cultura de populações imigrantes.

No Brasil, em reação a esta posição e numa linha que poderíamos chamar de filosófica, a Editora Paz e Terra lançou, nos anos 70, o livro de Paulo Freire «Extensão ou Comunicação», editado originalmente no Chile em 1969. Na mesma linha de pensamento, encontramos reflexões em trabalhos do especialista paraguaio por longo tempo radicado no Brasil, Juan Diaz Bordenave, hoje um conselheiro especial do Presidente Longo⁵⁷ do Paraguai.

INOVAÇÃO DEPOIS DOS ANOS OITENTA

No início dos anos oitenta, na UNESCO, quando participávamos da elaboração do programa da organização, no campo do ensino superior⁵⁸, costumávamos falar de “**estímulo às tendências**”

⁵⁶ Berlo, David K. - O processo da Comunicação (1979) Livraria Martins Fontes São Paulo

⁵⁷ Ver Bordenave, Juan Diaz – “A comunicação social como instrumento de desenvolvimento de comunidades rurais e urbanas” em Revista Brasileira de Teleducção, ano 5, número.

⁵⁸ O autor foi diretor da Divisão do Ensino Superior da Unesco de 1981 a 1999, tendo, inclusive, sido o principal organizador da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998.

inovadoras que favorecessem a contribuição do ensino superior à busca de respostas às necessidades da sociedade”. Dentro deste marco, já incluíamos atividades referentes à utilização da informática na organização dos estudos, o ensino aberto ou à distância, a criação ou desenvolvimento de redes cooperativas, a integração entre pesquisa e formação dentro de uma perspectiva multidisciplinar para ajudar a resolver problemas de desenvolvimento e atividades que visavam a fornecer aos estabelecimentos de ensino superior condições para sair de seu isolamento em relação ao conjunto do sistema educacional.

Foram estas preocupações que fundamentaram desde então as discussões realizadas no mundo inteiro sob a égide da UNESCO e que levaram à elaboração de um documento sobre políticas do ensino superior em 1995 e que culminaram com as decisões da CMES de Paris em 1998. Esta conferência é parte importante da história da educação mundial. O impacto de suas conclusões é essencial na evolução e desenvolvimento do ensino superior e seus princípios, tornaram-se uma referência básica para todos os que se interessam por melhorar a educação superior no mundo inteiro. Apesar da restrição de certos funcionários internacionais, os princípios de 1998 foram ratificados no comunicado final expedido pelos participantes da Segunda Conferência Mundial sobre o ensino superior organizada pela UNESCO em julho de 2009⁵⁹.

Cabe, então, 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). 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 as 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 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.

⁵⁹ A Segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior, de 2009, não teve os mesmos objetivos da primeira, nem foi preparada detalhadamente como a conferência de 1998. Por isto, não adotou uma declaração, limitando-se a expedir um comunicado final. Ver o texto em www.unesco.org

- O ensino superior deve ser considerado um bem público⁶⁰
- 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 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 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.

MODELO, UMA QUESTÃO ESSENCIAL

O desenvolvimento econômico não pode seguir estruturas rígidas e adotar um só modelo para todos os países e regiões. A falha nas estratégias de cooperação baseadas na transmissão de modelos, como se fez na África, por exemplo, com os antigos sistemas coloniais e como ocorreu na América Latina com os intuitos de “modernização” dos extensionistas, revela a evidência de que tudo isto tem de mudar. Uma das descobertas produzidas pelas consultas realizadas no quadro da UNESCO nos anos 80 e 90 sobre ensino superior e pelos preparativos da CMES de 1998 foi a de que mais e mais pessoas tornaram-se conscientes de que **em todas as regiões, a adoção de conceitos e valores estrangeiros e o abandono das culturas e filosofias nacionais e regionais tiveram repercussões negativas sobre os sistemas.**

De maneira geral, o modelo que se tenta impor, nos dias de hoje, é o que vigora no mundo anglo-saxônico e, em torno dele, grandes manobras se efetuam em organizações como a OCDE, UNESCO e Banco Mundial.

Para satisfazer suas necessidades, **as universidades inglesas**, desde o tempo da Sra. Thatcher, foram 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. Em 1998, com Tony Blair, as universidades inglesas começaram a cobrar anuidades. A partir de 2004, o governo inglês decidiu aumentar ainda mais as anuidades, porém deu maior prioridade à concessão de empréstimos, que teriam de ser pagos após a formatura dos estudantes. A tendência atual é a de se multiplicar por dois ou três as anuidades o que implicará o agravamento da elitização, pois pesquisas elaboradas pelos

⁶⁰ . Quanto ao serviço público, ele requer três elementos: a permanência da prestação, a acessibilidade a todos e a capacidade de se adaptar às mudanças da sociedade ou, em outras palavras, de inovar. Ver, a este propósito, www.mardias.net, electronic book no. 2, docs. nos. 7/ 8.

especialistas do Instituto de Educação de Londres mostram que as anuidades desestimulam a participação dos estudantes de origem pobre no ensino superior ⁶¹.

Estas mesmas pesquisas revelam que o sistema é seletivo e limita aos ricos o acesso a instituições do circuito Oxbridge (Oxford + Cambridge). Hoje, na Inglaterra, principalmente em Londres, quando uma criança tem sete anos, já se sabe, segundo o colégio em que estuda, se ela, um dia, terá alguma possibilidade de chegar ao supra-sumo da formação das classes dirigentes deste país, situada em algumas poucas instituições.

O que ocorre no Reino Unido, repete-se em todo o mundo anglo-saxônico, em particular nos Estados Unidos, Austrália, Canadá, Nova Zelândia, e se torna política oficial do conjunto dos países da OCDE. Ensino superior passa a ser visto como comércio, estimula-se a competição e, em lugar de cooperação solidária, o que se busca é a venda de produtos. Em Harvard, nos Estados Unidos, um estudante estrangeiro tem de pagar o equivalente a 22 mil libras por ano e na Universidade de Sidney, na Austrália, um estudante de Física paga o equivalente a 22 mil libras anuais, além de necessitar de mais 12 mil para sobreviver no país (residência, alimentação etc.).

Quanto ao **modelo dos Estados Unidos**, realmente, não há mais o que se aprender com ele. **O que o modelo tinha de bom (a dinâmica, a flexibilidade do sistema de créditos, por exemplo, a flexibilidade) e de ruim (sobretudo o conteúdo padronizado) foi aplicado no Brasil com as leis de 1968.** Em 4 de setembro de 2010, o semanário britânico, The Economist, depois de anotar que trabalham nas universidades dos Estados Unidos 70% dos prêmios Nobel e que, no controverso ranking de Xangai, as universidades deste país, são dezessete entre as vinte primeiras, faz uma análise da situação atual, mostrando que **o período, agora, é de decadência**. Para The Economist, “college fees have for decades rise faster than America’s ability to pay them”. E ainda: “Promotion and tenure depend on published research, not good teaching”, o que faz com que bom número de professores descuide do desenvolvimento dos estudantes. Além disto, cada vez mais, há redução proporcional de pesquisas em ciência e tecnologia. O hebdomadário britânico conclui dizendo que “America’s universities lost their way badly in the era of easy money. If they do not find it again, they may go the way of GM”⁶².

Muitas universidades européias e inclusive associações universitárias estão atualmente muito excitadas com o **modelo europeu, representando pela reforma de Bolonha** que está efetivamente

⁶¹ Ver - Rodrigues Dias, Marco Antonio (2003)- www.mardias.net, electronic book no. 13, doc. No. 1- “Produção, partilha e apropriação do conhecimento” - Seminário Internacional “Universidade XXI”, 25 a 27 de novembro de 2003, promoção do Ministério da Educação (Secretaria de Ensino Superior) do Brasil, com os auspícios da Universidade das Nações Unidas, UNESCO, Banco Mundial. Neste texto, são apresentadas facetas importantes sobre a comercialização e elitização do ensino superior no Reino Unido, Os ingleses encontraram a fórmula para fazer com que chineses, árabes e brasileiros financiem o ensino superior das classes média alta e dos ricos naquele país. Acentuava, também, na época, que, além disto, era **“odioso o tratamento dado aos estrangeiros**. De fato, no início dos anos 90, os estudantes pagavam de matrícula, na graduação, cerca de 500 libras por ano. Os estrangeiros, não oriundos da Comunidade européia, pagavam então 5 mil libras, ou seja dez vezes mais que os ingleses e os europeus. Ignoramos quanto os estrangeiros pagarão agora com o aumento imposto aos estudantes ingleses. Ver ainda “The Economist – October, 16th 2010- Britain: “The coalition’s first big examen”.

⁶² - The Economist, September 4th, 2010- Schumpeter/ Declining by decree- Economist.com/blogs/schumpeter.

modernizando o sistema universitário da Europa, dando-lhe uma organização comum que facilitará o reconhecimento de estudos e diplomas e, em consequência, a mobilidade acadêmica e científica necessária para a consolidação do continente como unidade política e cultural. Alguns, entre os entusiastas da reforma de Bolonha, começam a dizer que a América Latina deveria adotar os mesmos princípios, a fim de facilitar a cooperação entre os dois continentes. O que ignoram ou fingem desconhecer os adeptos destas medidas é que o sistema que os europeus começaram a adotar é um “remake” do sistema dos Estados Unidos: cursos semestrais, organização dos cursos numa seqüência que indo da graduação ao doutorado, passa pelo mestrado; sistema de créditos, tudo isto é exatamente o que foi implantado, em 1968, no Brasil e em outros países da região.

Em realidade, há muito pouco de novo nesta estrutura. Em todo processo de reforma, dever-se-ia conceder uma atenção especial ao modelo de sociedade que, implicitamente, busca-se construir através deste modelo. **A Europa que se busca construir com o processo de Bolonha não é a Europa dos cidadãos, é a Europa das grandes empresas, da competição.** Busca-se basear os currícula na aquisição de competências que respondam ao mercado de trabalho atual. Busca-se formar economistas e dirigentes de empresas do tipo dos que provocaram a crise econômica e financeira atual. Não se fala mais em cooperação solidária. O que conta é a venda de produtos educacionais. Fez-se um silêncio sobre a pertinência e a qualidade e a base para os sistemas de avaliação e de acreditação são as boas práticas dos países reunidos em torno da Convenção de Lisboa de 1997 que trata do reconhecimento de estudos e diplomas dos países europeus, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália, que aumentam assim o potencial de venda de seus “produtos educativos. Apresentam-se estas medidas como inovação. É falso. **Nada há de mais antigo que um sistema neocolonial.**

Todos estes modelos, o britânico, o dos Estados Unidos, o que estão implantando os europeus fazem parte de um sistema que, além do mais, reforça o êxodo de cérebros de países em desenvolvimento ou pobres para os países ricos. O jornal francês “Le Monde”, em sua edição de 16 de julho de 2010, revela que dos 2 a 2.5 milhões de jovens originários do mundo inteiro que chegam cada ano nos países da OCDE para completar seus estudos, em média 21% se instalam nestes países após terminarem o curso. **Em outras palavras, um estudante em cinco não regressa a seu país de origem.**

Um país como os Estados Unidos não hesitou em aprovar uma lei em 29 de novembro de 1990 (lei 101-649) estabelecendo categorias de preferência para a concessão de autorização de trabalho em seu território. O artigo 121 desta lei autorizava a imigração por ano de até 40 mil “professores e pesquisadores eméritos” fora de qualquer cota prevista por outros instrumentos relativos à imigração. A União européia, por sua vez, não esconde que os financiamentos generosos a programas como “Erasmus Mundus” têm como um de seus objetivos principais o recrutamento dos melhores cérebros provenientes de todos os continentes (Ver Le Monde, 29.01.2008).

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

Ao se falar de experiências inovadoras, pode-se pensar no nível de países, como de instituições. Fixando-nos no primeiro destes quadros, **é importante olhar, com visão crítica, o que se passa, hoje, na China.** Estive várias vezes neste país a partir de 1998 e pude observar a diferença de atitude da que foi tomada por governantes de grande número de países da América Latina, onde, seguindo conselhos de tecnocratas do Banco Mundial e do FMI, muitos abriram as portas dos países, acabaram ou pelo menos reduziram demasiado as tarifas alfandegárias, simplificando os processos de importação, privatizaram ou enfraqueceram os serviços públicos, permitindo que as empresas multinacionais destruíssem completamente os incipientes parques industriais nacionais e suas instituições de pesquisa, e, ainda por cima estimularam uma crise financeira e de identidade dos estabelecimentos de ensino superior.

A China, num período de crise geral, continua crescendo insolentemente há muitos anos numa base superior quase sempre a de dois dígitos. **Em lugar de abrir as portas indiscriminadamente, sem compensações, exige dos que ali querem se implantar que façam transferência de tecnologia e que emprego seja assegurado aos chineses.** Como costuma assinalar Wladimir Pirró Longo, ex-diretor da FINEP, parece que os chineses dizem às multinacionais: “você têm dinheiro, têm tecnologia, nós temos o mercado. Instalem-se, aproveitem, mas transmitam o conhecimento e, dentro de alguns anos, a propriedade total das empresas”.

Reconhecer este fato não significa estar de acordo com todos os elementos do modelo chinês, inclusive com a situação da mulher na sociedade, a pena de morte, o papel de subserviência da mulher, a ambigüidade da situação de certas minorias. Mas, olhando e conversando com professores universitários, pude ver que ainda que, além de salários que melhoram permanentemente, têm freqüentemente moradia subsidiada, educação de qualidade para os filhos, saúde básica para toda a família, créditos para a pesquisa. A China está, hoje, entre os países que mais investem em pesquisa e desenvolvimento. Por ano, entre 1995 e 2001, verificou-se um aumento de investimentos da ordem de 4.7%. Somente em 2001, foram investidos mais de 60 bilhões de dólares. Já em 2001, a China contava com 743 mil pesquisadores, número somente superado pelo que existe nos Estados Unidos. Além disso, em 2000, havia mais de cem mil estudantes chineses completando programas de formação avançada no Exterior.

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, que levam sempre ao desemprego e ao trabalho sem segurança. Na China, ao contrário, **um grande elemento de inovação na estrutura da sociedade que se constrói, são as disposições legais que 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 abandonarem a China. Vão buscar em outros lugares melhores condições para explorar os trabalhadores.

É um país que se prepara para exercer um papel de liderança na sociedade do conhecimento. E tudo isto num quadro em que, sem alarde, uma população de 1 bilhão e trezentos milhões de habitantes têm o que comer, ao contrário de outros países, que se submeteram a uma política falida de subserviência total ao mercado⁶³.

INOVAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO

Quando se fala de experiências inovadoras a nível institucional, seguramente muitos relatos podem ser feitos. Menciono um por suas características inovadoras, por seu sentido democratizante e pelo êxito na sua implementação. Trata-se do Programa Veredas de formação em exercício de professores das quatro

⁶³ Ver Dias (2007) “Globalization and dialogue of civilizations: the role of China” - www.mardias.net – Electronic book number 2, doc. number 2

primeiras séries do ensino básico, implementado em Minas Gerais entre 2002-2004 por uma rede de 18 universidades públicas e privadas sob a liderança da UFMG.

O programa se baseou em um projeto que foi posto à disposição do governo de Minas Gerais pelo Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária que reuniu, em torno de um ideal de cooperação solidária, universidades espanholas (Las Palmas de Gran Canaria) e representantes de universidades brasileiras (UFSC, UFMT e UFMG), **sob coordenação da UNU**. O projeto era inovador por várias razões⁶⁴. Os cursos combinavam métodos presenciais tradicionais com ensino a distância, incluindo-se elementos virtuais. O programa, ao nível de graduação, na primeira fase, beneficiou quase 15 mil professores em exercício que não dispunham de um título de educação superior.

Ao se estudar inovações, um ponto a se considerar são todas as medidas que se possam tomar para aumentar o acesso e, em consequência, melhorar a democratização do sistema. Sem dúvida, algumas medidas inovadoras foram tomadas nos últimos tempos por várias instituições no Brasil. Menciono, como exemplos, e não como uma lista exaustiva:

- O PNE 2001-2010 havia colocado como meta permitir o acesso a pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década. A meta não foi atingida. Calcula-se que todas as medidas tomadas para ampliar o número de vagas, o acesso esteja limitado a 13.6% da população de 18 a 24 anos. Nos países membros da OCDE, desde 1998, a meta é a de se atingir 100%. Tudo deve ser feito para ampliar o acesso, destacando-se, desde já, a efetividade de meios como os que foram adotados pelas Universidades de Brasília, Santa Maria e Paraíba, que combinam os métodos tradicionais com o acesso resultante de uma maior integração com o ensino secundário.
- **Adoção do horário noturno e de cotas** para alunos provenientes da rede pública, como fizeram a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Santa Maria.
- **Utilização das novas tecnologias** com o desenvolvimento inclusive da Universidade virtual, e, neste marco, adoção de um programa para todo o país, utilizando as novas tecnologias, em particular internet, no campo da formação de professores do ensino fundamental.
- **Implementação de sistemas de avaliação**, baseados não em modelos alienígenas, e sim nos resultados da comparação entre as missões das instituições e a realidade. O sistema poderá combinar vários procedimentos, entre eles avaliações internas e externas e resultados dos exames do ENADE.
- Na França, recentemente, o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres se lançou no estudo da questão da inovação, destacando um documento elaborado por um canadense do Quebec, o Professor Jean-Pierre Bouchard, que, depois de analisar vários bancos de dado francófilos e anglo saxões (nenhuma consulta aparece sobre a América Latina ou a península ibérica) chegou a uma série de conclusões, destacando-se, entre elas o fato de **que as inovações descritas nestes espaços são indiferenciadas, seja como produtos, seja como processos**. Assim, apresentam-se no mesmo nível as inovações tecnológicas e as inovações pedagógicas. Além disto, estas inovações não levam em consideração os contextos disciplinares institucionais.

⁶⁴ Ver www.mardias.net – Electronic Book number 9, doc number 10 e 11 e electronic book no. 11, doc. 2.

Françoise Cros avança em sua análise, destacando que se distinguiam inicialmente três espécies de inovações:

1. **Inovação tecnológica**, correspondente à introdução de técnicas que produzem efeitos sobre o ensino. Os conteúdos são chamados a se adaptar às mudanças tecnológicas;
2. **Inovação curricular** facilitando a organização de percursos estudantis diferentes seja na gestão do tempo que do espaço e do conteúdo. Trata-se de um sistema vinculado ao institucional e ao organizacional;
3. **Inovação pedagógica**, que é a que menciona também Denise Leite, mais orientada para o campo das práticas dos docentes, nas relações sociais que instauram com os estudantes numa perspectiva de aprendizagem.

O que se observa, em todas as partes, continua a pesquisadora francesa, é que, nas últimas décadas, às fórmulas tradicionais de modalidades pedagógicas universitárias (cursos magistrais, trabalhos dirigidos, trabalhos práticos) acrescentam-se fórmulas as mais diversificadas de organização do ensino.

Assim, baseada em seus estudos sobre o secundário que ela tenta exportar para o nível do superior, a especialista francesa identifica sete condições para que uma inovação se instale duravelmente em qualquer organização de formação, ou mesmo que se dissemine sobre outras instituições:

1. Que a organização disponha de um laboratório de idéias, isto é de um grupo ou de uma equipe de autores que discuta as opções e suas prioridades;
2. Que ela favoreça inversões de forma, isto é a colocação à disposição de meios materiais (créditos, horas, salas, tempo, reuniões, redes etc) que concretizem aos olhos da comunidade, esta inovação;
3. Que objetos técnicos sejam elaborados sob forma de fichas de trabalho, de documentos, de textos, de maneira que estes “objetos valores” cristalizem as relações de força entre as pessoas;
4. Que os autores tenham mobilidade e sejam investidos de funções cada vez mais plurais;
5. Que exista uma criação de redes sócio-técnicas no interior como no exterior da organização funcionando como sistemas de aliança, de ajuda e de apoio;
6. Que existam lugares onde possam se exprimir as controvérsias que levam a conjugar os interesses particulares em um projeto de conjunto mínimo, para o bem comum;

7. Que sejam nomeados porta-vozes que mobilizem estas redes e entretendam sua existência e sua renovação⁶⁵.

NOVAS TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO

O tema das novas tecnologias de informação, internet sobretudo, constituem um tema permanentemente presente quando se fala de inovação. Num documento elaborado na Universidade de Stanford (<http://ncpi.stanford.edu>)⁶⁷, pode-se observar que várias questões poderiam ser levantadas em relação a estes temas, principalmente: como podem ser identificadas estratégias para inovação no ensino superior e em e-learning? E que fatores são críticos para o sucesso destas estratégias?

A definição de e-learning, tema que é objeto pelo menos de duas cátedras UNESCO uma em Barcelona e outra em Helsinki, é geralmente aceita tal qual formulada pela Comissão europeia em 2001: “the use of new multimedia technologies and the Internet to improve the quality of learning by facilitating access to resources and services as well as remote exchanges and collaboration” (EC, 2001).

A vinculação com o mundo do trabalho é mencionada sempre como uma inovação a se estimular.

Na França, nota-se, em algumas regiões, um esforço no nível das regiões para desenvolver inovações através de uma parceria universidades e laboratórios com as indústrias estimuladas pelo governo. Em

⁶⁵ O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, organismo dependente do governo francês, sediado em Sèvres, na região parisiense, elaborou, em dezembro de 2009, um dossier documentário sobre inovações pedagógicas no ensino superior sob a supervisão de Hélène Beaucher. O que acabamos de mencionar, encontra-se neste dossier. O trabalho de Françoise Cros, o primeiro da série no documentário, foi extraído do prefácio por ela firmado da obra intitulada: “Le temps des innovations pédagogiques: trame du changement en enseignement supérieur” de Denis Bédard et Jean-Pierre Bédard, PUF, 2009.

⁶⁶ (consulta em 30.11.2010) - How do reforms and innovations spread?; How are reforms and innovations adopted?; What commonalities do the various reforms and innovations share?; What are the unique aspects of each initiative?; How do reforms and innovations spread?; How are reforms and innovations adopted?; What commonalities do the various reforms and innovations share?; What are the unique aspects of each initiative?; Types of Reforms and Innovations; Active Learning; Collaborative Learning; Cooperative Education; Critical Thinking; Cultural Pluralism; Examination Reform; Faculty Peer Review; First Year Seminar; General Education; International Education; K-16; Learning Communities; New Wave Calculus; Science Reforms; Service Learning; Student Peer Teaching; Standards; Technology; Undergraduate Research; Writing Across the Curriculum

⁶⁷ (consulta em 30.11.2010) - How do reforms and innovations spread?; How are reforms and innovations adopted?; What commonalities do the various reforms and innovations share?; What are the unique aspects of each initiative?; How do reforms and innovations spread?; How are reforms and innovations adopted?; What commonalities do the various reforms and innovations share?; What are the unique aspects of each initiative?; Types of Reforms and Innovations; Active Learning; Collaborative Learning; Cooperative Education; Critical Thinking; Cultural Pluralism; Examination Reform; Faculty Peer Review; First Year Seminar; General Education; International Education; K-16; Learning Communities; New Wave Calculus; Science Reforms; Service Learning; Student Peer Teaching; Standards; Technology; Undergraduate Research; Writing Across the Curriculum

escala mundial, sabe-se 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.

Na Bretanha, cuja política de inovação visa a desenvolver a criação de atividades novas sob todas as formas, para se desenvolver um entorno propício, a região procede a um acompanhamento dos projetos inovadores e financia as estruturas de apoio à inovação. Ela apóia também os projetos de associação, em particular nos pólos de competitividade bretões, incluída a participação do ensino superior.

O grande problema no exame da questão dos vínculos com a empresa provém do fato que muitos pensam que mundo do trabalho é sinônimo de mundo das empresas e que cabe aos empresários com exclusividade definir, em última instância, quais devem ser os currículos e os programas das universidades. É uma visão limitada da complexidade do fator trabalho.

Devemos notar que, segundo insiste a Organização Internacional do Trabalho, no relatório preparado para sua conferência geral de 2003, a riqueza das nações se baseia cada vez mais sobre o saber e as qualificações de sua força de trabalho. Uma estratégia de educação e de formação que comporte três elementos de base permitirá que se superem as dificuldades ligadas à globalização através de uma competitividade reforçada, combinada com a redução de desigualdades crescentes que se observam no mercado de trabalho. Os três elementos são:

1. Desenvolver o saber e as qualificações necessárias para tornar o país competitivo internacionalmente;
2. orientar as políticas e programas de educação para que sirvam para reduzir os efeitos negativos da globalização;
3. **remediar, através da educação e da formação, a vulnerabilidade crescente de certas categorias da população: mulheres, jovens, trabalhadores pouco qualificados, que, por falta de instrução e de qualificações, tornaram-se ou vão tornar-se pobres.**

A precariedade, no entanto, como já assinalado, tende a se tornar a regra. Empregos de tempo parcial, contratos por tempo determinado ou provisório, estágios, trabalhos independentes, trabalho informal ou não registrado, todas formas que associam precariedade e vulnerabilidade multiplicam-se. O modelo de emprego antigo em tempo completo ou dedicação exclusiva, de duração indeterminada e com um estatuto protegido pela legislação, debilita-se, chegando mesmo a praticamente desaparecer em alguns lugares.

O desemprego, por sua vez, é uma realidade cada vez mais presente no mundo inteiro. No relatório sobre emprego no mundo dedicado aos anos de 1998-1999, a OIT informa que “o desemprego continua alto no mundo inteiro” e acentua que “o sub-emprego é grande: 25 a 30% dos trabalhadores do planeta –entre 750 e 900 milhões de pessoas- estão sub-empregadas

Num país como o Brasil, formar os jovens com espírito empreendedor, em outras palavras ajudá-los a conceber suas próprias empresas é fundamental. Para isso, além de introduções e modificações pedagógicas no âmbito da formação, o desenvolvimento de incubadoras de empresas, dentro e fora das universidades, é elemento essencial. Mas, não há que se esquecer 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.

INOVAÇÕES E EDUCAÇÃO PERMANENTE

Em 1972, a Universidade de Stanford, na Califórnia, já desenvolvia programas de teleeducação destinados à atualização de engenheiros e técnicos de empresas situadas na “San Francisco Bay Area”. Atualmente, universidades, como a Federal de Santa Catarina, no Sul do Brasil, utilizando internet e os sistemas de teleconferência, com comunicação direta nos dois sentidos, dão cursos de atualização a engenheiros e técnicos de alto nível de empresas como a Petrobrás, em seus locais de trabalho, a milhares de quilômetros da sede da Universidade, na Amazônia, no Nordeste ou na plataforma marítima no Atlântico Sul. Em Barcelona, Catalunha, Espanha, a UOC – Universidade Aberta da Catalunha- uma universidade real mas 100% virtual, forma adultos, a maioria empregados, em diversas áreas do conhecimento.

Segundo se pode deduzir da análise de vários especialistas, a inserção da educação permanente na prática da educação superior ⁶⁸ pode ser alcançada, através de programas como os seguintes:

1. criação de estruturas em educação permanente, e contínua com finalidades de coordenação nas áreas acadêmicas da universidade, otimizando, desta maneira, os recursos físicos e humanos;
2. oferecimento de programas de “atualização profissional permanente” destinados aos formados e a outros profissionais;
3. programas de educação voltados à reflexão e visão estética como ampliação para os profissionais desta área ou como nova dimensão para profissionais de outras disciplinas que necessitem de desenvolver a noção de domínio universal, através do conhecimento de obras de arte, imaginação, literatura e o pensamento.
4. Programas de diferentes níveis para adultos que não tenham tido oportunidade de formação universitária;
5. Programas de conteúdo social e econômico, destinados à interpretação justa dos acontecimentos nacionais como internacionais;
6. Fortalecimento da cultura do lazer, orientada em direção da criatividade, do desfrute da natureza e do crescimento como pessoa individual e coletiva.

Outra questão também importante e com implicações no mundo do trabalho e em sua organização é a do acesso ao ensino superior e a que tipo de ensino superior. A quem deve ele destinar-se? É útil recordar que, em agosto de 1998, poucos meses antes da Conferência Mundial de Paris, os países vinculados à OCDE reuniram-se em Berlim e decidiram adotar, como política oficial, o acesso universal ao ensino superior ou terciário como gostam de dizer os funcionários da OCDE, influenciados pelos australianos.

Na mesma publicação, a OCDE mencionava a chegada de um «novo paradigma para o ensino terciário que tem como elementos, entre outros, os seguintes: a orientação, em um grande número de países, de ações realizadas pelas autoridades públicas que prevêm a possibilidade de admissão ao ensino terciário de 60, 80, 100% de todos os que completarem seus estudos secundários, e, em um caso (Os Estados Unidos), a participação de todos em algum tipo de ensino terciário... ».

⁶⁸ Um dos especialistas latino-americanos que se destaca nos estudos sobre educação permanente é Carlos Türnneman Bernheim.

Esta educação superior (ou terciária) universal, como gostam de dizer os burocratas da OCDE influenciados pelos australianos, é algo para os ricos ou deve beneficiar a todos? A OCDE, na prática, busca reservar este direito aos seus estados membros, às comunidades dos países ricos do mundo⁶⁹. Em contraposição a esta atitude, nas conferências regionais preparatórias da CMES, em Paris, em outubro de 1998, a comunidade acadêmica e seus associados opinaram de maneira muito clara, baseando suas propostas e decisões no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, na época, comemorava seus 50 anos, segundo o qual toda a pessoa tem direito à educação e o acesso aos estudos superiores deve estar aberto em plena igualdade a todos em função de seus méritos. Em consequência, nenhuma discriminação de espécie alguma pode impedir o acesso à educação superior. Este é um compromisso já velho de mais de 60 anos de toda a comunidade internacional, mas somente agora se toma consciência dele com mais força. As implicações para a educação superior são mais que evidentes.

IDENTIFICANDO ESTRATÉGIAS EM INOVAÇÕES NO E-LEARNING

Um estudo interessante é o que foi elaborado por um grupo de professores provenientes de vários países com o patrocínio da Comissão Europeia. Trata-se de “Identifying innovation in Higher education e-learning strategies”⁷⁰.

A que conclusões básicas chegaram os autores do estudo?

Apesar das diferenças de enfoque, há pontos comuns na vivência e na prática de todas as organizações. Entre elas, nota-se:

- Planos sustentados de negócio, incluindo avaliações cuidadosas do mercado estudantil e do controle de custos;
- Uma ambição por processos de garantia de qualidade e de serviços de apoio aos estudantes;

⁶⁹ A este propósito, é ilustrativo o texto do discurso do secretário geral da OCDE, Angel Gurría, que, em 19.10.2007, em Paris, declarou: **“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.”**

⁷⁰ Os autores são: James Aczel (The Open University, UK); Olivier Cotinat (Institut National des Telecommunications, France); Pascale Hardy (The Open University, UK); Helen Iggulden (University of Salford, UK); László Komáromi (Számalk Education and Information Technology Ltd., Hungary); Katherine Maillat (Institut National des Telecommunications, France); Sara Medina (Sociedade Portuguesa de Inovação – SPI-Portugal); Andreas Meiszner (SPI – Portugal); Eva Obermueller (Vienna University of Technology, Áustria); Mark Spinoglio (SPI – Portugal); Karen Staniland (University of Salford, UK).

- Desenvolvimento de uma tecnologia que seja forte, disponível inclusive em termos de recursos, produtiva, e acessível amplamente com bom apoio técnico de qualidade;

Hoje, no mundo inteiro, as universidades tradicionais se orientam em direção a um sistema dual, com a mistura de elementos presenciais e a distância, incluídos aí o virtual. E muitos se admiram com o sucesso da UOC –Universidad Oberta de Catalunya- que, desde sua fundação, em Barcelona, em 1995, acumula prêmios internacionais de excelência e foi capaz de desenvolver uma metodologia que faz com que seus estudantes tenham mais contacto entre si e com os professores do que nas instituições tradicionais, o grau de satisfação dos estudantes seja altíssimo e o mercado de trabalho aceite, sem restrições, seus diplomados. Em realidades, programas virtuais, se bem executados, poderão apresentar as seguintes vantagens:

- Aprendizagem sem restrição de tempo nem de espaço;
- Possibilidades de organizar os cursos segundo módulos e calendários flexíveis e que atendam às necessidades individuais de aprendizagem;
- Maior responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem. Eles se tornam mais independentes, são mais motivados a apresentar questões, a buscar recursos alternativos e a discutir com seus iguais;
- Docentes que tendem a tomar consciência das mudanças que tudo isto afeta em sua função de vez que os estudantes se tornam mais autônomos e menos constrangidos pelo lugar e pelo tempo.

Gabriel Trip no New York Times de 04.11.2009, publicou um artigo “Learning in dorm, because class is on the web” em que contava a história de estudantes que, embora vivendo a alguns passos da sala de aula, permanecem em seus dormitórios porque as aulas são transmitidas por internet. Segundo o jornal, a educação online está explodindo nos Estados Unidos: 4.6 milhões de estudantes seguiram um curso online no nível de college durante o outono de 2008, com um acréscimo de 17% em relação ao ano anterior. Na Universidade de Iowa, 10 por cento dos 14 mil estudantes no nível de graduação (undergraduated course) em artes liberais seguem um curso online cada semestre. Na Universidade de Norte-Carolina, os estudantes do primeiro ano de Espanhol já não dispõem de cursos presenciais.

INICIAR NOVAS INSTITUIÇÕES

Evidentemente, um momento propício para o lançamento de inovações é o da constituição de novas universidades. Jamil Salmi, do Banco Mundial, fala do que se deve evitar numa situação destas. As observações do diretor do Banco Mundial, ainda que inicialmente voltadas para universidades de “excelência científica”, que enquadram um tipo especial de instituições segundo o jargão do Banco Mundial, merecem a reflexão de todos, inclusive dos responsáveis pelas novas universidades de integração, como a Unilab e a Unila que Lula criou no final de seu governo. Para integração com América Latina e África. Salmi chama a atenção aos seguintes equívocos que devem ser evitados:

- **Construir um campus magnífico** - Uma boa infra-estrutura é importante, laboratórios adequados são necessários, mas sem uma governança apropriada, sem uma liderança forte, sem um curriculum bem pensado, sem acadêmicos qualificados, um campus bonito não será outra coisa que uma concha vazia.

- **Desenhar ou elaborar o curriculum depois de construir os edifícios** - Frequentemente, pensa-se que ensinar e pesquisar podem ser adaptados ao entorno físico, mas uma pedagogia inovadora requer construções apropriadas.
- **Importar o conteúdo de algum outro lugar** - Em lugar de avançar através do longo processo de elaborar seu próprio programa, muitos buscam “comprar” elementos de seu programa em instituições de prestígio no mundo desenvolvido.
- **Elaborar o curriculum com um ecossistema da OCDE na mente, implementado em outro lugar** - Adotar vantagens específicas que fazem o prestígio de universidades na América do Norte ou na Europa –concentração de talentos, recursos abundantes e governança favorável- é necessário, mas não suficiente em si mesmo para se criar uma instituição de nível mundial. É difícil se não impossível manter universidades florescentes quando o ecossistema nacional de educação terciária não é plenamente satisfatório: uma liderança nacional (uma visão do futuro da educação terciária, capacidade de implementar reformas), um quadro regulatório (estrutura de governança e processos de gestão nos níveis nacional e institucional), marcos para garantia de qualidade, mecanismos para integrar vários tipos de instituições terciárias, recursos financeiros e estímulos ou incentivos e uma infra-estrutura técnica.
- **A demora em estabelecer o conselho (board) e nomear uma equipe de liderança.** A criação de uma nova universidade resulta frequentemente de uma decisão política. Um projeto desta magnitude necessita ser levado adiante por uma liderança dinâmica, trabalhando sob a autoridade de um conselho (board) independente, com a capacidade de fornecer orientação e poder.
- **Um plano para custos de capital elevados imediatamente, mas não a sustentabilidade financeira a longo termo;**
- **Ser demasiado ambicioso nos objetivos quantitativos.**
- **Pensar que se pode fazer tudo em dezoito meses.**
- **Basear-se em professores estrangeiros, sem construir uma capacidade local.**

Concluindo, afirma Salmi, que a decisão de se criar uma universidade de alto nível mundial deve sempre ser examinada **dentro de um contexto capaz de assegurar o alinhamento com a estratégia nacional para a educação terciária** e evitar distorções na alocação de recursos dentro do setor.

FINANCIAMENTO

Para alguns, inovar, sobretudo quando se trata de questões vinculadas à gestão dos estabelecimentos ou a decisões tomadas pelos poderes políticos, significa introduzir taxas de escolaridade ou aumentá-las significativamente de modo a fazer com que os estudantes ou suas famílias arquem com o custo dos estudos.

Pessoalmente, estou entre os que consideram isto um erro. Além do mais, a experiência mostra que, em lugar de favorecer a democratização, como alguns enfatizam, esta medida provoca elitismo. Já mencionei os estudos do Instituto de Educação de Londres e a posição recente dos estudantes europeus, baseados em pesquisas da OCDE⁷¹.

⁷¹ “As research in the United States clearly demonstrates, student loans have a negative/disincentive impact on the participation of low-income groups because of concomitant student 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

Restringir o acesso ao ensino superior é uma armadilha para os países em desenvolvimento. No entanto, a meta da universalização, a exemplo do que se propõem os países ricos e mesmo o modesto índice de 30% é difícil de ser atingido, ao menos a curto termo. Difícil, acrescentemos, mas não impossível.

Os que defendem a introdução do sistema de ensino superior pago partem de um diagnóstico, que, em alguns lugares, pode ser correto. Em países como a Inglaterra, hoje, os pobres pagam pelos ricos, ricos têm mais acesso à educação de qualidade, gratuita ou não conforme o caso, pobre tem de pagar por uma educação de baixo nível. A correção do sistema através de medidas como bolsas, crédito educativo e outras, como advogado pelos organismos financeiros, também não são simples. Mesmo em países democráticos, freqüentemente os beneficiados são os que menos necessitam, valendo mais os contactos políticos que a privação de recursos. Não se deve esquecer também que muitos estudantes, vivendo em regiões isoladas, nem acesso têm à informação sobre bolsas ou créditos educativos. Além do mais, o custo da operação, inclusive da administração do sistema, nem sempre é justificável para um aumento digamos de 5% a 10% no orçamento das instituições, como assinalam vários autores.

MISSÕES DA UNIVERSIDADE

O documento “Marco de Ação Prioritária para a mudança e o desenvolvimento a educação superior” aprovado pela CMES de 1998 em complemento a sua declaração final, estabelece, em seu parágrafo 5, **“cada estabelecimento de ensino superior deveria definir sua missão de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade...”**

No marco desta perspectiva, a análise da evolução dos centros de educação superior, no decorrer dos últimos quarenta anos, revela que as finalidades básicas desta necessitam estar cada vez mais relacionadas com quatro objetivos principais:

- -a elaboração de conhecimentos novos (função de pesquisa), o que implica também fazê-lo progredir e cuidar de sua aplicação;
- -a educação e formação de pessoal altamente qualificado (função de ensino)
- -a participação ativa no progresso da sociedade, inclusive através da prestação de serviços à sociedade, principalmente através de sua contribuição ao desenvolvimento sustentável, à melhoria da sociedade (extensão) e à criação e difusão da cultura;
- -a função ética que implica o desenvolvimento da capacidade de crítica social, favorecendo a formação integral e a formação de responsáveis capazes de iniciativas, aptos para o diálogo e para a construção de uma sociedade

Assim, falar em reforma da universidade sem se ter em vista as missões permanentes da universidade e sem levar em consideração um projeto de nação, e, nos dias de hoje, de uma globalização humana, não é conseqüente. É preciso que as universidades participem ativamente, assumam posições de liderança no processo de definição de projetos desta natureza, em que o desenvolvimento da ciência sirva aos interesses de todos em todo o país, e não só de grupos estrategicamente situados em grandes centros urbanos.

Desde Córdoba 1918, a universidade não pode mais se preocupar apenas com a qualidade formal de seus programas. Ela deve se articular mais profundamente com a sociedade e sua ação, para ser considerada de qualidade, tem de ser pertinente ou relevante, ou seja, deve visar à solução dos problemas mais importantes da sociedade, seja no nível local, nacional ou internacional.

A definição ou redefinição de missões deveria provocar um grande debate dentro das instituições. O debate deve, além disso, ser levado para fora da universidade com a participação da sociedade em sua totalidade. A missão se traduz em finalidades a longo prazo que são declarações gerais sobre as grandes orientações da instituição. Não se trata de reformar os estatutos. O que pode também ser necessário, mas pressupõe um processo longo e complicado. **Urgente, num processo de reforma, é dispor de uma espécie de manifesto ou de bandeira, que possa servir de orientação aos estabelecimentos e às comunidades que integram as instituições.**

As missões coincidem com as finalidades e objetivos da instituição universitária: pesquisa, formação e serviço, contribuição ao desenvolvimento e à criação de uma sociedade mais justa, desenvolvimento de valores éticos, que serão alcançadas mediante as funções ou atividades que os estabelecimentos hão de exercer. Estas finalidades serão detalhadas através de objetivos mais operacionais, que levarão em conta as necessidades imediatas do meio em que estejam inseridas as instituições.

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 e enfrentar uma avaliação externa que também somente terá sentido se tomar em consideração o objetivo que, autonomamente, atribuiu-se cada instituição. Em outras palavras, esta seria uma salvaguarda a intentos, como os que se vêem hoje, de instituições que desejam manipular processos de acreditação, tentando definir o que é qualidade para o mundo inteiro e baseados em sistemas que são próprios a poucos países⁷².

⁷² VAN GINKEL, H.J.e DIAS, M.A.R. (2003): **Institutional and political challenges of accreditation at the international level” (2006)** – Este texto foi firmado conjuntamente pelo Professor Hans Van Ginkel, reitor da Universidade das Nações Unidas e o Professor Marco Antonio Rodrigues Dias- Foi apresentado à Terceira Conferência sobre o Ensino Superior (27 a 29 de novembro de 2006), organizada por GUNI –Global University Network for Innovation- Foi publicado em inglês como capítulo do livro “Higher Education in the world 2007”– Palgrave Macmilan- pgs. 37 to 57 e em espanhol “Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional”, in La Educación Superior en el Mundo 2007 - Madrid/Barcelona/México, Ediciones

A educação não se dá no vazio, como dizia Lima Vaz no marco de discussões elaboradas na UFMG nos anos sessenta. Nesta linha, gostaria de recordar que Jacques Maritain, filósofo francês, um dos criadores da UNESCO, falava da necessidade de se conceber e de implementar um ideal histórico para cada país, para cada sociedade. Hoje, estou certo, Maritain enfatizaria mais o conjunto de nações, como fez quando da criação das Nações Unidas, que o ideal histórico nacional.

Há que se considerar também a evolução da sociedade com o aparecimento de novas prioridades na ordem social. Atenta a este fenômeno, 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, de uma certa maneira, atualizam e completam o que foi mencionado no artigo seis da declaração da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998 para que possa desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, das nações e da sociedade global, ou seja, as necessidades da sociedade⁷³.

As mudanças ocorridas na organização da sociedade, em escala planetária, não são conjunturais. Hoje, mais que nunca, tudo está interligado. **As mudanças dos últimos trinta anos se referem aos modos de vida, à maneira como se estrutura a governança mundial e nacional e ao desenvolvimento de uma comunicação, onde o virtual é cada vez mais presente. Estamos, conscientemente ou não, construindo uma nova civilização.** Se ela vai ser melhor ou pior do que a atual, caberá a nós todos decidir.

Aliás, há bastante tempo, o pensador brasileiro, Theotônio dos Santos Junior, fala da necessidade de se construir uma nova civilização. Recentemente, um outro brasileiro publicou um artigo no jornal francês Le Monde, edição de 31 de março de 2009 (“Au-delà de la récession, nous sommes face à une crise de civilisation”), em que afirmou na conclusão de seu texto:

-“Mais que uma grave crise econômica, enfrentamos, hoje, uma crise de civilização. Ela exige novos paradigmas, novos modelos de consumo e novas formas de organização da produção. Temos necessidade de uma sociedade na qual os homens e as mulheres sejam autores de sua história e não vítimas da irracionalidade que reinou durante estes últimos anos”.

Não é necessário apoiar ou compartilhar tudo o que diz, escreve, fala ou faz o ex-Presidente Lula, autor deste artigo, mas creio que, neste particular, todos devemos estar com ele de acordo.

Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 (versão eletrônica em www.mardias.net , electronic book no. 3, segunda parte, doc. 1).

⁷³ Em seu artigo seis, a declaração da CMES de 1998 menciona atividades voltadas para a eliminação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da fome, da deterioração do meio-ambiente e de enfermidades.

Bibliografia

1. Angulo, J. Félix (2008), "La voluntad de distracción: las competencias en la universidad", en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata/ Universidad de Cádiz, pp. 176-205.
2. Bartoli, Annie (2005), *Le management dans les organisations publiques*, 2a. ed., Paris, Dunod.
3. Béchar, Jean-Pierre (2001) – L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits – *Revue des sciences de l'éducation*, volume 27, no. 2, 2001-
<http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009933ar.pdf>
4. Bernstein, Richard- (2005) - 'No' votes in Europe reflect anger at national leaders – *The New York Times* – June 2, 2005. CES/CNE (2010) –
5. CES/CNE (2010) – Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década – Documento de referência para a Oficina de Trabalho CES/CNE, dezembro de 2010, Brasília.
6. CIEP – Centre International d'études pédagogiques (2009)- Hélène Beaucher documentaliste- Dossier Documentaire – Innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur.
7. 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.
8. *Courrier International* – no. 765- 30 juin au 6 juillet 2005- En Espagne, plus de richesse et plus d'inégalités (El Periódico de Catalunya- Anton Costas) y pas d'emploi stable pour un tiers des travailleurs – Lúcia Abellán- *El País*).
9. Cros, Françoise- (2009)- préface à l'ouvrage de Denis Bédard et Jean-Pierre Béchar 2009- *Le temps des innovations pédagogiques : trame du changement en enseignement supérieur*.
10. Cunha, Luiz Antônio (1980) "A Universidade temporã – o ensino superior da Colônia à era de Vargas"- *Civilização Brasileira e UFC*.
11. De Ketelle, 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: francés
12. -Dias, Marco Antonio Rodrigues – Volume electrónico número 1- World Conference on Higher Education- www.mardias.net
13. Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – Globalization and dialogue of civilizations: the role of China- International Conference on "Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates" – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2 and 3th December 2007- Ver também www.mardias.net
14. Dias, Marco Antonio R. (2005) versões: Português e inglês "Compromisso social das universidades face às investidas da comercialização" – "Social Commitment of the universities against the commercialization attempts" Documento elaborado para a Segunda Conferência de Barcelona de Titulares de Prêmios Nobel sobre o Compromisso Social das Universidades, organizada pela rede GUNI - Global University Network for Innovation - e Fundação para a Cultura da Paz – Universidade Politécnica de Catalunha - Barcelona, 2 de dezembro de 2005 – Publicado em português pela Revista Estudo & Debate – Editora Univates- Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil – Publicado em inglês em Guadalajara, Jalisco, México, em 2006, em "Global Education". Ver também www.mardias.net – electronic book no. doc no.
15. Hayton, Annette and Pacuzka, Anna (editors) (2002) – *Access, participation and higher education – Policy and practice*- Kogan Page, London
16. Kent, Rollin (1995), "Debate: 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.
17. Lenoir, Yves (2009), "L'interaction instruction-socialisation dans le cadre d'une globalisation néolibérale: quelles finalités de l'éducation scolaire?", comunicación presentada en el Coloquio

“L’interaction instruction-socialisation: quels enjeux pour une décolonisation du savoir, du pouvoir et de l’action dans le cadre d’une globalisation néolibérale?”, en el XII Congreso de la Asociación para la Investigación Intercultural, 1-2 de julio organizado en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

18. Mayor Zaragoza, Federico. “Hacia una nueva educación superior”. Discurso de clausura de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996. En: “Hacia una nueva educación superior”. Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.
19. Olsson, Berit (1995), “The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education”, en Lene Buchert and Kennet King (eds.), Learning from experience; policy and practice in aid to higher education, CESO Paperback núm. 24, pp. 235-246, La Haya, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO).
20. R. Dias, Marco-Antonio (2010), “¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol 1, núm 2,

<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion> (Consulta: 30.11.2010).

21. Rogers, Everet (editor) (1976) – “Communication and development – critical perspectives”- Saga Contemporary, Social Sciences Issues 32- Saga Publications- Beverly Hills/London,
22. Salmi, Jamil, - Nine Common Errors When Building a New World-Class University - August 22, 2010
23. 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”.
24. 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.
25. 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.
26. Van Ginkel, Hans e Dias, M.A.R (2003) - **Institutional and political challenges of accreditation at the international level” (2006)** – Este texto foi firmado conjuntamente pelo Professor Hans Van Ginkel, reitor da Universidade das Nações Unidas e o Professor Marco Antonio Rodrigues Dias- Foi apresentado à Terceira Conferência sobre o Ensino Superior (27 a 29 de novembro de 2006), organizada por GUNI –Global University Network for Innovation- Foi publicado em inglês como capítulo do livro “Higher Education in the world 2007”– Palgrave Macmillan- pgs. 37 to 57 e em espanhol “Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional”, in La Educación Superior en el Mundo 2007 - Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 (versão eletrônica em www.mardias.net , electronic book no. 3, segunda parte, doc. 1).

DOCUMENTO NÚMERO 4

EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN EN SUS RELACIONES CON LA SOCIEDAD: ¿QUIÉN CREÓ ESTE MONSTRUO?

XVI Congreso AMSE –AMCE-WAER – Monterey – México- 31 mayo- 4 de Junio - Asociación Mundial de Ciencias de la Educación - Las identidades culturales en el marco de la mundialización: la emergencia de nuevos actores en educación – Coloquio especial: La mundialización de la educación: punto de vista de los responsables de la política educativa, los sociólogos y los educadores (2 de Junio de 2010)⁷⁴

⁷⁴ Este texto se inspiró básicamente en un documento elaborado en francés (“Dans quelle mesure la crise globale va-t-elle affecter les critères adoptés pour l’évaluation dans l’enseignement supérieur?”) en el marco del coloquio "Definir y medir el desarrollo académico", realizado del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2009, en la Sorbona, París. Más tarde, por solicitud de la revista RIES, un texto modificado fue elaborado y publicado por esta revista (ver número 1 de este volume). **Sin embargo contiene elementos que no fueron incorporados a los otros documentos, lo que justifica su inclusión en este volume.**

EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN EN SUS RELACIONES CON LA SOCIEDAD: ¿QUIÉN CREÓ ESTE MONSTRUO?

Documento no editado – sin revisión

Marco Antonio Rodrigues Dias⁷⁵

XVI Congreso AMSE –AMCE-WAER – Monterey – México- 31 mayo- 4 de Junio - Asociación Mundial de Ciencias de la Educación - Las identidades culturales en el marco de la mundialización: la emergencia de nuevos actores en educación – Coloquio especial: La mundialización de la educación: el punto de vista de los responsables de la política educativa, los sociólogos y los educadores (2 de Junio de 2010)⁷⁶

⁷⁵ Consultor internacional, profesor jubilado de la Universidad de Brasilia, ex director de la División de educación superior de la UNESCO (1981-1999).

⁷⁶ Este texto se inspiró básicamente en un documento elaborado en francés (“Dans quelle mesure la crise globale va-t-elle affecter les critères adoptés pour l’évaluation dans l’enseignement supérieur?”) en el marco del coloquio «Definir y medir el desarrollo académico», realizado del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2009, en la Sorbona, París. Más tarde, por solicitud de la revista RIES, un texto modificado fue elaborado y publicado por esta revista (ver número 1 de este electronic book). Sin embargo contiene elementos que no fueron incorporados a los otros documentos, lo que justifica su inclusión en esto volumen.

INTRODUCCIÓN

En este espacio, intentaremos llamar la atención a algunos elementos que pueden ayudar la comprensión de lo que pasa en el campo de la educación superior en este momento en el marco de la globalización y sus relaciones con la sociedad. Pero notemos que se trata de temas polémicos donde no hay unanimidad.

Los expertos en general en sus análisis mencionan la existencia de modelos distintos y a veces opuestos para la educación. Pero esto no es nuevo, como se puede ver con el análisis de dos documentos sobre políticas para la educación superior elaborados y publicados en los años noventa por el Banco Mundial y por la UNESCO.

Estos dos documentos (“Higher Education: the Lessons of Experience- Banco Mundial- Washington- 1994 y “Policy Paper for Change and Development” – Unesco- Paris- 1995) tuvieron gran influencia en la evolución de las políticas públicas de educación superior en el mundo entero en el final del Siglo XX y se transformaron en una referencia permanente⁷⁷

Las dos organizaciones partieron de diagnósticos semejantes: constatación del incremento de los efectivos, problemas de financiación generalizados, diversificación de las instituciones y de los programas, problemas de adaptación de los contenidos a las nuevas realidades mundiales, pero llegaron a conclusiones absolutamente opuestas.

El documento del Banco Mundial podía ser considerado una adaptación del Consenso de Washington⁷⁸ a la educación superior:

⁷⁷ Análisis comparativos de estos documentos fueron elaborados por un experto latinoamericano y una experta sueca: Kent, Rollin (1995), "Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO", Universidad Futura, Vol. 7, n. 19 invierno 1995, pp. 19-26, Universidad Autónoma Metropolitana, México y Olsson, Berit (1995), "The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education". Learning from experience; policy and practice in aid to higher education, Lene Buchert and Kennet King Ed., pp. 235-246, Ceso Paperback n° 24, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO), La Haye. El autor de este artículo ha tratado también del tema diversas veces, particularmente en: – Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional – Edc. Sup. Campinas, volumen 25, no. 88 p 893/914 (2004) – disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>, y en www.mardias.net vol, 2 doc. 7; y (2004) – “Perspectives pour l’enseignement supérieur en tant que bien public après dix ans de débats et divergences” – In L’éducation: bien public et ou marchandise – Association Francophone Internationale de Recherches Scientifiques en Éducation – 2006- pgs. 99 a 128- l’Harmatan- www.mardias.net – volumen 2, doc, no. 9.

⁷⁸ El Consenso de Washington, una creación al final de los años 80, de tres instituciones basadas en esta ciudad, el FMI, el Banco Mundial y el Tesoro de Estados Unidos, cuyos principios fueron consolidados por un economista inglés, John Williamson. defendía la reducción de la intervención del Estado, la desreglamentación, la liberalización llevada a sus últimas consecuencias y la privatización sin preocupar con las cuestiones de justicia social ni de empleo

- reducción del montante de las inversiones en la educación superior;
- estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad
- prioridad a los aspectos comerciales y no a los educacionales
- aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;
- reglamentación de los sistemas según los principios establecidos en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

El documento de políticas de la UNESCO consideraba la educación superior como un bien público, como un derecho en el marco de la Declaración Universal de los Derechos humanos, defendía la universalidad del acceso a este nivel de la educación y consideraba que calidad y pertinencia eran conceptos que iban mano en la mano que no podían existir separados.

Sin embargo, desde el año 2000, el director general de la UNESCO, Sr. Matsuura, anunciaba que las dos organizaciones ya no tomaban posiciones divergentes como ocurriera en el pasado. En realidad, durante todo su mandato en la dirección de la UNESCO, esto fue lo que se notó. Hay que notar entonces que el Banco Mundial no cambió sus posiciones. Históricamente, la fecha de la formalización de esta unión se puede definir como siendo la del día 14 de Junio de 2000, cuando participando de la presentación del informe elaborado bajo el control del Banco Mundial “Higher education in Developing countries: peril and promises”⁷⁹, el Sr. Matsuura declaró, utilizando el lenguaje diplomático típico, “we have often, though not always, shared the same views on directions for its (higher education) renovation and development”.

EL MONSTRUO

Coincidentemente, desde aquel entonces se intensificó el movimiento de globalización en el mundo y no hay que olvidar que ahora mismo vivimos un período de crisis económica y financiera grave, lo que llevó Nelson D. Schwartz y Julie Crewell a preguntarse en la edición del 23 de marzo de 2010 de The New York Times ¿“Como fue creado este monstruo? (What created this monster?)” ¿Y nosotros podríamos cambiar la pregunta indagando quién creó este monstruo que tanta influencia tiene sobre los sistemas de educación en el mundo entero?

La globalización representa un proceso que busca facilitar la movilidad de personas, bienes y servicios, ideas etc. La noción de Estado se debilita y la interdependencia se refuerza. La globalización en el campo económico –la más visible- opera actualmente con tres elementos característicos muy claros según varios analistas:

- Un mercado unificado a escala mundial, con la adopción de un marco institucional único –el liberal- y un modelo uniforme de producción y distribución de bienes y servicios.

⁷⁹ Para los que se interesan en conocer la participación y la responsabilidad de representantes del Banco Mundial y de la UNESCO en la elaboración de este documento, informaciones están disponibles en el libro publicado en 2002 por la CRUE – Conferencia de rectores de Universidades españolas- “Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI”, página 4, nota no. 29.

- El desarrollo de empresas globalizadas, compitiendo en escala planetaria, en la concepción, producción y distribución de sus productos y servicios.
- Una división internacional del trabajo, donde, bajo un marco institucional único, rígido, monopolista, los pólos dominantes se ubican en los países que controlan el conocimiento, el saber, los servicios y, por esto son autónomos o independientes. A unos cabe la creación, los otros son condenados a la imitación y la dependencia.

La globalización alcanza todos los sectores de la vida de la sociedad, **incluso de la educación**, que se convierte en uno de los grandes mercados modernos y donde también se intenta adoptar un modelo único.

Los datos son impresionantes. Sólo en los países de la OCDE el comercio internacional de servicios educativos llegó en 2004 a los 77.000 millones de dólares US, lo que corresponde a más o menos 4% del comercio de servicios en esta área geográfica⁸⁰.

LA BÚSQUEDA DEL FUTURO

Cuando se entra en esto tipo de análisis hay que recordar lo que decía Octavio Paz para quién la búsqueda del futuro pasa inevitablemente por la conquista del pasado. ¿Como fue la evolución de estas cuestiones en los últimos tiempos? ¿Que predominó en la relación entre educación y sociedad en el suceder de las últimas décadas?

En realidad, en el Siglo XX, podemos destacar tres momentos importantes en los cuales las universidades reaccionaron a políticas y a sistemas que deseaban utilizar la educación como instrumento para la manutención de privilegios. La reforma de Córdoba, Argentina, en 1918 es el primero a notarse.

Córdoba 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 Córdoba debemos entre otros avances en la época:

⁸⁰ Ver más datos sobre la globalización en “Un autre monde, contre le fanatisme du marché” - Fayard, 2006 de Joseph E. Stiglitz, premio Nobel de economía.

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 quedando claro que los estudiantes tienen que ser tratados como adultos, como sujetos y no como objeto de sus destinos. Para esto, se defendía el co-gobierno;

iii) la necesidad para las instituciones de educación superior de mantener vínculos con la sociedad, tratar de problemas de la sociedad, encontrar en la sociedad 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 con la gratuidad siendo considerada un instrumento para ampliar el acceso a las universidades;

VII) la anticipación de los movimientos de integración en la región.

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, y que constituye el segundo momento a destacar. En aquel entonces, un movimiento anárquico, sin objetivos claros, logró movilizar toda la sociedad francesa y mundial. No vamos analizar aquí los detalles de Mayo de 1968, pero recordemos que los estudiantes 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 son prueba reformas en América Latina y, en Francia, la ley francesa de reforma universitaria de 1968⁸¹.

⁸¹ En 1968, l'auteur de cet article complétait un cours de troisième cycle en communication et sciences de l'information à l'Université de Paris.

Nadie lo comenta pero el movimiento de los estudiantes franceses está en la origen de la decisión de la UNESCO de crear una comisión internacional presidida por Edgar Faure y que elaboró el informe “Aprender a ser”, que tanta influencia ha tenido sobre la educación en el mundo entero desde los años 70⁸².

El tercer momento a señalar fue 1998 cuando la UNESCO convocó y organizó la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. En los debates de preparación a este evento en todo el mundo, quedó claro que “antes de buscarse el tipo de institución de educación superior que se quiere construir, es necesario definir el modelo de sociedad que se busca alcanzar” para que la educación superior pueda colaborar a la creación de una sociedad más justa⁸³. Esto estaba presente en las discusiones en todas las regiones, pero quedó claro en la Declaración adoptada en 1998, cuando los participantes, entre otras cosas, decían que la educación superior debe “fundar las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente (artículo 6, a) y también que “en última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación...” (Artículo 6, d).

En su discurso de apertura de la conferencia, el director general Federico Mayor enfatizó que los principios que la conferencia iba examinar, si basados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Constitución de la UNESCO, llegarán a ser “el germen de las profundas transformaciones que son imprescindibles en este simbólico fin de siglo y de milenio, transformaciones indispensables si queremos de veras ofrecer a las generaciones futuras un mundo más justo, más pacífico y más luminoso”. En el mismo sentido, en la sesión de cierre de la conferencia, Celine Saint Pierre, presidente del Consejo Superior de Educación del Québec, señaló el hecho que en los trabajos de preparación de la conferencia quedó clara la necesidad de las instituciones de educación superior establecer una política proactiva en la búsqueda de medios para erradicar la pobreza y la exclusión social, para poner un termo a la degradación del medio ambiente y mejorar la calidad de vida, en una perspectiva de desarrollo duradero y de desarrollo de la persona, de respeto a los derechos humanos, del desarrollo de una solidaridad social, intelectual y moral para impedir los conflictos y las guerras⁸⁴.

⁸² Ver Faure, Edgar et alii (1972) – Apprendre à être- UNESCO-Fayard

⁸³ En un documento distribuido por la UNESCO en junio de 1998 en inglés y francés al mundo entero como elemento de preparación próxima a la CMES de Octubre de 1998, se decía en el párrafo XIX que una observación adicional era pertinente: “Las conferencias regionales preparatorias a la Conferencia mundial sobre la enseñanza superior han revelado claramente la importancia que la educación superior tiene hoy para todos los países. Revelaron igualmente que los destinos de la enseñanza superior y lo de las sociedades son inseparables (inextricable en francés). Esto es la prueba de que ahora más que nunca, cuando se interroga que tipo de educación superior tiene que ser construido, es necesario imperativamente y antes de todo se preguntar que tipo de sociedad uno desea construir”. – ver www.mardias.net vol 1 doc. 10

⁸⁴ Ver discursos de F. Mayor y C. Saint-Pierre en Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI- Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y Fundación Universitaria de la Cooperación Internacional-2002.

Calidad y pertinencia son conceptos complementarios que caminan juntos. Además, la educación, incluso la educación superior, tiene que ser considerada un bien público, independientemente de quien sea el prestador del servicio educativo. Estas eran las ideas en que se fundamentaban la educación superior que, en última análisis, visaba a la formación del ser humano integral.

CAMBIOS FUNDAMENTALES

El mundo hoy no es el mismo de 1918, tiene grandes diferencias con respecto a 1968, y ese mismo bastante diferente del de 1998, pues la evolución y las transformaciones desde entonces fueron muy rápidas. La evolución de las nuevas tecnologías, por ejemplo, favoreció la globalización en todos los niveles, principalmente el económico y el mercado pasó a ser la referencia dominante en las decisiones tomadas en los niveles políticos de todo el mundo.

El mundo vive hoy un proceso de crisis del modelo de globalización dominante. Ciertos responsables de lo que pasa ahora en la esfera financiera manifestaron un arrepentimiento por lo que han hecho o provocado, pero, en el campo de la educación, y de las organizaciones internacionales, muchos siguen actuando como si nada hubiera ocurrido en el mundo. El mercado en la opinión de estos expertos y de ciertas organizaciones debe seguir funcionando como referencia única, como la luz capaz de orientar las reformas del sistema. Incluso llegan a decir que es el mercado a quien toca definir la pertinencia en el campo del conocimiento y del aprendizaje. Los establecimientos de educación superior tienen que adaptarse a esta realidad, pero nada justifica el abandono de la idea de servicio público que implica el acceso abierto a todos, la permanencia de las prestaciones y la capacidad de adaptación.

Notemos que una comisión de 21 sabios, cuyos trabajos fueron financiados incluso por el Banco Mundial, presidida por el Premio Nobel norte-americano Michael Spencer, publicó hace ya tres años (2008) un informe que puede ser interpretado como el del anuncio de la muerte del Consenso de Washington. Se trata de un documento que nada tiene de revolucionario, que puede ser considerado de tendencia liberal y que se intitula “Informe sobre el crecimiento – Estrategias para el crecimiento sostenido y el desarrollo incluyente”, que puede ser encontrado en varios idiomas, incluso en español.

<http://www.growthcommission.org/storage/cgdev/documents/Report/spanishgrowthreport.pdf>⁸⁵

⁸⁵ Miembros de la comisión : Montek Singh Ahluwalia, Planning Commission, India; Edmar Bacha, Instituto de Estudios Económicos y Políticos, uno de los promotores del Plan Real en Brasil; Boedino, gobernador, Banco de Indonesia; Lord John Browne, diretor general de Riverstone Europe; Kemal Dervis, administrador del PNUD; Alejandro Foxley, ex ministro de finanzas y de relaciones exteriores en Chile; Goh Chok Tong, ex primero ministro de Singapur; Danuta Hübner, comisionada de Política regional, European Comisión; Carin Jämtin, ex ministro para la cooperación de desarrollo internacional en Suecia; Pedro-Pablo Kuczynski, ex primero ministro

La comisión se había dado como objetivo analizar la manera como los países en desarrollo pueden alcanzar un crecimiento durable y equitativo. La comisión ha hecho hincapié en la necesidad de elaboración de programas sociales, capaces de eliminar o de reducir la diferencia escandalosa de rentas entre los grupos sociales. Sus miembros consideraron que para salir de un estado de crisis, es necesaria prioritariamente una planeación a largo plazo y funcionarios que cobren bien, además de inversiones públicas en las infraestructuras, en educación y en salud.

El mundo sigue cambiando y hay que prestar atención a lo que pasa con China⁸⁶. Sea lo que digan los críticos y la prensa occidental, aun después de 2008, este país sigue teniendo resultados positivos en su economía independientemente de la crisis deflagrada a partir de 2008. Este país ha reducido de más de 400 millones de personas el número de pobres entre 1990 y 2004. Además de esto, en oposición al que hacen otros países en desarrollo u emergentes, China amplió las inversiones en las infraestructuras, educación, salud y medio ambiente.

Los chinos están conscientes que entramos en un período de sociedad del conocimiento global, a través del cual la información, la capacidad, las aptitudes, las habilitaciones son la fuerza que acelera el desarrollo. La China tenía 3 700 000 estudiantes en 1990, hoy día cuenta con más de 25 millones y hace inversiones importantes en las ciencias y las tecnologías. La prioridad es dada a la formación que responda a los intereses y necesidades del país. Algunas instituciones de formación extranjeras fueron autorizadas a establecerse en su territorio, pero en asociación con instituciones locales, con programas que son acreditados por las autoridades nacionales y bajo un control estricto de su funcionamiento. Hay que reconocer que en China, a pesar de las dificultades para su implementación, hay, en definitivo, un proyecto de nación y para alcanzarlo, las universidades son parte importante de la estrategia del país.

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 la práctica significa

de Perú; Danny Leipziger, vicepresidente Banco Mundial; Trevor Manuel, ministro de finanzas Sudáfrica; Mahmoud Mohieldin, ministro de inversiones, República Árabe de Egipto; Ngozi N. Okonjo-Iweala, director General en el Banco Mundial, ex ministro de finanzas en Nigeria; Robert Rubin, presidente del Comité ejecutivo del grupo Citibank; Roberto Solow, premio Nobel de Economía, profesor emérito del MIT; Michael Spence, presidente de la comisión, premio Nobel, profesor emérito de Stanford University; Sir K. Dwight Venner, gobernador, Eastern Caribbean Central Bank, St. Kitts y Nevis; Ernesto Zedillo, ex presidente de México, director Yale Center for the Study of Globalization, Estados Unidos; Zhou Xiaochuan, gobernador, People's Bank of China

⁸⁶ Ver sobre la función de la China en la globalización: "Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – Globalization and dialogue of civilizations: the role of China- 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 www.mardias.net, volumen no. 1.

precariedad, los chinos han aprobado una ley que vigora desde primero de enero de 2008, garantizando más seguridad e estabilidad en el trabajo. De hecho, su actitud con relación al mundo del trabajo es significativa de cambios profundos en el modelo económico y social. Durante los últimos meses de 2009 e inicio de 2010, el ascenso del desempleo en Estados Unidos alcanzó 10.2% et va “tocar más de 10% de la población activa de los países desarrollados o sea 57 millones de sin empleo, contra 5.6% en 2007” (Nicolas Baverez)⁸⁷ y ⁸⁸.

PERTINENCIA Y MISIONES

Desde finales de los años 90, ciertos funcionarios internacionales estimulan la tendencia a considerar que calidad y pertinencia no caminen mano en la mano. Se habla de calidad vinculada a la competitividad, lo que significa que la calidad existe si las instituciones de enseñanza superior siguen produciendo expertos como los que han fabricado la crisis financiera que toca el mundo entero desde 2008..., la calidad existe si los establecimientos preparan técnicos para servir a los intereses prioritarios de las empresas, en particular de las que dominan el mercado global. Se olvidan que lo que solicita hoy un empresario no será necesariamente lo mismo que va exigir mañana.

Por supuesto, en un sistema universitario, se impone la presentación de objetivos precisos, una estructura racional, una gestión eficaz, un entorno favorable. Mas nada de esto tendrá sentido si las instituciones no disponen de libertades académicas y de una autonomía responsable y si ellas no definen de manera transparente sus misiones, su responsabilidad con respecto a la sociedad y no se organizan de manera a poder alcanzar objetivos previamente establecidos.

En 1998, la Conferencia mundial sobre la enseñanza superior ha sugerido que los establecimientos de educación superior definan o redefinan sus misiones en acuerdo con el conjunto de la sociedad. Las misiones definidas de esta manera podrán servir de elementos de comparación para medir la contribución de los establecimientos de educación superior al mejoramiento y al progreso e incluso para establecer “rankings” entre las universidades. Aceptar un modelo único, base de sistemas de proyectos de acreditación sometidos actualmente a las instituciones académicas, significaría la imposición de una identidad internacional, sinónimo de identidad de grupos dominantes, en un número limitado de países, y eventualmente de un solo país.

NUEVAS TECNOLOGÍAS

⁸⁷ -Nicolas Baverez, La reprise sans l’emploi- Le Monde Economie, 24.11.2009

⁸⁸ Ver, sobre esto tema, las presiones del FMI de Strauss Khan con respecto a España y otros países europeos en Mayo de 2010.

Además de esto, expertos internacionales defienden ahora la aplicación de un sistema internacional basado sobre el comercio y la venta de productos educativos en particular a través de Internet. Para ellos, la cooperación basada sobre la solidaridad y en la promoción de la calidad y de la pertinencia es una ingenuidad. Es necesario ser realista -es lo que dicen- y seguir las tendencias del mercado.

Las nuevas tecnologías ejercen un rol esencial en el proceso de transformación y de modernización de las instituciones de enseñanza superior a través de todos los niveles. Colaboran en la organización, de la gestión, de los programas virtuales, que, si implementados de manera concreta, podrán presentar las ventajas siguientes: aprendizaje sin restricción de tiempo ni de espacio, posibilidades de organización de cursos a través de módulos y de calendarios flexibles que contesten mejor a las necesidades individuales de aprendizaje, y una responsabilidad más fuerte del estudiante en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de información lleva las organizaciones de enseñanza superior a ocupar un lugar cada vez más importante en el panorama educativo internacional como lo han señalado los participantes en la conferencia mundial sobre enseñanza de París en 1998⁸⁹:

“Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional...”

Este progreso de las tecnologías viene junto con un proceso de transformación en la economía, en la sociedad, en la civilización que es más importante que las mudanzas en el mundo durante la Revolución industrial. Su elemento central es el conocimiento. En economía, la distinción fundamental hoy día está entre los que conciben los productos y su producción. La concepción es directamente vinculada a la investigación y al desarrollo basado en la ciencia y la codificación del saber teórico, en un nivel bastante superior al que pasa en la producción. Esto revela la necesidad de estimular la investigación científica y tecnológica y de integrar las políticas de educación con las de ciencia y tecnología. Esto también justifica la propuesta del Profesor Alan Renaut para quién, “la

⁸⁹ Ver artículo 12 de la Declaración de la Conferencia – www.mardias.net volumen 1

definición y la medida específica del desarrollo académico ejercerán...un rol creciente en la evaluación del desarrollo humano en general”⁹⁰. La idea es estimulante.

EDUCACIÓN INTERNACIONAL

Por su vez, con el lanzamiento por parte de Naciones Unidas, de un movimiento a favor de la alianza de civilizaciones, vuelve el interés a los temas relativos a la educación internacional⁹¹. Desde los años 80, expertos entendieron que educación internacional tiene que cubrir todos los actos educacionales dirigidos a una mejor comprensión, a un creciente respeto de las ideas, culturas, costumbres y tradiciones de los otros, a promover una mejor cooperación entre naciones, con base en las relaciones internacionales y el respeto del derecho internacional, en la justicia y equidad, con la promoción de la paz a traves de estudios sobre las causas de los conflictos, sobre la resolución pacífica de disputas y sobre el desarme, incluyendo sus relaciones con el medio ambiente. Como corolario, habría que incluir temas derecho humano y libertad, y el respeto de la dignidad de los pueblos, sea como individuos o como miembros de sus comunidades, especialmente las minorías.

La educación internacional, en una perspectiva ideal, debería estar presente en el conjunto de las actividades de formación y de investigación del conjunto de instituciones de educación superior. La Universidad de las Naciones Unidas decidió crear en Barcelona un Instituto Internacional para la Alianza de Civilizaciones que tendrá la vocación de adoptar en sus programas la perspectiva de una educación internacional.

Esta perspectiva se adecua al hecho importante que consiste en que la educación superior debería siempre jugar un papel esencial en la generación, transferencias y aplicación del conocimiento, preparándose los profesionales, los cuadros técnicos y administrativos, dando forma a la identidad cultural y fortaleciendo el proceso democrático. Se adecua también a los objetivos del milenio lanzados por las Naciones Unidas en 2001:

1- Erradicar la pobreza extrema y el hambre

⁹⁰ Renaut, Alain – (2009) Un humanisme de la diversité – essai sur la décolonisation des identités. Flammarion

⁹¹ De una u otra forma la internacionalización se ha convertido en una actividad permanente en las universidades de todo el mundo. Según el relato de una publicación de la ANUIES (2000), una encuesta realizada por un organismo francés al final de los años 90 entre 150 universidades de 47 países, señaló que para el 41% de los encuestados la cooperación era “prioritaria”, para el 52% “importante” y solamente un 7% la consideraban “relativamente importante”. Un gran número de universidades dispone ahora de oficinas propias para temas internacionales.

- 2- Lograr la enseñanza primaria universal
- 3- Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- 4- Reducir la mortalidad infantil
- 5- Mejorar la salud materna
- 6- Prevenir el SIDA, malaria y otras enfermedades
- 7- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- 8- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

La cultura es un elemento importante a tenerse en cuenta en el análisis de esta realidad y de propuestas de esta naturaleza. Muchos consideran que justamente la no consideración de los aspectos culturales, la falta de atención a la protección de la diversidad cultural, la ausencia de respecto a la diferencia de culturas, el no aceptar que el otro sea diferente de nosotros, son los elementos principales que llevaron a la falencia de las instituciones llamadas a promover la paz y la comprensión en el mundo.

Y cuándo se menciona la expresión cultura hay que saber que por este término hay que tener en cuenta los conceptos desarrollados por educadores como Paulo Freire o por el experto en temas sociales mexicano Rodolfo Stavenhagen que hablando de cultura decía que esta “comprende el conjunto completo de actividades, símbolos, valores e instrumentos del hombre que identifican un grupo humano y lo distinguen de los otros”. El estado según Stavenhagen no es solamente el marco jurídico concebido para mantener el orden interno y garantizar la soberanía en FACE de poderes externos. El estado es el elemento esencial para la promoción del desarrollo económico y social, el proveedor de bienes y servicios, el vínculo necesario entre los mercados nacionales e internacionales. Tiene que garantizar la satisfacción de los bienes esenciales a la población entera, promover el crecimiento y el empleo, redistribuir riquezas, tomar a su cargo la preservación del medio-ambiente y servir de referencia a la integración social⁹².

PIENSAMIENTO ÚNICO

Lo que asistimos hoy, con el consenso de Washington y los esfuerzos para hacer presente un pensamiento único es una vuelta a la teoría de la modernización de los años 50 y 60

⁹² Stavenhagen, Rodolfo- texto en francés - (1986) Reformes et prospectives des Etats à ethnies multiples – Cycle Annuel des Conférences n° 3- Université des Nations Unies, Tokio

En los últimos tiempos, en particular durante los años noventa e la primera década del Siglo XXI, los intentos para alcanzar una uniformidad de modelos de educación superior y, al final, de la consolidación de un pensamiento único son más sofisticados. Hay que ver, por ejemplo, lo que ocurre con tres procesos que se desarrollan a nivel internacional y que, aparentemente independientes, en realidad están interconectados:

4. **La Declaración de Bolonia**, que es un exitoso proceso para crear un espacio europeo de educación superior. Originalmente, fue una declaración política pero ahora representa un tipo de acuerdo entre más de treinta países europeos. Adaptada a las realidades y necesidades europeas, el proceso de Bolonia está propiciando que las universidades europeas adopten el modelo norteamericano de formación y, actualmente hay una gran presión para que universidades de otras regiones copien el nuevo modelo europeo, que es una adaptación del modelo norteamericano.
5. **El Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS)**, aprobado en 1994 y que da base a todos los que buscan transformar la educación superior en servicio comercial, lo que implica el abandono de la concepción de bien público de la educación y que facilita también la adopción de modelos únicos.
6. **Las directrices para garantizar la calidad en la educación superior transfronteriza**, adoptadas en diciembre del 2005 por el Consejo de la OCDE y utilizadas por funcionarios internacionales que trabajan con el problema de acreditación en nivel internacional. Las referencias de todas estas directrices están fundadas en los modelos de los países del norte que, naturalmente, pasan a ser vistos como parámetros únicos para definir lo que es calidad y, en consecuencia, servir de modelo para el mundo entero⁹³.

La declaración de Bolonia y el proceso que ella generó son el instrumento principal para la creación y consolidación del Espacio europeo de la educación superior⁹⁴.

El Proceso de Bolonia busca:

⁹³ A este respecto, se puede consultar: Hans Van Ginkel; Marco Antonio R. Dias (2007). .Retos Institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. Educación Superior en el mundo 2007. (2006). Madrid, Barcelona, México: Ediciones Mundi-Prensa Libros, S. A. Pag. 37-57. Para la versión inglesa, consultar institucional and political challenges of accreditation at internacional level publicado en "Higher education in the World 2007 – Accreditation for quality assurance: what is at stake?" Palgrave Macmillan2007- Ver también en www.mardias.net volumen electrónico número 3, segunda parte, doc. no. 1 ;

⁹⁴ Sobre la Declaración y el proceso de Bolonia hay una amplia documentación. Informaciones de base pueden ser encontradas en las páginas de la Europea Students Union www.esib.org , en la página de la Asociación europea de universidades: www.eua.be , en la página de la Asociación Internacional de Universidades: http://www.iau-aiu.net/he/bologna_process/fre/declarations_fr.html , y también en <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

- alcanzar una convergencia en grados y postgrados en Europa
- facilitar la movilidad de estudiantes y docentes
- adoptar el sistema de transferencia de créditos europeos
- Estimular la creación de procesos para asegurar la calidad de las universidades
- promover el aprendizaje al largo de la vida
- promover mundialmente el sistema europeo de universidades

Sin embargo, está evidente que el proceso de Bolonia representa un excelente pretexto para hacer pasar una serie de otras reformas que nada tienen que ver con los objetivos anunciados. Allí se encuentran un estímulo a la privatización directa o indirecta de la educación superior y la transmisión de contenidos que visan favorecer más la competición que la formación a la ciudadanía y a la elaboración de un contrato social entre educación superior y la sociedad. Además de esto, la reforma de Bolonia está calcada en el modelo anglo-sajón lo que podrá servir a la consolidación de un pensamiento único en el mundo y, en consecuencia, e una identidad internacional fundamentada en los valores de un pequeño número de países.

Un concepto básico en todo esto procesos es el de competencia se trata de un concepto que viene unido a la idea de comparación e equiparación entre estudios y la importancia de la “empleabilidad” y el mercado laboral. En otras palabras, se busca la homogeneización de los títulos y certificados, cuyas competencias profesionales sean estandarizadas e evaluadas a través de procedimientos similares. Y las competencias no abarcan lo que propone Informe Delors. Ellas se refieren al mercado laboral, al mercado laboral actual que puede no ser el mismo dentro de muy poco tiempo.

Se apuesta por una universidad europea que tenga sus raíces en el mundo empresarial y laboral. El futuro del espacio europeo de educación superior descansa en el diseño de perfiles profesionales que aumenten la “empleabilidad” del alumnado. Lo que se busca pues el centrar la educación en los resultados del aprendizaje.

Para comprender lo que está por detrás de todo esto, hay que ver el proyecto de la OCDE de 1997: “definición y selección de competencias, bases teóricas y conceptuales”.

En principio, las medidas propuestas se fundamentan en el Informe Delors (1996) que, recordemos, era una actualización del Informe Edgar Faure (1972). El Informe Delors proponía:

- aprender a conocer
- aprender a hacer
- aprender a vivir juntos
- aprender a ser

Sin embargo, hay una transformación: en lugar de aprendizaje ahora se habla de adquisición de competencias y de evaluación basada en competencias, un sistema de evaluación centrado en la especificación de un conjunto de resultados. Y se insiste en la concepción que la educación es relevante como factor de producción, lo que bloquea las dimensiones sociales, culturales, valorativas y hasta políticas de la formación y de la enseñanza. Se trata de una educación instrumental⁹⁵.

Notemos que formar profesionales competentes no es lo mismo que formar a través de competencias. El elemento formado en la universidad tiene que ser competente, es obvio, pero también responsable. Tiene que tener conciencia de su rol en la sociedad y no ser simplemente un instrumento para la producción de riquezas para las grandes empresas.

SERVICIOS Y ACREDITACIÓN

Los dos otros procesos en curso en nivel internacional absolutamente interconectados son el AGCS (Acuerdo General de Comercio de Servicios)⁹⁶ y el establecimiento de un sistema internacional de acreditación, que es una iniciativa de la OCDE apoyada por funcionarios de otras organizaciones.

En abril de 1994, los estados miembros de la Organización Mundial del Comercio –OMC– aprobaron el AGCS que tiene por objetivo la liberalización del comercio de todo y cualquier tipo de servicio. En septiembre de 1998, el secretariado de la OMC tomó una decisión a favor de la incorporación de la educación (incluyendo en esto la educación superior y la educación a distancia) entre los servicios comerciales. Esto forneció la base para las propuestas de creación de un sistema internacional de acreditación, que, si fuera aplicado con todo su rigor, aseguraría el reconocimiento prácticamente automático de las instituciones de los países más ricos, lo que podría significar el retorno al

⁹⁵ Esto tema fue tratado de manera profunda por J. Félix Angulo en un trabajo elaborado en la Universidad de Cádiz (España) en 2008- “La educación y el currículo en el espacio europeo de internacionalización de la globalización” y que fue publicado en español y en inglés: Angulo Rasco, J. F. La voluntad de distracción: las competencias en la universidad, en Gimeno Sacristán, José (Comp.) (2008) - Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid. Morata: 176-205 y Angulo Rasco, J. F. The will of distraction: Competencies in Universities, in João M. Paraskeva (Ed.) (2009) Unaccomplished Utopia. Neo Conservative Dismantling of Public Higher Education in European Union. ROTTERDAM/BOSTON/TAIPEI. SENSE PUBLISHERS: 107-130.

⁹⁶ - en Inglés GATS (Global Agreement for Trade in Services).

colonialismo, el progreso de la dependencia cultural y económica y la asimilación total de las identidades nacionales en un modelo de identidad internacional dominante en algunos pocos países⁹⁷.

El tercero proceso interconectado a los dos anteriores es el del establecimiento de un sistema internacional de acreditación. La idea no es nueva. Se pensaba que ella quedaría debilitada con los errores cometidos por los responsables de una iniciativa basada en Estados Unidos y que al mismo tiempo que vendían programas en línea querían definir y controlar los procesos de acreditación. Los problemas éticos eran evidentes, la iniciativa se destruyó naturalmente, pero la idea de un sistema de acreditación internacional persistió y varios de los expertos que participaron de la aventura que acabamos de mencionar se asociaron a un proceso lanzado por la OCDE con vistas a la aprobación de unas directrices de calidad para la educación superior transfronteriza. Se presenta esta “nueva” iniciativa como una necesidad porque los países en desarrollo necesitan ser protegidos contra la mala calidad de muchos proveedores. En 2005, la conferencia de la OCDE, al final del año, adoptó un documento sobre esto tema. En la UNESCO, varios países reaccionaron contra la idea, y, en consecuencia, el documento sometido a los Estados miembros no fue aprobado por la Conferencia General que lo aceptó solamente, como solicitaron algunos países en particular los anglosajones, como un documento de trabajo del secretariado.

La elaboración de este documento duró un rato, y, al final, el texto presentado puede ser considerado políticamente correcto en muchos de sus elementos. Declara, por ejemplo, que los proveedores de enseñanza superior son invitados a garantizar que los programas implementados en el país de origen e en el extranjero son de calidad comparable y toman en cuenta “la sensibilidad cultural y lingüística del país huésped”. Sin embargo, todo esto puede ser simple “cortina de humo”, pues cuando se mira en profundidad el documento, uno puede observar:

- 1- **la noción de pertinencia es apenas mencionada**, uno tiene la impresión que se trata de una formalidad para contestar a críticas que serían inevitables. La verdad es que la AIU -Asociación Internacional de Universidades- y 35 otras asociaciones universitarias lanzaron un documento alternativo sobre el mismo tema, haciendo hincapié en la cuestión de la pertinencia. Este último documento no es perfecto, pero menos problemático que el de la OCDE y fue abandonado sin explicaciones;
- 2- **El documento es eurocéntrico**. Los organismos de acreditación son invitados a aplicar principios como los del Consejo de Europa y CEPES (Unesco en Bucarest), en particular el código europeo de buenas prácticas en educación transnacional;
- 3- Lo mismo se hace con relación a instituciones suministradoras de educación transfronteriza;

⁹⁷ -Sobre el tema de la acción de la OMC, un estudio amplio fue elaborado para una presentación en la IIIa. Cumbre de Rectores de Universidades Públicas iberoamericanas realizado en Porto Alegre, Brasil, en 2002, provocando el inicio de la reacción de las asociaciones universitarias de América Latina contra los intentos de se incluir la educación superior entre los servicios comerciales definidos por el AGCS (GATS)- Ver “EDUCAÇÃO SUPERIOR: BEM PÚBLICO OU SERVIÇO COMERCIAL REGULAMENTADO PELA OMC. El texto fue publicado en libro (“Universidade – um lugar fora do poder” - 2002) editado por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul.. Ver www.mardias.net volumen 2 doc. 13

- 4- A los centros de convalidación se recomienda que utilicen los códigos de buenas prácticas europeos, adoptando criterios y procedimientos para la evaluación de titulaciones externas a cargo de CEPES (UNESCO)/Consejo de Europa.

Con relación a los objetivos de este documento, las dudas fueron eliminadas con la declaración que ha hecho sobre el tema el secretario general de la OCDE durante la Conferencia General de la UNESCO, en octubre de 2007. Las directrices servirían a identificar los proveedores de calidad, que, por supuesto, estarán ubicados en los países de la OCDE. Los que lideran este proceso vienen principalmente de los países anglosajones.

La pregunta final que se puede plantear en este caso es en realidad la de saber si estamos volviendo, en la práctica, a un sistema de equivalencia de todos los sistemas con el sistema europeo y no a un sistema democrático de convalidación de estudios y diplomas donde todas las partes tienen derechos iguales y donde la diversidad de los sistemas corresponde a la diversidad cultural y social de las diversas regiones del mundo. De nuevo, sería en la práctica volver a la equivalencia en lugar del reconocimiento o convalidación y, en realidad, a un sistema de control por parte de algunos pocos países que, en la fase actual de la organización mundial, dominaría el comercio educacional.

La importancia de analizar en profundidad estos temas resulta evidente cuando uno se recuerda que son las universidades las que legitiman y certifican, a través de sus diplomas, las competencias profesionales de los titulares de los diplomas. Se tiene necesidad de suplementos de diplomas para que uno esté seguro de que será legitimado. La acreditación sirve para impedir la desvalorización de ciertos diplomas. Notemos también que los guías de acreditación elaborados por la OCDE se basan en las buenas prácticas de los países que son parte de la Convención de Lisboa de 1997 (reconocimiento de diplomas, UNESCO y Consejo de Europa), es decir Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia.

En el año 2009, en un documento elaborado en el marco de las actividades del IESALC-UNESCO en Caracas, tuve la oportunidad de recordar que, en 19 de Octubre de 2007, el secretario general de la OCDE, hablando como ponente principal en la mesa redonda de ministros de educación que la UNESCO organizó durante la sesión de la Conferencia General, recordó que “en una economía globalizada altamente competitiva, habilidades y “know-how” son los factores esenciales para la productividad, crecimiento económico y mejores condiciones de vida.

En lo que se refiere a los países en desarrollo, señaló que la educación compite con recursos limitados con otras necesidades urgentes, como las de cuidados médicos o infraestructuras y, por esto, es muy prudente permitir que las inversiones en educación superior sean hechas por encima de la inversión en escuelas elementales y secundarias.⁹⁸.

⁹⁸ 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

En realidad, el mensaje del secretario de la OCDE a los países en desarrollo fue:

- 5- No hay que hacer inversiones en educación superior, si los países en desarrollo no han resuelto la cuestión de educación de base y secundaria;
- 6- La solución para estos países se encuentra en estrategias de asistencia al desarrollo, o sea hay que buscar la solución en el Extranjero;
- 7- Los países en desarrollo deben sacar ventajas de la educación superior fornecida por proveedores extranjeros.
- 8- Las directrices de calidad en educación transfronteriza hacen fácil la identificación de proveedores de alta calidad.

En que pese esto tipo de consideraciones, las diversas partes del mundo son diversas, las culturas son diferentes y no se puede querer moldear toda la tierra según el pensamiento de algunos funcionarios internacionales y la experiencia de unos cuantos países. Dejar de hacer inversiones en ciencia y tecnología, dejar de garantizar una educación superior de calidad, cortar en trozos el sistema educacional financiando solamente la enseñanza de base es una trampa para los países en desarrollo, significa condenarlos a una situación de dependencia permanente, significa estimular una inmigración de masa, principalmente la clandestina, lo que no resolverá los problemas de los países en desarrollo y aumentará la inquietud en los países industrializados.

Por esto, es necesario estimular la investigación científica y técnica, integrar las políticas educacionales con las de ciencia y de tecnología y principalmente jamás olvidar que la diversidad cultural es una riqueza para la humanidad. Y los derechos humanos, incluso el acceso al saber no pueden limitarse a los ciudadanos de los países ricos, en particular a los de los Estados que detienen el liderazgo en la OCDE.

VOLVER A LA IDEA DE SERVICIO PÚBLICO

Es pues importante volver a tratar de las relaciones entre educación superior y la idea de servicio público. Recordemos también una vez más que esto se basa sobre tres principios⁹⁹:

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.”

⁹⁹ Elementos más detallados sobre esta cuestión pueden ser encontrados en Bartoli, Annie- (2005) *Le management dans les organisations publiques* – 2eme édition- Dunod, Paris y en Chevalier, Jacques (1987) *Le service public* en Presses Universitaires de France, collection Que sais-je? No. 2359. Es útil también consultar el dossier publicado por « Le Monde Le Monde (4 juin 2002), Dossier sur les services publics;

-Equidad – lo que significa que el acceso a la educación superior tiene que ser abierto a todos sin discriminación;

-Continuidad o permanencia: lo que implica que el servicio fornecido lo sea de una manera continúa sin interrupción, o sea todo el tiempo;

-Adaptabilidad – lo que implica la capacidad del servicio a adaptarse a nuevas situaciones con la finalidad de garantizar, en cualquier cuadro, la equidad y la continuidad.

En varias oportunidades, en los últimos tiempos, he tenido la oportunidad de llamar la atención al hecho que esta reflexión es fundamental. No la tener en consideración significará aceptar una realidad donde, en la medida en que el comercio se transforma en criterio dominante en la definición de políticas educacionales y en aquellas relativas a otros servicios garantizados por la acción gubernamental como el medio ambiente, la salud, los transportes etc., la educación ya no será universal y la idea de servicio público permanente para todos, sin discriminación, dejará de existir. La educación será reservada a aquellos que pueden pagar, la cultural local ya no será respetada y las necesidades regionales y nacionales no serán tomadas en cuenta de manera prioritaria. No existirá restricción a la existencia en el mercado de ofertas educacionales cerradas, que no toman en cuenta las características culturales locales. La definición de las políticas educacionales se va hacer en el extranjero y no será en ningún caso obra soberana de gobiernos elegidos democráticamente. Todo será definido por las leyes del mercado, restringiendo aun más la soberanía de los países en desarrollo.

Amartya Sen, premio Nobel de economía en 1998, afirma que “para demostrar la eficacia del mecanismo de mercado, se admite en general que todo bien –y, más ampliamente, todo lo sobre que se reposa nuestro bien estar- puede ser comprado y vendido en el mercado- lo que, en su opinión, es un error. Es un error porque, según el premio Nobel de India, esto no puede aplicarse a los bienes públicos consumidos colectivamente y no individualmente, como es el caso de la protección del medio ambiente y de la salud pública, para tomar en cuenta apenas dos ejemplos¹⁰⁰. De su lado, el profesor del Québec, Yves Lenoir, en julio de 2009, lamentó que “la institución escolar, bien público y no bien

¹⁰⁰ - Sen, Amartya – (2003) Un nouveau modèle économique – Développement, Justice, liberté- Odile Jacob;

privado, se adapta progresivamente, de buena voluntad o de fuerza, al modelo de empresa y de mercantilización sustentado por la ideología neo-liberal (Kenney, 1986> Readings, 1996”¹⁰¹.

El filósofo francés Alan Renaut habla de un humanismo actual donde “la ley o la norma tiene que ser concebida no más como si hubiera sido recibida de una trascendencia exterior a la persona humana o a la subjetividad, pero como auto-instituida”¹⁰². Es una evolución del concepto lanzado por Jacques Maritain, en varios de sus trabajos hoy considerados clásicos principalmente “*Principes d’une politique humaniste*- EMF, New York-1944” . Maritain, uno de los criadores de la UNESCO, al final de la Segunda Guerra Mundial, se basaba sobre un humanismo integral y hablaba de la necesidad para cada país de un ideal histórico y de un proyecto de nación. Por su vez, el experto en ciencias políticas brasileño, Theotonio Santos, en un tiempo de exilado profesor en la UNAM en la ciudad de México, tiene la costumbre de, en los eventos de la Red Reggen (Global Economy and Sustainable Development) criada en los años 80 conjuntamente por la UNESCO y la Universidad de las Naciones Unidas, de defender la necesidad hoy de un proyecto de civilización¹⁰³.

¿Todo esto son utopías? ¿Ingenuidad?

Esperemos que esto no sea la opinión de las nuevas generaciones.

¹⁰¹ Lenoir, Yves – (2009) – Texto de la comunicación presentada en el coloquio “L’interaction instruction-socialisation: quels enjeux pour une décolonisation du savoir, du pouvoir et de l’action dans le cadre d’une globalisation néolibérale?” 12° congreso de la Asociación para la Investigación Intercultural, 1-2 de julio de 2009- “L’interaction instruction-socialisation dans le cadre d’une globalisation néolibérale: quelles finalités de l’éducation scolaire?”

¹⁰² Renaut, Alain- (2009) “Un humanisme de la diversité – essai sur la décolonisation des identités” — Flammarion, Paris ;

¹⁰³ Ver “Os impasses da globalização – Hegemonia e Contra-hegemonia” – Editora da PUC Rio, Edições Loyola, Rio de Janeiro (2003)

DOCUMENTO NÚMERO 5

UNIVERSIDADES Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Speech presented during the International Seminar “UNAM Cien años - México en los escenarios globales”, organized, in UNAM, México, in March 2011, in the framework of the **celebrations of the 100 years of creation of UNAM.**

UNIVERSIDADES Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias

Consultor internacional en enseñanza superior

www.mardias.net

Sin revisión del castellano

UNAM Cien años - Seminario internacional “México en los escenarios globales: una visión prospectiva”, UNAM, Ciudad de México, 21 al 28 de febrero de 2011

INTRODUCCIÓN

El hecho que el conocimiento y el saber se posicionen como puntos centrales de la organización y del controle de las sociedades no es nuevo. Aquí se aplica en viejo dicho latino “nihil novi sob sole”. Desde siempre, el conocimiento estuvo en la base del crecimiento económico y, en nivel internacional, del control político en el mundo.

En América Latina, en el período colonial, en particular en Brasil, los establecimientos de enseñanza superior seguían, de manera general, el modelo jesuítico de la “Ratio Studiorum” promulgada en 1559 y que tenía por objetivo principal formar sacerdotes pero también una elite para dirigir las colonias y, en seguida, los nuevos países independientes según principios rígidos determinados por la Iglesia.

Los estudios superiores tenían como ejes principales los cursos de Filosofía y de Teología, el primer de tres años, el segundo con la duración de cuatro años. En el primer año se estudiaba la Lógica de Aristóteles que, con Tomas de Aquino, garantizaba los fundamentos básicos de los cursos. La pedagogía era centrada en la unidad de maestro, de método y de materia. El cultivo de la disciplina, de la atención, de la perseverancia en los estudios visaba a constituir un trazo del carácter considerado esencial a los dirigentes religiosos y laicos que se pretendía formar. Eran ellos que tendrían el saber y el conocimiento y que estaban destinados a comandar la sociedad de entonces¹⁰⁴.

El conocimiento ya era la pieza fundamental de la construcción y del controle de la sociedad, lo que cambió en realidad, en los tiempos modernos, fueron la aceleración de la creación de conocimiento, el hecho que el mundo hoy es interconectado, y, más recientemente, la globalización financiera y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación que han dado al conocimiento un destaque más grande en la organización y el funcionamiento de las sociedades.

Más importante que esto, la sociedad del conocimiento es hoy una realidad, es una etapa más avanzada de la sociedad de la información y tiene implicaciones sobre el contenido, los métodos, las estructuras de la educación superior. El conocimiento se basa en la información pero los dos conceptos no son sinónimos. La información es un conjunto de datos a los cuales uno tiene acceso. El conocimiento presupone una capacidad de aprendizaje y una capacidad cognitiva, bases para una acción sobre las estructuras y sobre la producción. La sociedad de la información es una realidad, la sociedad del conocimiento representa una etapa más avanzada.

¹⁰⁴ Ver Cunha, Luiz Antônio (1980) “A Universidade temporã –o ensino superior da Colônia à era de Vargas”- Civilização Brasileira e UFC

Las nuevas tecnologías son resultado del conocimiento, pero al mismo tiempo producen conocimiento. En la revolución industrial, el conocimiento producía las máquinas, pero las máquinas no producían conocimiento. **Ahora las NTI son máquinas, resultan del, conocimiento pero al mismo tiempo, producen conocimiento** o, como dicen Jordi Vilaseca i Requena y Joan Torrent i Sellens (2005) la aplicación económica del conocimiento se utiliza más que nunca en la generación del propio conocimiento. Gracias a esto, los países que quedan fuera de la revolución digital quedarán atrasados. Al mismo tiempo, o en consecuencia, el conocimiento pasa a ser considerado como una mercancía, o que también tiene implicaciones serias, en la organización de la educación superior y de la propia sociedad. En estas circunstancias, dominar el conocimiento más que nunca es sinónimo de poder. Por esto los países ricos y ahora algunos emergentes hacen grandes inversiones en educación, entrenamiento, investigación para el desarrollo.

Se dice siempre que vivimos un período en lo cual las transformaciones en la economía, en la sociedad y en la civilización son más importantes que los cambios observados en el mundo durante la revolución industrial y que, en este marco, la existencia de un sistema de educación superior fuerte es indispensable para el desarrollo de cada país¹⁰⁵.

Hay un consenso teórico según el cual los objetivos básicos de la educación superior tienen que estar cada vez más relacionadas con cuatro objetivos principales:

- 1- Formación del personal calificado de alto nivel, profesores e investigadores (función de enseñanza);
- 2- elaboración de conocimientos nuevos (función de investigación) lo que requiere también hacer avanzar el conocimiento y cuidar de su aplicación;
- 3- participación activa en el progreso de la sociedad, incluso a través de la prestación de servicios destinados al perfeccionamiento de la sociedad (extensión) y a la creación de la cultura;
- 4- función ética que implica el desarrollo de la capacidad de crítica social, favoreciendo la formación integral y la formación de responsables capaces de iniciativas, aptos al diálogo e a la construcción de una sociedad mejor, a través de la promoción de la comprensión, tolerancia, respeto mutuo y justicia social¹⁰⁶

¹⁰⁵ El portal Universia, en el día 8 de marzo de 2010, por ejemplo, señalaba: “**El conocimiento es, efectivamente, la base en la que se fundamentan el progreso económico y el desarrollo de las sociedades modernas.** Y son los países con las universidades y los centros de investigación más avanzados los que han alcanzado un mayor grado de desarrollo. Por eso, es natural que los pueblos y las naciones menos desarrolladas aspiren a beneficiarse de ese conocimiento y a ofrecer a sus ciudadanos una educación mejor y mejores condiciones de vida

¹⁰⁶ En la práctica, esta función es abandonada por los que consideran la educación como mercancía y se interesan prioritariamente por la venta de productos educacionales.

Sin embargo, en los tiempos actuales queda claro para muchos analistas que el control y la manipulación de la información y, en seguida del conocimiento son instrumentos esenciales utilizados por un pequeño número de países para garantizar su hegemonía en el mundo globalizado. Esto explica porque, con la colaboración de instituciones multilaterales, los países que detienen el poder financiero e económico en el mundo transforman la educación en servicio comercial, abandonan la cooperación solidaria remplazada por la venta de productos, estimulan los países en desarrollo a echar de lado la educación superior y la investigación, defienden una nueva distribución internacional del trabajo y de funciones, reservando para ellos el control de la tecnología, de los servicios, del saber, lo que incluye el desarrollo de la capacidad de formación e investigación en los más altos niveles.

En lo que se refiere al primer punto, **la previsión del futuro**, es bueno tener en consideración lo que decía Peter F. Drucker en un libro cuya versión en portugués, mi lengua materna, fue lanzada en 1995, “A gestão num período de grandes mudanças” (“la gestión en un período de grandes cambios”), donde decía: “no es difícil prever el futuro”, pero añadía; “simplesmente es inútil...**Lo que es siempre mucho más importante son los cambios fundamentales que ocurren sin que nadie los pueda prever**”.

Incidentalmente, me recuerdo que, en 1970, hablando en un congreso internacional sobre comunicación rural, he hecho un discurso en la Universidad de Brasilia, donde, repercutiendo una visión catastrófica que venía del Norte, yo anunciaba que, con la deforestación en curso, en 30 años, la floresta amazónica ya no existiría. Ya se pasaron más de cuarenta años y la floresta, aun que disminuida, sigue existiendo, y siempre imponente. Recientemente, hace unos diez días, estaba en Brasil y me calió en las manos un ejemplar de un semanario del grupo “O Globo”, con fecha de 7 de abril de 2008. En un artículo sobre la entonces ministra-jefe de la Casa Civil, Dilma Rousseff, se decía que la oposición era la favorita para las elecciones presidenciales de 2010, con 38% de intenciones de voto para José Serra, 20% para Ciro Gomes, 14% para la senadora Heloísa Helena y solamente 4% para Dilma Rousseff. Por supuesto, no hay comentarios a hacer sobre el tema. Drucker tenía razón.

Sin embargo, hacer prospectiva, trabajar con escenarios posibles utilizándolos como instrumentos para la gestión consciente, para evitar que se tomen caminos que, desde el punto de partida se sabe que no llevan a nada, levantar pistas e inducir caminos que lleven al perfeccionamiento de la sociedad, es importante y esto es una tarea que las universidades son las instituciones con mejores condiciones para hacerlo. Esto justifica la organización de seminarios como esto que buscan analizar, con miras al futuro, el estado de un país, la situación de una región, su inserción en la sociedad global. Lo que nada vale es el futurismo por el futurismo. Y hay, sin duda, algunos analistas competentes, que fueron capaces de prever con exactitud lo que iba pasar en campos próximos al tema que nos interesa ahora. El sociólogo canadiense Mac Luhan, en el final de los años sesenta, fue frecuentemente ironizado porque anunció la mundialización de la comunicación hablando de “aldeia global”. Después entró para la historia como un profeta exitoso.

Otro que acertó fue el Profesor Wilbur Schramm de la Universidad de Stanford que, en 1974, aquí mismo en México, en Acapulco, en un congreso mundial sobre la comunicación¹⁰⁷ (mi primera visita a México...), decía que “nos encontramos en la primera década de lo que podríamos llamar la “Era de la Información”. **Era en la que fluiría tanta información en la que todo vendrá tan rápido y desde tan lejos, que la habilidad para controlarla, clasificarla, almacenarla, recuperarla y darle respuesta rápidamente, constituirá un poder comparable al poder militar y económico del pasado**” (Primer Encuentro Mundial de la Comunicación promovido por Televisa, 1974).

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE LA INVESTIGACIÓN

Asimismo es más específicamente el segundo punto, **la importancia de la educación superior para el desarrollo en la sociedad de conocimiento**, el tema sobre el cual, según me solicitan los organizadores yo tendré que debatir en esta Jornada. Avanzo que no voy detenerme en detalles numéricos e estadísticos sobre el tema. **Vamos intentar aprovechar la ocasión para reflexionar sobre algunos aspectos vinculados a esta cuestión, y basados en datos conocidos o evidentes, presentar algunos comentarios en particular sobre el impacto de la sociedad del conocimiento en la educación superior.**

La importancia de la educación superior y de la investigación en esta fase de la sociedad mundial, en que el conocimiento es reconocido como dominante, fue destacada en todas las conferencias regionales preparatorias a la **Conferencia Mundial de Educación Superior** que se realizó en París del 5 al 9 de octubre de 1998 y que, **hasta hoy, es una referencia para los análisis sobre los temas de enseñanza superior e investigación**. En 2009, tuvo lugar una segunda conferencia, pero sin los mismos objetivos que la de 1998. En ella, los participantes ratificaron los principios de 1998.

En la declaración que los más de cuatro mil participantes de la CMES adoptaron el día 9 de octubre de 1998 (notar que más de 180 países enviaron delegaciones oficiales y que de estas, alrededor de 120 eran presididas por ministros de educación o de educación superior) se enfatizó que **«si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los**

¹⁰⁷ El congreso fue organizado por Televisa en Acapulco y tenía claramente objetivos políticos. Televisa quería mostrar su capacidad de movilización de todos los sectores que, directa o indirectamente, en escala mundial, **controlaban la información y, con esto, el poder en el mundo**. El presidente de México en aquel entonces, Echeverría, había condenado la importación masiva de programas de Estados Unidos, lo que configuraba según el y su asesor de comunicación Fausto Zapata, una comunicación en sentido único, capaz de favorecer la dominación cultural. Televisa invitó grandes nombres de la comunicación, académicos como Mac Luhan, Wilbur Schramm, Abraham Moles, Umberto Eco, Kenneth Galbraith, Lyle Nelson y otros así como los dirigentes de las grandes redes de televisión de Estados Unidos, Europa, Japón y Brasil (TV-Globo), directores de agencias internacionales de información, directores de periódicos de prestigio como Le Monde y grandes personalidades de la vida pública artística como Pelé, Cantinflas, dos astronautas, el compositor Rodrigo del concerto de Aranjuez, Liza Minnelli, Sergio Leone, Roman Polanski etc. En la época, yo era decano de extensión de la Universidad de Brasilia y profesor de comunicación. Fui invitado por Televisa por sugerencia de Lyle Nelson, director de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Stanford.

países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad». Esto es parte del preámbulo que, más adelante, añade que “dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más **a fundarse en el conocimiento**, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones”.

Por su vez, del 26 de junio al primer de julio de 1999, en Budapest, Hungría, la UNESCO y la ICSU (organización no gubernamental de las instituciones científicas) organizaron una conferencia mundial sobre “Ciencia para el siglo XXI – Un nuevo compromiso” cuando los participantes desarrollaron principios relativos a la “ciencia al servicio del conocimiento y el conocimiento al servicio del progreso”, de la “ciencia al servicio de la paz” y de la “ciencia al servicio del desarrollo” y de la “ciencia en la sociedad y la ciencia para la sociedad”. En la misma línea de la CMES de 1998, los participantes de la conferencia de Budapest en 1999, basados en un documento elaborado por una mexicana de la UNAM, Ana Maria Cetto, han considerado que **el refuerzo de la capacidad tecnológica es importante para superar la dependencia de los países en desarrollo con relación a los países ricos**”.

Además, se puede considerar como certero que los países que disponen de personal altamente cualificado en ciencias sociales, podrán, con más tranquilidad, orientar mejor las decisiones estratégicas que apunten a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Los países que desarrollan una política de formación científica adaptada a sus condiciones, podrán orientar según sus intereses su proceso de desarrollo humano y sostenible. No es pues solamente las ciencias exactas que importan, las ciencias sociales son cada vez más importantes en la construcción de la sociedad.

Es sintomático –mencionemos esto para ilustrar la importancia del tema – lo que pasa con varios países de América Latina que disponen de abundante mano de obra no cualificada y de pocos ingenieros y técnicos de alto nivel y seguramente también de un número insuficiente de expertos en políticas públicas. En la fase actual de modernización de las economías, adoptarán un modelo económico basado en la exportación de mercancías (“commodities”), remetiéndolo al exterior productos que requieren poca calificación en su elaboración. Dejaron ser destruidos sus incipientes parques industriales e importan productos con fuerte contenido tecnológico. Sus inversiones en investigación son muy limitadas y la calidad y pertinencia de la educación, en prácticamente todos los niveles, son extraordinariamente bajas como acaban de revelar, por ejemplo, los recientes testes PISA de la OCDE. En consecuencia, es gran el riesgo para esta región de consolidar una situación de dependencia. No teniendo como criar, serán obligadas a copiar o comprar ciencia y tecnología.

Hoy, a través de Internet, todos pueden tener acceso a un gran volumen de información, constituida por un conjunto de datos al cual se tiene fácil acceso. Esto no es suficiente. El conocimiento presupone una capacidad de aprendizaje y una capacidad cognitiva. Esta es importante pues en el área de la economía, la diferencia fundamental se plantea hoy entre quienes idean, inventan o conciben los productos industriales y entre quienes efectivamente los producen. **El poder inventar, concebir o idear un producto, está directamente vinculado a la investigación, al desarrollo basado en la ciencia y en la codificación del**

saber teórico, que se hace o se aprende en las universidades. El poder producirlo también está vinculado a estos conceptos, aunque en un grado mucho menor. Cuanto más tecnología agregada tiene un producto, mayor es su precio, más empleos se generan en su fabricación. Por ello, **los países que detentan el poder a nivel internacional, invierten en la investigación científica y tecnológica, consideran a la formación de nivel superior como esencial y no se preocupan tanto por los desplazamientos de unidades de producción** (Weber Figueiredo, 2002).

Se sabe que de los 150 millones de personas que en el mundo participan en actividades científicas y tecnológicas -es decir directa o indirectamente en la concepción de los productos- el 90% se concentra en los países de las siete naciones más industrializadas (Bernal, 2007).

Insisto que no voy concentrar en datos estadísticos. Sin embargo, permítanme decir que, a pesar de las inversiones masivas en programas de post-grado, Brasil tendría ahora solamente 213 mil investigadores contra 1.5 millón en China y casi un millón en Japón. En materia de educación en general, la situación de este país es preocupante, lo que llevó el semanario británico "The Economist", en su edición de 6.6.2009, a publicar un documento con el título de "Brazil's poor schools – still a lot to learn". La revista británica señala que en los testes de la OCDE sobre lectura, matemática y ciencia, Brasil está en uno de los peores lugares del mundo a pesar de los esfuerzos del gobierno Lula que garantizó el acceso a la escuela básica a 97% de la población. El éxodo o "drop-out" es inmenso. Solamente 42% de los estudiantes llegarían al final del equivalente de una "high-school".

Estos datos y impresiones fueron confirmados por los resultados divulgados por la OCDE, en diciembre de 2010, por PISA –Programme for International Student Assessment) que evalúa el nivel de estudiantes de 15 años de 65 países (34 estados miembros de la OCDE y 31 países asociados). A pesar de resultados menos malos en matemática y ciencias e principalmente en lectura, el nivel de los estudiantes brasileños sigue muy bajo¹⁰⁸. En 2000, los estudiantes brasileños fueron los peores. En 2010, Brasil quedó en la 54ª posición entre 65 países. México está cinco posiciones en frente de Brasil, lo que tampoco es un buen resultado. En el caso de Brasil, lo que hay de positivo en este momento es que las autoridades brasileñas tienen conciencia que si esto no cambia, Brasil puede renunciar a mantener una posición de liderazgo internacional y no tendrá como ser realmente independiente.

De esto, se llega a la necesidad de estimulación de la investigación científica y tecnológica y de la integración de políticas educacionales con las de ciencia y tecnología. El problema de países como Brasil y Argentina, para citar apenas dos que conocemos mejor, es que tienen ahora la tendencia de actuar solamente en la fase final de producción, participando con una mano de obra barata. Los proyectos, la tecnología vienen del Exterior. No llevan en cuenta suficientemente la importancia de la concepción que necesita, en educación, de nuevos modelos de aprendizaje que puedan permitir el acceso mas amplio a lo largo de la vida, de manera continua, cómoda, fácil e independiente. Cuando se compara esta actitud con la de ciertos países como Japón, esto queda muy claro.

En Japón, la mano de obra es cara, el país no dispone de materias primas, ni de cantidad suficiente de producción de alimentos y energía. En compensación, domina el saber, controla la tecnología y, a

pesar de sufrir actualmente con la crisis financiera, administra sus potenciales y debilidades. Es justo el contrario de lo que pasa en América Latina que, a pesar de disponer de energía barata, mano de obra no costosa, tierras buenas para la producción de alimentos sigue dependiente tecnológicamente del exterior y, en consecuencia, permanece en la periferia. China, como veremos adelante, se ha orientado en dirección totalmente opuesta y, por esto, deja, cada vez más, de ser dependiente económica y tecnológicamente, supera economías tradicionales como la europea y menaza el liderazgo mundial de Estados Unidos.

RIQUEZA BASADA EN EL TRABAJO

Notemos también que, según la Organización Internacional del Trabajo, en el informe elaborado para su conferencia general de 2003, **la riqueza de las naciones se basa cada vez más en el saber y la calificación de su fuerza de trabajo**. Una estrategia de educación y de formación que incluya tres elementos básicos permitirá que sean superadas las dificultades vinculadas a la globalización a través de una competitividad reforzada, combinada con la reducción de las desigualdades que existen en el mercado de trabajo. Los tres elementos son:

- 1- desarrollar el saber y las calificaciones necesarias para hacer el país competitivo internacionalmente;
- 2- orientar las políticas y programas de educación para que sirvan como reductores de los efectos negativos de la globalización;
- 3- remediar, a través de la educación y de la formación, la vulnerabilidad creciente de ciertas categorías de población: mujeres, jóvenes, trabajadores poco calificados que, por falta de instrucción y de calificaciones, se han hecho pobres o van quedar pobres.

Tener un bueno sistema educativo es pues esencial para ocupar una posición de independencia en la sociedad del conocimiento. Fue Peter Drucker quien, en un documento publicado en la revista “Foreign Affairs” de enero-febrero de 1994, llamaba la atención a los ejemplos de Alemania y de Suecia que “han sabido criar y preservar un clima de crecimiento económico, a través de los mismos medios: control de la alta de precios, **inversiones importantes en educación y formación profesional**, existencia de un monto elevado de reservas gracias a tasas pesadas sobre el consumo y impuestos reducidos sobre las inversiones y ahorros. Señalaba también que países como Estados Unidos, Alemania y Suecia han hecho **grandes inversiones en educación y formación**. Sobre esto, Amartya Sen, enfatiza que el desarrollo alcanzado por algunos países de Asia se explica por hecho que han hecho grandes inversiones en recursos humanos, notadamente en educación.

Por su vez, Martin Carnoy, profesor, investigador y escritor estadounidense, en un libro sobre la nueva economía, declara que bajos salarios y bajo precio de “materias primas” ya no son suficientes para garantizar a un país un lugar en la mesa global. Carnoy añade:

-“People’s work has shifted from the production of agricultural and manufactured goods to the production of services and to increasingly sophisticated services at that. The main ingredient in these new services is knowledge –**knowledge that increases productivity, provides a closer fit between a client’s specific needs and the services delivered, and creates possibilities for the development of new products and new services.** With more competition, knowledge also becomes increasingly important in manufacturing and agriculture. Quality of production, design, efficient organization, new products, customized production, and just-in-time delivery are the knowledge-intensive aspects dominating today’s manufacturing and agricultural activities in both developed countries and the export sectors of developing countries”.

UNIVERSIDAD DÉBIL - REFUERZO DE LA DEPENDENCIA

De acuerdo con una publicación de la ONUDI –la agencia de Naciones Unidas encargada de temas vinculados al desarrollo industrial, la tecnología consiste en “un sistema de conocimientos, actitudes, experiencias y organización que se requiere para producir, utilizar y controlar bienes y servicios”

La ONUDI considera que, en ningún otro sitio, son tan visibles las disparidades entre los países industrializados y las naciones menos desarrolladas como en el sector de desarrollo tecnológico, en que la dependencia es casi total. Además, como revelaron estudios de esta organización desde los años 80 del siglo XX, **la debilitación de las instituciones de formación, particularmente las universidades, refuerza la dupla dependencia. Los países en desarrollo no solamente tienen que adquirir los conocimientos técnicos, como también son obligados a importar la capacidad para utilizar este conocimiento en la producción.**

Un especialista brasileño, ingeniero, actualmente profesor en la Universidad Federal Fluminense en el Estado de Rio de Janeiro, ex-militar, estudió en profundidad los mecanismos distorsionados que vagan alrededor del tema general de la transferencia de tecnología. Uno de sus trabajos que se podría considerar como clásico es “Tecnología e soberanía nacional” de 1984, pero siempre actual, publicado por la editora Nobel del Estado de São Paulo, Brasil.

En este documento, Pirró e Longo muestra como funciona la nueva división internacional del trabajo **quedando con un pequeño grupo de naciones la industria intensiva en conocimiento científico y los servicios siendo reservados a los países en desarrollo, emergentes y pobres una parte de la producción agrícola pero con la comercialización dependiente, y también las manufacturas tradicionales (zapatos, por ejemplo) y las que gastan mucha energía y son contaminantes.**

Como declara Saul Gonçalves D'Ávila, en la presentación del libro, “a través de este nuevo pacto, Estados Unidos, Japón y Unión europea pueden exportar para el mundo todo ordenadores, aviones, equipos de telecomunicaciones, instrumentos digitales y otros productos de alta tecnología y importarían de estos países acero, zapatos y algunos productos agrícolas”.

Por supuesto, ni siempre todo es tan claro porque, en Europa como en Estados Unidos, se utilizan medios políticos de presión y se conceden subvenciones injustificadas a productos (ejemplo, maíz, etanol, carne etc.) sobre los cuales países en desarrollo tienen mejores condiciones para garantizar su presencia en el mercado. Por otra parte, países como Brasil e India logran, as veces, entrar en mercados cerrados como los de la aeronáutica y informático. Pero esto es la excepción. Y, desde algún tiempo, **China, con una política activa e inteligente, está poniendo por tierra todo este esquema, mostrando a los demás países que una actitud diferente puede ser tomada.**

Sería demasiado extenso mencionar todas las reflexiones de Pirró e Longo, pero, caso no se quiera utilizar la piratería intelectual..., es necesario citar algunas de sus consideraciones, dándole el debido crédito:

- 1- En general, las tecnologías son interdependientes. Difícilmente se encuentra una tecnología cuyo desarrollo no depende del desarrollo de otras tecnologías. Un ejemplo es el del desarrollo de los reactores nucleares que depende substancialmente del surgimiento de nuevas ligas metálicas resistentes a temperaturas más elevadas. En este caso, la tecnología central es la de los reactores mientras la tecnología de ligas resistentes es dependiente de varias tecnologías correlacionadas. Esto tiene dos consecuencias que tienen de ser tomadas en consideración. **Es muy difícil para un país, cuyo sector productivo es fuertemente desnacionalizado y en el cual las empresas nacionales son dependientes de tecnologías importadas, ejecutar una política de independencia del exterior en un sector estratégico aislado...** La segunda es relacionada a la formación de una política industrial que contemple una autonomía nacional más importante. Esta tiene que tener un enfoque tecnológico y que no sea exclusivamente económico y, necesariamente, partir de una visión trans-sectorial para la integración del desarrollo de tecnologías centrales y correlacionadas.
- 2- El proceso de compra y venta de tecnología es normalmente mencionado como “transferencia de tecnología”, expresión absolutamente desafortunada para designar lo que pasa en realidad. La verdad, lo que ocurre es una venta en la cual, casi siempre, **el vendedor esconde los conocimientos y vende las instrucciones.**

- 3- Normalmente, **cuando son difundidas las compras de tecnología en el exterior y señaladas sus ventajas, se omiten comentarios relativos a cláusulas restrictivas existentes en los contratos, pues estas son, en general, altamente perjudiciales a la empresa nacional y al país en su totalidad.** Las cláusulas restrictivas que se encuentran casi siempre son: i) interdicción o limitación de exportación y ventas de los productos elaborados en determinados países; ii) interdicción de venta, cesión o divulgación de la tecnología adquirida; iii) obligación de utilización de la marca del cedente; iv) obligación de informar el cedente sobre cualquier perfeccionamiento introducido en la tecnología comprada; v) obligación de utilización de materias-primas, bienes intermediarios, máquinas y equipos fornecidos por el vendedor; vi) obligación de utilización de personal vendedor en carácter permanente; vii) pago de derechos al propietario de la marca por otras que no son utilizadas; viii) dependiendo del tipo de tecnología, exigencia de nuevo pago siempre que la tecnología sea utilizada; ix) imposición de asistencia técnica remunerada y permanente.

En realidad, la verdadera transferencia de tecnología es muy rara y solamente ocurre cuando el receptor absorbe el conjunto de conocimientos que os permiten innovar. Dificilmente, este tipo de transferencia se hace a través de acuerdos con industrias o gobiernos. Una ventana, pero una ventana todavía posible, es el desarrollo de acuerdos con universidades públicas, autónomas, donde se puede todavía encontrar personal capaz de actos de generosidad y que deseen realmente compartir conocimientos.

Pero dos comentarios son importantes aquí: **a) en los últimos tiempos aun las universidades públicas de los países desarrollados adoptan la visión de mercantilización de la educación y de la cooperación y ya no quieren saber de cooperación solidaria; b) la China, como veremos adelante, innovó en esta materia. Beneficiándose del tamaño de su mercado es capaz de imponer cláusulas donde la transferencia total de tecnología es la rutina.**

Hay todavía universidades donde la solidaridad funciona, la cooperación con ellas implica una ventaja adicional. Son las universidades que pueden fornecer o preparar los equipos técnicos que van transferir la tecnología¹⁰⁹. Esto nos lleva a la necesidad de la internacionalización, de intercambios entre instituciones, especialistas, estudiantes y profesores. Llamamos la atención al hecho que el fue tratado en detalles durante la conferencia regional de Cartagena de Indias en 2008, preparatoria a la conferencia mundial de

¹⁰⁹ Meses antes del final de su gobierno, el Presidente Lula decidió crear una universidad para la cooperación con África, particularmente con los países lusófonos. Esta universidad se ubicó en Redenção, en el Estado de Ceará. La decisión era simbólica porque Redenção fue el primero municipio brasileño a abolir la esclavitud. Según los responsables por la nueva institución, esta tendrá 50% de estudiantes brasileños y 50% africanos, lo mismo pasando con los profesores. Pretende basar su acción en la cooperación solidaria.

educación superior de julio de 2009¹¹⁰ y igualmente durante una reunión de rectores ibero-americanos que Universia organizó en Guadalajara, México, en marzo de 2010¹¹¹.

DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACION

Estas consideraciones nos llevan a la conclusión que para los países en desarrollo es de fundamental importancia la democratización de la educación. Internamente, es necesario universalizar el acceso a la educación en todos los niveles. En el nivel internacional, hay que ser autosuficiente en materia de formación de recursos humanos. Esto no excluye la cooperación internacional, al contrario, pero esta tiene que servir al interés de todos y no ser un instrumento de dominación. Por esto, dos tipos de acción tienen que ser examinados cuando se definen políticas públicas de formación de recursos humanos:

- 1- ¿Como democratizar el sistema, tomando medidas que faciliten el acceso, beneficiando en particular los sectores de la sociedad menos favorecidos?
- 2- ¿Como organizar las instituciones y como orientarlas para que, en lugar de servir a la reproducción de sistemas clasistas, colaboren para cambiar y mejorar la sociedad?

Una serie de cuestiones se presentan entonces naturalmente: ¿A quienes debe destinarse la formación en nivel superior? ¿Quien tiene derecho al acceso? ¿Es aceptable que sea reservado a una elite, en particular a los que pueden pagar?

¹¹⁰ Ver sobre el tema, Rodrigues Dias, Marco Antonio – (2008) “**La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento**”, capítulo VII del libro “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998” (Carlos Tünnermann Bernheim, editor), pgs. 313 a 366- Pontificia Universidad Javeriana y IESALC (Unesco), El libro fue elaborado con vistas a la Conferencia de Cartagena de Indias. El texto se encuentra también en www.mardias.net, electronic book no. 14, document 13.

¹¹¹ *En la reunión de rectores ibero-americanos realizada en Guadalajara el día 8 de marzo de 2010, se presentó un documento sobre Movilidad universitaria: entre lo presencial y lo virtual, donde se puede leer: En 2007, 3 millones de estudiantes internacionales participaban en programas de movilidad en todo el mundo, de los cuales 2,5 millones (83,5%) estudiaban en los países de la OCDE. Esos estudiantes provenían de Asia (48,2%), Europa (23,3%), África (11,6%), América del Sur (6,3%) y América del Norte (3,4%). Esos estudiantes escogían en primer lugar, Estados Unidos (20%), después Reino Unido (12%), Alemania (9%), Francia (8%), Australia (7%), Canadá (4%) y Japón (4%) (fuente: Education at a Glance 2009, OCDE). El documento añade que “la fuga de cerebros (brain drain) es, desde este punto de vista, un problema que preocupa particularmente a los países en desarrollo. Países como Brasil (80% de sus graduados en el exterior han vuelto al país), Chile (se crearon centros de excelencia para promover la calidad de la investigación y traer de vuelta a sus investigadores más dotados), Colombia (programa “Colombia Nos une”) y México (entre 1991 y 2000 repatrió más de 2.000 investigadores mexicanos que vivían en el extranjero) desarrollaron programas específicos a nivel nacional para promover el retorno de sus investigadores más cualificados (Sánchez, 2005; Holm-Nielsen, et al., 2005; Jaramillo, 2005; Gacel-Ávila, 2009). Pero ¿cómo controlar los movimientos de las personas en sociedades abiertas y donde es legítimo que éstas busquen oportunidades en países que ofrecen mejores condiciones profesionales y mejor remuneración de sus calificaciones? ¿Cómo minimizar el impacto del brain drain sin disminuir la importancia, para los propios países de origen, de la circulación de investigadores (brain circulation) que se afirma fundamental para estimular el desarrollo”?*

Teniendo en cuenta esta realidad, se puede concluir fácilmente que la educación pertinente y de calidad en todos sus niveles, la formación al largo de la vida, la educación del nacimiento a la muerte, resulta fundamental para que un país pueda subsistir y ser independiente en la sociedad del conocimiento. Por supuesto, no se puede excluir, en los tiempos presentes, la educación virtual con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación. Son igualmente importantes los cursos de especialización y de postgrado en ciencia y tecnología, dentro o fuera del país con la condición que el regreso al país de origen sea garantizado, los entrenamientos, cursos de actualización y de perfeccionamiento para científicos y tecnólogos, la formación de técnicos y expertos para laboratorios.

Los datos estadísticos señalan que, en este campo, aun que las diferencias entre países sea grande, en general en nivel de formación de recursos humanos en América Latina es insuficiente. Brasil, para mencionar solamente un caso, ha hecho un esfuerzo grande durante el gobierno Lula, pero tiene índices muy bajos y se señala que esto es un punto débil en los esfuerzos de este país de avanzar más rápidamente. Entre 2002 y 2010 fueron creadas 14 nuevas universidades públicas federales y, en 2006, el Programa de Apoyo a Planos de Reestructuración e Expansión de las Universidades Federales –REUNI. Sin embargo, el Plan Nacional de Educación (2000-2010) había establecido como objetivo el alcanzar los 30% de acceso a la educación superior por parte de los jóvenes entre 18 y 24 años. **A pesar de los esfuerzos del gobierno Lula, este índice alcanzó solamente los 17.2% en 2008.**

El importante ahora en este conjunto de análisis es reflexionar sobre algunos principios y ver lo que está por detrás de algunas iniciativas que, aparentemente políticamente correctas, en realidad tienen implicaciones concretas reforzando una política de dominación, una política neo colonialista o mismo neo imperialista.

En un documento (9) elaborado en 1998 («Redéfinir l'enseignement tertiaire», 1998, pg. 43), la OCDE tomaba posición a favor de la universalización de la enseñanza superior. Decía el documento de la OCDE:

“Acudir a la enseñanza terciaria ahora es una meta a la que aspiran todos y no solamente una minoría privilegiada. **Se aspira a la participación del 100%**, con oportunidades justas e iguales de acceso al saber, a través de una forma u otra de enseñanza terciaria, en cualquier momento de la vida, y no necesariamente como prolongación inmediata de la enseñanza secundaria...No se tiene solo acceso a un establecimiento, sino a una manera de vivir, no solo para algunos, sino para todos...”

¿Esta educación superior o terciaria para todos es, de nuevo, algo para ricos o debe extenderse a todos? Se puede notar que este documento fue elaborado en un momento en que los estados miembros de la OCDE se preparaban para participar de la CMES de 1998. Los autores del documento conocían los resultados de las reflexiones promovidas por la UNESCO y las organizaciones no gubernamentales en Europa y en todos los otros continentes. Pero no quedaba claro si los principios a favor de la universalización del acceso se limitaban a los oriundos de sus estados miembros o a todos los países del mundo.

Se notó en seguida, en función de una serie de iniciativas tomadas en nivel global por el secretariado de la OCDE y por algunos de sus estados miembros que la interpretación restrictiva era la que valía. Esto tiene implicaciones profundas. En la sociedad del conocimiento, donde lo que vale más es el saber, dejar de hacer inversiones en ciencia y tecnología, no garantizar una educación superior de calidad, cortar en trozos el sistema educativo garantizando sólo el financiamiento de la enseñanza básica, es una trampa para los países en desarrollo. Significa condenarlos a una situación de dependencia permanente.

En el día 19 de octubre de 2007, con un discurso directo, frontal, sin ambigüedades, el secretario general de la OCDE, Ángel Gurría, hablando en calidad de ponente principal en la mesa redonda de ministros de educación, organizada por la UNESCO durante la sesión de la Conferencia General, señaló que el “sería prudente en permitir una mayor inversión en educación superior antes que en escuelas primarias y secundarias”¹¹².

En realidad, el mensaje del secretario de la OCDE a los países en desarrollo fue:

- 1- No hay que hacer inversiones en educación superior, si los países en desarrollo no han resuelto la cuestión de educación de base y secundaria;
- 2- La solución para estos países se encuentra en estrategias de cooperación al desarrollo, o sea hay que buscar la solución en el Extranjero;
- 3- Los países en desarrollo deberían aprovechar las ofertas sobre educación superior ofrecidas por proveedores extranjeros ya que **las directrices en cuanto a calidad en educación transfronteriza propuestas por la OCDE facilitan la identificación de proveedores de alta calidad.**¹¹³

El discurso del secretario general de la OCDE eliminó también otra ambigüedad. Desde finales de los años noventa, expertos provenientes de países ricos con apoyo de funcionarios de diversas organizaciones internacionales, defendiendo la tesis según la cual la enseñanza superior no es un bien público nacional y si global, pasaron a intentar crear las condiciones para la constitución de un **sistema de acreditación internacional**.

Esto ayudaría a resolver varios problemas. Con las decisiones de la OMC de transformar la enseñanza superior en servicio comercial, la consecuencia sería que ningún país podría

¹¹² 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.**”

¹¹³ Sobre la cuestión de la acreditación de la enseñanza superior y de las directrices elaboradas por la OCDE, elementos más detallados se encuentran en: “Institutional and political challenges of accreditation at the international level” (2006) – This text was signed jointly by Professor Hans Van Ginkel, rector of the United Nations University and Professor Marco Antonio Rodrigues Dias- It was presented to the Third Barcelona Conference on Higher Education (27 to 29 November 2006), organized by GUNI –Global University Network for Innovation- It was published as chapter of the book Higher Education in the world 2007 (Guni series on the social commitment of universities 2) on the general theme of “Accreditation for quality assurance: what is at stake?” – Palgrave Macmillan- pgs. 37 to 57. The Spanish version “Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional” was published in December 2006 by Ediciones Mundi-Prensa, as chapter of the book “La educación superior en el mundo 2007 –Acreditación para la garantía de calidad: Qué está en juego?”- pgs. 37 to 57. Las dos versiones pueden ser consultadas por Internet en www.mardias.net – electronic book number 3, second part, document 1.

recusar el reconocimiento de diploma de cualquier otro país, pues esto significaría un obstáculo a la libertad de comercio. Por supuesto, a países como Reino Unido y otros países anglo-sajónicos, interesa, sobretodo comercialmente, que sus diplomas sean reconocidos automáticamente en el mundo entero, pero para ellos es inaceptable que sean obligados a reconocer automáticamente diplomas de otras regiones como África, gran parte de Asia y América Latina. Un sistema internacional de acreditación basado en las buenas prácticas de los países miembros de la convención de reconocimiento de estudios de Lisboa de 1997 que implica Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia resolvería el problema. Los diplomas de estos países serían reconocidos automáticamente, sus ventajas en el comercio educacional quedarían claras, y los otros tendrían que se adaptar a los sistemas de estos países y ser por estos reconocidos. **Como práctica de dominación, como neo-colonialismo es simplemente cínico, pero genial!**

Por supuesto, esto no era dicho con esta brutalidad, pero era una consecuencia lógica de lo que se proponía y, por esto, varios países, en el Consejo Ejecutivo y en la conferencia general de la UNESCO, se han opuesto a proposiciones de esta naturaleza. Se elaboró entonces unas directrices de acreditación, con sus autores defendiendo la tesis según la cual su objetivo era el de proteger los países en desarrollo contra las instituciones que intentan vender productos de mala calidad. Los que han oído el discurso del secretario general de la OCDE han comprendido la utilidad de las directrices. **Los países en desarrollo no tienen que hacer inversiones en educación superior. Lo que tienen que hacer es utilizar las directrices para ver cuales son las buenas instituciones en los estados miembros de la OCDE y, por supuesto, comprar sus productos...**

¿Como se posicionaron los demás países del mundo frente a esta cuestión? En las conferencias regionales preparatorias a la CMES de 1998, la comunidad académica y sus asociados han opinado de manera muy clara, basando sus decisiones en el artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que conmemoraba sus 50 años, según la cual **toda persona tiene derecho a la educación y el acceso a los estudios superiores debe estar abierto en plena igualdad a todos en función de sus méritos.**

En consecuencia, ninguna discriminación, de cualquiera naturaleza, puede impedir el acceso a la educación superior. Este es un compromiso ya viejo de 60 años de toda la comunidad internacional, pero solamente ahora se toma consciencia de él con más fuerza. Las implicaciones para la educación superior son más que evidentes. Se trata en realidad del principio básico para todas las reformas que se desarrollan o que se van desarrollar ahora en materia de educación superior en el mundo entero.

LA CUESTIÓN DEL FINANCIAMIENTO

Discutir democratización no es posible sin un debate sobre el financiamiento de la educación y, en particular, de la enseñanza superior. Esto fue el tema más difícil de la Conferencia Mundial sobre educación superior de 1998 y también aquel cuya formulación en la declaración final es el menos claro aun que el principio básico según el cual la enseñanza superior es un bien público se haya mantenido.

Hay que notar que los países en general se encuentran delante de una ecuación complicada. Durante los últimos treinta, cuarenta años, los efectivos de la enseñanza superior multiplicaron varias veces mientras los recursos, proporcionalmente a los efectivos, se han reducido drásticamente. Es un fenómeno general. Las estadísticas sobre educación superior ni siempre adoptan criterios exactos y preciso, pero sobre esto punto, son muy claras. .

La restricción al acceso es una armadilla para los países en desarrollo. Los que defienden en términos absolutos que la enseñanza no sea gratuita presentan argumentos que a veces impresionan. Los pobres pagarían por los ricos y esto puede ser verdad en algunos países. En Inglaterra, por ejemplo, los ricos tienen acceso a una educación superior de calidad que da acceso a los mejores puestos en el mercado de trabajo, los pobres tienen que pagar por una enseñanza de baja calidad que no les abre las puertas a empleos mejor remunerados. En los últimos tiempos, se nota que representantes de sectores menos favorecidos tienen cada vez menos acceso a la educación superior. **La verdad que no se anuncia ni se reconoce es que la adopción de la enseñanza remunerada frecuentemente provoca exclusión**, como revelan estudios hechos por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

La corrección del sistema a través de medios como becas, crédito educativo y otras, como defienden los organismos financieros, tampoco son simples. Aun en países democráticos, frecuentemente los beneficiados son los que menos necesitan, pues lo que más vale son los contactos políticos que la ausencia de recursos. Uno no puede olvidar tampoco que muchos estudiantes, residiendo en sitios aislados, no tienen ni el acceso a la información sobre becas o crédito educativo¹¹⁴. Además, el costo de la operación, incluso de la administración del sistema, ni siempre puede justificar un incremento de recursos que a veces es inferior al 10% del presupuesto de las instituciones.

El tema requiere estudios más objetivos de lo que hacen ciertos expertos y organizaciones. El objetivo a buscar, en una perspectiva de democratización y de construcción de una sociedad más justa, tendría que ser:

1-garantizar el acceso a los de menos recursos y tener como ideal la búsqueda del acceso universal para todos los países y no solamente para los países ricos como propone la OCDE.

2-ampliar las fuentes de recursos de las universidades

3- integrar las familias de los más ricos en el esfuerzo por el incremento de recursos destinados a la educación, en particular a través del mecanismo del impuesto sobre los rendimientos.

Investigadores vinculados al Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el inicio de este siglo, han observado:

“as research in the United States clearly demonstrates, student loans have a negative/disincentive impact on the participation of low-income groups because of concomitant student debt, but a neutral one on

¹¹⁴ En 7 de diciembre de 2007, el Profesor Romain Huret, da Universidade de Lyon II, miembro del Centro de Estudios norte-americanos de la École de Hautes Études en Sciences Sociales, publicó un artículo en el periódico francés Libération – “L’université américaine, un modèle” en que afirma que, en Estados Unidos, “tomando en cuenta que el conocimiento del sistema de becas es débil, muchos padres hesitan en enviar sus hijos a universidades donde el costo es elevado”.

mid- to higher-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 Claire Callender- Fair funding for higher education: the way forward- 2002 Chapter 4 of Access, Participation and Higher Education, Kogan Page, London, 2002).

Esto es confirmado por el Profesor Romain Huret, da Universidade de Lyon II, miembro del Centro de Estudios norte-americanos de la École de Hautes Études en Sciences Sociales, que, en documento publicado en el periódico Libération en 7 de diciembre de 2007, ya mencionado un poco antes, afirma entre otras cosas:

- 1- entre 1976 y 1995 los gastos de escolaridad en la prestigiosa UCLA – Universidad de California en Los Ángeles, multiplicaron por cuatro;
- 2- en Boston, estudios revelaron que solamente 1/3 de los estudiantes pobres son aprobados en el examen Scholastic Aptitude Test (SAT) indispensable para el acceso a la universidad. Los ricos son 97% a ser aprobados;
- 3- solamente 4% de estudiantes afro-americanos tienen acceso a las escuelas preparatorias. Ellos representan 19% de los estudiantes en los liceos;
- 4- Entre los hispanicos, 60% de los que llegan a estudios superiores integran los “community colleges”, en su mayoría de calidad mucho inferior a la de las universidades tradicionales
- 5- En las 146 mejores universidades 74% de los estudiantes son provenientes de los estratos más ricos de la sociedad, solamente 3% vienen de medios desfavorecidos.

Ciertos economistas apuntan las diferencias entre los índices de retorno sociales y privados (“social and private rates of return”) y comparan lo que ganan los individuos con los beneficios que recibe la sociedad con las inversiones efectuadas en los diversos niveles de educación. A través de análisis llenas de sofismas, defienden que los rendimientos para la sociedad son más importantes cuando se aplican a la educación de base y utilizando un atajo muy ligero concluyen que los países en desarrollo no tienen que considerar la educación superior como prioritaria y que, al contrario, deben eliminar o reducir o por lo menos no priorizar gastos en este nivel de la educación.

Peter Atherton (Brock University), un profesor canadiense prematuramente fallecido, no estaba de acuerdo con estos puntos de vista y señalaba que este método de análisis trata el costo económico de la educación como una inversión y lo compara con las ventajas económicas. Una tasa de rentabilidad personal (ventajas más altas para la vida) revela el rendimiento de la inversión del individuo en su propia instrucción (derechos materiales y años de sacrificio etc). Una tasa de rentabilidad social implica el rendimiento de la inversión total en educación (gastos públicos para programas de formación bajo la forma de subvenciones diversificadas). La metodología es semejante a la que se utiliza para calcular el valor actual de un monto que un individuo va recibir más tarde. Por su vez, el economista indiano **J. Tilak, antiguo funcionario del Banco Mundial, elaboró estudios donde comprueba la alta rentabilidad social de las inversiones en educación superior.**

LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Todos los analistas están de acuerdo en decir que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación, Internet, en particular, cambió de manera profunda la vida de los individuos, la organización de la sociedad y el funcionamiento de empresas, asociaciones, gobiernos. Es pues

un punto esencial en el análisis de la sociedad del conocimiento. Los medios de comunicación de masa y las instituciones de educación no escaparon a esta influencia y fueron particularmente afectadas.

El aprendizaje ya no se hace ni exclusiva ni principalmente en las clases. El acceso a la información es generalizado. Hoy niños de dos años de edad ya están familiarizados con la utilización de ordenadores e logran obtener resultados superiores a de muchos adultos que fueron no fueron “formateados” para esta realidad. Cada vez más, los estudiantes pueden comunicarse con sus profesores sea donde estén. Hay universidades de Estados Unidos donde hoy estudiantes siguen todos sus cursos de su dormitorio. La separación entre enseñanza presencial y a distancia empieza a perder su sentido y, en algunos casos, ejemplo de la U OC en Barcelona, se observa que los estudiantes de una universidad cien por ciento virtual tienen más contactos entre si y con los profesores que sus colegas de las universidades tradicionales, el grado de satisfacción de los estudiantes es alto y las empresas aceptan sin restricciones sus diplomados.

En realidad, programas virtuales, si bien organizados, podrán presentar las ventajas siguientes:

- aprendizaje sin restricción de tiempo ni de espacio
- posibilidad de organizar los cursos según módulos y calendarios flexibles que pueden atender las necesidades individuales de aprendizaje
- una responsabilidad más acentuada del estudiante en el proceso de aprendizaje.

La función de los profesores cambia, ya no es el proveedor de informaciones ni el prestador único del saber. Frecuentemente, hay estudiantes que tienen acceso a más informaciones que el profesor. Esto tiene que pasar a ser un orientador, un animador de trabajo en grupos, lo que es mucho más difícil que simplemente impartir clases, pues tiene que dominar el contenido, saber donde está la información, saber seleccionarla y ser capaz de transmitir esta capacidad a los estudiantes. Los sistemas de créditos ya permiten hace décadas de establecer programas individualizados en los cuales los estudiantes adaptan los programas a sus condiciones, caminando más rápidamente o más lentamente de acuerdo con la situación de cada uno. Con la enseñanza virtual, esto resulta más fácil. El esencial realmente pasa a ser dar a los estudiantes los instrumentos metodológicos para seleccionar las informaciones y desarrollar su capacidad de análisis crítica.

Hay todavía gente en las universidades como en los gobiernos que resiste a la educación virtual, a la enseñanza a la distancia. La práctica muestra que es un erro.

MODELOS

Otro aspecto a se considerar es que el desarrollo económico no puede seguir estructuras rígidas ni adoptar un único modelo para todos los países y regiones. La falla en las estrategias de cooperación basadas en la transmisión de modelos, como se ha hecho en África, por ejemplo, con los antiguos sistemas coloniales, revela la evidencia que todo esto proceso tiene que cambiar. **La adopción de culturas y valores extranjeros y el abandono de las culturas y filosofías nacionales y regionales han tenido repercusiones negativas sobre los sistemas.**

Hagamos un poco de historia. En 1965, en Brasil, se divulgó que el gobierno militar decidiera contratar consultores de Estados Unidos para reorganizar el sistema universitario brasileño. Al mismo tiempo, el embajador de Estados Unidos, Lincol Gordon, criticó las universidades brasileñas porque estas, en su opinión, adoptaban modelos universitarios franceses, para él totalmente obsoletos. Estos dos hechos han provocado una reacción fuerte de intelectuales y profesores universitarios de la Universidad de São Paulo, la USP (entre ellos Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Prado Júnior, Azis Simão, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti) que lanzaron un manifiesto en mayo de 1965, en que decían:

“... As universidades estrangeiras, de não importa 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 marcadas 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”.

De manera general, son modelos anglo sajones (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá inglés, Australia, Nueva Zelanda) que organizaciones multilaterales internacionales intentan imponer al mundo en desarrollo.

Hoy, las universidades inglesas, en función de una política iniciada por la sra. Thatcher y apoyada por todos los gobiernos que la sucedieron, son acusadas de concentrar sus esfuerzos más en actividades comerciales y en consolidar una filosofía que busca los beneficios más que el desarrollo del saber y la expansión de la cultura. Son investigadores del Institute of Education de la Universidad de Londres que afirman que el problema central del sistema universitario inglés actualmente es “the continued imbalance in the social composition of higher education participants”, provocada por “selectivity, competition and elitism, qualifications and standards, funding mechanisms and student finance”. El sistema es selectivo y el tratamiento a los estudiantes extranjeros de fuera de la Comunidad europea es odioso. Pagan de 5 a 10 veces lo que se pide a los estudiantes ingleses y europeos. En realidad, se puede decir que gran parte del financiamiento de estas instituciones es hoy garantizado por estudiantes chinos, árabes e incluso latinoamericanos... La decisión del actual gobierno británico de prácticamente triplicar las tasas cobradas a los estudiantes no es de naturaleza a mejorar esta situación.

Sobre Estados Unidos que tanta influencia ha tenido y tiene en América Latina, en el campo de la educación superior, no hay duda que lograron criar un sistema de universidades de excelencia, abierta a los que tienen más talento y que son ricos. Asimismo, como señala Manuel Castells (1991), solamente 200 entre 3500 universidades y colegios, pueden ser consideradas como productoras de conocimiento. Los pobres y las minorías no tienen acceso o el acceso es muy limitado a las instituciones de elite.

Los gobernantes de Estados Unidos son conscientes que la formación universitaria es esencial para el control del mundo en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, el sistema en su conjunto es elitista y muy poco democrático. Recientemente, el Presidente Obama, de manera muy clara, apuntó las deficiencias actuales del sistema de educación de Estados Unidos, incluso de la educación superior, principalmente cuando se le compara con lo de otros países. En realidad, hoy no hay mucho que aprender con este modelo. Lo que tenía de bueno (dinámica, flexibilidad del sistema de créditos) y de malo (en particular el contenido

estandarizado) fue aplicado desde hace mucho en América Latina. En 4 de septiembre de 2010, el semanario inglés “The Economist”, tras mencionar que trabajan en las universidades de Estados Unidos 70% de los premios Nóbel, y que, en el controvertido sistema de ranking de Shangai, las universidades de este país son diecisiete entre las veinte primeras, hace un análisis concluyendo que el período actual es de decadencia: “college fees have for decades rise faster than America’s ability to pay them”. El semanario añade: “Promotion and tenure depend on published research, not good teaching”, y el resultado de esto es que un gran número de profesores no se ocupa del desarrollo de los estudiantes. Además, es permanente la reducción proporcional en investigación en ciencia y tecnología. The Economist termina diciendo: “America’s universities lost their way badly in the era of easy money. If they do not find it again, they may go the way of GM”¹¹⁵.

Por su vez, muchas universidades europeas e incluso asociaciones universitarias están actualmente excitadas con la reforma de Bolonia que intenta dar al sistema europeo una organización y estructura comunes que facilitaran la movilidad académica y científica necesaria a la consolidación de Europa como unidad política y cultural. El Proceso de Bolonia en realidad es un “remake” del sistema universitario de Estados Unidos e es conocido hace mucho en América Latina pues en los años sesenta y setenta, universidades como la de Los Andes, en Colombia, Concepción, en Chile, Costa Rica, Brasilia y Minas Gerais, en Brasil, ya lo habían adoptado. Antes de más nada, sería importante analizar lo que funcionó y lo que no marchó bien con este modelo en la región.

En realidad, ningún de estos modelos tiene que ser copiado mecánicamente. Los profesores de São Paulo tenían razón. Hay que ver, en cada modelo, lo que tiene de positivo y de negativo, hay que analizar las necesidades de nuestras sociedades y lleguemos a modelos diversos que puedan dar respuesta a realidades diversas.

CHINA

Hay que prestar atención a lo que pasa con China., que, en poco tiempo, se transformó en la segunda economía del mundo superando Japón y es el número uno en exportaciones. Su Producto nacional bruto en 2010 fue de 5.879 mil millones de dólares y, al final de este año, sus reservas en fondos del gobierno de Estados Unidos alcanzaba el monto de 1.16 trillones de dólares. Sea lo que digan los críticos y la prensa occidental, este país sigue teniendo resultados positivos en su economía, independientemente de la crisis deflagrada a partir de 2008 en 2011 su crecimiento previsto será de 9.6% (10.3% en 2010). China ha reducido en más de 400 millones de personas el número de pobres entre 1990 y 2004. Además, en oposición a lo que hacen otros países en desarrollo o emergentes, China amplió las inversiones en infraestructura, educación, salud y medio ambiente y, además de ser la fábrica del mundo, pasa a controlar las tecnologías de punta.¹¹⁶

Los chinos están conscientes de que entramos a la sociedad del conocimiento global, a través de la cual la información, la capacidad, las aptitudes, las habilidades son la fuerza que acelera el desarrollo. China tenía 3 700 000 estudiantes en 1990, hoy cuenta con más de 25 millones y hace inversiones importantes en ciencia y tecnología. **La prioridad la dan a la formación**

¹¹⁵ - The Economist, September 4th, 2010- Schumpeter/ Declining by decree- Economist.com/blogs/schumpeter.

¹¹⁶ En 23 de junio de 2008, un semanario brasileño, Época, publicó un artículo sobre China donde se decía, entre otras cosas, que China en aquel entonces ya producía: 75% de los juguetes, 75% de los relojes, 55% de los zapatos, 50% de las cámaras digitales, 42% de los monitores, 33% de los buses, 30% de los micro-ondas, 30% de los televisores etc.

que responda a los intereses y necesidades del país. Algunas instituciones de formación extranjeras fueron autorizadas a establecerse en su territorio, pero en asociación con instituciones locales, con programas que son acreditados por las autoridades nacionales y bajo un control estricto de su funcionamiento. Las universidades son parte importante de la estrategia de desarrollo del país.

Hoy en el mundo entero se habla de flexibilización del trabajo como fórmula para la creación de riquezas. **Mientras que en los países occidentales los gobernantes defienden con entusiasmo la flexibilización, que en la práctica 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.** De hecho, su actitud con relación al mundo del trabajo refleja cambios profundos en el modelo económico y social. Durante los últimos meses de 2009 e inicio de 2010, el crecimiento del desempleo en Estados Unidos alcanzó 10.2% y va a “tocar más de 10% de la población activa de los países desarrollados o sea 57 millones de sin empleo, contra 5.6% en 2007” (Baverez, 2009).

China, en un período de crisis general, continúa creciendo incesantemente desde hace muchos años, con una tasa anual superior o próxima a los dos dígitos. A fines de 2007 se consideraba que por lo menos 1/3 del crecimiento económico mundial se debía a los intercambios económicos de China. El superávit comercial en 2007 fue superior a 220 billones de dólares. **Se exige a los que quieran instalarse en China, que transfieran tecnología y que le aseguren el empleo a los nacionales.** Pasado un cierto período, China puede prescindir de sus socios extranjeros. Esto pasó con Danone, con vinos franceses, con Airbus y con la brasileña Embraer. Su primero tren de gran velocidad fue lanzado en 2008, se prevé que en 2012 el país tendrá la red ferroviaria de gran velocidad más extensa del mundo con 13 mil kilómetros. El tren 380-A, tecnología china, basada en lo que fue transferido por Siemens, Bombardier, Alston, Kawasaki que no imaginaban que en tan reducido espacio de tiempo, los chinos dominarían el sector. Y ya se anuncia un proyecto de tren de gran velocidad entre Beijing y Londres.

En materia de evolución de la educación superior en China desde los años 90, dos factores han sido básicos para su análisis: incremento de la calidad y crecimiento cuantitativo. Para esto, las universidades privadas, varias de ellas extranjeras, recibieron autorización para dictar cursos, ya sea en forma directa o a través de la educación a distancia. Se requiere que estas instituciones sean invitadas, lo que implica negociaciones previas sobre los cursos a impartir y principalmente que los programas sean orientados hacia las necesidades de la sociedad. **La cooperación no está basada en la imposición, no se transmiten cajas negras.** China tenía en 1990 3.729.000 estudiantes en las universidades, mientras hoy son más de 23 millones. Solamente en 2007 más de cinco millones de estudiantes terminaron sus cursos universitarios.

Según el periódico francés, Le Monde, de 04.11.2003, la China está hoy entre los tres países que más hacen inversiones en investigación y desarrollo. Solamente en un año, 2001, fueron investidos más de 60 mil millones de dólares. En 2000, más de cien mil estudiantes chinos completaban su formación postgrado en el Exterior. Es un país que se preparó para ejercer un papel de liderazgo en la sociedad del conocimiento. Y todo esto en un marco en que una población de más de 1.3 billón de habitantes tiene lo que comer.

Asimismo, en China, hay una estrategia para la adquisición, desarrollo y control del conocimiento. Recientemente se divulgó el nuevo plan de desarrollo de China para los años 2011-2015 y los dirigentes chinos anuncian que esto marcará la era del “bien estar”, del reequilibrio social y de la alta

del nivel de vida y del consumo. Hay un proyecto de nación, con el cual se puede o no estar de acuerdo. Algunos analistas, académicos y periodistas, empiezan a hablar del Consenso de Beijing en contraproposición al Consenso de Washington. El consenso de Beijing consistiría en tener un desarrollo económico fuerte en bases capitalistas, pero con un regime político autoritario basado en un partido único. El modelo chino actual tiene por supuesto puntos negros como son la cuestión de libertad y derechos humanos, la pena de muerte, el papel de la mujer en la sociedad por ejemplo. **Nadie puede prever si esto provocará una explosión o implosión del país, pero hoy se notan progresos en muchos campos y, así como sorprendió en materia de legislación laboral, China podrá sorprender el mundo con avances en los sectores sociales, de medio ambiente y políticos.**

DOS RACIONALIDADES – LA PERTINENCIA

Consideramos que hoy son dos las racionalidades que dominan la concepción y la organización de las universidades y que, por su vez, son resultantes de la manera de se concebir la sociedad: una es la de desarrollar actividades desde una perspectiva de servicio público, tal como lo recomendó la CMES en 1998 y la otra es la de actuar como una empresa capaz de vender productos sólo a quienes los puedan comprar, tal como se lo impulsa desde diversas organizaciones multilaterales, especialmente desde la Organización Mundial del Comercio a través del AGCS – Acuerdo General de Comercio de Servicios. Estas concepciones definen las lógicas de cómo la cooperación será desarrollada e implementada en una etapa de globalización donde el conocimiento es fundamental, donde el número creciente de estudiantes de educación superior pasó de 28.2 millones en 1970 a 132 millones en 2007 y en donde el total de exportaciones en materia de educación superior es de entre 30 y 50 mil millones de dólares al año.

En los últimos diez años se viene observando un silencio sobre la pertinencia y sobre la función de servicio público de la educación superior, mientras que una serie de procesos aparentemente independientes pero que de hecho están íntimamente relacionados, están influenciando decisivamente sobre la concepción y el desarrollo de la cooperación interuniversitaria: el Acuerdo General de Comercio de Servicios, la revisión de los convenios sobre convalidación y reconocimiento de estudios, grados y diplomas en educación superior, el Proceso de Bolonia y las directrices de la OCDE en cuanto a calidad en educación transfronteriza. Se podría indagar si en la práctica, no se estará volviendo hacia un sistema de equivalencias de todos los sistemas universitarios con el modelo europeo/norteamericano.¹¹⁷

Sin embargo la cooperación basada en la solidaridad sigue su curso; hay un incremento de acciones que instan a desarrollar sistemas y actividades conjuntas basadas en la responsabilidad social de la educación superior y de nuevo, se asiste a iniciativas a favor de la educación internacional que tratan la formación de ciudadanos socialmente responsables. Ejemplo de esto es la decisión del Consejo de la Universidad de las Naciones Unidas de diciembre de 2007 al crear el Instituto de Formación y de Investigación sobre la Alianza de Civilizaciones. La UNILAB, la universidad brasileña de cooperación con África y la universidad panamericana que se busca implantar. En nivel regional, con base en Adis-Baba son ejemplos también de que esta toma de posición es posible.

¹¹⁷ Ver RIES número 2, 2010- Dias, Marco Antonio R. – Who created this monster? Education and globalization: their relation to the society? y Tilak (2008) in Prospects “Higher Education: a public good or a commodity for trade?”.

Se puede aceptar que la sociedad del conocimiento sea sinónimo de comercialización? de dominación? de exclusión? Hay otras opciones? Como deben se posicionar las universidades con relación a estas cuestiones? Se puede pensar en calidad sin pertinencia?

La pertinencia en los tiempos actuales existirá si las universidades participan de la búsqueda de solución los grandes problemas de la sociedad. Un intento de definirlos fue hecho por Naciones Unidas cuando lanzó los objetivos del milenio en el año 2000. Los objetivos son estos:

- 9- Erradicar la pobreza extrema y el hambre
- 10- Lograr la enseñanza primaria universal
- 11- Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- 12- Reducir la mortalidad infantil
- 13- Mejorar la salud materna
- 14- Prevenir el SIDA, malaria y otras enfermedades
- 15- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- 16- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Esta lista de temas, de una cierta manera, actualiza y completa lo que fue mencionado en el artículo 6 de la declaración de la Conferencia Mundial de 1998 para que esta pueda desarrollar su papel en la identificación y tratamiento de los problemas que afectan el bien estar de las comunidades, de las naciones y de la sociedad global, o sea, las necesidades de la sociedad¹¹⁸. Lo mismo se aplica a acciones que debería emprender y que son mencionadas en el documento “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”.

¹¹⁸ En su artículo seis, la declaración de la CMES de 1998 menciona actividades relacionadas con la eliminación de la pobreza, de la intolerancia, de la violencia, del analfabetismo, del hambre, de la deterioración del medio ambiente y de enfermedades. .

Los temas definidos por la Cumbre del milenio son amplios y son formulados de manera directa con objetivos definidos. Sin embargo, el esencial a retener es que cuando se discute el compromiso de las universidades con la sociedad, estos elementos, tanto los de la CMES como los de la “Cumbre del milenio” no pueden dejar de ser mencionados.

Recientemente, el PNUD ha hecho un inventario de lo que se realizó en torno de los objetivos del milenio. En una síntesis muy rápida, se puede observar que hubo progresos, pero, en general, en escala mundial, los objetivos no serán alcanzados como previsto. Y no hay dudas que, cuando se reformen las instituciones de enseñanza superior, estas tienen que tomar en consideración estos objetivos si desean ser pertinentes y, de esta manera, poder pensar en ser también instituciones de calidad.

LAS ESTRUCTURAS DEL TRABAJO

Los cambios actuales provocados por el desarrollo de las nuevas tecnologías y por el aumento de la importancia del conocimiento son más visibles en los campos de la ciencia y de la tecnología, afectando, en consecuencia, de manera cada vez más rápida, a las estructuras del trabajo. **Todo profesional necesita actualizar permanentemente sus conocimientos y sus prácticas.** Un médico que no se actualiza acaba transformándose en un curandero o, lo que es peor, en un propagandista de los laboratorios de las multinacionales, teniendo como base exclusiva de su saber la lectura de las reseñas de medicamentos. Ejemplos de esta naturaleza pueden multiplicarse «ad infinitum»,

Nuevas profesiones se crearán (en los años 70, la de técnicos de televisión), ahora profesiones vinculadas a la informática. En la actualidad los cambios tecnológicos tienen también repercusión en la organización de la enseñanza con mutaciones en las disciplinas, creación de nuevas materias y una orientación pedagógica que lleve a los estudiantes a aprender a tomar iniciativas («apprendre à entreprendre»).

La precariedad se generaliza. El modelo de empleo en tiempo completo o dedicación exclusiva, de duración indeterminada y con un estatuto protegido por la legislación se debilita, en algunos lugares llega a desaparecer. Como señala Martin Carnoy, los empleados no pueden más imaginar que van trabajar en la misma empresa o mismo ejecutar el mismo tipo de servicio por períodos muy extensos.

Empleos de tiempo parcial, contratos por tiempo determinado o provisorio, pasantías, trabajos independientes, trabajo informal o no registrado, todas formas que asocian precariedad y vulnerabilidad se multiplican. El desempleo, por su vez, es una realidad cada vez más presente en el mundo entero. En el informe sobre empleo en el mundo relativo a los años 1998-1999, la OIT informa que “el desempleo sigue elevado en el mundo entero” e señala que “el sub-empleo es grande: 25 a 30% de los trabajadores del planeta —entre 750 y 900 millones de personas— están sometidas a una situación de sub-empleo. En Argentina, el aumento del desempleo fue de la orden de 6.3% en 1991, de 15% en 1993 y de 17.5% en 1995. En Francia, esto es más reciente, se anuncia que el desempleo de masa perdura a pesar de la retomada del crecimiento

económico. En 2010 el aumentó de 20% (Le Monde 28.01.2011) y alcanza más de 1.5 millón de personas. En Estados Unidos, la tasa oficial de desempleo actual corresponde a 9.4% de la población activa, pero este porcentaje es contestado por muchos analistas, incluso los redactores de "The Economist". Por su vez, en este inicio de año 2011, la Organización Internacional del Trabajo informa la existencia de 205 millones de desempleados en el mundo, de los cuales 77.7 millones son jóvenes entre 15 a 24 años, lo que configura, según esta organización, la existencia de una generación sacrificada.

Es útil recordar que entre 1981 y 1996, fueron las profesiones científicas, técnicas y liberales que mejor desempeño han tenido durante los periodos de crisis. En estos sectores fue fuerte la progresión del empleo en los países desarrollados. En un periodo de inestabilidad, se nota también el aumento de la proporción de mujeres que trabajan. Según Juan Somavía, director general de la Organización Internacional del Trabajo, ellas representaron 80% del aumento de la mano de obra que entró en el mercado después de 1980, un hecho que podría ser considerado positivo si la realidad confirma que el empleo ahora es menos estable y la precariedad se instala en todas las partes y que, frecuentemente, **el salario que cobran las mujeres es inferior al que sería atribuido a los hombres.**

En consecuencia, "la educación tiene que ayudar los individuos a ejecutar tareas para las cuales no fueron entrenados inicialmente, a prepararse para una carrera no lineal, a mejorar su capacidad de trabajar en grupo, a utilizar la información independientemente, a desarrollar su capacidad de adaptación y improvisación, así como su creatividad y finalmente a lanzar las bases de un sistema de pensamiento complejo, vinculado a las duras realidades de la vida práctica" ("Education and globalization" in IIEP Newsletter, vol XVI, no.2, April-June 1998-Muriel Poisson).

Es necesario también promover una reflexión sobre la relación necesaria entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo que no puede de limitar a la visión e intereses de las empresas, mas que tiene que atender las aspiraciones de los trabajadores, acompañar críticamente la evolución de la organización del trabajo e aun analizar cuestiones vinculadas al trabajo y la cohesión social, beneficios sociales e económicos de la formación etc. El modelo económico dominante desde 1990 responsable de la precariedad, del dominio del capital sobre el trabajo, y que condiciona la organización de una sociedad deshumana y que, en la práctica, beneficia las grandes empresas es el del consenso de Washington definido en 1989 por el economista inglés John Williamson que defendía las privatizaciones, la apertura de la economía al control de la inflación e del déficit público la desregulación de la economía¹¹⁹.

¹¹⁹ 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 el economista inglés, John Williamson. El defendía la reducción de la intervención del Estado, la desregulación de la economía, la liberalización llevada a sus últimas consecuencias y a la privatización, sin preocupaciones con cuestiones de justicia social ni de empleo. En el área académica, la adopción de los principios del consenso ha dado 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 que garantizaría la equidad, la prioridad a los aspectos comerciales no a los educativos, la aceptación del principio según el cual la educación superior es considerada un objeto comercial,

CONTRIBUCIÓN AL CONJUNTO DEL SISTEMA

La CMES de 1998 llamó la atención, en su artículo 1, (f), a la misión de la enseñanza superior de “contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente”. Una referencia a esta misión también es hecha en el artículo 3 que trata de la igualdad del acceso. En el ítem (b) se declara que “la equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al cual deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida...”

Cuando se habla de experiencias innovadoras en nivel institucional, seguramente muchos relatos podrían ser hechos. **El importante es señalar que esto es un punto esencial para garantizar a las universidades una pertinencia en la sociedad del conocimiento.**

Menciono entonces una experiencia por sus características y por el éxito en su implementación. Se trata del Programa Veredas de formación en ejercicio de maestros de las cuatro primeras series de la enseñanza básica, implementado en el período de 2001 a 2004, en Minas Gerais por una red de 18 universidades bajo el liderazgo de la Universidad Federal de Minas Gerais. El programa se fundamentó en un proyecto puesto a la disposición del gobierno de Minas Gerais por el Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria que ha congregado, en torno de un ideal de cooperación solidaria, una universidad española (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y un grupo de universidades brasileñas (Universidad Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Mato Grosso), bajo la coordinación de la Universidad de las Naciones Unidas. El programa fue considerado innovador por varias razones¹²⁰. Se trata de un programa de origen internacional, pertinente, pues en su concepción buscaba soluciones para un problema de la sociedad y utilizaba una estructura compleja, implicando un proceso de evaluación permanente durante la ejecución del programa. Los cursos eran organizados a través de una combinación de actividades virtuales y presenciales. En su primera etapa benefició 15 mil maestros en ejercicio que no disponían de un título de enseñanza superior ni de una formación adecuada.

El programa fue también considerado innovador porque partía de la experiencia concreta del maestro en su clase, siendo el considerado simultáneamente:

la reglamentación de los sistemas según los principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

¹²⁰ Ver “Programa virtual de cooperación interuniversitaria” – (1999) – propuesta elaborada por M.A.R. Dias, F.Rubio Royo y Concha Sofia, destinada al Cabildo de Gran Canaria de Las Palmas, que, tras aprobar el documento, decidió financiar la elaboración de un proyecto para la formación de maestros en América Latina . Esta propuesta es el primero elemento que ha dado origen, más tarde, al Programa Veredas que, combinando métodos tradicionales y la metodología virtual, ha formado casi 15 mil maestros de las cuatro primeras series de la enseñanza básica en el Estado brasileño de Minas Gerais. Ver www.mardias.net- book no 9, vols. 10 y 11. Glaura Vasquez de Miranda y Maria Umbelina Caiafa fueron las principales responsables por la elaboración del contenido del programa.

- a) un profesional que domina un instrumental propio de trabajo y sabe utilizarlo;
- b) un pensador capaz de (re)significar críticamente su práctica y las representaciones sociales sobre su campo de actuación;
- c) un ciudadano que hace parte de una sociedad y de una comunidad.

MISSIONES

En el párrafo no. 5 del «Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior», adoptado en París, el 9 de octubre de 1998, los participantes de la CMES decidieron **que “cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad,** consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y en lo respeto mutuo...”

Yo aconsejaría a la comunidad académica que aproveche esta decisión para abrir un gran debate en sus instituciones y con la sociedad. Esto podría legitimar reformas que visen a permitir que las universidades se actualicen frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento, manteniendo siempre sus fundamentos de institución de servicio público que busca colaborar para mejorar permanentemente la sociedad. Permitiría también una reflexión sobre el tipo de profesional que están formando las universidades, que valores adquieren en las universidades. No se puede ignorar, por ejemplo, que los economistas que provocaron la reciente crisis económico-financiera en el mundo salieron todos de la universidad. Que han aprendido en estas instituciones? Que valores se les ha inculcado? El valor absoluto dado al capital y la falta de atención a la importancia del trabajo no puede evidentemente colaborar para la creación de una sociedad mejor.

La misión se traduce en finalidades a largo plazo que son declaraciones generales sobre las grandes orientaciones de la institución. Estas finalidades serán más tarde especificadas y concretadas a través de objetivos más operacionales. Las misiones coinciden con las finalidades y objetivos de la institución universitaria: investigación, formación y servicio, contribución al desarrollo y a la creación de una sociedad más justa que serán alcanzadas a través de las funciones o actividades que los establecimientos de educación superior ejercen.

Se tiene que tomar en consideración igualmente el contenido de la Convención sobre la lucha contra la discriminación en el campo de la educación (1960) que, en su artículo IV, establece que los Estados signatarios se comprometen “ a..Hacer accesible a todos, en plena igualdad, con base en las calidades de cada uno, la enseñanza superior. Finalmente, no hay como olvidar el artículo 13 del Pacto Internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales, según el cual “la educación superior debe ser accesible a todos en plena igualdad, con base en la capacidad de cada uno, por todos los medios apropiados y en particular por la instauración de la gratuidad”. La gratuidad constituye pues un principio legal de derecho internacional del cual, hoy, muchos en los despachos gubernamentales y en las organizaciones internacionales buscan no solamente olvidar, pero hacen lo que pueden para esconderlo. Sin embargo, el existe, tiene valor legal, pues fue adoptado por la comunidad de las naciones.

Todos estos instrumentos legales fundamentan una concepción que contempla la educación, incluso la educación superior, como un derecho humano atribuido a todos, sin cualquier tipo de discriminación sea de raza, género, idioma, religión, basada en consideraciones económicas, culturales, sociales o discapacidad física.

En el proceso de preparación de la CMES, se ha concluido que antes de decidir que tipo de universidad, se quiere construir, hay que decidir sobre el modelo de sociedad que se desea estimular. Al contrario de lo que pasaba en décadas anteriores -en la de los años sesenta por ejemplo- muchos gobiernos de países en desarrollo, como sus intelectuales, no están siendo capaces de desarrollar proyectos coherentes para las sociedades que administran o en que viven.

Dentro del principio según el cual no hay calidad sin pertinencia, las instituciones de educación superior deben estimular la reflexión para la construcción de proyectos nacionales y regionales. Es según este marco que los establecimientos de educación superior, cuyo compromiso es el de servir a la sociedad y contribuir con la construcción de una sociedad más justa, deben de tener este punto como esencial en sus misiones. Es un hecho que faltan, para las generaciones actuales, proyectos nacionales. El debate sobre las misiones podrá fornecer las bases para una reflexión posterior o conjunta sobre los proyectos nacionales.

En la definición de las misiones basadas en la realidad de cada institución, la declaración de la CMES de 1998 confirmada por la Conferencia Mundial de 2009 fornece un marco filosófico para inspirar la definición de las prioridades universales de cada institución, a las cuales se añadirían los objetivos específicos de cada institución, combinando el global y el local¹²¹.

En lenguaje telegráfico, fueron estos los principios básicos definidos por los participantes en la CMES

- El acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos;
- Hay que reforzar las misiones fundamentales de la educación superior, especialmente la de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables

¹²¹ Ver a este propósito:– Dias, Marco Antonio R. – El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior” (2007) Monographic article – <http://rusc.uoc.edu> – rusc vol. 4 n.º 2 (2007) | issn 1698-580x – Universitat Oberta de Catalunya – Barcelona – Artículo Monográfico – “Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior” – Fecha de presentación: julio de 2007 – Fecha de aceptación: julio de 2007 – Fecha de publicación: octubre de 2007.

- Las instituciones deben propiciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, colaborar con el desarrollo socio-económico y contribuir con los valores e ideales de la cultura de paz;
- Las instituciones deberán reforzar sus funciones críticas y de previsión. Para esto, deberán disfrutar de plenas libertades académicas y rendir cuentas a la sociedad;
- La educación superior debe ser pertinente, fundando sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y, en particular en el respeto de las culturas y en la protección del medio ambiente;
- La contribución de la educación superior al conjunto del sistema educacional es prioritaria y la diversificación un instrumento para alcanzar sus objetivos;
- La calidad es un concepto multidimensional, ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. La evaluación –interna e externa- es absolutamente necesaria;
- Hace falta una enérgica política de formación del personal que tiene de ser valorizado;
- Los estudiantes deben estar en el centro de las preocupaciones de las instituciones y ser considerados participantes esenciales en el proceso de renovación de la educación superior;
- Es necesario una política de incremento de la participación de las mujeres en las decisiones y en disciplinas en que no están suficientemente representadas
- El potencial de las nuevas tecnologías debe ser utilizado plenamente, pero esfuerzos deben concentrarse en la obtención de un acceso equitativo a éstas mediante la cooperación internacional;
- La educación superior debe ser considerada un servicio público, y el apoyo público sigue siendo fundamental;
- La cooperación internacional basada en la solidaridad debe ser incluida entre las misiones de los establecimientos de educación superior;

- Gobiernos, la comunidad académica, representantes de la sociedad civil, las familias, el personal docente y estudiantes deben, juntos, asociarse para la reforma de la educación superior

Sin embargo, la base de todo este esfuerzo de reflexión y de identificación de acciones a se tomar está en el hecho que no hay educación superior sin calidad, y que no hay calidad sin pertinencia. El objetivo de toda esta movilización está en la construcción de una sociedad mejor, en que la noción de ciudadanía salga de los textos y de los discursos y entre en los costumbres y en las acciones de cada individuo, y que, en la esfera internacional, la comunidad aprenda a vivir en paz.

Además, **la definición de las misiones será un instrumento importante para la evaluación de cada institución** en función de su proyecto, que tomará en consideración la situación internacional globalizante y su vocación específica delante de los problemas de la sociedad a la cual sea directamente asociada. Si dispone de un documento de esta naturaleza, la institución podrá organizar, de manera más legítima y objetiva, procesos de evaluación interna e hacer face a una evaluación externa que también solamente tendrá sentido se toma en cuenta el objetivo que, de manera autónoma, se ha atribuido cada institución. **En otras palabras, esta sería una salvaguarda a intentos, como los de ciertas organizaciones que, presentemente, buscan definir lo que es calidad para el mundo entero basados en sistemas que son propios a pocos países que dominan la producción del saber en escala mundial.**

Los cambios en la organización de la sociedad, en escala planetaria, no son fruto de una coyuntura. Hace bastante tiempo, un pensador brasileño, ex profesor de la UNAM cuando estuve exilado en México, Theotônio Santos, habla de la necesidad hoy de se construir una nueva civilización Hoy todos los elementos de la vida de una sociedad son interconectados. Los cambios de los últimos treinta años se refieren a los modos de vida, a la manera como se organizan las relaciones internacionales, la distribución del poder en nivel mundial, y al desarrollo de la comunicación donde el virtual es cada vez más presente. Es una nueva civilización realmente que se establece. Si esta será mejor un peor que aquella en que hemos crecido será la responsabilidad de nuestra generación.

BIBLIOGRAFIA

- Angulo, J. Félix (2008), “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata/ Universidad de Cádiz, pp. 176-205.
- Anuies – Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) – Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio académico – Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior.
- Atherton, Peter J. (1988) - Point de vue canadien: commentaires sur «Financing Education in Developing countries», une publication de la Banque Mondiale- Bulletin de l'Association des Universités et Collèges Canadiens-
- Bernal, Marcelo (2007) – Internacionalización de la educación superior – El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones – EDUCC – Editora Universidad Católica de Córdoba – Argentina
- Carnoy, Martin (2000)- Sustaining the new economy – work, family and community in the information age- Russel Sage Foundation, New York, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London, England;
- Castells, Manuel (1991) – The University system: engine of development in the new World economy, paper prepared for the World Bank Seminar on Higher education and development, Kuala Lumpur, June 30-July 4, 1991
- Castells, Manuel (2001) – La galaxia internet – reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad- Areté- Barcelona
- Chitoran and Dias (1998) – “the relevance of international cooperation in higher education for graduate employment” in “Graduate prospects in a changing society- Unesco Publishing – Inter American Organization for Higher Education
- Commission européenne (1995) – La société de l'information - Le Magazine, numéro 1 1995
- CRESALC (1997) – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con AIPU, AIU, AUGM, CIID, CSUCA, OUI, UDUAL, UNAMAZ, UNICA, SUM- – La educación superior en el siglo XXI – Visión de América Latina y el Caribe- Documentos 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 Ketelle, 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 principal- ED-98/CONF.202/5, París; Agosto de 1998, original: francés
- Dias, Marco Antonio R. - World Conference on Higher Education- www.mardias.net Electronic book no. 1
- Dias, Marco Antonio R. (1995) “L'exode des cerveaux: les responsabilités de la communauté internationale» -Conseil de l'Europe- Conférence parlementaire sur la coopération scientifique et technologique avec les pays d'Europe centrale et orientale – Prague 5-7 juin 1995- (Comptes rendus et documents- Strasbourg 1995) – www.mardias.net – electronic book no. 6 doc. no. 27
- Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – Globalization and dialogue of civilizations: the role of China- International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates” – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2nd and 3rd December 2007. www.mardias.net - Electronic book number 2- doc. Number 1-
- Dias, Marco Antonio Rodrigues (2008) - La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento” – Article elaborated in preparation of the Regional Conference for Higher Education in Cartagena de Indias, Colombia, 2008. The original Spanish version was revised by Verónica Gandini – It was

published as chapter of the book “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998” – pgs 313 to 366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontificia Universidad Javeriana y IESALC-UNESCO- pgs. 313 – 366 – ISBN 978-958-8347-09-07. El texto también es encontrado en www.mardias.net, electronic book number 14, document number 13.

- Duart, Joseph M. y Sangrà, Albert (2000) – Gedisa Editorial
- ERT (1994) – Une éducation européenne – Vers une société qui apprend- un rapport de la Table Ronde des industriels européens
- Figueiredo, Weber (2002) – Discurso de paraninfo da turma de formandos em Engenharia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 13de agosto de 2002.
- Gacel-Avila, Jocelyne (1999) – Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe – Reflexiones y Lineamentos- Organización Universitaria Interamericana, APEI y Fundación Ford, México
- Hayton, Annete and Paczuzka, Anna (editors) (2002) – Access, participation and higher education – Policy and practice- Kogan Page, London
- International Social Science Journal (2002) no. 171- Special issue – The knowledge society- Blackwell Publishing/Unesco
- Millet, Damien et Toussaint Eric (2005) – Les faux-semblants de l’aide au développement – Le Monde Diplomatique, juillet 2005- pg. 8
- OCDE (1998) – «Redéfinir l’enseignement tertiaire», Paris, pg. 43
- OIT – Organização Internacional do Trabalho (2000)- Rapport sur l’emploi dans le monde 1998-1999- <http://www.ilo.org>
- OIT – Organização Internacional do Trabalho (2002) – Conférence Internationale du Travail- 91^e. session – 2003- Rapport IV – Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir- Genebra, Suíça- ISBN 92-2-212876-1 ISSN 0251-3218 (primeira edição);
- Pirró e Longo, Waldimir (2010), Reflexões de um engenheiro sobre ciência, tecnologia e educação, Revista de Ensino de Engenharia, v. 29. n.1, pg. 40-50, ISSN 0101-5001 (Ver www.waldimir.longo.nom.br)
- Idem – Alguns impactos sociais do desenvolvimento científico e tecnológico – www.waldimir.longo.nom.br baixado em 14.02.2011
- Idem (1984) - “Tecnología e soberanía nacional” Editora Nobel, São Paulo, Brasil
- Salmi, Jalmi (2001) – Educación terciaria en el siglo XXI. Retos y Oportunidades – Higher Education Management 13 (2)
- Salmi, Jalmi (2003) – “Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis pour l’enseignement tertiaire – Enseignement supérieur en Europe, Cepes (Unesco) Bucarest, vol. XXVIII no. 1.
- Sciences Humaines (2001) n°320- mars/avril/mai 2001, Hors série- «La société du savoir»;
- Sguisardí, Valdemar (2002) – Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 3, n. 7, p 121-144- set/dez 2002
- The World Bank- (2002) Constructing knowledge societies, Washington
- 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)-

- Tünnermann Bernheim, Carlos (1998) – Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – Comisión I – Pertinencia de la educación superior – “Principios básicos que deben guiar el diseño de las políticas en la educación superior”.
- Tünnermann Bernheim (2006) – Universidad, Pertinencia, Calidad y Acreditación en un mundo globalizado- III Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior – Barcelona, 27-28 de noviembre de 2006
- UNESCO (1986) – L’enseignement supérieur et la mobilité internationale- Enseignement supérieur en Europe, revue trimestrielle du Centre européen pour l’enseignement supérieur- vol. XI, no. 1, 1986
- UNESCO (1993) – La reconnaissance des diplômes et la mobilité académique – Les actes du Congrès international (Paris 2-5 Novembre 1992) – Nouveaux cahiers sur l’enseignement supérieur – Documentation des réunions 9
- 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- electronic book 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 – UNESCO, Paris 5-9 de octubre de 1998-
- UNESCO- (2005) – Unesco World Report – Towards knowledge societies
- Vessuri, Hebe (1998) – La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación- pgs 417 a 434 in «Perspectivas- Revista Trimestral de educación comparada no. 107- Dossier – La educación superior en el Siglo XXI- vol. XXVIII, no. 3, septiembre 1998, Ginebra
- Van Ginkel, Hans (2001)- Dialogue of Civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development – United Nations University, Tokyo.
- Vilaseca I Requena, Jordi/Torrent y Sellens, Joan (2005) – Principios de economía del conocimiento – Hacia una economía global del conocimiento – Ed. Pirámide
- Williams, G. – Section I – Higher education and society- Introduction- in Clark, Burton K. Y Neave, Guy – The Encyclopedia of higher education- volume 2- Analytical Perspectives-
- Yépez del Castillo (direction) – 2003- L’Amérique latine et l’UCL – Quelle coopération interuniversitaire dans un monde globalisé ? – UCL Presses Universitaires de Louvain

**VISIÓN CRÍTICA DE LA COOPERACIÓN
INTERUNIVERSITARIA DESDE
UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL –**

V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, organizado por Red Andaluza de Cooperación Universitaria al Desarrollo (RACUD) de la Asociación de Universidades Públicas Andaluzas: "La cooperación universitaria al desarrollo ante los retos de un mundo en crisis"-Cádiz, España, 6 a 8 de abril de 2011- **A- Original: castellano. B- Versão em português**

A) Version original:

**VISIÓN CRÍTICA DE LA COOPERACIÓN
INTERUNIVERSITARIA DESDE
UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL**

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias¹²²
(www.mardias.net)

-Sin revisión del texto en castellano

V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, organizado por Red Andaluza de Cooperación Universitaria al Desarrollo (RACUD) de la Asociación de Universidades Públicas Andaluzas: "La cooperación universitaria al desarrollo ante los retos de un mundo en crisis"-Cádiz, España, 6 a 8 de abril de 2011

INTRODUCCIÓN

Soy de los que consideran impresionante que un número tan importante de comunicaciones (setenta dos) y carteles analíticos (un centenar y catorce) sean presentados en un congreso universitario dedicado a la cooperación. Esto demuestra que, en las universidades españolas, una gran parte de la comunidad académica tiene interés en el tema de la cooperación y está de acuerdo en que esto es parte esencial de su misión, según lo recomendado por la Conferencia Mundial sobre educación superior organizada por la Unesco en 1998, en París.

Esto es significativo porque vivimos tiempos en que, principalmente desde finales de la década de 1990, se hace un silencio casi absoluto sobre la pertinencia y la responsabilidad social de las universidades.

¹²² Presentemente consultor internacional en educación superior; natural de Rio de Janeiro (Brasil), periodista en los años sesenta en Belo Horizonte y São Paulo; profesor, director de departamento; decano de extensión y vicerector de la Universidad de Brasilia en los años setenta; director de la División de enseñanza superior de la UNESCO en París en los años ochenta y noventa; consejero especial del rector y representante da Universidad de las Naciones Unidas entre 2000 y 2009; diploma de tercero ciclo en comunicación por la Universidad de Paris (1968); titular de la "Légion d'honneur" de Francia (1999); publicaciones diversas en www.mardias.net

Está claro, como lo señalaron algunos oradores durante este Congreso, que muchos de los proyectos y estudios de casos presentados son de naturaleza asistenciales, limitados en su alcance, pero aún estos pueden resultar útiles para los tiempos en que vivimos, porque ellos pueden colaborar para resolver problemas prácticos y proporcionar a los participantes los conocimientos de la realidad social en muchas partes en el mundo.

Sin embargo, hay que tener en cuenta comunicaciones, como la de Joseph Lobera y Jorge Solana¹²³, que abren pistas, revelando la importancia de proyectos que cuentan con la participación de todas las partes involucradas en el proceso de colaboración, a diferencia de lo que se produce por el concepto tradicional de cooperación. Esto, de acuerdo a Jorge Brovetto, antiguo Ministro de Educación y Cultura de Uruguay, se caracteriza por el hecho de que "quien recibe la cooperación tiene el problema y quien administra el programa tiene la solución y los recursos para aplicarla".

Varias comunicaciones estimulan la reflexión sobre las causas de la pobreza o sobre la utilidad de la cooperación en programas de capacitación. Algunas desarrollan reflexiones basadas en el espacio europeo de educación superior y en el proceso de Bolonia, aunque tal vez sin análisis crítico esencial para una visión de lo que sucede en este entorno. En este contexto, cabe mencionar la comunicación que se ocupa de los insumos para la formación en la cooperación internacional desde el enfoque de competencias¹²⁴. Esto es, sin duda, uno de los elementos polémicos de Bolonia, porque sirve para fortalecer la cooperación en conformidad con los requisitos actuales del mercado laboral, es decir, respetando prioritariamente los intereses de las grandes empresas. Una nueva reflexión, con la introducción de una perspectiva más social es sin duda alentadora¹²⁵.

Reflexiones fueran hechas también sobre la posibilidad de reconocimiento académico en los créditos a obtenerse mediante la participación en actividades de solidaridad y cooperación¹²⁶. El tema también es interesante, porque se sabe que muchas universidades europeas no saben qué hacer para reconocer el valor académico para este tipo de actividades. En esta área, Europa tiene mucho que aprender de América Latina. En muchas universidades de esta región, desde la década de 1970, esto se realiza. Es el caso de la Universidad de Brasilia, con cierto tipo de actividades de extensión¹²⁷.

¹²³ Lobera, Josep y Solana, Jorge – “¿ Por qué las universidades españolas necesitan cooperar? Potencialidades de la CUD ante los retos inmediatos de las universidades”.

¹²⁴ El significado del concepto de competencias en el Proceso de Bolonia fue estudiado en profundidad por el profesor de la Universidad de Cádiz, Félix Angulo.

¹²⁵ Gutiérrez Cruz, Guijarro Garvi, M. y Dominguez Martin – “La formación en cooperación internacional para el desarrollo: aportes desde el enfoque de competencias”.

¹²⁶ Gutiérrez Cruz, Guijarro Garvi, M. y Dominguez Martin – “La formación en cooperación internacional para el desarrollo: aportes desde el enfoque de competencias”.

¹²⁷ Carmen Duce, Sonia Ortega, Nuria Castejón y Luis Javier Miguel – Reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades solidarias y de cooperación.

Esto también se aplica a la comunicación efectuada por Alexis Brunet y Silvia Arias Careaga, acerca de las experiencias de voluntariado¹²⁸. Se sabe que, en el caso de la Universidad Autónoma de Madrid, el voluntariado se consolidó y aparentemente se convirtió en un instrumento a través del cual los estudiantes completan su educación y adquieren una apertura a las perspectivas sociales, aprendiendo que la formación académica debe ser útil para sus esfuerzos de colaboración con la construcción de una sociedad más justa. Voluntariado en estos casos, no significa una exploración de una mano de obra joven, dinámica, capaz y que no costa nada, como ocurre en muchos casos...

Estos son algunos ejemplos seleccionados sin ninguna metodología o visión valorativa. Podrían mencionarse otras comunicaciones !Son sólo ejemplos! Sin embargo, podemos sugerir que, en el futuro, en los próximos congresos, se examine, de manera más estructurada, qué hacer para pasar, en muchos casos, de una etapa simplemente "asistencial" a una acción en la cual la cooperación es realmente entre iguales y que, con respecto a América Latina en particular, los proyectos colaboren eficazmente a la creación de un espacio iberoamericano y a la formación de sociedades más justas y democráticas¹²⁹ y, cuando sea posible, se armonicen con la labor realizada por la redes universitarias regionales.

LAS CONDICIONES DE COOPERACIÓN

La vista de todos estos casos, de sus aspectos positivos y negativos, me ha hecho hacer un "flashback" y volver a los años 80 y 90, trayendo aquí reflexiones presentadas durante una reunión la - CRUE - Conferencia de rectores de la universidades españolas, en 1997¹³⁰.

En esa ocasión, cuando todavía era director de la División de Educación Superior de la UNESCO, en París, dice a los representantes de las universidades que son miembros de la CRUE que

“cuando se planifica la cooperación, es importante conocer cómo esta funciona y cuáles son sus dificultades y obstáculos. La cooperación implica necesariamente un compromiso a largo plazo de la Universidad, aunque los proyectos tengan como base los esfuerzos de una persona o grupo de personas. Y esto muchas veces no se hace, porque las universidades de los países desarrollados no lo consideran un elemento de su misión general la participación en el desarrollo internacional”.

En continuación, dije en la reunión de la CRUE en Salamanca:

"Se puede observar que, en los programas de ayuda o de asistencia o de cooperación para el desarrollo, las universidades de los países ricos frecuentemente presentan una planificación mediana, mal hecha. Se observa también una mala comunicación entre las instituciones que cooperan, una ausencia de

¹²⁸ Velo Brunet, Alexis y Arias Careaga, Silvia- “Educación y sensibilización para el desarrollo: 10 años de experiencias en programas de voluntariado universitario al desarrollo de la Universidad Autónoma de Madrid. Reflexiones y retos ante el IYV +10”.

¹²⁹ Reflexiones sobre la cooperación interuniversitaria entre Europa e América Latina pueden ser encontradas en www.mardias.net, electronic book no. 10. doc 17b- versión española de una presentación hecha en Bruselas en la Unión Europea durante una reunión de altos funcionarios de América Latina y Caribe y de Europa, en diciembre de 2002.

¹³⁰ Dias, Marco Antonio Rodrigues (1997) – “Cooperación internacional: cuestión de necesidad”- Participación en reunión plenaria de la CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- en Salamanca, 17 e 18 de octubre de 1997- www.mardias.net, electronic book no. 8, doc. no. 8

seguimiento estructurado y organizado, una definición de objetivos, que muchas veces se limita a la intención de algunos implicados en este ejercicio de buscar un suplemento de fondos a sus laboratorios o departamentos o un suplemento de salarios".

Los problemas y deficiencias, por supuesto, que no se limitan a las instituciones de los países desarrollados! Hay que pensar seriamente en la posibilidad de mejorar el sistema del lado de los países en desarrollo. Por esta razón he dicho también en esa reunión en Salamanca:

"Los mismos análisis muestran que del lado de las instituciones de los países en desarrollo, la cooperación es sentida frecuentemente, no como un instrumento para mejorar su acción, sino como una forma de afrontar la penuria de recursos. Se trata pues, para ellas, de una ayuda y también de búsqueda de recursos. Además, estas instituciones son muchas veces incapaces de cumplir sus compromisos en lo que se refiere al tiempo que su personal debe dedicar a estos proyectos, a la disponibilidad de sus maestros, a las instalaciones que deben poner a la disposición de los proyectos, a la habilitación de los expertos llamados a trabajar como contrapartida nacional. Estos son problemas resultantes de dificultades financieras o de falta de capacidad de gestión, pero que en un proceso entre la iguales no pueden ser ignorados o tratados de manera superficial."

Estas cuestiones no son superficiales. Toca problemas de fondo, porque, como ya se indicó en Salamanca, la práctica demuestra que muchos acuerdos firmados no se materializan debido a la falta de condiciones técnicas o de organización. Las universidades no siempre tienen fondos y las fuentes de financiación a menudo no quieren invertir en este campo y frecuentemente las universidades participantes en proyectos de desarrollo no tienen conocimiento de cómo funcionan los mecanismos de financiación. Es evidente que, en este caso, en la planificación, se debe analizar cómo buscar fondos, por un lado y, por otro, cómo garantizar la autosuficiencia de las actividades después del lanzamiento de un proyecto.

De hecho, después de escuchar la presentación de los diferentes proyectos presentados durante este Congreso, tengo la impresión de que muchos de estos comentarios son actuales, siendo totalmente justificada la mención a ellos en este momento.

SISTEMA EDUCATIVO: UN CONJUNTO.

Mi intención en esta presentación semi-improvisada¹³¹, fue iniciar mi presentación donde terminó José Antonio Alonso, en su brillante discurso en la apertura del Congreso, cuando mencionó que la educación básica es importante, pero agregó que el sistema educativo tiene que ser tratado como un todo y que la educación superior es fundamental para el desarrollo. Esto siempre ha sido así, pero lo es más ahora porque vivimos en el marco de la sociedad del conocimiento, donde más que producir lo que cuenta es concebir.

José Antonio Alonso tenía razón en hacer esta observación. Una de las grandes trampas de la falsa cooperación estimulada por algunas organizaciones internacionales consiste

¹³¹ En realidad, la invitación para la presentación de esta ponencia fue hecha tres días antes de su presentación. Este texto en consecuencia es una adaptación de diversos trabajos elaborados anteriormente por el autor. En algunos momentos, se trata pues más de un montaje adaptado a las circunstancias que de un trabajo original.

precisamente en dividir el sistema de educación y en aconsejar los países en desarrollo a no considerar prioritaria la formación en nivel superior ni la investigación.

Y esto nos trae a la memoria la figura de Julius Nyerere.

Las nuevas generaciones en el Occidente desconocen quien fue Julius Nyerere, el artífice de la independencia de su país, Tanzania y su primer Presidente desde 1964 hasta 1985, cuando, por propia iniciativa, dejó el poder. Murió en 1999, siendo una de las figuras más emblemáticas en África, una posición que obtuvo por haber luchado por la libertad, la igualdad entre las razas y grupos étnicos, contra el colonialismo y el apartheid, siendo considerado, en su momento, el mayor sustentáculo de Mandela. Conocido como "el mwalimu", el profesor de la escuela, al asumir el poder, lanzó una campaña de alfabetización masiva y trató de desarrollar medidas con vistas a la universalización de la educación de base. En el campo internacional, se destacó también como Presidente de la Comisión Sur-Sur, que, en 1990, publicó un informe "El Desafío para el Sur – The Challenge to the South", hasta hoy una referencia para los que abogan por un desarrollo basado en principios humanistas. Para lo que nos interesa aquí, en este momento, este informe destacaba la necesidad de una mayor cooperación entre los países en desarrollo.

En el final de la década de 1980, Julius Nyerere fue recibido por el Consejo Ejecutivo de la UNESCO, en cuya ocasión pronunció un discurso memorable declarando que su país, Tanzania, recibió varios premios internacionales por su acción en favor de la educación de base, y subrayando que si fuera necesario el país tendría que repetir todo lo que hizo en este sentido. Sin embargo, dijo Nyerere, su país ha cometido un grave error. Siguiendo los consejos de los burócratas internacionales dejó de lado la educación superior. El resultado de esta decisión fue que, en aquel entonces, Tanzania no tenía el personal dirigente necesario a su desarrollo y no podía mantener la calidad de la educación de base, porque es en la educación superior que se preparan maestros de calidad y allí es donde se producen investigaciones para ver qué educación es necesaria al país. Concluyendo su argumentación y mirando a sus colegas africanos, Nyerere declaró: no cometan el mismo error que nosotros. Hagan las inversiones necesarias en la educación superior y en la investigación.

Muchos años después, en agosto de 1998, en Berlín, representantes de países miembros de la OCDE se reunieron en Berlín y llegaron a una conclusión similar. Quiero señalar que traté este tema en detalle en un trabajo elaborado en preparación para la Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, en 2006, preparatoria de la segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior¹³², cuando me solicitaron la elaboración de un documento exhaustivo sobre cooperación interuniversitaria en América Latina.

¹³² -"La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento" (2008) – documento elaborado en preparación de la Conferencia Regional sobre Enseñanza superior realizada en Cartagena de Indias (Colombia), en 2008. La versión en castellano fue revisada por Verónica Gandini.– Fue publicado como capítulo del libro "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998" – pgs 313/366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontificia Universidad Javeriana y IESALC-UNESCO- ISBN 978-958-8347-09-07. Se puede encontrar en www.mardias.net, electronic book no. 14, doc. no. 13

En este documento, declaraba:

“En agosto de 1998, pocos meses antes de la CMES, los Estados miembros de la OCDE se reunieron en Berlín y decidieron adoptar, como política oficial para sus países, el consenso de que el acceso universal a la educación superior o terciaria era una necesidad y una prioridad. En el documento de trabajo de esta reunión, los funcionarios de la OECD indicaban en la página 43 de la versión francesa¹³³:

“-la participación en la educación terciaria es, de ahora en adelante, ‘una cosa a ser realizada’, aprovechada por todos, y no sólo por una minoría privilegiada. La dirección está rumbo hacia la participación universal: 100% de participación, con justas e iguales oportunidades de acceso al conocimiento, en una u otra forma de enseñanza terciaria, en cualquier momento de la vida y no necesariamente en la prolongación inmediata de la educación secundaria...No se llega así a un mandato, pero sí a una manera de vivir, no sólo para algunos, sino para todos...”

“Para los participantes de este encuentro, el saber, el conocimiento y la información se han convertido en elementos motores de la sociedad mundial. Frente a un mundo que cambia rápidamente, teniendo en cuenta que en poco tiempo lo que se aprende hoy en las escuelas queda rápidamente obsoleto, la educación permanente, la educación a lo largo de toda la vida, es una necesidad absoluta y es uno de los campos en que la cooperación horizontal como la vertical tendrían que ser más efectivas”

Cabe recordar que, en política, esta distinción es esencial para la toma de decisiones, y en el área de la economía, la diferencia fundamental está hoy situada entre quien concibe los productos industriales – lo que es más importante- y su producción¹³⁴. El concepto está directamente relacionado con la investigación y el desarrollo basado en ciencia y en la codificación del saber teórico, mientras que la producción es mucho menos. Cuánto más tecnología agregada tiene un producto, mayor será su precio, más puestos de trabajo se generan en su fabricación. Por esta razón, los países que detienen el poder a nivel internacional, hacen inversiones en investigación científica y tecnológica, consideran la formación en nivel superior esencial y no se preocupan demasiado con los desplazamientos de las unidades de producción.

Volvo aquí a una pregunta que he presentado en el documento elaborado para Cartagena: ¿la universalización del acceso a la educación superior es un ideal y una meta para alcanzar sólo en países vinculados a la OCDE o es un derecho para todos?

Mi respuesta fue y es la misma de siempre. Se encuentra en el párrafo 1 del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que fue incorporado en el párrafo 1, del compendio de la Declaración Mundial sobre educación superior de 1998:

El **acceso** a la educación superior ha de ser **igual para todos**, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas”

¿Qué respuesta da hoy la OCDE a esta misma cuestión?

¹³³OCDE -1998- “Redéfinir l’enseignement tertiaire”. Es un documento importante, muy bien articulado e elaborado, pero difícilmente se encuentran referencias a él en los debates sobre educación superior, incluso en los que organiza la OCDE

¹³⁴ En Brasil, desde hace por lo menos veinte años, este tipo de análisis era hecho por el ingeniero Wladimir Pirró y Longo, ex-director de la FINEP y del Observatorio Nacional.

Cualquier persona interesada en el tema, puede consultar el sitio Web de esta organización y en la sección "discursos del Secretario General", encontrará, en el día 19 de octubre de 2005, lo que habló el Sr. Angel Gurría, orador principal en la mesa redonda de Ministros de educación que la UNESCO ha organizado durante el período de sesiones de la Conferencia General de esta organización. En aquel entonces, el secretario general de la OCDE hizo hincapié que la educación superior es cara y que él sería muy cauteloso en permitir que la financiación de la educación superior sea más importante que las inversiones en las escuelas de primaria y secundaria¹³⁵.

De hecho, el mensaje del Secretario General de la OCDE para los países en desarrollo es claro y puede interpretarse así en el contexto actual:

1. No hay que hacer inversiones en educación superior en los países que no han resuelto el problema de la educación básica y secundaria.
2. la solución a estos países se encuentra en estrategias de asistencia al desarrollo, es decir, deben buscar la solución en el extranjero;
3. los países en desarrollo deben tomar ventaja de la educación superior de proveedores extranjeros y, en este caso, los guías para la calidad en educación transfronterizas producidas por la OCDE hacen fácil la identificación de proveedores de alta calidad.

Naturalmente, algunos ministros, entre ellos de África del Sur, Cuba y China expresaron su desacuerdo con estas opiniones, destacando la importancia que la educación superior ha tenido para el desarrollo de sus países.

De hecho, no hacer inversiones en ciencia y tecnología, dejar de asegurar una educación superior de calidad, cortar en pedazos el sistema educacional financiando sólo la enseñanza de base es una trampa para los países en desarrollo. Esto significa su condenación a una situación de dependencia permanente.

LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO

Acerca de la importancia del conocimiento, del dominio de la tecnología, del desarrollo de la ciencia, es importante recordar los comentarios de Rubens Ricúpero, ex Secretario General de la UNCTAD – Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Comercio y Desarrollo. De acuerdo con Ricúpero, mientras Brasil y otros países de América Latina, con la excepción de

¹³⁵ 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.**"

ejemplos exitosos como el Embraer (Brasil), exportan, hasta ahora, productos poco elaborados sin valor agregado. Corea del Sur, por el contrario, vende al Exterior computadoras, semiconductores, aparatos para comunicación, óptica y química. Llegaron a este punto a través de la educación y continuaron a invertir en la educación superior y en investigación incluso en períodos de crisis. Singapur ha hecho lo mismo y idéntica actitud tomó China.

En China, las cosas cambian del anochecer al amanecer. Este país, en un período de crisis general, sigue creciendo sin parar, desde hace muchos años, con una tasa casi siempre superior a los dos dígitos, nunca inferior de 8 por ciento al año. China es ahora la segunda economía del mundo y, desde finales de 2007, se estimó que al menos 1/3 del crecimiento económico mundial es debido a intercambios económicos de China. Su superávit comercial en 2007 fue más de 220 millones de dólares. China obliga las empresas dispuestas a instalarse en su territorio a transferir tecnología y a asegurar el empleo a los trabajadores nacionales.

Para analizar la evolución de la educación superior en China desde la década de 1990, hay que señalar dos factores: el aumento de la calidad y el crecimiento cuantitativo. Para alcanzar estos objetivos, universidades privadas, muchas de ellas extranjeras, recibieron autorización para ofrecer cursos en el territorio del país, presencialmente o a través de la educación a distancia. Estas instituciones si desean establecerse en el país tienen que ser invitadas y esto implica negociaciones previas sobre los cursos que se proporcionarán. Además, tienen que orientar su acción de manera a satisfacer las necesidades de la sociedad y, en la mayoría de los casos, se ven obligadas a trabajar en colaboración con las universidades locales. El compromiso social es esencial. La cooperación no se basa en la imposición, no se transmiten cajas negras. China en 1990 tenía 3.729.000 estudiantes en las universidades. Hoy en día, hay más de 25 millones. Sólo en 2007, más de cinco millones concluyeron sus cursos en distintos niveles. El Gobierno ha aumentado significativamente los recursos destinados a la educación superior y la investigación. .

AYUDA, COOPERACIÓN, COMERCIO

La cooperación es una necesidad. Cuando analizamos los conceptos en que se basa, se nota que inicialmente buscaba exclusivamente obtener ayuda. A continuación, los analistas se dieron cuenta de que la cooperación con la participación de todos es importante y esto fue bastante enfatizado durante este Congreso. Hoy, la cooperación, en muchas partes, es vista como sinónimo de comercio.

Durante las presentaciones, cuando escuchábamos expertos que hablaron en la sesión que examinó la cooperación sobre cultura de paz y comprensión entre los ciudadanos, el discurso que estaba en el aire fueron las palabras de un mundo ideal. Sin embargo, si alguien decide acercarse a París y, durante los días 16 y 17 del próximo mes de mayo (2011), tiene acceso a las discusiones de los participantes en una reunión cerrada donde se discutirá el tema de "ranking and accountability" en la educación superior, estará en otro mundo. Además de algunos expertos de alto nivel como los del Banco Mundial y que fueron los primeros en analizar las actuales distorsiones de los sistemas de clasificación ("ranking"), podrá encontrar a los principales expertos que, en el transcurso de las últimas décadas, defendieron las medidas que tienen como consecuencia el fortalecer la aplicación de los principios de consenso de Washington a la educación superior, entre ellos:

- La reducción de la financiación pública a la educación superior;

- Privatización directa o indirecta de los establecimientos de enseñanza superior;
- Prioridad a los aspectos comerciales de cooperación;
- Reglamento de conformidad con los principios de la OMC.

Los resultados de esta visión, que considero deformada, son evidentes.

Recientemente, la Asociación de universidades europeas realizó estudios y publicó un libro blanco sobre cooperación, tratando de identificar medidas que podrían aumentar la confianza en los intercambios con África¹³⁶.

La conclusión de la lectura de los documentos presentados por la AUE es que si alguien ha perdido en este proceso, es África, víctima de un sistema de saqueo sistemático de sus mejores cerebros. Para obtener una idea de la amplitud del fenómeno, cabe señalar que el 67 por ciento del personal calificado de Cabo Verde viven en el extranjero, porcentaje que es de 63% para Gambia y 53% para Sierra Leona. Países o regiones que más se benefician de esta situación son: Europa donde viven el 48,3% de los graduados de África; Estados Unidos, el 31,8%; Canadá el 12,4%, y Australia el 6,8%.

Además, a pesar de la plétora de declaraciones en nivel nacional y en las organizaciones internacionales determinando que África es una prioridad, la práctica muestra una acción orientada en una dirección diametralmente opuesta. Un elemento muy preciso y que llamó la atención de los observadores provocando sorpresas es que las becas para fomentar la movilidad del programa Erasmus Mundus durante el periodo 2004-2010, han beneficiado 866 estudiantes africanos de un total de 6 mil.

El libro blanco de la Asociación Europea de universidades recomienda:

"En las dos regiones (África y Europa), los gobiernos, los donantes y las universidades tienen que revisar su papel como actores en el desarrollo en la perspectiva de una relación de cambio entre la educación superior, la investigación, la cooperación y el desarrollo de las capacidades. Para las universidades, el mensaje es claro: una reflexión debe hacerse sobre cómo se toma en cuenta la cooperación para el desarrollo dentro de la institución, así como sobre cómo podría mejorar si se pone de acuerdo con los objetivos de la internacionalización de la universidad. Líderes institucionales tendrían que hacer un esfuerzo por integrar la cooperación para el desarrollo en la estrategia institucional de internacionalización e identificar los obstáculos que pueden impedir que el personal participe plenamente en este tipo de actividades. Es necesario verificar si las universidades son, en el período actual, capaces de responder a estos nuevos retos internacionales y si son vistas por los gobiernos y organismos de desarrollo como actores polifacéticos y flexibles que son o podrían ser. Se trata de un dominio en el cual, las organizaciones regionales de universidades pueden ejercer un papel crucial en los próximos años. "

El éxodo de cerebros no es simple y por esto, a pesar de las buenas intenciones de los autores del libro blanco de la Asociación de universidades europeas, las medidas propuestas para mejorar la situación son tímidas. Sin embargo, hay puntos positivos como el estímulo al

¹³⁶ - Asociación de Universidades Europeas (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)

desarrollo de programas conjuntos, los esfuerzos para garantizar mejores condiciones de trabajo de los expertos que van obtener su educación en el extranjero y que deseen regresar a sus países de origen.

¿Hay solución para esto?

La Universidad de Uppsala, Suecia, ha desarrollado un amplio programa de formación en nivel de maestría y doctorado destinado a estudiantes africanos durante el período comprendido entre 2003 y 2008, tratando de asegurar el retorno a África de los graduados. Como se anunció, el éxodo fue limitado a 5 por ciento.

Recientemente, el Presidente Lula, antes de terminar su mandato como Presidente de Brasil, se decidió establecer una Universidad con el fin prioritario de fomentar la cooperación con África. Se trata de UNILAB, la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonia afro-brasileña, que iniciará sus actividades en mayo de 2011, en la ciudad de Redenção, Estado de Ceará, en el municipio que fue el primero municipio, en el siglo XIX, que abolió la esclavitud en Brasil.

Cincuenta por ciento de los estudiantes participantes de los programas presenciales en Redenção serán africanos y tendrán la obligación de desarrollar actividades en sus países de origen como parte de su proyecto individual de formación. Además, se están adoptando medidas de acuerdo con las autoridades de varios países africanos para asegurar el retorno a los países de origen de los estudiantes después de completada su formación. Los temas que la Universidad desarrollará (Educación, Seguridad Alimentaria, Energía, Salud, Administración Pública) fueron seleccionados después de discusiones con las instituciones y países africanos que participan en el proyecto. También se planea la expedición de diplomas conjuntos con universidades africanas y la parte final de la formación, en principio, se desarrollará en los países de origen de los estudiantes.

Estos son ejemplos que muestran que la cooperación solidaria sigue siendo posible. Sin embargo, todos los que deseen actuar de esta manera, no pueden cerrar los ojos a la realidad internacional que no siempre nos deja optimistas.

Terminamos la reflexión sobre este punto con una observación puntual pero fundamental. La experiencia demuestra que los proyectos que se desarrollan a través de redes pueden tener más eficiencia y una mayor cobertura a un costo menor. Aquí, los proyectos se definen conjuntamente y benefician un mayor número de instituciones. De esta manera, se evita la tendencia de algunas instituciones que desean implementar en América Latina, soluciones estandarizadas, aplicando, en la práctica, el principio de que quien recibe la cooperación tiene el problema y quien administra el programa tiene la solución y los recursos para su aplicación.

DISTORSIONES EN COOPERACIÓN

Examinando la cuestión de la cooperación en un plano más amplio que el que se limita a las universidades, se constata que gran parte de la cooperación destinada a elevar el nivel de conocimientos en los países en desarrollo es realizada por consultores de los países que proporcionan recursos, la ayuda está condicionada a la compra de equipos en los países que dan préstamos o subvenciones, las ayudas de los países ricos es mucho menos importante que

los recursos que van desde los pobres a los ricos, a través de la transferencia de fondos para el pago de royalties, transferencia de tecnología, remesas de ganancias, etc..

Los países ricos, en 2005, habían firmado el compromiso de aplicar por lo menos 0,7% de su PIB en programas y proyectos de ayuda internacional al desarrollo, pero llegaron a principios del siglo XXI con un promedio de 0,25%. Se estima que descontados los fondos fantasmas utilizados en los y para los países ricos y sus consultores, esta ayuda, en lo que se refiere a los países miembros del G-7-Inglaterra, Francia, Alemania, Estados Unidos, Canadá y Japón- se reduce a 0,07%. Esta semana (4 a 8 de abril de 2011), la prensa internacional ha publicado datos del informe anual de la OCDE sobre la ayuda pública al desarrollo, registrando un aumento aún insuficiente para responder a que los países ricos prometieron en la década de 1990. El promedio de la ayuda sería, en aquel momento, 0,32%. ¿Sin embargo, de qué ayuda se habla? De hecho, de 128,7 millones mencionados en el informe de la OCDE, una gran parte es de préstamos y no de subsidios o subvenciones.

Sin embargo, aquí, hoy, junto a académicos que trabajan en cooperación interuniversitaria, es importante recordar que, debido a numerosos proyectos de cooperación, los países desarrollados atraen a los mejores cerebros de los países en desarrollo. Esto es clásico. En los documentos de la UNESCO del final de los años ochenta y noventa, se ha hablado que alrededor de 540 mil científicos y técnicos de alto nivel originarios de India trabajaban en el extranjero al final del siglo. El éxodo de 21 094 ingenieros de la India a los Estados Unidos entre 1966 y 1988 representaba una pérdida de más de 10 millones de dólares a la India.

Los países beneficiarios hacen lo que pueden para aprovechar el fenómeno. Estados Unidos, por ejemplo, aprobó una ley de 29 de noviembre de 1990 (Ley 101-649) estableciendo categorías de preferencia para la concesión de autorizaciones de trabajo en su territorio. El artículo 121 de la ley autorizaba la inmigración por año de hasta 40 mil "profesores e investigadores eméritos" por encima de las cuotas establecidas para este propósito para cada país. Este tipo de inmigración actualmente se siente alentado por las organizaciones europeas y, en Francia, el Gobierno Sarkozy establece claramente su política de "inmigración choisie." La Unión Europea, a su vez, no oculta que la generosa financiación para programas del tipo "Erasmus Mundus" tiene como uno de sus principales objetivos la contratación de los mejores cerebros de otras partes del mundo¹³⁷

Para hacer frente a situaciones como esta, la UNESCO decidió lanzar, en 1991 el programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, cuyo objetivo es "favorecer la constitución de redes entre establecimientos de enseñanza superior en los niveles interregional, regional y sub-regional, con la finalidad de promover el desarrollo institucional y la distribución de recursos y de facilitar los intercambios de conocimientos especializados y de datos de experiencia como de personal y de estudiantes". El programa se basaba en el espíritu de solidaridad universitaria, esencial para hacer avanzar un proceso que llevaría a la creación de lazos fuertes y duraderos entre las instituciones de educación superior y científicas del mundo entero.

¹³⁷En su edición de 29 de enero de 2008, el periódico francés Le Monde publicó un artículo de Sarah Piovezan (Avec le programme Erasmus Mundus, l'Europe cherche à attirer la crème des étudiants étrangers", donde se informa: "Hace cuatro años, Bruselas estimula las universidades a crear "masters" compartidos de alto nivel, acompañados de programas ambiciosos de becas. Objetivo: aspirar los mejores cerebros extranjeros". El artículo hace referencia a ciertos "masters" compartidos establecidos inclusive con Brasil.

En el plan académico, el programa se destinaba a promover y fortalecer programas innovadores e interdisciplinarios de enseñanza, formación e investigación en áreas con un impacto directo sobre el desarrollo humano sostenible. Según el diseño del programa cuando se creó, este tendría dos elementos básicos: las cátedras UNESCO que tendrían vocación de convertirse en centros de excelencia y redes. Cada cátedra debería ser un punto central o un componente de una red.

El gran problema con el Programa Unitwin/Cátedras UNESCO es que, desde su lanzamiento, hubo grandes dificultades en garantizar un seguimiento eficaz y una evaluación permanente, capaces de permitir correcciones de rumbos durante todo su período de aplicación. A pesar de ello, el programa – uno de los de mayor impacto de esta organización hasta hoy - colaboró con el fortalecimiento de redes y con la creación de un movimiento real en favor de la cooperación solidaria. España es el país con más cátedras y el interés en el programa en este país y en América Latina sigue siendo considerable.

HACIA EL MODELO ÚNICO

Es indispensable que aquellos que trabajan con la cooperación, como es el caso de todos los participantes en este Congreso, verifiquen constantemente, en estos tiempos de globalización, cuáles son las tendencias en las definiciones de políticas de educación superior, y cómo los gobiernos y las organizaciones internacionales encuadran sus actividades de cooperación.

Hace un rato, no pierdo la oportunidad de llamar la atención a los métodos cada vez más sofisticados utilizados para lograr un modelo uniforme de desarrollo, de la educación superior y de la cooperación internacional.

Es necesario, por ejemplo, observar lo que ocurre alrededor de varios procesos que se desarrollan en este momento en nivel internacional y que, pueden parecer independientes, de hecho están interrelacionados y se influyen mutuamente:

1. El Acuerdo General sobre comercio de servicios (AGCS), aprobado en 1994 y que da una base ideológica para aquellos que desean transformar la educación superior en servicio comercial, lo que implica el abandono del concepto de bien público de la educación y facilita la adopción de modelos únicos;

2. La Declaración de Bolonia, que es un proceso exitoso para crear un espacio europeo de educación superior, pero que causa inquietud con respecto al contenido de los programas, lo que puede ser grave cuando se intenta transferir, sin sentido crítico, el proceso a contextos distintos de los europeos. Originalmente, Bolonia fue una declaración política, pero ahora representa una especie de acuerdo entre casi cincuenta países.

3. Las directrices para garantizar la calidad de la educación superior "transfronteriza", aprobadas en diciembre de 2005 por el Consejo de la OCDE y utilizadas por los funcionarios internacionales que trabajan con la cuestión de la acreditación¹³⁸. Las referencias de todas estas directrices se basan en modelos de los países del Norte que, por supuesto, son vistos

¹³⁸ La Conferencia General de la UNESCO no adoptó este documento. En realidad, sólo tomo nota de que el Director General planeaba difundir este documento como un documento del Secretariado de la organización.

como parámetros exclusivos para definir lo que es de calidad y, por consiguiente, servir de modelo para el mundo.

1-El Acuerdo General de Comercio de Servicios –AGCS- adoptado en 1994 y con su aplicación en manos de la Organización Mundial del Comercio (OMC-WTO) mantiene que la educación superior, en lugar de ser un derecho, estipulado por la ley, de los ciudadanos de los Estados miembros, se redefine como producto – y de hecho es en esto que se convierte con celeridad, i.e. se transforma en un servicio comercial que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor internacional.

En la medida en que el comercio cambie el criterio dominante de la definición de políticas educativas, la educación ya no será para todos. Será para quienes pueden pagarla. No se respetará la cultura local, ni se dará prioridad a las necesidades nacionales y regionales. No existirá ninguna restricción a paquetes cerrados, que no tienen en cuenta las características culturales locales. La definición de políticas educativas se hará en el extranjero y no será definida soberanamente por gobiernos elegidos democráticamente, pero sí por el juego del comercio, restringiendo más la soberanía a veces ya debilitada de muchos países en desarrollo.

2- El otro proceso en curso con consecuencias directas sobre los planes y programas de cooperación **es el de Bolonia**. En primer lugar, la declaración de Bolonia, que fue precedida por la declaración de la Sorbona de 25 de mayo de 1998, fue una declaración política. Ella dio a luz al proceso de Bolonia. Su objetivo es reformar la educación superior en los países europeos de forma coherente, y su objetivo principal es crear un sistema único europeo con mayor competitividad

La dimensión europea es una prioridad en el proceso. Están previstas acciones a fin de desarrollar un sistema de cooperación europea en materia de garantía de calidad que adquiere vida a través de los procesos de acreditación. Difícil de definir, la dimensión europea puede interpretarse como la necesidad de responder a las necesidades del continente europeo en formación de personal de alto nivel y que tiene la capacidad de ser empleado ("employability" o "empleabilidad"). Desafortunadamente, es raro que alguien hable sobre la necesidad de desarrollar una Europa de los ciudadanos, basada en la tolerancia y en los principios humanistas.

Representantes de muchas instituciones en Europa no son conscientes de que el sistema propuesto por Bolonia es conocido en América Latina, ya por varias décadas. Universidades como Concepción (Chile), los Andes (Colombia), Costa Rica (Costa Rica), Minas Gerais y Brasilia (Brasil), desde la década de 1950 o a principios de los años 60, implementaron sistemas que son bastante similares a las propuestas del proceso de Bolonia.

Ignorar esta realidad, además de revelar falta de conocimiento histórico básico, puede fomentar actitudes de arrogancia propias a los años 1400 y 1500, pero inaceptables cuando, en el siglo XXI, Europa dice buscar crear espacios de cooperación con la América Latina y el Caribe. Para que estos espacios sean realmente nuevos y contribuyan a la existencia de un mundo más justo, la cooperación debe concebirse de manera a promover una acción entre iguales, las decisiones tienen que ser conjuntas, los proyectos deben ser desarrollados conjuntamente y, en el proceso, todos tienen que dar su contribución y todos tienen que

aprender de los demás. Los programas compartidos, por ejemplo, pueden ser un instrumento privilegiado de la cooperación entre Europa y otras regiones, pero con la condición de que se garantice la efectiva participación de todos en todas las etapas del proceso. Si las universidades en cualquier país se limitan a una posición de receptores de la colaboración, acuerdos y programas no representan avances. Una vez más serán parte de una operación neocolonial.

La opción de la Unión europea por en cima del social es evidente. De acuerdo con un investigador británico, Richard Hatcher, en marzo de 2000 el Consejo europeo de Lisboa estableció como objetivo principal de la política de la Unión Europea en el campo de la educación el de producir un capital humano rentable a servicio de la competitividad económica.

3- El último elemento de este proceso interconectado es la posibilidad de **implementación de un sistema internacional de acreditación para la educación superior "transfronteriza"**. Hace algún tiempo, la OCDE fue la institución líder en los esfuerzos de producción de un documento relativo a las directrices para la acreditación "transfronteriza", que es considerado el primer paso hacia el establecimiento de un sistema internacional de acreditación.

Su producción duró un largo espacio de tiempo, y al final, los documentos presentados a los Estados miembros de la OCDE y la UNESCO podrían incluso considerarse políticamente correctos en muchos de sus elementos. Sin embargo:

- La noción de relevancia rara vez se menciona, y cuando esto se hace, uno tiene la impresión de que se trata de una formalidad para evitar críticas inevitables. La Asociación Internacional de Universidades –AIU– y 35 otras asociaciones de universidades lanzaron un documento alternativo sobre el mismo tema, con énfasis en la cuestión de la pertinencia y este documento simplemente fue abandonado;
- El documento es euro-céntrico. Se invita a los organismos de acreditación a aplicar principios producidos en el Consejo de Europa y en el CEPES (Bucarest, una oficina europea de la Unesco), en particular el Código Europeo de buena práctica en la educación transnacional o "trans-frontera";
- El mismo procedimiento se adopta con respecto a las instituciones consideradas suministradoras de programas educativos transnacionales;
- A los Centros de Convalidación o reconocimiento de estudios y diplomas, se recomienda que utilicen los códigos de buenas prácticas europeos, con la adopción de criterios y procedimientos para la evaluación de titulaciones externas, preparados bajo la responsabilidad del Cepes (organismo regional de la Unesco) y el Consejo de Europa.

Con respecto a los objetivos de este documento, se eliminaron todas las dudas con las declaraciones hechas sobre el tema por el secretario general de la OCDE, durante la Conferencia General de la UNESCO en octubre de 2007, ya mencionado anteriormente.

Lo que se intenta en realidad con este documento es establecer un sistema de equivalencia en lugar de reconocimiento. El sistema europeo pasaría a ser la base para las reformas que se

busca introducir, por ejemplo, en los comités de aplicación de los convenios o convenciones sobre convalidación de títulos y diplomas de las diversas regiones del mundo.

Esta operación, este proceso, podrá llevar a la adopción del modelo europeo, adaptación del sistema de Estados Unidos, con la supresión de la perspectiva regional que se pretendía desarrollar hasta hace poco. En la práctica, en lugar de firmar acuerdos sobre el reconocimiento de estudios, lo que se buscará es una equivalencia con el modelo único estadounidense, con la imposición de un pensamiento único, generador de una identidad internacional también única

LAS MISIONES DE LA UNIVERSIDAD

Entre las recomendaciones y resoluciones aprobadas por la Conferencia Mundial sobre educación superior en 1998, dos en particular pueden interesar a los participantes en este Congreso.

Según la primera, todas las universidades deberían definir o re-definir sus misiones. Si estas son el resultado de las reflexiones y decisiones de la comunidad académica, de la sociedad civil, de los gobiernos de cada país y de sus respectivos parlamentos, las universidades pueden tener un poderoso instrumento para guiar sus acciones. No se realizará una evaluación por comparación con objetivos estandarizados que reflejen las realidades de las instituciones en algunos países de habla inglesa, pero con lo que la sociedad espera de las instituciones.

La otra resolución es la propuesta de considerar la cooperación como figurando entre las misiones de la Universidad. Teniendo en cuenta las consideraciones hechas sobre el tema durante décadas, estableciendo este principio, las universidades tienen que buscar alcanzar los objetivos mencionados anteriormente en esta presentación y que ahora están configurados en el hito de los objetivos del Milenio definidos por las Naciones Unidas. Su base son las acciones de solidaridad destinadas a eliminar la exclusión de todos los tipos y a promover el desarrollo que beneficie a todos.

En América Latina y Caribe y en la Península Ibérica, lo importante es que prosigan los esfuerzos para consolidar un espacio conjunto en el MERCOSUR, en América Latina y entre los países iberoamericanos. Estos espacios no son mutuamente excluyentes, podrían considerarse como círculos concéntricos que se refuerzan y se superponen, respetados los derechos y las características de cada componente.

Un punto importante que mencioné en Salamanca en 1997 y que, hoy, en España, está siendo implementado en un gran número de instituciones de educación superior, se refiere a la creación de una unidad de relaciones internacionales en cada Universidad.

“Se necesita un órgano que coordine esta materia, que se ocupe de la sensibilización de los miembros de la comunidad universitaria y del público en general; que sea el representante oficial de la Universidad en lo que se refiere a las relaciones internacionales, junto a los servicios gubernamentales, nacionales, las asociaciones universitarias y los organismos de desarrollo internacional; que coordine las acciones de cooperación internacional de los miembros de la comunidad universitaria y facilite su ejecución; que aconseje a la dirección de las Universidades en el momento de la elaboración y de la negociación de los acuerdos de cooperación y en el momento en el que se firmen los protocolos de intercambio; que asegure el seguimiento de las actividades; que tenga siempre actualizada la lista de las reuniones internacionales; que asegure la difusión de las informaciones apropiadas; que mantenga al día la lista de acuerdos; que asegure también la

función de relaciones públicas de las Universidades a través de la preparación de programas de estancia de los visitantes de otras instituciones en sus Universidades; que aconseje a las Universidades para la aplicación, en lo que se refiere a las conversiones culturales, que vinculan a los gobiernos de esos países con los gobiernos extranjeros; y, finalmente, que facilite la evaluación de las acciones de cooperación de las Universidades” (Días, Salamanca, 1997).

EDUCACIÓN INTERNACIONAL

Por último, pensando en lo que sucede en el mundo hoy, recordemos que, con la puesta en marcha por las Naciones Unidas, de un movimiento en favor de una alianza de civilizaciones, vuelve el interés, en la escena internacional, a las cuestiones relacionadas con la educación internacional, la relación entre la educación superior y la educación para la paz, la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz, a la educación sobre derechos humanos y las libertades fundamentales, que fueron objeto de múltiples consideraciones durante este Congreso.

Estudios y reflexiones preparados en la UNESCO desde la década de 1980, muestran que el concepto de educación internacional debería interpretarse en el sentido de que abarca todos los actos educativos destinados a una comprensión mejor, a un creciente respeto de ideas, culturas, costumbres y tradiciones de otros, a promover la cooperación entre las naciones, basada en las relaciones internacionales y el respeto del derecho internacional, fundamentado en la justicia y la equidad, con la promoción de la paz a través de estudios sobre las causas de los conflictos, de la resolución pacífica de conflictos y desarme, incluyendo su relación con el medio ambiente. Como corolario, debería incluir a los temas de derechos humanos y la libertad y el respeto de la dignidad de las personas, como individuos o como miembros de sus comunidades, especialmente de las minorías.

Educación internacional tendría que estar presente en todas las actividades de capacitación e investigación en educación superior. La importancia de las actividades (intercambio de profesores, investigadores y estudiantes, programas compartidos de investigación y formación y el intercambio de información, publicaciones conjuntas, etc. debería ser parte integrante de la acción de cada institución.

En esta línea, el Consejo de la Universidad de las Naciones Unidas aprobó en diciembre de 2007, la creación, en Barcelona, España, de un Instituto de información e investigación sobre la Alianza de civilizaciones, recientemente inaugurado. Se espera que esta nueva unidad de la UNU sirva como punto de referencia para las instituciones en todo el mundo que desean adoptar la perspectiva de la educación internacional en sus programas.

Según T. Husen, los programas de educación internacional deberían construirse sobre la base, en primer lugar, de las posibilidades de disciplinas individuales (por ejemplo, los cursos de historia deberían hacer hincapié en el patrimonio común de la humanidad y reducir el impacto de las ideologías nacionales). La lengua materna y las lenguas extranjeras deberían aumentar el conocimiento de la identidad cultural de una mano y proporcionar herramientas de comunicación. Además, la informática y las matemáticas pueden desempeñar un papel a través de su universalismo.

Los programas de educación internacional deberían poner los estudiantes delante una amplia gama de cuestiones destinadas a prepararlos para el futuro (conciencia del creciente despilfarro de los recursos del planeta, cuestiones ambientales que trascienden los límites de

las fronteras nacionales y, por encima de todo, la pobreza y la miseria que afectan a gran parte de la humanidad).

Esta perspectiva está en conformidad con lo importante que es que la educación superior siempre debe desempeñar un papel esencial en la generación, transferencia y aplicación de conocimientos, preparando los profesionales, técnicos y administrativos, de manera a fortalecer la identidad cultural y el proceso democrático.

Debe proporcionar a los estudiantes que irán más tarde ocupar puestos de responsabilidad en la sociedad, el necesario conocimiento de los problemas básicos del Milenio, en particular los relacionados con la paz, la democracia, los derechos humanos, la convivencia con personas de diferentes culturas, la dignidad del trabajo, etc.

REFERENCIAS

- Anuies - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) – México - Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio académico – Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior.
- AUE - Asociación de Universidades Europeas (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)
- Bashir, Sajitha – (2007) – Trends in International Trade in Higher Education: implications and options for developing countries – Education Working paper series no. 6- The World Bank.
- Bernal, Marcelo (2007) – Internacionalización de la educación superior – El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones – EDUCC – Editora Universidad Católica de Córdoba – Argentina
- Chitoran, Dumitru (1998) Reference Document for the World Conference on Higher Education – Commission IV- International Cooperation- “International Cooperation in Higher Education – Trends, Issues, Challenges and New Avenues for the Twenty-first Century.
- Chitoran and Dias (1998) – “The relevance of international cooperation in higher education for graduate employment” in “Graduate prospects in a changing society- Unesco Publishing – Inter American Organization for Higher Education

- CRESALC (1997) – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con AIPU, AIU, AUGM, CIID, CSUCA, OUI, UDUAL, UNAMAZ, UNICA, SUM- – La educación superior en el siglo XXI – Visión de América Latina y el Caribe- Documentos 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 - Comisión no. 5- Reorientación de la cooperación internacional en educación superior
- De Ketelle, Jean Marie- (1998) Conferencia Mundial sobre la educación superior – La educación superior en el siglo XXI – Visión y Acción- París 5-9 de octubre de 1998- Documento de Trabajo principal- ED-98/CONF.202/5, París; Agosto de 1998, original: francés
- Dias, Marco Antonio Rodrigues – Volume electrónico número 1- World Conference on Higher Education-, Volumes 3 y 4 sobre cooperación interuniversitaria - www.mardias.net
- Dias, Marco Antonio R. (1995) “L’exode des cerveaux: les responsabilités de la communauté internationale» -Conseil de l’Europe- Conférence parlementaire sur la coopération scientifique et technologique avec les pays d’Europe centrale et orientale - Prague 5-7 juin 1995- (Comptes rendus et documents- Strasbourg 1995) –www.mardias.net, electronic book número 6, doc. no. 27.
- Dias, Marco Antonio R. – (1998) – Cooperación internacional: cuestión de necesidad- Conferencia general de la CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. www.mardias.net, electronic book no. 8, doc. no. 8.
- Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – Globalization and dialogue of civilizations: the role of China- International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates” – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2nd and 3rd December 2007. www.mardias.net, electronic book no. 2 doc. no. 2.
- Gacel-Avila, Jocelyne (1999) – Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe – Reflexiones y Lineamentos- Organización Universitaria Interamericana, APEI y Fundación Ford, México
- Millet, Damien et Toussaint Eric (2005) - Les faux-semblants de l’aide au développement – Le Monde Diplomatique, juillet 2005- pg. 8
- OCDE -1998- “Redéfinir l’enseignement tertiaire”.

- Sguisardí, Valdemar (2002) - Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 3, n. 7, p 121-144- set/dez 2002
- Tünnermann Bernheim, Carlos- (1999) – Implicaciones de la declaración mundial sobre la educación para la universidad latinoamericana del siglo XXI- Brasilia, 29/30 de septiembre de 1999- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras;
- UNESCO (1986) – L’enseignement supérieur et la mobilité internationale- Enseignement supérieur en Europe, revue trimestrielle du Centre européen pour l’enseignement supérieur- vol. XI, no. 1, 1986
- UNESCO (1993) – La reconnaissance des diplômes et la mobilité académique – Les actes du Congrès international (Paris 2-5 Novembre 1992) – Nouveaux cahiers sur l’enseignement supérieur – Documentation des réunions 9
- 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- volume 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 – UNESCO, Paris 5-9 de octubre de 1998-
- UNESCO/CEPES (2000) – Internationalization of higher education – an institutional perspective- Papers on higher education
- Van Ginkel, Hans (rector of the UNU) y Dias, M.A.R. (2006) - “Institutional and political challenges of accreditation at the international level” - Third Barcelona Conference on Higher Education (27 to 29 November 2006), organized by GUNI – Global University Network for Innovation- Published as chapter of the book Higher Education in the world 2007 (Guni series on the social commitment of universities 2) on the general theme of “Accreditation for quality assurance: what is at stake?” – Palgrave Macmillan- pgs. 37 to 57. The Spanish version “Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional” was published in December 2006 by Ediciones Mundi-Prensa, as chapter of the book “La educación superior en el mundo 2007 – Acreditación para la garantía de calidad: Qué está en juego?”- pgs. 37 to 57. www.mardias.net, electronic book no. 3, second part, doc. 1

- Yépez del Castillo (direction) – 2003- L’Amérique latine et l’UCL – Quelle coopération interuniversitaire dans un monde globalisé ? – UCL Presses Universitaires de Louvain

6-B- Versão em português

**VISÃO CRÍTICA DA COOPERAÇÃO
INTER-UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE
UMA PERSPECTIVA INTERNACIONAL¹³⁹**

¹³⁹ Original em castelhano- Versão em Português: maio de 2011

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
(www.mardias.net)¹⁴⁰

V Congresso sobre Universidade e Cooperação para o Desenvolvimento — organizado pela Rede Andaluza de Cooperação Universitária para o Desenvolvimento (RACUD) da Associação de Universidades Públicas Andaluzas — “Cooperação Universitária para o Desenvolvimento diante dos desafios de um mundo em crise”-Cádiz, Espanha, 6 a 8 de abril de 2011

INTRODUÇÃO

Estou entre aqueles que consideram impressionante que um número tão importante de comunicações (setenta e duas) e de cartazes analíticos (cento e quatorze) sejam apresentados numa conferência universitária dedicada à cooperação. Isso prova que, nas universidades espanholas, uma grande parte da comunidade acadêmica se interessa pelo tema da cooperação e está de acordo em que esta é parte essencial de suas missões, como recomendado pela Conferência Mundial sobre o ensino superior, organizada pela Unesco em 1998, em Paris.

Isso é significativo porque vivemos em tempos em que, principalmente desde o final da década de 90, faz-se um silêncio quase absoluto sobre a pertinência e a responsabilidade social das universidades.

Está claro, como foi observado por alguns oradores durante este Congresso, que muitos dos projetos e estudos de caso apresentados são de natureza assistencial, de âmbito limitado, mas mesmo estes podem ser úteis para os tempos em que vivemos, pois podem colaborar para a solução de problemas concretos e propiciam aos participantes o conhecimento da realidade social em várias partes do mundo.

¹⁴⁰ Consultor internacional em questões ligadas ao ensino superior; natural do Rio de Janeiro (Brasil); jornalista na década de 1960, em Belo Horizonte e São Paulo; Professor, diretor de departamento, decano de extensão e vice-reitor da Universidade de Brasília, na década de 1970; Diretor da Divisão de educação superior da UNESCO em Paris na década de 1980 e 1990; Conselheiro especial do reitor e representante da Universidade das Nações Unidas de 2000 a 2009; Diploma de terceiro ciclo em comunicação da Universidade de Paris (1968). titular da "Legión d'honneur" da França (1999); Várias publicações em www.mardias.net

No entanto, existem comunicações, como a de Joseph Lobera e Jorge Solana¹⁴¹ que abrem pistas revelando a importância dos projetos de que participem todas partes envolvidas no processo de colaboração, em oposição ao que é produzido pelo conceito tradicional de cooperação que, de acordo com Jorge Brovetto, ex-ministro da educação e cultura do Uruguai, caracteriza-se pelo fato de que "quem recebe a cooperação tem o problema e quem administra o programa tem a solução e os recursos para a sua implementação".

Diversas comunicações buscam provocar uma reflexão sobre as causas da pobreza ou sobre a utilidade da cooperação nos programas de formação. Algumas desenvolvem reflexões com base no espaço europeu do ensino superior e no processo de Bolonha, ainda que talvez sem uma visão crítica indispensável na análise do que acontece neste entorno. Neste contexto, deve ser mencionada a comunicação que trata dos aportes para a formação em cooperação internacional a partir de um enfoque de competências¹⁴². Este é, sem dúvida um dos elementos polêmicos de Bolonha, pois serve para reforçar a cooperação segundo os requerimentos atuais do mercado laboral, ou seja de acordo com o interesse das grandes empresas. Uma nova reflexão, com a introdução de uma perspectiva mais social é, sem dúvida, estimulante¹⁴³.

Foram apresentadas reflexões sobre a possibilidade de reconhecimento acadêmico em créditos a serem obtidos graças à participação em atividades de solidariedade e cooperação¹⁴⁴. O tema também é interessante, porque é sabido que muitas universidades européias não sabem o que fazer para reconhecer o valor acadêmico deste tipo de atividades. E, desde já, podemos mencionar que a Europa teria muito a aprender com a América Latina, porque lá, em muitas universidades, desde a década de 1970, isso é feito. É o caso da Universidade de Brasília com certo tipo de atividades de extensão¹⁴⁵.

Isto se aplica também à comunicação feita por Alexis Brunet e Silvia Arias Careaga, sobre as experiências de voluntariado¹⁴⁶. Sabe-se que, no caso da Universidade Autónoma de Madrid, por exemplo, o voluntariado foi consolidado e realmente se tornou um instrumento através do qual os alunos completam a sua formação e adquirem uma abertura para as perspectivas sociais, aprendendo que a formação acadêmica deve ser útil a seus esforços de colaboração com a construção de uma sociedade mais justa. O voluntariado, nestes casos, não é uma exploração de uma força de trabalho jovem, dinâmica, capaz e não custa nada, como ocorre em muitos casos...

¹⁴¹ Lobera, Josep y Solana, Jorge – “¿Por qué las universidades españolas necesitan cooperar? Potencialidades de la CUD ante los retos inmediatos de las universidades”.

¹⁴² O significado do conceito de competências no Processo de Bolonha foi estudado em profundidade pelo professor da Universidade de Cádiz, Espanha, Félix Angulo.

¹⁴³ Gutiérrez Cruz, Guijarro Garvi, M. y Dominguez Martin – “La formación en cooperación internacional para el desarrollo: aportes desde el enfoque de competencias”.

¹⁴⁴ Carmen Duce, Sonia Ortega, Nuria Castejón y Luis Javier Miguel – Reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades solidarias y de cooperación.

¹⁴⁵ Uma informação sobre projetos desenvolvidos neste marco pode ser encontrada em www.mardias.net, electronic books, volumen 10, docs. nos. 7 y 19.

¹⁴⁶ -Velo Brunet, Alexis y Arias Careaga, Silvia- “Educación y sensibilización para el desarrollo: 10 años de experiencias en programas de voluntariado universitario al desarrollo de la Universidad Autónoma de Madrid. Reflexiones y retos ante el IYV +10”.

Estes são alguns exemplos selecionados sem nenhuma visão metodológica ou valorativa. Outras comunicações poderiam ser mencionadas, trata-se simplesmente de exemplos. No entanto, pode-se sugerir que, no futuro, nos próximos Congressos, examine-se, de forma mais estruturada, o que fazer para passar, em muitos casos, da fase simplesmente “assistencial” a uma ação onde a cooperação seja realmente entre iguais e que, com relação à América Latina em particular, os projetos concretos colaborem efetivamente para a criação de um espaço ibero-americano e para a formação de sociedades mais justas e democráticas¹⁴⁷ e, quando possível, harmonizem-se com os trabalhos desenvolvidos pelas redes universitárias regionais.

AS CONDIÇÕES DA COOPERAÇÃO

A visão de todos estes casos, de seus pontos positivos e negativos, fez-me fazer um "flashback" e retornar aos anos 80 e 90, trazendo aqui reflexões apresentadas durante uma reunião da CRUE - Conferência de Reitores de universidades espanholas - em 1997¹⁴⁸.

Naquele ocasião, eu 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 na reunião da CRUE em Salamanca:

"Pode-se observar que, nos programas de ajuda ou de assistência ou de cooperação para o desenvolvimento, as universidades dos países ricos freqüentemente 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 eu dizia nessa reunião em Salamanca:

"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

¹⁴⁷ -Reflexões sobre a cooperação interuniversitária entre Europa e América Latina podem ser encontradas em www.mardias.net, electronic book no. 10. doc 17 b- versão espanhola de uma apresentação feita em Bruxelas na União européia durante uma reunião de altos funcionários de América Latina y Caribe y de Europa, em dezembro de 2002.

¹⁴⁸ Dias, Marco Antonio Rodrigues (1997) – “Cooperación internacional: cuestión de necesidad”- Participação em 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

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 porque, como já indicado em Salamanca, 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. É evidente que, neste caso, no planeamento, deve-se analisar como procurar fundos, por um lado e, por outro lado, como garantir a auto-suficiência das atividades após o lançamento de um projeto.

Na verdade, depois de tomar conhecimento de vários projetos apresentados durante este Congresso, tenho a impressão que muitas destas observações são atuais, o que justifica a menção que se faz a elas neste momento.

SISTEMA EDUCACIONAL: UM CONJUNTO.

Minha intenção nesta apresentação semi-improvisada¹⁴⁹, era a de iniciar minha apresentação onde terminou José Antonio Alonso, em seu brilhante discurso na abertura do Congresso, quando mencionou que a educação básica é importante, mas acrescentou que o sistema educacional forma um conjunto e que o ensino superior é fundamental para o desenvolvimento. Isso sempre foi verdadeiro, mas o é mais nos dias de hoje, quando, na sociedade do conhecimento, **mais que produzir o que conta é conceber.**

José Antonio Alonso estava certo em fazer esta observação. Uma das grandes armadilhas da falsa cooperação estimulada por algumas organizações internacionais consiste justamente em dividir o sistema educativo.

E isso nos traz à memória a figura de Julius Nyerere.

As novas gerações no Ocidente desconhecem quem foi Julius Nyerere, o artífice da independência de seu país, Tanzânia, e seu primeiro Presidente de 1964 a 1985, quando, por iniciativa própria, abandonou o poder. Morreu em 1999, sendo uma das figuras mais emblemáticas da África, posição que alcançou por ter lutado em favor da liberdade, pela igualdade entre raças e etnias, contra o colonialismo e o apartheid, sendo, em sua época, o maior sustentáculo de Mandela. Conhecido como "Mwalimu", o professor de escola, ao assumir o poder, lançou uma campanha de alfabetização em massa e procurou desenvolver medidas com vista à universalização da educação básica. No campo internacional, destacou-se também como presidente da Comissão Sul-Sul que, em 1990, publicou um relatório "The Challenge to the South", até hoje uma referência para aqueles que defendem um desenvolvimento baseado em princípios humanistas. Para o que nos interessa aqui, neste

¹⁴⁹ Em realidade, o convite para a apresentação desta palestra foi feito três dias antes da data em que foi realizada. Este texto, em consequência, é uma adaptação de diversos trabalhos elaborados anteriormente pelo autor, mas aplicados às discussões feitas durante o congresso em Cádiz. Em alguns momentos, pois, trata-se mais de uma montagem adaptada às circunstâncias que de um trabalho original.

momento, este relatório realçava a necessidade de uma cooperação mais ampla entre os países em desenvolvimento.

No final da década de 1980, Julius Nyerere foi recebido pelo Conselho Executivo da UNESCO, ocasião em que fez um discurso memorável declarando que seu país, Tanzânia, recebera vários prêmios internacional por sua ação em favor da educação básica e acentuando que, se fosse necessário tudo o que foi feito neste sentido, teria de se repetir. No entanto, acrescentou Nyerere, eles cometeram um erro grave. Seguindo os conselhos de burocratas internacionais, deixaram de lado o ensino superior. O resultado desta decisão foi que, naquele momento quando se apresentava na UNESCO, seu país, a Tanzânia não dispunha dos quadros necesarios a seu desenvolvimento e não podia 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. Concluindo sua peroração e olhando para seus colegas africanos, Nyerere completou: não cometam o mesmo erro que nós. Invistam o que for necessário no ensino superior e na pesquisa.

Muitos 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. Assinalo que tratei deste tema em detalhes em um trabalho elaborado em preparação à Conferência Regional de Educação Superior, realizada em Cartagena de Indias, Colômbia, em 2006, preparatória à Segunda Conferência Mundial sobre o ensino superior¹⁵⁰, quando me solicitaram a elaboração de um documento abrangente sobre a cooperação interuniversitária na América Latina.

Neste documento, assinalava:

"Em agosto de 1998, poucos meses antes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, os Estados-Membros da OCDE reuniram-se em Berlim e decidiram adotar, como política oficial para seus países, que o acesso universal à educação superior ou terciária era uma necessidade e uma prioridade".

No documento de trabalho desta reunião, funcionários da OCDE indicaram na página 43 da versão em francês do livro publicado na época e que serviu como documento de trabalho¹⁵¹:

-“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...” 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, 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

¹⁵⁰ -“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 (Colômbia), em 2008. A versão em castelhano foi revisada por Verónica Gandini.– Foi publicado como capítulo do livro “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998” – pgs 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, electronic book no. 14, doc. no. 13.

¹⁵¹ OCDE -1998- “Redéfinir l’enseignement tertiaire”. Trata-se de um documento importante, muito bem articulado e elaborado, mas dificilmente encontram-se referências a ele nos debates sobre educação superior, inclusive durante os que organiza a própria OCDE.

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”.

Vale lembrar que, 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 produção¹⁵². 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 e não estão muito preocupados com os deslocamentos de unidades de produção.

Volto aqui uma pergunta que apresentei no documento para Cartagena: 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?

Minha resposta foi e é a mesma de sempre. Encontra-se no parágrafo no. 1 do artigo 26 da Declaração Universal dos direitos humanos, que foi retomado no parágrafo n.º 1, do compêndio da declaração Mundial sobre educação superior:

De acordo com o Parágrafo I do Artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos, **o acesso** ao ensino superior tem de ser **igual para todos**, em função dos méritos respectivos. Por conseguinte, 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?

Quem estiver interessado no assunto, pode consultar o site desta organização e na seção "discursos do secretário-geral", busque o discurso do dia 19 de outubro de 2005. Neste dia, o Sr. Angel Gurría, falando como orador principal na mesa-redonda de Ministros da educação, que a UNESCO organizou durante a sessão da Conferência geral desta organização, acentuou que ele seria muito prudente com relação à orientação de permitir que os financiamentos em ensino superior se façam por cima dos investimentos feitos em escolas elementares e secundárias”.¹⁵³

¹⁵² No Brasil, desde pelo menos há vinte anos, este tipo de análise era feita pelo engenheiro Wladimir Pirró y Longo, ex-diretor da FINEP e do Observatório Nacional.

¹⁵³ 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 Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not become a reality yet, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part of development strategies. **The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by UNESCO and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level.**”

Na verdade, a mensagem do secretário-geral da OCDE para os países em desenvolvimento é clara e, portanto, pode ser assim interpretada no contexto atual:

1. Não devem investir em educação superior os países que ainda não resolveram a questão da educação básica e secundária.
2. A solução para estes países encontra-se em estratégias de assistência ao desenvolvimento, ou seja deve-se buscar a solução no Estrangeiro;
3. 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 tornam fácil a identificação de fornecedores de alta qualidade".

Naturalmente, alguns ministros, entre eles da África do Sul, Cuba e China manifestaram seu desacordo com estas opiniões, destacando a importância que o ensino superior teve e tem para o desenvolvimento de seus países. Em realidade, deixar de fazer investimentos em ciência e tecnologia, deixar de assegurar uma educação superior de qualidade, cortar em pedaços o sistema educativo financiando apenas a educação básica é uma armadilha para os países em desenvolvimento. Isso significa condená-los a uma situação de dependência permanente.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO

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, pelo contrário, 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, com uma taxa quase sempre superior a dois dígitos, nunca inferior a 8 por cento por ano. A China é hoje a segunda maior economia do mundo e, desde o final de 2007, considerou-se que pelo menos 1/3 do crescimento econômico mundial se deve ao intercâmbio econômico da China. O excedente comercial em 2007 foi superior a 220 bilhões de dólares. Os chineses exigem que empresas que ali queiram se instalar, transfiram tecnologia e assegurem o emprego aos trabalhadores nacionais.

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 pra 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. .

AJUDA, COOPERAÇÃO, COMÉRCIO

A cooperação é uma necessidade. Quando analisamos os conceitos em que ela se baseia, observa-se que inicialmente se falava exclusivamente de ajuda. Em seguida, os analistas perceberam que a cooperação com a participação de todos era importante e sobre isto houve muitos debates durante este Congresso. Hoje, cooperação está sendo vista como um sinônimo de comércio.

Durante as apresentações, quando ouvíamos os especialistas que intervieram na sessão que tratou da cooperação para a cultura da paz e para a compreensão entre os cidadãos, o discurso que estava no ar eram palavras de um mundo ideal. No entanto, se alguém se aproximar de Paris e, nos dias 16/17 de maio próximos (2011), tiver acesso às discussões dos participantes em uma reunião fechada onde vai-se discutir a questão dos "rankings e accountability" no ensino superior, estará diante de outro mundo. Além de alguns peritos de alto nível como aqueles provenientes do Banco Mundial e que foram os primeiros a analisar as distorções dos sistemas atuais de classificação ("rankings"), poderá encontrar os principais peritos que, no decorrer das últimas décadas, defenderam as medidas que têm como consequência reforçar a aplicação dos princípios do consenso de ensino superior de Washington ao ensino superior, entre eles:

- A redução do financiamento público para o ensino superior;
- A privatização direta ou indireta dos estabelecimentos de ensino superior;
- A prioridade aos aspectos comerciais na cooperação;
- A regulamentação de acordo com os princípios da OMC.

Os resultados desta visão que considero deformada são evidentes.

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 África¹⁵⁴.

A conclusão da leitura dos documentos apresentados neste quadro é que se alguém perdeu neste processo, foi a África, vítima de um sistema de pilhagem sistemático de seus melhores cérebros. Para se ter uma idéia da extensão do fenômeno, vale a pena notar 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%.

¹⁵⁴ - 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)”

Além disto, apesar da infinidade de declarações em nível nacional como no de organizações internacionais segundo as quais a África é uma prioridade, a prática revela uma ação orientada em sentido diametralmente oposto. Um elemento muito preciso e que chamou a atenção provocando surpresas é que as bolsas para estimular a mobilidade do programa Erasmus Mundus de 2004 até 2010, beneficiaram 866 estudantes africanos de um total de 6 mil.

O livro branco da Associação de Universidades Européias recomenda:

"Nas duas regiões (África e Europa), os governos, doadores e universidades terão de rever 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, assim como sobre a forma como ela poderia se aperfeiçoar, se se põe em conformidade com os objetivos da internacionalização da Universidade. Os líderes institucionais teriam que fazer um esforço para integrar a cooperação para o desenvolvimento na estratégia institucional de internacionalização e identificar quaisquer obstáculos que possam impedir o pessoal de se implicar plenamente neste tipo de atividades. É necessário verificar então se as universidades têm, no período corrente, condições de responder a estes novos desafios internacionais e se elas são vistas pelos governos e agências de desenvolvimento como atores polivalentes e flexíveis que são ou poderiam vir a ser. Trata-se de em que as organizações regionais de universidades podem exercer um papel crucial nos próximos anos".

A questão do êxodo de cérebros não é simples e, por isto, apesar das boas intenções dos autores do livro branco da Associação das universidades europeias, as medidas propostas para melhorar o quadro, são tímidas. Fala-se de se desenvolver 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.

Há solução para isso?

Diz-se que a Universidade de Uppsala, na Suécia, desenvolveu um vasto programa de formação a nível de mestrado e doutorado para africanos durante o período compreendido entre 2003 e 2008, buscando assegurar o retorno dos diplomados. Tal como anunciado, o êxodo se limitou a 5 por cento dos africanos que vieram à Suécia para participar do programa.

Recentemente, o Presidente Lula, antes de terminar seu mandato como Presidente do Brasil, decidiu criar uma universidade com a finalidade prioritária de estimular a cooperação com a África. Trata-se da Unilab, a Universidade de integração internacional da Lusofonia Afro-brasileira, que irá iniciar as suas atividades no próximo mês de Maio de 2011, na cidade de Redenção, Estado do Ceará, no lugar em que, por primeiro, no século XIX, aboliu-se a escravidão no Brasil.

Cinquenta por cento dos estudantes de programas presenciais em Redenção serão africanos, que terão a obrigação de desenvolver atividades em seus países de origem como parte de seu projeto individual de formação. Além disto, medidas estão sendo tomadas em acordo com as autoridades de vários países africanos para garantir aos locais de origem o retorno dos alunos após sua formação. Os temas sobre os quais a Universidade vai trabalhar (Educação, Segurança alimentar, Energia, Saúde, Gestão Pública) foram selecionados após discussões com instituições e países africanos que estão envolvidos no projeto. Também está prevista a

expedição de diplomas conjuntos com as universidades africanas e a parte final da formação, em princípio, será feita nos países de origem dos estudantes.

Estes são exemplos que mostram que a cooperação solidária continua a ser possível. No entanto, todos aqueles que, como os que neste Congresso dão provas de desejar atuar desta maneira, não podem fechar os olhos para realidades internacionais que nem sempre nos deixam otimistas.

Terminemos a reflexão sobre este ponto com uma observação pontual mas fundamental. A experiência demonstra que os projetos que são desenvolvidos através de redes podem ter mais eficiência e maior cobertura a um custo menor. Aqui, os projetos são definidos conjuntamente beneficiando um número maior de instituições. Evita-se assim a tendência de algumas instituições que pretendem implementar na América Latina e no Caribe, soluções padronizadas, aplicando, na prática, o princípio segundo a qual quem recebe a cooperação tem o problema e quem administra o programa tem a solução e os recursos para a sua execução.

DISTORÇÕES NA COOPERAÇÃO

Olhando para a questão da cooperação num nível mais amplo do que o que se limita às universidades, constata-se que grande parte da cooperação destinada a elevar o nível de conhecimento dos países em desenvolvimento é feita 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%. Esta semana, a imprensa internacional publicou dados do relatório anual da OCDE sobre a ajuda pública ao desenvolvimento, registrando um aumento ainda insuficiente para responder ao que os países ricos haviam prometido na década de 1990. O número médio da ajuda seria de 0,32%. No entanto, de que ajuda se fala? Na verdade, dos 128,7 bilhões de dólares a que se refere o relatório da OCDE, uma grande parte é constituída de empréstimos e não de doações ou subvenções.

No entanto, aqui, hoje, junto a acadêmicos trabalhando em cooperação interuniversitária, é importante lembrar que, devido a muitos projetos de "cooperação", os países desenvolvidos atraem 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.

Países beneficiários fazem o que podem para tirar proveito do fenômeno. 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, o governo de Sarkozy claramente explicita sua política de "imigração choisie". 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

Por 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". O programa era baseado no espírito de solidariedade universitária essencial para fazer avançar um processo que levaria ao estabelecimento de laços fortes e duradouros entre instituições de ensino superior e científicas do mundo inteiro.

No plano acadêmico plano, o programa de visava a promover e fortalecer programas inovadores e interdisciplinares de formação e pesquisa em domínios com uma incidência direta sobre o desenvolvimento humano sustentável. De acordo com a concepção do programa quando este foi criado, ele teria dois elementos básicos: as cátedras UNESCO que teriam vocação de se tornar centros de excelência e as redes. Cada cadeira deveria ser um ponto focal ou componente de uma rede.

O grande problema com o programa Unitwin/Cátedras UNESCO, foi que, desde o seu lançamento, foram grandes as dificuldades para se garantir um acompanhamento das ações e uma avaliação contínua e permanente, capazes de permitir que correções de orientações ou de rumos tomados se fizessem durante todo seu período de execução. Apesar disto, o programa – um dos de maior impacto desta organização até hoje- colaborou com o reforço de redes universitárias e com a criação de movimento real em favor da cooperação solidária. Espanha é o país com mais cadeiras e o interesse pelo programa neste país e na América Latina continua a ser considerável.

EM DIREÇÃO AO MODELO ÚNICO

É essencial que os que trabalham com cooperação, como é o caso de todos os participantes neste Congresso, verifiquem, em permanência, nestes tempos de globalização, quais são as tendências nas definições de políticas do ensino superior, e como os governos e as organizações internacionais “enquadram” as actividades de cooperação.

Faz algum tempo que não perco a oportunidade de chamar a atenção sobre os métodos utilizados para se atingir uma uniformidade de modelos de desenvolvimento, de organização do ensino superior e de cooperação internacional, que são cada vez mais sofisticados.

É necessário, por exemplo, verificar o que acontece em torno de vários processos que se desenvolvem neste momento a nível internacional e que, aparentemente independentes, em realidade estão interligados e se influenciam mutuamente:

1. **O Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS)**, aprovado em 1994 e que 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 adopção de modelos únicos;

2. **A Declaração de Bolonha** que é um processo bem sucedido para criar um espaço europeu do ensino superior, mas que provoca inquietudes com respeito aos conteúdos dos programas, o que pode ser grave quando se busca transferir, acriticamente, o processo a contextos diferentes dos europeus. Originalmente, Bolonha foi uma declaração política, mas agora representa uma espécie de acordo entre quase cinquenta países.
3. As **diretrizes para garantir a qualidade do ensino superior “transfronteiriço”**, adotadas em dezembro de 2005 pelo Conselho da OCDE e usadas por funcionários internacionais que trabalham com o problema da acreditação¹⁵⁵. As referências de todas estas diretrizes fundamentam-se 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.

1-O GATS - Acordo Geral sobre comércio de serviços —, adotado em 1994 e com sua implementação a cargo da OMC - Organização Mundial do comércio – sustenta que o ensino superior, em vez de ser um direito, estipulado por lei, dos cidadãos dos estados, seja redefinido como produto –e, de fato é no que se está convertendo com celeridade- ou seja, passa a ser um serviço comercial que é comprado e vendido através de qualquer fornecedor.

Na medida em que o comércio altere o critério dominante de definição de políticas educacionais, a educação já não será para todos. Será para quem puder pagar. Não se respeitará a cultura local, nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá nenhuma restrição a pacotes fechados, que não levam em consideração as características culturais locais. A definição de políticas educacionais será feita no exterior e não soberanamente por governos democraticamente eleitos. Quem determinará as políticas será o jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania às vezes já combalida de muitos países em desenvolvimento.

2 - O outro **processo** em curso com implicações directas sobre os planos e programas de cooperação é o **de Bolonha**. Em primeiro lugar, a declaração de Bolonha, que foi precedida pela declaração da Sorbonne de 25 de Maio de 1998, foi uma declaração política. Ela deu origem ao processo de Bolonha. 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 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”). Lamentavelmente, raramente se fala na necessidade

¹⁵⁵ A Conferência Geral da UNESCO não adotou este documento. Em realidade, apenas tomou nota de que o Diretor Geral (Matsuura) planejava difundir-lo como um documento de trabalho do Secretariado da organização. No entanto, ele é apresentado como documento oficial da Unesco.

de se desenvolver uma Europa dos cidadãos, baseada nos princípios humanistas e na tolerância.

Os representantes de muitas instituições na Europa ignoram que o sistema proposto por Bolonha é conhecido na América Latina, já há várias décadas. Universidades como Concepción (Chile), Andes (Colômbia), Costa Rica (Costa Rica), Minas Gerais e Brasília (Brasil), desde o final dos anos cinquenta ou no início da década de 1960, implementaram sistemas que são absolutamente semelhantes às propostas do Processo de Bolonha.

Ignorar esta realidade, además de revelar falta de conhecimento histórico básico, pode incentivar atitudes de arrogância próprias aos os anos 1400 e 1500, mas inaceitáveis quando, no século XXI, procura-se criar espaços de Cooperação como o Ibero-americano ou o espaço América Latina–Caribe–Europa. Para que sejam novos e contribuam para a existência de um mundo mais justo, a cooperação nestes novos espaços deve ser concebida como uma ação entre iguais, as decisões têm de ser conjuntas, os projetos devem ser desenvolvidos em conjunto e, no processo, todos têm de dar sua contribuição e todos têm que aprender com a experiência dos outros. 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. Se as universidades de algum país se limitam à posição de receptoras, acordos e programas não representam progresso. Mais uma vez será uma operação neocolonialista.

A opção União Europeia pelo mercado com prejuízo do social é evidente. De acordo com um pesquisador britânico, Richard Hatcher, em março de 2000, o Conselho Europeu de Lisboa estabeleceu como objetivo principal para a política da União europeia no domínio da educação o de produzir um capital humano rentável no serviço de competitividade económica.

3 - O outro elemento deste processo interligado é a possibilidade de se implantar **um sistema internacional de acreditação para o ensino superior “transfronteiriço”**. Já há algum tempo, a OCDE liderou a produção de um documento sobre diretrizes para a acreditação “transfronteiriça”, primeiro passo para o estabelecimento de um sistema internacional de acreditação.

Sua elaboração durou um certo tempo tempo, e, no final, o documentado submetido aos estados membros da OCDE e da UNESCO poderia até ser considerado politicamente correto em muitos dos seus elementos. No entanto:

- **a noção de relevância é raramente mencionada**, e quando isto se faz, tem-se a impressão de que se trata de uma formalidade para evitar críticas inevitáveis. A IAU - Associação Internacional de universidades - e 35 outras associações de Universidade lançaram um documento alternativo sobre o mesmo tema, com ênfase na questão da relevância e este documento foi simplesmente posto de lado e abandonado;
- **O documento é eurocêntrico**. Os organismos de acreditação são convidados a implementar princípios, como os do Conselho da Europa e do CEPES (Bucareste, Unesco), **em particular o código europeu de boas práticas em educação transnacional**;

- O mesmo procedimento é adotado com respeito a instituições que “subministram” ou fornecem programas de ensino “transfronteiriço”;
- Aos centros de convalidação ou reconhecimento de estudos e diplomas, recomenda-se que utilizem os códigos de boas práticas europeus, adotando-se critérios e procedimentos para a avaliação das titulações externas elaborados sob a responsabilidade do Cepes (organismo regional europeu da Unesco) e Conselho da Europa.

Com relação aos objectivos deste documento, as dúvidas foram removidas com as declarações feitas sobre o tema pelo secretário-geral da OCDE durante a Conferência geral da UNESCO, em outubro de 2007, já mencionadas anteriormente.

O que se busca em realidade é estabelecer-se um sistema de equivalência em lugar do reconhecimento. O sistema europeu, em realidade o sistema anglo-saxônico dominante, seria a base para as reformas que se procura introduzir, por exemplo nos comitês de aplicação das convenções sobre o reconhecimento dos títulos, diplomas e graus no ensino superior promovidas pela UNESCO em várias regiões.

O objetivo desta operação, deste processo, será o de provocar a adoção do modelo europeu, adaptação do norte-americano, com o esquecimento da perspectiva regional que se buscava desenvolver até recentemente. Na prática, ao invés de serem assinados acordos sobre convalidação ou reconhecimento de estudos, o que se buscará é uma equivalência com o modelo único europeu-estadounidense, com a imposição do pensamento único, gerador de uma identidade internacional também única.

AS MISSÕES DA UNIVERSIDADE

Entre as recomendações e resoluções adotadas pela Conferência Mundial sobre o ensino superior em 1998, duas em particular devem interessar os participantes neste Congresso.

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 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. Tendo em conta o conjunto de reflexões feitas sobre o assunto durante décadas, 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 Unidas. 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, o importante é que prossigam os esforços para a consolidação de um espaço conjunto no Mercosul, na América Latina e entre os países Ibero-americanos. Estes espaços não são mutuamente exclusivos, poderiam ser

vistos como círculos concêntricos que se reforçam, respeitados os direitos e as características de cada componente.

Um ponto importante que mencionava em Salamanca em 1997 e que, hoje, na Espanha, verifica-se que é implementado num grande número de instituições de ensino superior, refere-se à criação, em cada universidade, de uma unidade encarregada das relações internacionais.

“É necessário um órgão para coordenar este tema, 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 a 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 eus países com governos estrangeiros e, finalmente, que facilite a avaliação das ações de cooperação das universidades” (Dias, Salamanca, 1997).

EDUCAÇÃO INTERNACIONAL

Para terminar, pensando no que ocorre no mundo nos dias de hoje, recordemos que, com o lançamento por parte das Nações Unidas, de um movimento em favor de uma aliança das civilizações, volta à cena internacional o interesse por questões relacionadas com a educação internacional, a relação entre ensino superior e educação para a paz, cooperação e compreensão internacional e a educação relativa aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, que foram objeto de considerações múltiplas durante o presente Congresso.

Estudos e reflexões preparados na UNESCO desde a década de 1980, mostram 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 as 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.

A educação internacional teria que estar presente em todas as atividades de formação e pesquisa no ensino superior. A importância das atividades (intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes, programas compartilhados de pesquisa e formação, intercâmbio de pesquisa e de informações, publicações conjuntas etc) deveria ser parte integrante da ação de cada instituição.

Nesta linha, o Conselho da Universidade das Nações Unidas aprovou em Dezembro de 2007, a criação, em Barcelona, Espanha, de um Instituto de informação e investigação sobre a Aliança de civilizações, recentemente inaugurado. Espera-se que esta nova unidade da UNU sirva de ponto de referência para instituições do mundo inteiro que desejam adotar a perspectiva de educação internacional em seus programas.

De acordo com T. Husen, programas de educação internacional teriam que ser construídos com base, em primeiro lugar, nas possibilidades das disciplinas individuais (por exemplo, cursos de história devem 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 podem desempenhar um papel através de seu universalismo.

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.

Deve fornecer aos estudantes que, mais tarde, vão ocupar cargos de responsabilidade na sociedade, os conhecimentos necessários sobre os problemas básicos do Milênio, em especial os relacionados com a paz, democracia, direitos humanos, coexistência com seres de diferentes culturas, dignidade do trabalho etc

A educação internacional teria que estar presente em todas as actividades de formação e pesquisa no ensino superior. A importância das atividades (intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes, programas compartilhados de pesquisa e formação, intercâmbio de informações, mista publicações etc) deveria ser parte integrante da ação de cada instituição.

REFERÊNCIAS

- Anuies - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) – Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio académico – Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior.
- AUE - Asociación de Universidades Europeas (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)

- Bashir, Sajitha – (2007) – Trends in International Trade in Higher Education: implications and options for developing countries – Education Working paper series no. 6- The World Bank.

- Bernal, Marcelo (2007) – Internacionalización de la educación superior – El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones – EDUCC – Editora Universidad Católica de Córdoba – Argentina

- Chitoran, Dumitru (1998) Reference Document for the World Conference on Higher Education – Commission IV- International Cooperation- “International Co-operation in Higher Education – Trends, Issues, Challenges and New Avenues for the Twenty-first Century.

- Chitoran and Dias (1998) – “The relevance of international cooperation in higher education for graduate employment” in “Graduate prospects in a changing society- Unesco Publishing – Inter American Organization for Higher Education

- CRESALC (1997) – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe com AIPU, AIU, AUGM, CIID, CSUCA, OUI, UDUAL, UNAMAZ, UNICA, SUM- – La educación superior en el siglo XXI – Visión de América Latina y el Caribe- Documentos da Conferência Regional sobre Políticas y Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e Caribe, realizada em Havana, Cuba, de 18 a 22 de novembro de 1996 - Comissão no. 5- Reorientação da cooperação ción internacional em educação superior;

- De Ketelle, Jean Marie- (1998) Conferencia Mundial sobre la educação superior – A educação superior no Século XXI – Visão e Ação- Paris 5-9 de outubro de 1998- Documento de Trabalho principal- ED-98/CONF.202/5, París; Agosto de 1998, original: francês

- Dias, Marco Antonio Rodrigues – Volúme eletrônico número 1- World Conference on Higher Education-, Volumens 3 y 4 sobre cooperação interuniversitária - www.mardias.net

- Dias, Marco Antonio R. (1995) “L’exode des cerveaux: les responsabilités de la communauté internationale» -Conseil de l’Europe- Conférence parlementaire sur la coopération scientifique et technologique avec les pays d’Europe centrale et orientale - Prague 5-7 juin 1995- (Comptes rendus et documents- Strasbourg 1995) –www.mardias. net, electronic book número 6, doc. no. 27.

- Dias, Marco Antonio R. – (1998) – Cooperación internacional : cuestión de necesidad- Conferencia general de la CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. www.mardias.net, electronic book no. 8, doc. no. 8.
- Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – Globalization and dialogue of civilizations: the role of China- International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates” – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2nd and 3rd December 2007. www.mardias.net, electronic book no. 2 doc. no. 2.
- Gacel-Avila, Jocelyne (1999) – Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe – Reflexiones y Lineamentos- Organización Universitaria Interamericana, APEI y Fundación Ford, México
- Millet, Damien et Toussaint Eric (2005) - Les faux-semblants de l’aide au développement – Le Monde Diplomatique, juillet 2005- pg. 8
- OCDE -1998- “Redéfinir l’enseignement tertiaire”.
- Sguisardi, Valdemar (2002) - Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 3, n. 7, p 121-144- set/dez 2002
- Tünnermann Bernheim, Carlos- (1999) – Implicaciones de la declaración mundial sobre la educación para la universidad latinoamericana del siglo XXI- Brasilia, 29/30 de septiembre de 1999- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras;
- UNESCO (1986) – L’enseignement supérieur et la mobilité internationale- Enseignement supérieur en Europe, revue trimestrielle du Centre européen pour l’enseignement supérieur- vol. XI, no. 1, 1986
- UNESCO (1993) – La reconnaissance des diplômes et la mobilité académique – Les actes du Congrès international (Paris 2-5 Novembre 1992) – Nouveaux cahiers sur l’enseignement supérieur – Documentation des réunions 9
- 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 – UNESCO, Paris 5-9 de octubre de 1998-

- UNESCO/CEPES (2000) – Internationalization of higher education – an institutional perspective- Papers on higher education

- Van Ginkel, Hans (rector of the UNU) y Dias, M.A.R. (2006) - “Institutional and political challenges of accreditation at the international level” - Third Barcelona Conference on Higher Education (27 to 29 November 2006), organized by GUNI –Global University Network for Innovation- Publicado como capítulo do livro Higher Education in the world 2007 (Guni series on the social commitment of universities 2) on the general theme of “Accreditation for quality assurance: what is at stake?” – Palgrave Macmillan- pgs. 37 to 57. A versão espanhola “Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional” foi publicada em dezembro de 2006 por Ediciones Mundi-Prensa, como capítulo do livro “La educación superior en el mundo 2007 –Acreditación para la garantía de calidad: Qué está en juego?”- pgs. 37 to 57. www.mardias.net, electronic book no. 3, segunda parte, doc. 1

- Yépez del Castillo (direction) – 2003- L’Amérique latine et l’UCL – Quelle coopération interuniversitaire dans un monde globalisé ? – UCL Presses Universitaires de Louvain

DOCUMENTO NÚMERO 7

OS REFLEXOS DE BOLONHA E A AMÉRICA

LATINA: PROBLEMAS E DESAFIOS

Alex Fiúza de Mello e Marco Antonio Rodrigues Dias – Article published in the no. 115 of the Journal Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação” , vol. 32, abr.Jun 2011- pgs 413 to 436.

OS REFLEXOS DE BOLONHA E A AMÉRICA LATINA: PROBLEMAS E DESAFIOS

ALEX FIÚZA DE MELLO*

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS**

* Doutor em Ciências Sociais e professor de Ciência Política da Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail:* afiuzademello@gmail.com

RESUMO: O artigo descreve o Processo de Bolonha, apresenta um histórico de sua evolução e analisa os progressos e dificuldades em sua implementação. Menção detalhada é feita sobre objeções apresentadas ao processo em si e à sua aplicação sem crítica, em outras regiões do mundo. As reformas provocadas por Bolonha envolvem desde os regimes jurídicos das instituições e da carreira docente até o financiamento público e um novo sistema de acreditação. Os autores notam ser grande, na Europa, a apatia entre os professores e protestos estudantis são vigorosos, mas limitados a aspectos de natureza corporativa. Destacam o conceito de competências e o fato de este se concentrar nos aspectos laborais com vistas à inserção no mercado atual, sem dar a atenção necessária à formação para a cidadania. A concepção de educação como bem público é abandonada em favor da mercantilização. Concluem recordando que, na América Latina, há, desde a Reforma de Córdoba, uma ideia clara sobre a necessidade de se manter a qualidade e pertinência, esta necessariamente vinculada à busca da solução dos grandes problemas da sociedade.

Palavras-chave: Declaração e Processo de Bolonha. Dimensão europeia. Sociedade do conhecimento. Qualidade e pertinência.

Introdução

Um dos temas que mais desperta o interesse, hoje, das comunidades acadêmicas no mundo inteiro é o do processo ou da reforma de Bolonha e sua aplicabilidade em outras regiões, em particular a América Latina.¹ A Declaração de Bolonha e o processo que gerou são, em realidade, o instrumento principal para a criação e consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).² O Processo de Bolonha tem por objetivos:

- adotar um sistema que permita a leitura fácil dos elementos de cada sistema nacional e a comparação entre os diversos sistemas europeus de ensino superior, implantando um modelo baseado em dois ciclos: graduação e pós-graduação ou, na prática, um sistema de três ciclos (3+2+4 – graduação, mestrado e doutorado);
- facilitar a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo, estabelecer um sistema de créditos adquiridos por intermédio de cursos tradicionais ou na vida ativa e estimular o aprendizado durante toda a vida;
- promover a dimensão europeia no ensino superior e organizar e estimular a cooperação europeia no domínio da garantia de qualidade.

*Diploma de terceiro ciclo em Comunicação pelo Instituto Francês de Imprensa e de Ciências da Informação da Universidade de Paris (1968) e consultor internacional sobre temas relativos ao ensino superior. E-mail: mardias@orange.fr

Na origem do movimento que produziu o Processo de Bolonha, em 1999, políticos como especialistas em educação inquietavam-se com o fato de a Europa já não poder competir num contexto dominado pela sociedade do conhecimento. Ela aplicava em média 1,2% do PIB no ensino superior contra 2,6% nos Estados Unidos e 2,3% na Coreia do Sul. Não conseguia transferir o conhecimento acadêmico para a inovação na economia, ao contrário de outros países, como a Austrália e agora a China, que se tornaram polos mais atrativos para estudantes do mundo inteiro. O lançamento do Processo propunha-se a reformar a educação superior fazendo emergir um sistema europeu com maior competitividade. A acreditação e programas de mobilidade passaram a ser vistos como instrumentos estratégicos integrados aos esforços de consolidação da unificação da Europa.

Originalmente, a Declaração de Bolonha (1999) foi uma declaração política, mas agora representa um acordo especial entre 47 países, sendo 25 da União Europeia e 22 de outras regiões. Em 2000, os chefes de Estado europeus, reunidos em Lisboa, declararam que, no ano 2010, a União Europeia deveria transformar-se na sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. O ensino superior foi visto como o instrumento principal para levar adiante esta tarefa

Para isso, o Processo prevê a adoção de um sistema que permita a comparabilidade entre seus componentes. Além do sistema de ciclos, desenvolveram-se os créditos acadêmicos, que podem ser obtidos por meio de cursos tradicionais, mas também pela experiência de vida e pelo trabalho, procedimento, aliás, já previsto nas diversas convenções regionais sobre reconhecimento de títulos e diplomas do ensino superior da UNESCO. Introduziu-se um suplemento ao diploma para dar mais clareza a seus conteúdos. Em 2003, 80% dos países que haviam firmado a Declaração de Bolonha já tinham introduzido estes elementos em seus sistemas, ainda que permanecessem claras as tensões resultantes das dificuldades em se conciliar harmonização e diversidade.

A adoção do sistema de ciclos e de créditos e a instauração de períodos semestrais, evitando duplicação de recursos, facilitam a comparabilidade de programas e diplomas, antes tarefa quase impossível dada a variedade de sistemas existente na Europa, mas tornam também mais fácil a uniformização, afetando a diversidade cultural e a pertinência da formação/educação. Além do mais, um dos objetivos do Processo de Bolonha é o de “promover mundialmente o sistema europeu de universidades”, advindo daí a necessidade de análises quanto à sua aplicabilidade em outras regiões.

Progressos e dificuldades

Os governos europeus haviam previsto a consolidação do espaço europeu para 2010. Em março desse ano, ministros do ensino superior reuniram-se em Viena e Budapeste, constatando satisfeitos ter o sistema europeu ficado mais visível no mundo inteiro e ter aumentado a cooperação na área universitária. Reconheceram, porém, que nem todos os objetivos foram alcançados e justificaram

protestos de estudantes e do “staff” em toda a Europa, como resultado do fato de que reformas e objetivos não foram implementados, nem explicados corretamente.

A que se referem eles, ao mencionarem, como fizeram, protestos “contra desenvolvimentos e medidas que não são vinculadas diretamente ao Processo de Bolonha”? Desde seu início, o Processo recebeu críticas diversas provenientes de movimentos estudantis, associações de docentes, organizações acadêmicas e científicas, sindicatos, partidos políticos, intelectuais e outros setores da sociedade civil. As objeções iam desde observações pontuais, circunscritas à forma de condução das decisões e à capacidade efetiva dos governos em melhorar o ensino universitário (ausência de vontade política e de prioridade de financiamento), àquelas mais vigorosas, que acusam a posição oficial de uma disfarçada política de mercantilização do espaço acadêmico e de introdução do ensino pago nas instituições públicas. Foram inúmeras as manifestações, particularmente nos anos de 2008 e 2009, crescendo à medida que se materializavam – com impactos concretos no cotidiano acadêmico – as primeiras transformações no sistema de educação superior europeu (sistema de créditos, novas titulações, política de garantia de qualidade, entre outras).

No que toca à cooperação, não se pode esquecer que o modelo europeu atual foi aplicado em muitas instituições latino-americanas desde os anos de 1960 e, em algumas, desde os anos de 1950. O ponto de partida para uma cooperação intercontinental equitativa poderia ser o observar como foi aplicado em instituições tão diversas como Universidade de Costa Rica, Los Andes, Concepción, Brasília e Minas Gerais. O sistema de créditos, algo de pragmático e útil, em Brasília, nos anos de 1970, permitia aos estudantes dispor de um *curriculum* flexível e de organizar seu tempo de estudo de acordo com suas disponibilidades. No entanto, os que implantaram o modelo não foram capazes de medir, como ocorre hoje igualmente em várias partes da Europa, a parte de trabalho própria de cada estudante, em cada crédito. Buscar a razão do sucesso e de alguns fracassos na América Latina seria, então, fundamental para se encontrar pontos de interesse comuns capazes de permitir a cooperação entre as duas regiões. A experiência de mais de 30 anos, na América Latina, mostra que, se as reformas, além das estruturas, atingem os conteúdos dos cursos, poderão provocar distorções no processo de formação.

Para muitos, o Processo de Bolonha representa um alibi para fazer passar reformas não compatíveis com seus objetivos anunciados. Ali se encontra um estímulo à privatização, direta ou indireta, da educação superior e a transmissão de conteúdos que buscam favorecer mais a competência laboral,

com vistas à inserção no mercado atual e ao atendimento das necessidades das grandes empresas, que a formação da cidadania e a elaboração de um contrato social entre educação superior e sociedade. Calcada no modelo anglo-saxônico pode se prestar à consolidação de um pensamento único. O viés principal de crítica localiza-se na influência das políticas recomendadas pela União Europeia, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estas se mostram sintonizadas com os interesses da grande indústria (multinacionais) e do capital financeiro e favoráveis ao enquadramento definitivo da educação superior aos parâmetros do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC).³

Um dos principais objetivos da reforma estaria orientado em direção à diversificação dos fundos de financiamento das universidades, seja mediante aumento das taxas escolares ou por meio de maior captação de ingressos por venda de serviços (*franchising*, educação a distância, MBAs, exportação de programas de pós-graduação, entre outros), reduzindo-se, progressivamente, o percentual do financiamento público do orçamento das instituições. Com isso, as universidades seriam obrigadas a arcar diretamente – e não mais o Estado – com parte de sua manutenção, consolidando-se, desde então, em toda a Europa, o sistema misto de financiamento proveniente de fontes públicas e privadas.

Adaptação às exigências da competitividade

A reforma provocada pelo Processo de Bolonha – envolvendo desde os regimes jurídicos das instituições e da carreira docente até o financiamento público e um novo sistema de acreditação – não passaria de um enquadramento funcional do mundo acadêmico às novas exigências de eficácia e de competitividade associadas às características presentes do atual sistema econômico mundial.⁴

É ao neoliberalismo, como processo econômico e político de amplitude global e sistêmica, que Alex Callinicos se refere, ao analisar medidas governamentais de reordenamento do espaço acadêmico europeu, com suas metas e estratégias bem definidas de padronização de práticas e procedimentos. Segundo o ponto de vista deste pensador, diretor do Centro de Estudos Europeus do *King's College London*, com a adesão e o incentivo da maioria dos governos do mundo, das elites de negócios e dos meios de comunicação, a manutenção e a expansão dos parques universitários estariam pouco a pouco sendo transferidas ora à iniciativa privada. Seu custeio público seria minimizado com o pagamento das taxas escolares diretamente pelos estudantes, com ameaças

crescentes à democratização do acesso à educação terciária e aos direitos de igualdade de oportunidades. No caso particular das universidades britânicas – objeto mais específico de seu estudo –, estas estariam se transformando de tradicionais instituições eruditas em centros expansivos de lucro, geradores de divisa estrangeira para a economia do Reino Unido (Callinicos)⁵

Não obstante, muito desconhecimento sobre o que representa a iniciativa do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) parece ainda dominar a maior parte da opinião pública e, mesmo, contingentes significativos do movimento estudantil e do meio acadêmico europeus. No caso da Espanha, em particular, estudo publicado pela Fundação Banco de Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA), em 2006 – com dados muito próximos daqueles do Ministério de Ciência e Inovação –, indica que, mesmo transcorridos (na data da pesquisa) mais de sete anos desde a implantação do Processo, mais da metade dos estudantes (54,4%) nunca ouvira falar do Espaço Europeu de Educação Superior. Igualmente, muitos professores e pesquisadores jamais haviam tido acesso aos informes e documentos relativos ao tema (apud Salaburu, 2009, p. 25). Informações mais recentes, todavia, colhidas diretamente com as universidades espanholas,⁶ sugerem uma redução da margem relativa de desconhecimento comunitário, fato atribuível ao crescimento natural da conscientização resultante dos primeiros efeitos concretos das mudanças em curso nas rotinas acadêmicas e da repercussão, na mídia, dos protestos estudantis.⁷

A dimensão europeia é uma prioridade no processo. Estão previstas diversas ações para desenvolver um sistema de cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade que se concretizem por intermédio de processos de acreditação. Difícil de ser definida, a dimensão europeia pode ser interpretada como a exigência de se dar resposta às necessidades da Europa em formação de pessoal de alto nível com capacidade de ser empregado. Somente ocasionalmente se fala numa Europa de cidadãos, baseada em princípios humanistas e na tolerância. É visível aqui o silêncio sobre a pertinência. As universidades europeias foram e são estimuladas prioritariamente a reforçar sua competitividade em um mercado de serviços de ensino superior e de educação a distância.

No entanto, a economia muda permanentemente e as instituições não podem treinar pessoas exclusivamente para as necessidades de hoje.⁸ Se o fizerem, não levarão em conta as necessidades da sociedade na sua integralidade e, além disso, mesmo em relação a setores-chave da economia, tornar-se-ão obsoletas muito rapidamente. As instituições devem prever programas de educação permanente e os estudantes têm de, como já dizia o *Informe Edgar Faure* dos anos de 1970, aprender a aprender, aprender a ser e aprender a fazer, além de aprender a viver juntos, princípio que foi acrescentado pelo *Informe Delors*, dos anos de 1990. A fim de estarem aptas a formar o tipo de pessoa de que necessita uma sociedade moderna e democrática, as instituições devem exercer a função de torre de vigília, observando a sociedade, analisando sua evolução e trabalhando com perspectivas, não se limitando aos interesses flutuantes do mercado.

Não há, na Europa, unanimidade de pontos de vista. A maioria dos professores, no entanto, reage sem energia, deixando-se levar pelos acontecimentos; os estudantes mostram-se mais propensos a reivindicações de ordem corporativa e de ganho material, preocupando-se menos em questionar os fundamentos do processo em seu conjunto. Preferem centrar suas críticas na falta de apoio em questões relacionadas ao financiamento de programas acadêmicos e às bolsas de permanência e mobilidade.

Entre 2008 e 2009, houve manifestações estudantis em toda a Europa, algumas violentas, na Grécia e na Itália. Em outubro de 2008, Roma, Milão, Nápoles, Cagliari, Catânia e Turim foram sacudidas por uma greve que paralisou 90% dos institutos superiores italianos e por seguidos levantes

estudantis, movimentos acompanhados por professores, trabalhadores, padres e até prefeitos, com mais de um milhão de pessoas nas ruas mobilizadas contra a nova Lei de Educação do governo Berlusconi – a denominada Lei “Gelmini” (por referência ao nome da Ministra da Educação, Maria Stella Gelmini). Essa lei implicava não apenas a adequação do sistema universitário italiano aos padrões do Espaço Europeu de Educação Superior, como previa cortes substantivos nos orçamentos públicos destinados às universidades do país.

Na França, estudantes aproveitaram as comemorações do 1º de maio de 2009 e ocuparam por 45 minutos o *Hôtel de Ville* (Prefeitura de Paris), manifestando seu protesto contra iniciativas governamentais em favor das mudanças no ensino superior público francês e a correspondente reestruturação do sistema universitário. Do outro lado dos Pireneus, cerca de 10 mil universitários madrilenhos “anti-Bolonha” marcharam em passeata da Praça Colombo até o Ministério da Educação, empunhando em seus cartazes o slogan “Em defesa da educação pública. Que a crise a pague os capitalistas”.

Em maio e junho, uma forte ação em rede, englobando mais de cem localidades ao longo de todo o território germânico, uniu estudantes, familiares, professores e outros ativistas em protesto contra a comercialização da educação superior – de que era acusado o Processo de Bolonha – e em favor da educação pública gratuita e do aumento do financiamento estatal para o sistema universitário alemão.

Acusações e denúncias, como as propaladas na Espanha contra o aumento abusivo de taxas de matrícula e de contribuições – a exemplo dos 23% de aumento da matrícula da graduação em Madri e Salamanca e dos 2.000 euros cobrados pelos novos cursos de mestrado na Universidade de Sevilha –, não deixavam de reforçar a opinião pública, em todo o continente (graças ao efeito impactante das medidas), contra uma suposta privatização em andamento do sistema universitário europeu.⁹

A questão das competências

Um conceito básico pouco estudado e analisado até agora é o das *competências*. Aparece acoplado à ideia de comparação e de equiparação entre estudos e à importância da “empregabilidade” e do mercado de trabalho. Busca-se a homogeneização dos títulos e certificados, cujas competências profissionais se tornem padronizadas e sejam avaliadas de acordo com procedimentos semelhantes, em toda parte. As competências não englobam o que propõe o *Informe Delors* (1996), que enfatizou a importância das *competências para a cidadania*. Elas se referem, exclusivamente, ao mercado do trabalho atual. Aposta-se numa universidade que tenha suas raízes no mundo empresarial.

Para se compreender o que está por trás disso, é útil examinar o projeto da OCDE, de 1997, intitulado “Definição e seleção de competências, bases teóricas e conceituais”. Em princípio, as medidas propostas fundamentam-se no *Informe Delors* (1996) que, recordemos, era uma atualização do *Informe Edgar Faure* (1972), sugerindo que a educação atual tivesse por objetivos: “Aprender a conhecer”; “Aprender a fazer”; “Aprender a ser” e “Aprender a viver juntos”. No entanto, na Europa, há uma transformação de conceitos e de objetivos. Em lugar de aprendizagem, agora se fala de aquisição de competências e de avaliação baseada em competências, um sistema de

avaliação centrado na especificação de um conjunto de resultados. E insiste-se na concepção de que a educação é relevante como fator de produção, o que bloqueia as dimensões sociais, culturais, valorativas e até políticas relativas à formação e ao ensino. Trata-se de uma educação instrumental.¹⁰

Formar profissionais competentes não é o mesmo que formar por meio de competências. O elemento diplomado pela universidade tem de ser competente, isso é óbvio, mas também deve ser responsável. Deve ter consciência de sua função na sociedade e não ser, simplesmente, um instrumento para a produção de riquezas das grandes empresas. A cooperação solidária, objetivo anunciado no passado pelos países europeus, dá lugar a uma competição feroz para a venda de produtos educativos, por intermédio da internet. Esta realidade provoca uma tensão permanente entre duas concepções da educação: a que persiste em acompanhar os objetivos tradicionais da educação – formação de cidadãos, educação como instrumento de promoção social – e outra, ao contrário, que, estimulando a competição, serve para promover a venda de produtos educacionais.¹¹

O deslocamento da noção de ensino e de pesquisa como *bem público* para *bem comercial* estaria, assim, a demarcar a nova concepção de “universidade empresarial”, a arquitetura de sua organização e a engenharia de sua governança, numa outra maquete lógica (e ideológica) da relação universidade/sociedade, agora redesenhada segundo o modelo do “aumento da produtividade” e da “eficiência”, atestado por meio da prestação de serviços voltada à satisfação das demandas efetivas e prioritárias do mercado de trabalho – e por este, em última instância, avaliada.

Mais vigiada e supervisionada por controles externos de atribuição de “qualidade”, oficialmente credenciados para a tarefa, essa universidade, desobrigada a sua manutenção estatal e esquecidos seus objetivos sociais, teria então de demonstrar competência administrativa e eficiência acadêmica para sobreviver num espaço de livre concorrência, onde circulam instituições congêneres com os mesmos interesses e finalidades.¹² Ampliando o ângulo de visão e de matização da matéria, José Luis Pardo, catedrático de Filosofia da Universidade Complutense de Madri, acusa as atuais pretensões “modernizantes” de reestruturação das universidades europeias de *reconversão cultural* destinada a reduzir o tamanho das instituições. As razões não seriam de natureza científica. As motivações seriam unicamente contábeis, submetendo o seu funcionamento às necessidades do mercado e às exigências das empresas, futuras empregadoras de seus titulados e “instrumentadoras voluptuosas do conhecimento para fins de negócios” (Pardo, 2008).

Contrapondo-se à emergência do “novo mercado do saber”, o autor não hesita em adotar uma posição polêmica, chegando a questionar os defensores da “sociedade do conhecimento” – o britânico Anthony Giddens na cabeça – quando afirmam que o mercado de trabalho do futuro requererá uma maioria de trabalhadores com educação superior, pois o que estaria subjacente ao argumento – segundo o professor e crítico – não seria tanto uma preocupação com o aumento da qualificação científica da população, senão – e ao contrário – a necessidade de reduzir-se a qualificação do ensino superior para adequá-lo às flexíveis necessidades mercantis, orientadas por outras premissas.

Para a comentarista Raphaële Andrault, educadora e pesquisadora de História da Filosofia, a leitura do Relatório da Conferência Ministerial de Londres (2007), a quarta convenção bianual da agenda de Bolonha, é uma fonte insuspeita dessa tendência. Segundo ela, o documento registra as verdadeiras finalidades do processo de reforma universitária europeu, pois encoraja países e instituições acadêmicas não apenas à mobilidade internacional de seus estudantes e professores,

mas igualmente à “mobilidade entre o mundo acadêmico e o mundo industrial”, com acentuação na “comercialização e comunicação dos resultados das pesquisas”. Como consequência, o sistema de ensino superior deverá fornecer às empresas ideias inovadoras e, aos licenciados, “os caminhos das aprendizagens flexíveis ao longo de toda a vida”, garantindo-lhes a possibilidade de escolher, num cardápio variado e ao gosto do cliente, “cursos à la carte”, ofertados em nome do aumento de sua atualização e empregabilidade (Andrault, 2009).

A vinculação entre o Processo de Bolonha e os princípios de padronização dos “serviços educativos” para fins de comercialização, defendidos pela OMC, pela OCDE e pelo Banco Mundial e por alguns funcionários de outras organizações, será também objeto do conjunto de exposições organizado pelos acadêmicos Schultheis, Roca i Escoda e Cousin, na interessante e provocadora coletânea intitulada “O pesadelo de Humboldt”. Os autores discorrem sobre a “*sábia ilusão*” contida na capitulação das autoridades universitárias francesas (e europeias) à convocação reformista de Bolonha. Esta se caracteriza por fundamentos sistêmicos uniformizantes e de feições utilitaristas, com anulação da autonomia acadêmica de outrora e da diversidade e riqueza de tradições de cada sistema universitário nacional – com sua variedade e singularidade de formas organizativas e de experiências e modelos de formação (Schultheis et al., 2008):

É como se daqui em diante, numa traição a Humboldt (à liberdade de cátedra), somente o conhecimento instrumental, traduzível e medido em inovação tecnológica – com declínio dos demais horizontes disciplinares e da autonomia de investigação –, se projetasse como domínio totalitário sobre o conjunto da academia, empobrecendo-a em suas finalidades humanistas de esclarecimento e de formação do pensamento crítico. (Idem, *ibid.*)

A sociedade do conhecimento

É exato dizer que, para diversos intelectuais europeus, na moldura do quadro mental que hegemonicamente sustenta todo este processo de transformação do sistema universitário, o combate a Bolonha não pode se restringir, unicamente, às ameaças mais imediatas de privatização e mercantilização da educação superior – embora de *per se* suficientemente graves para justificar uma reação de toda a sociedade.

Outra questão *de fundo*, menos evidente, de conteúdo mais sociológico, filosófico e ético – e neste sentido mais sutil –, assumiria particular centralidade no contexto historicamente emergente da chamada “sociedade do conhecimento”, de dinâmica econômica sustentada por um arcabouço tecnológico de alta complexidade e de exigências mais avançadas de produtividade e de competitividade – aliás, razão e justificativa apresentadas pelos mentores do Processo de Bolonha para a adoção de seus objetivos e metas. A arquitetura crítica do argumento (seu principal eixo lógico) se apoia na tese de que o conhecimento, transformado no principal fator de produção, estaria sendo submetido, em definitivo, aos interesses da economia e não aos da sociedade, transmutando-se de patrimônio público em capital privado e de bem coletivo de uso geral em recurso de poder de restrito acesso.

Em decorrência do fenômeno, os valores sociais, espirituais e coletivos cedem lugar às condutas de *ethos* mais comercial, materialista e individualista, com a competitividade se substituindo à solidariedade como valor civilizatório dominante. Numa perspectiva crítica, Chris Lorenz, pensador holandês contemporâneo, já sublinhara há poucos anos, em Oxford, que:

(...) o conceito da *economia do conhecimento* não significa propriamente a reestruturação da economia a partir do conhecimento científico. Ao contrário, significa que o campo da produção do conhecimento se está “economizando”; agora o *homo academicus* se inspira no *homo economicus*. Em comparação com a visão tradicional própria do Século das Luzes, a relação entre ciência e economia já não está representada em âmbito no qual a ciência demonstra seu êxito aplicado, baseado na verdade, senão que a economia é considerada o campo que determina se a “produção intelectual” deve (ou não) fornecer uma contribuição científica. Agora a economia se encarrega de legitimar a atividade científica, ou de desqualificá-la por não ser “rentável”. (Lorenz, apud Van Ginkel e Dias, 2003, p. 38)

Por muitos considerado um salto para o futuro e, na superfície, defendido por seus principais interlocutores – entre os quais ministros e chefes de Estado – como uma reforma necessária e urgente – de alegada inevitabilidade diante das transformações da globalização e de seus inerentes desafios de competitividade e de modernização –, o Processo de Bolonha revestir-se-ia, em princípio, de uma aparente conotação progressista, em confronto com as julgadas forças conservadoras e corporativas das instituições acadêmicas tradicionais, internamente resistentes às adaptações requeridas pelos desafios da contemporaneidade e acomodadas em suas protegidas cátedras e correspondentes hierarquias de poder.

As novas transformações esconderiam uma estratégia sistêmica. Seu objetivo seria o controle dos centros de produção e transmissão de conhecimento. É orientada por um padrão comum e externo de avaliação e atribuição de qualidade, inspirado em doutrinas e práticas da “nova gestão pública” (de racionalidade mercantil) – e em substituição aos princípios acadêmicos clássicos de avaliação entre pares –, consagrado por ordenamentos “ranqueados” de classificação e de espírito concorrencial. Esses ordenamentos têm por finalidade estimular a competição e o pragmatismo, como valores institucionais, por intermédio da introdução de critérios decompostos em termos, como: “objetivos”, “metas”, “vantagens” e “ameaças”, “resultados adequados”, “desempenho”, “produtividade”, “eficácia”, “boas práticas”, “responsabilidade”, “*benchmarking*” e outros de idêntico conteúdo semiótico – com sérios riscos à autonomia acadêmica e à sua governança, até aqui culturalmente orientadas ao mérito, à originalidade, à criatividade, à busca da verdade e à responsabilidade social.

São esses ordenamentos, que se baseiam nas práticas dos países que firmaram a Convenção de Lisboa de reconhecimento de estudos e diplomas de 1997 (Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália), que fornecem os elementos para os processos de avaliação e acreditação que se busca impor ao mundo inteiro. E é por isso que, desde 1998, quem considera que o ensino superior deve ser mantido como bem público e, portanto, pertinente, respondendo às necessidades próprias de cada sistema, insiste na aplicação da recomendação da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, de 1998, segundo a qual cada instituição deve definir ou redefinir suas missões. É com base na comparação entre o que elas fazem na prática e o que se definiu como ideal, levando em conta as necessidades de seu entorno, que devem ser estabelecidos os critérios de avaliação e de acreditação.

Neste prisma, ganha pertinência a incômoda dúvida de Colin Brock, sintetizada na questão: “Será que a batalha por regular as universidades e outras formas de educação superior, pública ou privada, por meio da noção de *garantia de qualidade* [grifo nosso], significa essencialmente a última etapa da concorrência entre os interesses [multinacionais] por controlar o que na atualidade

se converteu em uma indústria global do conhecimento?” (Brock, 2003, p. 35); uma pergunta que parece colocar, com forte coloração frankfurtiana,¹³ a questão da “garantia de qualidade” e da “acreditação” – atualmente em voga – como a nova ideologia da reforma universitária mundial, afinada com as exigências mais recentes da globalização do capitalismo e de suas estratégias flexíveis de reprodução ampliada.¹⁴

Para autores como o grego Yorgos Stamelos, a tendência à adoção, pelas universidades europeias, de políticas de “ranqueamento” de instituições e programas universitários, a exemplo do tradicional modelo norte-americano, de forte teor concorrencial, estaria ameaçando o espírito crítico da formação superior, que – segundo seu ponto de vista – ainda predominava nas academias do Velho Mundo na década de 1970.

A capacidade de análise e de síntese; a atitude de organizar, classificar e interpretar a informação; a capacidade de crítica e de autocrítica; a capacidade de gerar ideias novas e de suscitar questões em relação a conceitos e teorias, à necessidade de abertura ao entorno social, foram cedendo terreno à capacidade para atender objetivos, para multiplicar experimentos, para transformar conhecimento em utilidades, para aumentar indefinidamente a produtividade, restando, ao final, as formulações curtas e práticas das “competências”, de conteúdo via de regra bem determinado, uma vez que mensurável e *rentável* conforme as necessidades do mercado de trabalho em um momento dado.

Fato é que a suposta perda do espírito crítico – em função da *pasteurização* do ensino superior incentivada pelos novos “estândares” internacionais de “qualidade” (mais sensíveis aos dados numéricos e à prática e necessidades de um limitado número de países que ao imponderável exercício criativo e à vinculação com as necessidades sociais de cada instituição) – estaria engendrando, como contrabando, um verdadeiro paradoxo ao avanço das conquistas do conhecimento inovador – alicerce da aspirada “Europa do Conhecimento” –, pretendidas pelos inspiradores do Espaço Europeu de Educação Superior.

Este novo *dilema europeu*, expresso nos passos de Bolonha – e por influência dos setores produtivos em seus rumos –, residiria em que a realização de seus fins – a inovação – implica, obrigatoriamente, resultados que só podem ser obtidos pela aplicação rigorosa de métodos científicos. Mas não há ciência sem completa liberdade de investigação, sem uma metanarrativa e um paradigma teórico integrador, executado e experimentado, de forma crítica e contínua – e em liberdade de movimento –, por grupos integrados e comunidades autônomas de pesquisadores:

“O erro básico das doughtas recomendações da ERT (European Round Table of Industrialists)¹⁵ à União Europeia sobre a educação superior na Europa assenta, com efeito, no pressuposto de que o avanço científico é, sobretudo, inovação, progresso suscetível de ser promovido num enquadramento estável, cujos objetivos quantificáveis os referidos industriais se propõem, bem entendido, ajudar a estabelecer, induzindo a adaptação indolor das expectativas dos vários intervenientes aos seus próprios fins (...). Mas o problema é que a ciência realmente não avança por inovação, mas por paralogismo, quer dizer, “na medida em que é diferenciante, a ciência fornece o antitemodelo do sistema estável. Ela é um modelo de sistema aberto incompatível, por natureza, com as metodologias, as práticas e as limitações dos candidatos a seus decisores externos”. (Fernandes et al., 2008).

Novo método nas relações internacionais?

Juridicamente, podia-se prever que a Declaração de Bolonha não teria um peso significativo. Não se trata de um texto normativo, não foi submetida aos Parlamentos, não foi objeto de negociações com instituições representativas da sociedade. Não tem força de lei. Na prática, como os países signatários se engajam por seus governos, acaba se tornando um instrumento coercitivo mais forte que qualquer declaração aprovada solenemente em organismos multilaterais e ratificada pelos Parlamentos nacionais. O Processo de Bolonha resulta de um acordo voluntário, de mútua cooperação, firmado entre diferentes sistemas nacionais por seus respectivos ministros de Educação e supervisionado por um Grupo Técnico de Acompanhamento, em associação com várias outras parcerias institucionais, intergovernamentais e acadêmicas – e a supervisão da União Europeia.

Como não há provisões legais obrigatórias para a sua adoção por nenhum país, cabe tão somente a cada membro adotar, por iniciativa própria e autônoma, os princípios e objetivos preconizados pelo Acordo, com adequação de sua legislação interna e incentivos à sua assimilação pelas respectivas instituições de educação superior. Cabe perguntar se estamos diante de um novo método nas relações internacionais, mais eficaz para os que detêm o poder e a capacidade de manipulação nos países que orientam o Processo. É pouco democrático pela falta de maturação das decisões e pela falta de consulta a todos os segmentos atingidos pelas medidas previstas no Processo e pelo não seguimento de regras que visam, justamente, a promover o debate e a maturação da reflexão antes que as decisões sejam tomadas e a evitar ou reduzir as eventuais manipulações.

A esta relativa independência de movimento por parte dos governos e ministérios – com separação formal entre o Processo de Bolonha e as intermediações da União Europeia – é atribuída a causa principal da facilidade com que as reformas foram se efetivando, com razoável harmonia entre os pares e sem grandes obstáculos burocráticos ou interferências políticas, bastante comuns em outros domínios nos quais se processam as ações comunitárias. Trata-se, portanto, de uma iniciativa intergovernamental movida basicamente pelo exercício do convencimento recíproco e da hegemonização de um conjunto de conceitos e princípios. Estes são construídos a partir de uma ótica regional, supranacional, segundo a qual o estabelecimento de um sistema europeu de educação superior passa a ser concebido como uma vantagem individual e coletiva para os países-membros do bloco ante os desafios impostos pelo acirramento da competitividade global e pelo crescente processo de transnacionalização da educação superior em todo o mundo. Tudo isso se opera num contexto de ação favorecido pelo avanço da integração continental.

Ainda assim, a sua forma de condução parece continuar a provocar questionamentos junto a certos setores do Parlamento europeu, particularmente no que tange a questões relativas ao seu controle democrático e à ausência de instrumentos legais adequados para interferência em nível interno dos sistemas nacionais. O Parlamento europeu e a Comissão Europeia não ignoram que o sucesso do processo de integração universitária ultrapassa as realizações da comunidade econômica. Envolve outros campos e domínios distintos da atividade humana. A dimensão social e cultural – diretamente afeita à ação dos sistemas de educação – é um dos fatores decisivos à superação das hostilidades internacionais, dos nacionalismos xenófobos, além de condição insubstituível de aproximação dos povos por meio da conformação de uma identidade comunitária regional, patrocinada pela ação educativa e por ela delineada.

Conclusões parciais

As reações a Bolonha são diversificadas. E ressoam questionamentos sobre o destino daquele que é um dos maiores patrimônios culturais e riqueza social da Europa legados pelo tempo: suas universidades. São reações e críticas que constituem uma multiplicidade de enfoques que, consideradas suas principais vertentes, poderiam ser agrupadas por focos de abordagem: a) mercantilização e privatização da universidade pública; b) falta de financiamento adequado a programas e metas do Acordo; c) ausência de democracia e de transparência na condução do processo; d) perda da autonomia e da qualidade do ensino e da pesquisa; e) empobrecimento da diversidade sistêmica, pela adoção de padrões estandardizados de configuração e funcionamento do universo acadêmico regional.

A maior parte das críticas, como visto, está centrada na mercantilização da universidade pública, reforçada por uma sistemática campanha de convencimento da sociedade sobre a necessidade de “se abrirem” as instituições de educação superior (particularmente as públicas) aos ditames da nova “sociedade do conhecimento”. O crescimento das demandas sociais por diversificação de atendimento em outros domínios do serviço público estaria também, por seu turno, contribuindo para pressionar os governos a reduzir as tradicionais destinações orçamentárias às universidades públicas, com delegação ao mercado e à iniciativa privada das alternativas para os futuros investimentos no setor. A consequência é a privatização progressiva dos espaços de formação de nível superior (via aumento das concessões de acreditação de instituições privadas e transformação do “modus operandi” das universidades públicas) e a redução proporcional do financiamento público da rede universitária de vínculo estatal.

Neste contexto, uma pergunta que não encontra resposta é a de se saber se não voltamos a um sistema de equivalência de todos os sistemas com o sistema europeu e, por via deste, com o sistema dos Estados Unidos. Rechaça-se todo e qualquer sistema democrático de reconhecimento de estudos e de diplomas em que todas as partes têm direitos iguais e em que a diversidade dos sistemas corresponde à diversidade cultural e social das diversas regiões do mundo. De novo, estaríamos assistindo à imposição do conceito de equivalência em lugar do de reconhecimento e a um sistema de controle por parte de alguns países, os mesmos, aliás, que dominam, neste momento, o comércio educativo em nível internacional.¹⁶

Além dos focos acima relacionados, outros tipos de contestação também se apresentam nos espaços acadêmicos e das corporações profissionais europeias:

- a aproximação do modelo universitário do continente àquele tradicional do Reino Unido, que inspirou historicamente o norte-americano e mais aberto ao ensino pago com a subordinação das linhas de financiamento das pesquisas majoritariamente aos campos de interesse do capital privado;
- a equiparação prática do horário estudantil ao de um horário trabalhista, decorrente do aumento das horas letivas presenciais obrigatórias e da dificuldade de cumprimento, pelos estudantes, do número mínimo de créditos europeus exigido pelo novo sistema ECTS (60 por ano), em razão do impedimento à dedicação integral aos estudos, decorrente das atividades extracurriculares voltadas à sustentação econômica;
- a “profissionalização” do estudante, orientado pelas instituições a preparar-se, unicamente, como profissional a ser incorporado pelo mercado de trabalho, e a introdução de programas de bolsas de fomento de estudos por critérios de *empréstimos-renda* (com dívida a ser saldada pelo beneficiário após a sua formatura), como se faz atualmente no Reino Unido,

em substituição a uma maior expansão das bolsas tradicionais de apoio estudantil, livres de restituição futura e a fundo perdido;

- a desvalorização de categorias profissionais, como as de médicos e arquitetos, por equiparação de seus diplomas aos de licenciatura comum, e a precarização da formação profissional em carreiras que exigem mais tempo de preparação que o padronizado bacharelado de três anos (a exemplo das engenharias), obrigando todos os estudantes dessas áreas a ter de dar seguimento a seus estudos em cursos de mestrado, como condição mínima de complementação de formação técnica e intelectual, contudo sem dispor de garantia *a priori* do número de vagas necessário nos programas subsequentes de pós-graduação;
- o aumento da burocracia institucional, particularmente no que diz respeito aos processos de reconhecimento de créditos de estudos e de equivalência.

Uma sociedade mais justa

De fato, se a Europa deseja desenvolver uma sociedade mais justa, é essencial insistir na ideia de que o apoio público permanece essencial para o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior envolvidos na construção de uma sociedade melhor, cujo principal objetivo seja a construção da cidadania. Deve-se considerar que, se a educação é um bem público, governos eleitos democraticamente (Executivo e Parlamento) têm o direito soberano de delegar esta função ou autorizar as instituições da sociedade civil a executar essa função, segundo regras e leis, na base de sistemas de concessão, delegação ou autorização. Este sistema, necessariamente, requer a colocação em prática de métodos objetivos de avaliação e de acreditação baseados nas missões das instituições e nas necessidades de seu entorno.

Para se considerar qualquer serviço como sendo de natureza pública, seu fornecimento deve ser baseado na igualdade, e isso significa que cada um deve ter o direito ao serviço como mencionado na Declaração de 1998 da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sem que se possa aceitar espécie alguma de discriminação. O serviço, além disso, deve ser permanente e reativo, evoluindo em função de mudanças técnicas ou sociais. Nos documentos recentes da União Europeia, estas ideias não encontram guarida.

Justamente por isso é necessário ver o que tem significado a construção de uma nova Europa. Que tipo de sociedade se busca construir? Quais são suas relações com o restante da humanidade? Que busca a Europa: constituir-se efetivamente numa sociedade internamente aberta, democrática, criando situações de oportunidades iguais para todos, independentemente de suas origens, religião, condições de classe e, externamente, aberta ao diálogo, respeitosa de outras culturas e de outras formas de se organizar a sociedade? Ou busca formar uma sociedade elitista, dominada por pequenos grupos internamente e, no que diz respeito ao exterior, impondo sua maneira de ver e controlando todos os mecanismos de organização da sociedade mundial? Em suma, está-se buscando constituir um polo de diálogo e de abertura ou busca-se reforçar um polo dominante, uma volta ao período das conquistas?

Uma volta no tempo é necessária, em particular por meio de uma mirada no que se passou a partir de 2005, por ocasião do referendo sobre a Constituição europeia. Naquela ocasião, franceses e holandeses, pelo voto, rejeitaram o projeto que lhes fora submetido, manifestando, de maneira insofismável, seu desejo de exercer a cidadania em questões vitais para a organização da sociedade.

Puseram em questão o projeto de sociedade em construção na Europa, baseado numa visão ultraliberal, quase impossível de se modificar posteriormente, pois toda e qualquer mudança exigiria o apoio unânime de todos os países da União Europeia.¹⁷

Para fazer face a esta resistência dos eleitores, os governantes mudaram as regras do jogo, adotando duas medidas: a) modificações no texto da e na organização da Constituição, eliminando pontos mais controversos; b) decisão, no caso da França, de que o Parlamento e não os eleitores adotaria ou não a Constituição. Com estas duas medidas, um projeto de Constituição europeia foi aprovado.

É importante então notar que foi esta mesma visão política que, na América Latina, provocou uma aceleração da brecha social com um acréscimo permanente da pobreza. Vários países desta região, no decorrer dos últimos anos, estacionaram ou mesmo regrediram nas sucessivas comparações sobre o Índice de Desenvolvimento Humano divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). É uma região que continua por demais desigual no que diz respeito à distribuição de renda, apesar dos progressos macroeconômicos em alguns países. A violência é endêmica ou pandêmica, a segurança individual, limitada. A corrupção é grande e a burocracia atazana a vida dos cidadãos.

A América Latina, como o Brasil, tem problemas específicos que necessitam ser tomados em consideração quando se organiza um sistema de educação/formação. A Europa, de seu lado, enfrenta problemas próprios e foi tremendamente afetada pela crise econômica financeira que irrompeu no mundo no final da primeira década do século XXI. Problemas criados pela crise e pela maneira desordenada como se desenvolveu a imigração fizeram com que, hoje, assistamos a um fenômeno de “renacionalização”¹⁸ da vida política. Muitos países optam por sua soberania em contraposição à construção de um corpo comum. A resistência de todos os partidos políticos alemães em se solidarizarem com a Grécia, na busca por uma solução para as dificuldades financeiras que praticamente estavam levando este país à falência, é um sinal claro da deterioração da criação de um conjunto. Neste, a criação de um espaço comum amplo deveria se sobrepor aos interesses das várias partes que o compõem. O exemplo que a Europa, que busca ser um modelo, dá à solução dos problemas da sociedade moderna é, pelo menos, questionável.

Conclusões finais

Depois de dez anos de instalação do Processo de Bolonha, o balanço de seus efeitos pelas correntes de opinião que, ao longo do período, vêm se colocando em oposição a seus princípios e metas pode ser resumido pela sensação e pelo sentimento de capitulação da universidade europeia ante os interesses dos grandes grupos econômicos. São estes os que articulam e movimentam os principais organismos internacionais de desenvolvimento e a União Europeia. Essa capitulação provoca a perda da tradicional autonomia do livre espírito acadêmico, desfigurado pela assimilação do modelo universitário norte-americano de resultados, de funcionalidade historicamente afinada com os valores da concorrência e as necessidades do mercado.

Realidade ou miragem, avanço ou retrocesso, fato é que o “espírito de Bolonha” se tornou um espectro que já ronda outras fronteiras além da Europa, anunciando um tempo distinto de reordenamentos e reconfigurações societais, próprios de uma era que mal começou a manifestar seus primeiros delineamentos e imagens – mas que já revela suas tendências e desígnios e antecipa

os seus mais proeminentes desafios. A história do Ocidente e a história do mundo, que são aquelas da aproximação e interação progressivas de seus povos e nações, há muito já estampam as suas conexões e interdependências, intercessões e mestiçagens (Gruzinski, 2008) – somente agora tornadas mais evidentes em toda a sua intensidade e abrangência, graças às consequências da globalização.

Ainda que sob formas, ritmos e diâmetros distintos – conforme as possibilidades abertas pelo uso do poder tecnológico disponível em cada época –, essa história universal de “mestiçagens” continua a evoluir e a projetar-se em patamares sempre mais dilatados de complexidade, como uma teia em expansão de inescapáveis ataduras, a desafiar as múltiplas diversidades culturais a conviver cada vez mais em espaços societários comuns – se não numa mesma e única arena polimórfica. Nesses espaços, as inevitáveis fricções, contradições e fusões, com seus efeitos ao mesmo tempo inovadores e deletérios (de afirmação e negação), continuamente mobilizam indivíduos e grupos, classes e nacionalidades a rever seus tradicionais valores, sentimentos, costumes, visões de mundo e sentidos de pertencimento. Bolonha não é um fato isolado; parte de um todo – que se move –, é um evento sintomático.¹⁹ Por isso mesmo importa ser refletido e levado a sério.

Na América Latina, que sempre buscou na Europa um referencial, sobretudo para poder enfrentar a pressão do poderio norte-americano, o entusiasmo com a constituição do espaço europeu é amplo. Não é de se estranhar, pois, que muitos, sem nenhum espírito crítico, entusiasmam-se com a possibilidade de adaptarem o processo ou mesmo de chegarem a fazer parte deste em sua integralidade. Quando se examina a realidade latino-americana, alguns especialistas querem ver em Bolonha a inspiração para esforços que são feitos, por exemplo, para melhorar a qualidade, para avaliar o que fazem as universidades, para estimular as inovações. Em realidade, desde Córdoba em 1918, a comunidade acadêmica latino-americana batalha por encontrar fórmulas que garantam uma maior qualidade aliada à pertinência.

Pode-se sempre perguntar em que medida a América Latina necessita ir buscar inspiração nesta experiência europeia e indagar se têm razão os que defendem que Bolonha é um modelo a ser adotado. Em matéria de formação de redes, capazes de permitir a elaboração de modelos próprios para a região, a América Latina dispõe de uma larga experiência histórica, que deve ser valorizada e revista. Nos últimos tempos, ganhou destaque a iniciativa, desenvolvida no marco do IESALC (UNESCO, Caracas), do “Espaço Latino-Americano e do Caribe de Educação Superior” (ENLACE), por intermédio de ações comuns das universidades, principalmente no que diz respeito a: sistema de créditos e critérios comuns de harmonização curricular, promoção da mobilidade de docentes, pesquisadores, estudantes e técnico-administrativos.

É na América Latina que é maior a consciência da necessidade de se manter a ideia de *qualidade e pertinência* como conceitos *interconectados*, e de que a pertinência não existe sem a busca da solução dos grandes problemas da sociedade, tais como a erradicação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da deterioração do meio ambiente, do aumento de discriminações de todo tipo, entre outros – todos objetivos do milênio, definidos pelas Nações Unidas, no ano 2000. Neste sentido, a criação e a consolidação de uma Rede Latino-Americana *do Conhecimento Socialmente Responsável*, materializada por uma dinâmica e integrada rede internacional de formação, pesquisa e inovação, *com finalidade de inclusão social*, representam o maior desafio da

região para este século. O Espaço Europeu de Educação Superior pode ser para a América Latina, por seus vícios e virtudes, um excelente laboratório, com o qual se pode colaborar, sem que represente um modelo a ser fielmente seguido.

Notas

1. Sobre a Declaração e o Processo de Bolonha, ver www.ehea.info, www.esib.org, www.eua.be e http://www.iau-aiu.net/he/bologna_process/fre/declarations_fr.html.
2. Historicamente, o processo iniciou-se em 1998, em Paris, com a Declaração da Sorbonne, assinada por ministros de quatro países: França, Alemanha, Itália e Reino Unido. Em 1999, na Itália, 29 países viriam a firmar a Declaração de Bolonha, dando, então, oficialmente partida ao processo de construção do EEES. A cada dois anos, os ministros reúnem-se para monitorar o processo, estabelecer prioridades e lançar novas iniciativas: Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvain-la-Neuve (2009). Em março de 2010, em Budapeste/Viena consolidou-se a criação do Espaço Europeu. A próxima reunião será em Bucareste, em 2012.
3. A ação da OMC e seu impacto no ensino superior foram objeto de análise, em 2002, pela III “Cumbre Iberoamericana de reitores de universidades públicas” que, com a “Carta de Porto Alegre”, condenou a comercialização do ensino superior e iniciou um movimento de reação aos princípios defendidos pela OMC. Ver livro publicado pela UFRGS, em 2002, com o título *Universidade: um lugar fora do poder* (coord. Wrana Panizzi).
4. Ver, a esse respeito, a coletânea *Les Ravages de la “modernisation” universitaire en Europe*, organizada por Charle e Soulié (2007), bem como o artigo de J. A. Nunes (2008), “Para onde vai a universidade?”, publicado no periódico *Le Monde Diplomatique* (edição portuguesa), sobre as reformas da universidade portuguesa.
5. Sobre o papel das universidades britânicas, ver, em particular, o documento apresentado à reunião de prêmios Nobel em Barcelona, em 2005 (www.mardias.net, electronic books, volume 13, doc. 1 e 2), sob o título “Compromisso social das universidades em face das investidas da comercialização”.
6. Referência à enquete realizada por intermédio da aplicação de formulários nas universidades hispânicas, conduzida diretamente por Alex Fiúza de Mello entre os meses de fevereiro e março de 2010, com amostragem final de 36% do universo total, constituído por 72 instituições.
7. Os protestos estudantis contra as mudanças, ocorridos nos anos de 2008 e 2009, e a dinamização do programa Sócrates-Erasmus de intercâmbio estudantil serviram para uma maior divulgação do Processo de Bolonha. 22 das 26 universidades, que responderam ao formulário da pesquisa, declararam que as transformações já são parcialmente conhecidas pelas várias comunidades acadêmicas e que prossegue, paulatinamente, a divulgação.
8. Quem tratou deste tema, em detalhes e de maneira pertinente, foi Roberto-Agustin Follari, por meio do artigo “El curriculum y la doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales”, na *Revista Iberoamericana de Educación* (RIES), volume I, número 2, 2010.
9. Disponível em: <www.kaosenlared.net/noticia/subida-tasas-planeta-bolonia>.
10. Um professor da Universidade de Cádiz, Espanha, J. Félix Ângulo (2008), chamou a atenção para a questão das competências e da utilização equívoca que vem sendo feita deste conceito em “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, em José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madri: Morata/Universidad de Cádiz, p. 176-205.
11. O tema foi tratado em profundidade por vários especialistas e instituições, valendo a pena ressaltar: *Educación & Sociedad*, que, em 2003 e em 2004, publicou dois números especiais sobre o assunto; a Universidade de Guadalajara publicou um livro (2004) com o título *La educación superior y la integración iberoamericana* como resultado da V reunião de cúpula (“Cumbre”) ibero-americana de reitores de universidades públicas; o pesquisador canadense Yves Lenoir publicou “L’interaction instruction-socialisation dans le cadre d’une globalisation

- néolibérale: quelles finalités de l'éducation scolaire?", resultado de uma comunicação apresentada durante o XII Congresso da Associação para a Pesquisa intercultural, realizado nos dias 1 e 2 de julho de 2009; a Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation' elaborou, em 2005, um livro publicado em 2006, juntamente com a editora L'Harmatan, tendo como tema básico "L'éducation: bien public et/or marchandise".
12. Sobre os sistemas de acreditação, ver Hans Van Ginkel e Marco Antonio R. Dias (2006): "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional".
 13. Referência ao tema da "indústria cultural" e das formas contemporâneas de fetichização das relações sociais incrementadas pelos novos espaços de reprodução do capital, por meio da dominação do setor de serviços e produtos culturais. Cf. T. Adorno e M. Horkheimer (1985): *Dialética do Esclarecimento (fragmentos filosóficos)*, Rio de Janeiro: Zahar Editora.
 14. Fiúza de Mello, 1999, defende a ideia de que a chamada "globalização" nada mais é que a "etapa superior" de desenvolvimento do capitalismo histórico – e não aquela do imperialismo, sugerida por Lênin –, um modo de produção e um processo civilizatório que, desde a sua origem, manifestam-se como um vigoroso e inexorável fenômeno de dimensões mundiais, a engendrar mudanças e adaptações contínuas das estruturas econômicas e das formas de superestrutura política e cultural de todas as sociedades, em escala planetária, segundo as necessidades de evolução e transformação de seu modo de desenvolvimento, determinadas pela reprodução ampliada do capital e por seu progressivo processo de centralização.
 15. Organização representativa de setores da grande indústria europeia, com cerca de 50 dirigentes de empresas (entre os quais J. Monod, da Lyonnaise des Eaux; F. Cornélis, da Petrofina; J. L. Beffa, da Saint Gobain; Giovanni Agnelli, da Fiat; Helmut Maucher, da Nestlé, além dos da British Telecom, Total, Renault, Siemens, entre outras), que defendeu, desde os anos 80 do século passado, a reforma do sistema universitário europeu e de sua dinamização em função das necessidades da inovação, como consta de documentos da entidade, a exemplo do Relatório de 1995, intitulado "Education for Europeans: towards the learning society" (<http://www.ert.be/doc/0061.pdf>), e aquele mais polêmico, de 1989, sob o título "Education and competence" (<http://assoreveil.org/ert.html>).
 16. É irônico notar que esta era a crítica que os ocidentais faziam aos soviéticos em torno da questão de reconhecimento de estudos e diplomas. Em reuniões organizadas pela UNESCO, nos anos de 1980, para elaboração e aprovação de convenções sobre reconhecimento de títulos, estudos e diplomas do ensino superior, os soviéticos diziam que poderiam validar outros diplomas se estes fossem equivalentes aos seus, que seriam, obviamente, a referência básica de comparação. Hoje, a referência tem de ser, segundo a política adotada em várias organizações internacionais, a dos diplomas dos países signatários da Convenção de Lisboa de 1997, em particular os anglo-saxões.
 17. É interessante notar que os ultraliberais de direita votaram pelo "sim". "Et pour cause". O projeto de Constituição referia-se umas 80 vezes ao mercado, quase 30 vezes à concorrência e, ao contrário, mencionava o progresso social apenas 3 vezes.
 18. O termo "renacionalização" foi usado por Charles Kupchan, professor de relações internacionais na Universidade de Georgetown, nos Estados Unidos, num artigo publicado por *Le Monde*, em 14 de outubro de 2010: "L'érosion de l'idéal européen est préoccupante, même pour les Etats Unis! Les égoïsmes nationaux reprennent trop souvent le pas sur l'Union".
 19. Para um estudo completo da realidade, análises amplas necessitam ser feitas das relações com outros processos em curso na esfera internacional, em particular os intentos de se aplicarem os princípios do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, da Organização Mundial do Comércio, as diretrizes de qualidade para a educação transfronteiriça da OCDE e a revisão dos convênios regionais sobre reconhecimento de títulos e diplomas do ensino superior da UNESCO.

Referências

ANDRAULT, R. *Analyse critique – Quelques éléments sur le Processus de Bologne: du Livre Blanc au reformes Darcos/Pecresse*. 2009. Disponível em: <<http://upvphilo.wordpress>>.

ÂNGULO, 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.

BROCK, C. Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de calidad. In: Serie GUNI sobre El Compromiso Social de las Universidades, n. 2, 2003. Madrid: Global University Network for Innovation.

CAMINAL, M. La universidad, ante su crisis. *Barcelona Metropolis – Revista de información y pensamientos urbanos – Cuaderno Central de Barcelona*. Barcelona, 20 jan. 2009.

CHARLE, C.; SOULIÉ, C. *Les Ravages de la “modernisation” universitaire en Europe*. Paris: Éditions Syllepse, 2007.

DAVID, N. Universidade: a turbulência da nova gestão pública. *Le Monde Diplomatique*, n. 24, II série, out. 2008. (Edição portuguesa).

DIAS, M.A.R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação Superior*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 893-914, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> e em <www.mardias.net>. (v. 2, doc. 7).

ESTEVE, F. Incógnitas sobre el proceso de convergencia europea de la educación superior. In: TOLEDO, F. et al. *Universidad y economía en Europa*. Madrid: Universidad Jaume I; Editorial Tecnos, 2006.

FERNANDES, J.P.A.; BETTENCOURT, A. et al. O Processo de Bolonha e o futuro da universidade. *Le Monde Diplomatique*, n. 26, II série, dez. 2008. (Edição portuguesa).

FERNÁNDEZ LIRIA, C.F. Prólogo. In: ALEGRE, A.; MORENO, V. (Coord.). *Bolonia no existe: la destrucción de la universidad europea*. Gispuzcoa: Editorial Hiru, 2009. (Colección Sediciones, n. 27)

FIÚZA DE MELLO, A. *Marx e a globalização*. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRUZINSKI, S. *Planète métisse*. Paris: Actes Sud, 2008.

GUTIÉRREZ-SOLANA, F. La respuesta de los universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior: una solución a las demandas europeas en educación superior. In: TOLEDO, F. et al. *Universidad y economía en Europa*. Madrid: Universidad Jaume I; Editorial Tecnos, 2006.

KENT, R. Debate: dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO. *Universidad Futura*, México, DC, v. 7, n. 19, p. 19-26, invierno 1995.

NUNES, J.A. Para onde vai a universidade?. *Le Monde Diplomatique*, n. 24, II série, out. 2008. (Edição portuguesa).

OLSSON, B. The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education. In: BUCHERT, L.; KING, K. (Ed.). *CESO Paperback*, n. 24, p. 235-246, La Haya, (CESO).

PARDO, J.L. La decomposición de la universidad. *El País*, Madri, 10 nov. 2008.

SALABURU, P. Los cambios que la sociedad espera de la universidad. In: TOLEDO, F.; MICHAVALA, F. *Empleo y nuevas titulaciones en Europa*. Madri: Tecnos; Universitat Jaume I, 2009.

SCHULTHEIS, F. et al. *Le cauchemar de Humboldt*. Les reformes de l'enseignement supérieur européen. Paris: Raisons d'Agir/Fermer, 2008.

STAMELOS, Y. *De l'esprit critique au ranking universitaire: pièces d'un puzzle*. Paris: Colloque/mai, Université de Paris 8, 2009.

UNESCO. *Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior*, ED-94/WS/30, 1995.

UNESCO *La educación superior en el siglo XXI*. Visión y acción. Informe Final. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 5 a 9 de octubre, Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <www.unesco.org/educprogram/wche/declaration_eng.htm> e <www.mardias.net>. (v. 1, anexo 1, texto da declaração e do marco de ação em inglês, francês, espanhol e português).

UNESCO. *2009 World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development*. Paris: UNESCO, 2009. (ED. 2009/Conf/402/2).

VAN GINKEL, H.J.A.; DIAS, M.A.R. Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. In: Serie GUNI sobre El Compromiso Social de las Universidades, n. 2. 2007, Ediciones Mundi; Prensa Libros, 2003. p. 37-57. (Versão eletrônica em <www.mardias.net>, v. 3, segunda parte, doc. 1).-----

Recebido em abril de 2011.

Aprovado em maio de 2011.

DOCUMENTO NÚMERO 8

ÊXODO DE CÉREBROS: DO POLITICAMENTE CORRETO AO CINISMO DESLAVADO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Individual article written to be available to members of the team in charge of developing UNILAB – the University of international luso-afro-brazilian integration, Universidade de integração internacional luso-afro-brasileira - 2011

ÊXODO DE CÉREBROS: DO POLITICAMENTE CORRETO AO CINISMO DESLAVADO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias

Consultor internacional sobre ensino superior

Artigo individual escrito para utilização pelos membros da equipe de implantação da UNILAB, Universidade de Integração afro-brasileira- 2011

I- INTRODUÇÃO

O problema do êxodo de cérebros volta à atualidade. Era tema de debates frequentes nos anos oitenta, nos anos noventa muitos preferiram passar a discutir atitudes positivas em busca de uma cooperação solidária que evitasse o fenômeno. Já, a partir dos anos noventa, com o desenvolvimento da globalização financeira de um lado e dos intentos de comercialização do ensino superior de outro, a situação mudou. Fala-se de cooperação quando o objetivo é vender produtos e lançam-se documentos politicamente corretos em que a solidariedade e o respeito de culturas são mencionados, mas o que se busca é utilizar a formação como fonte de renda e promover, por diversas maneiras, uma política de seleção promovendo políticas de imigração que visam, em realidade, a pilhagem dos melhores cérebros do mundo inteiro.

Recentemente, em 2010, a Associação de Universidades Européias, entidade que reúne quase 900 universidades em 46 países europeus, decidiu examinar, segundo anunciou, o que fazer para melhorar a confiança necessária nos intercâmbios universitários entre a Europa e a África. Diversos seminários e encontros foram organizados com a participação de europeus e africanos e, ao final, um livro branco, com resultados e recomendações foi publicado em inglês e francês com o título de “Cooperação universitária para o desenvolvimento entre a África e a Europa: enfrentar os desafios regionais e globais”. Toda a operação foi financiada por Campus Mundo¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Numa nota explicativa, a Associação de Universidades européias, informa que o projeto «Acesso ao êxito» (2008-2010), financiado pelo programa Erasmus Mundus da União européia buscava chamar a atenção sobre os problemas ligados ao acesso e ao êxito no ensino superior na África e na Europa, examinando como os estabelecimentos de ensino superior das duas regiões administram as exigências de seus entornos socio-econômicos respectivos. Neste sentido, o projeto tinha por objetivo contribuir para uma discussão mais ampla sobre a cooperação interinstitucional entre a África e a Europa, sobretudo no que diz respeito aos programas para a mobilidade acadêmica, aos acordos de associação para o desenvolvimento do ensino superior e ao apoio dos governos e dos doadores. As mensagens fundamentais do projeto são apresentadas no livro branco, que inclui também recomendações às diferentes partes envolvidas com o objetivo de fazer avançar a agenda da cooperação África-Europa sobre o ensino superior.

Não há grande novidade nos achados da AUE, as recomendações finais podem mesmo ser consideradas tímidas, mas é importante notar o esforço de se buscarem soluções a um problema que é real e que afeta todas as regiões, particularmente a África. E, sem dúvida, algumas pistas são fornecidas. Ainda que não representem enfoques novos, confirmam que são caminhos a serem observados por aqueles que estão lançando a Unilab no Brasil, e que desejam evitar a repetição de erros que, em lugar de estimular a cooperação solidária como desejado, acabam provocando uma pilhagem dos recursos humanos de regiões que desejam se desenvolver.

A relevância desta iniciativa se reforça com o fato de existirem, hoje, analistas que discutem a validade dos questionamentos tradicionais relativos à transferência de cérebros. Alguns dizem que se deve mudar a maneira como a questão é analisada. Segundo eles, **deve-se passar a um paradigma novo, mais realista, que seria o de circulação de cérebros**. Este resultaria, entre outros fatores, de medidas a serem tomadas para trazer de volta os mais talentosos especialistas nacionais expatriados e também iniciativas como a de se enviar ao Exterior pessoal em fase de formação, mas por períodos curtos, para completar a formação recebida no país de origem, garantindo-se, ao mesmo tempo, seu regresso em boas condições.

No entanto, ninguém ousa contradizer a constatação confirmada pelas análises da AUE, segundo a qual é evidente que, **no intercâmbio entre, por exemplo, a Europa e a África, há um perdedor, a África, que se tornou objeto de uma verdadeira pilhagem de cérebros**. E o custo desta imigração para os países que perdem elementos qualificados é incalculável. Há estimativas, mencionaremos algumas a seguir, mas, em realidade, é impossível saber-se exatamente quanto perdem estes países. Investem em educação desde o ensino básico e depois, quando necessitam de recursos humanos para garantir seu desenvolvimento, não dispõem do pessoal qualificado que se transferiu para os países mais ricos.

UMA REALIDADE CONTRASTANTE

A realidade do comportamento dos governos dos países ricos, ligados à OCDE, explica também a timidez das conclusões destes trabalhos promovidos pela Associação de Universidades européias em colaboração com outras instituições, inclusive a Associação de Universidades Africanas. Pouco tempo após o lançamento do livro branco tão correto politicamente, o governo atual do Reino Unido anunciou a intenção de triplicar os custos das anuidades das universidades inglesas, os Estados Unidos consolidam políticas de imigração restritivas com implicação inclusive na entrada de estudantes cada vez mais seletiva em seu território e a França mantém um discurso politicamente correto, mas, na prática, faz tudo para consolidar a política de “immigration choisie”, em que a colaboração universitária visa, como

objetivos principais, restabelecer a presença francesa decadente nos países em desenvolvimento, vender produtos e selecionar quadros bem treinados e motivados que possam se instalar na França.

Encontrar solução a esta questão não é fácil. Uma analogia com o que ocorre internamente em um país de estrutura federativa, em que a educação é descentralizada é significativa. Nos Estados Unidos, estados que investem em educação e, depois, vêm os setores qualificados imigrarem para outros lugares, tentaram adotar duas fórmulas, ambas incapazes de reduzir o problema: Wisconsin, por exemplo, decidiu reduzir seus subsídios ao ensino superior, outros, como Dakota do Norte e Pensilvânia, buscaram criar incentivos fiscais monetários para estimular os formados a permanecerem. Como assinalamos, nada disto produziu os efeitos desejados. A dinâmica do êxodo de cérebros é efetivamente muito forte. O problema, além disto, hoje não afeta apenas os países pobres. Frequentemente, analistas acentuam a perda de cérebros ingleses para os Estados Unidos, ou franceses e europeus em geral para a Inglaterra e principalmente também para os Estados Unidos.

Devemos notar ainda, neste início de análise que o problema não é novo. Um estudo importante, realizado no quadro da UNESCO, que data de 1987¹⁵⁷, elaborado sob os auspícios do Conselho Executivo, foi discutido na 172ª sessão deste Conselho, e teve como título “le problème de l’exode des compétences: causes, conséquences et remèdes et rôle de l’UNESCO à cet égard” - por Siegfried Kaemp (RDA) y Swaran Singh (India).

O problema é bastante conhecido, mas não com uma precisão absoluta, em parte porque os países que se beneficiam do fenômeno, não têm interesse em revelar as estatísticas verdadeiras. Além disto, há países em desenvolvimento em que os fundos e as divisas que os expatriados enviam a suas famílias fazem com que certos administradores públicos se satisfaçam com o que consideram uma recuperação parcial das perdas. Na América Latina, é, seguramente, o caso de países como México e Equador.

¹⁵⁷ Houve trabalhos de alcance mais limitado. Como exemplos, podemos citar a publicação realizada por Sources (“L’exode des cerveaux, le meilleur et le pire”) no número 61 (Setembro de 1994); um relatório técnico da unidade ROSTA do setor de ciências em 1991 (Report of the working party on “brain drain issues in Europe”) publicado por Ion A. Angel e Vladimir A. Kouzminov e outros. Para América Latina, o antigo CRESALC – Centro Regional para a educação superior na América Latina y no Caribe- publicou, em 1982, na série “Estudios y Documentos de Educación, nº 45” um estudo sobre “el éxodo de profesionales con estudios superiores en los Estados en el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe”.

PERDAS PARA PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

Nos documentos da UNESCO, dizia-se, no final do século XX, que cerca de 540 mil cientistas e técnicos de alto nível, provenientes da Índia, trabalhavam no Exterior. O simples êxodo de 21.094 engenheiros da Índia para os Estados Unidos entre 1966 e 1988 representou, para este país asiático, uma perda de mais de 10 bilhões de dólares. Em 2003, calculava-se que 20 mil profissionais deixavam a África a cada ano. No que se refere à América Latina e o Caribe, segundo o pesquisador argentino Marcelo Bernal (2007), nos últimos quarenta anos, mais de 1.200.000 profissionais desta região se transferiram para Estados Unidos, Canadá e Japão.

Por sua vez, considera-se que entre 30% a 40% dos estudantes estrangeiros que completam seus estudos na Austrália recebem o visa de residentes permanentes neste país. **Os países desenvolvidos tiram o máximo proveito do fenômeno do êxodo de cérebros.** Um país como os Estados Unidos aprovou uma lei de 29 de novembro de 1990 (lei 101.649) definindo categorias de preferências para a concessão de autorizações de trabalho naquele país. O artigo 121 desta lei autoriza a imigração por ano de até 40 mil “professores e pesquisadores eméritos” acima das quotas previstas inicialmente para cada país. Este tipo de imigração é atualmente estimulado oficialmente por países europeus. A União européia, por seu lado, não esconde que financiamentos generosos a programas do tipo “Erasmus Mundus” têm como um de seus objetivos principais o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do mundo¹⁵⁸.

Reflexões sobre o tema levaram a UNESCO a lançar, em 1991, o programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, cujo objetivo era o de “favorecer a constituição de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis intra-regional, regional e sub-regional, com a finalidade de promover o desenvolvimento institucional e a distribuição de recursos e de facilitar as trocas de conhecimentos especializados e de dados de experiência como de pessoal e de estudantes”. O programa estava baseado no espírito de solidariedade universitária indispensável para conseguir o avanço de um processo que levaria ao estabelecimento de laços fortes e duradouros entre instituições de ensino superior e científicas do mundo inteiro. No plano acadêmico, o programa estimulava a promoção e o reforço de programas inovadores e interdisciplinares de formação e de pesquisa que tenham uma incidência direta sobre o desenvolvimento humano sustentável.

¹⁵⁸ Em sua edição de 29 de janeiro de 2008, o jornal francês Le Monde publicou um artigo de Sarah Piovezan (Avec le Programme Erasmus Mundus, l'Europe cherche à attirer la crème des étudiants étrangers”), em que se informa: “Há quatro anos, Bruxelas estimula as universidades a criar programas de mestrado compartilhados de alto nível, acompanhados de programas ambiciosos de bolsas. Objetivo: recrutar os melhores cérebros estrangeiros. O artigo se refere a certos “masters” compartilhados implementados inclusive no Brasil.

Segundo sua concepção, no momento de sua criação, o programa teria dois elementos básicos: as cátedras UNESCO, com vocação a transformar-se em centro de excelência e as redes. Cada cátedra deveria constituir-se em ponto focal ou elemento integrante de uma rede¹⁵⁹. Internamente, o programa teria de contar com a participação dos diferentes programas da organização: educação, ciência e tecnologia, comunicações, cultura, ciências sociais. Internamente, dentro da UNESCO, o programa teria que contar com a participação de todos os setores e dos diferentes programas da UNESCO: Educação, Ciência e Tecnologia, Comunicações, Cultura, Ciências Sociais. Em 1998, por ocasião da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que a UNESCO organizou em Paris, já existiam mais de 300 cátedras e cerca de 50 redes.

AS REFLEXÕES DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES EUROPÉIAS

Que fazer então para se evitar o êxodo de cérebros, em particular com respeito à África, e, em consequência, a pilhagem de cérebros? A Associação de Universidades Européias, em 2010, analisou a situação concreta dos intercâmbios acadêmicos entre a Europa e a África, buscando encontrar fórmulas que pudessem ser utilizadas para reverter a situação atual.

Que esta seja dramática não há dúvidas. Em escala mundial, o número de pesquisadores formados na África representa apenas 2.3%, percentagem inferior a de um só país europeu, o Reino Unido. Esta situação é provocada por vários fatores, inclusive o de que a maioria dos elementos formados abandona o continente ou a ele não regressa, quando completam os cursos no Exterior.

Em realidade, pesquisadores, doutores, engenheiros, professores, administradores de alto nível, buscam encontrar lugares onde possam dispor de melhores oportunidades de empregos, com salários decentes e boas condições de vida para eles e suas famílias. Tudo isto sem contar o fato de que, em muitos países, a instabilidade política é de tal ordem, que este tipo de trabalhador de alto nível não se sente com garantias de que poderá melhorar seu nível de vida e o de sua família, pois uma das consequências da instabilidade é a precariedade e a falta de perspectivas. Tais fatos se tornaram visíveis desde que explodiu a crise recente na Tunísia e, em seguida, na quase totalidade do mundo árabe. Todos analistas chamaram a atenção para a existência, proveniente da maioria destes países, de uma diáspora bem formada vivendo e trabalhando na Europa e na América do Norte.

¹⁵⁹ Em março de 2007, o secretariado da UNESCO propôs ao Conselho Executivo um documento (176 EX/10), contendo novas orientações estratégicas para o programa UNITWIN. Entre as novas linhas para a renovação do programa, anunciava-se a transformação de centros de excelência em pólos de excelência.

Os números levantados pela AUE são claros. Pesquisas baseadas na Universidade Católica de Louvain, por exemplo, revelam que 67 % da mão de obra qualificada do Cabo Verde estão no Exterior, assim como 63% da Gâmbia e 53% de Serra Leão. Analisados dez países africanos, a média observada é superior a 40%.

Os problemas se agravam em face da redução dos investimentos públicos na área de ensino superior e de pesquisa, a constatação de que as condições de trabalho não são boas (falta de laboratórios, por exemplo), os salários são por demais inferiores ao que bons pesquisadores podem encontrar na Europa (de dez a vinte vezes inferiores) e, embora evidentemente nenhuma menção se faça a outras regiões, os salários são infinitamente inferiores aos existentes em países como o Brasil. O estímulo à fuga de cérebros torna-se então muito forte.

QUEM MAIS SE BENEFICIA COM O ÊXODO DE CÉREBROS

Outros indicadores vão no mesmo sentido. **Os países ou regiões que mais se beneficiam do êxodo de cérebros são a Europa onde vivem 48.3% dos diplomados africanos, os Estados Unidos com 31.8%, o Canadá com 12.4% e a Austrália com 6.8%.** Com isso, a África dispõe de apenas 169 pesquisadores por um milhão de habitantes contra 742 na Ásia, 2.728 na União europeia e 4.654 na América do Norte. Entre 1990 e 2000, a emigração de diplomados no ensino superior aumentou de 123% na África do Oeste contra 53% para o pessoal não qualificado.

Observa-se, pois uma aceleração da imigração de pessoal altamente qualificado em direção dos países da OCDE que concentram cerca de 90% dos imigrantes altamente qualificados no mundo. Houve um crescimento de cerca de 800 mil por ano entre 1990 e 2000.

Olhando o problema do lado africano, nota-se, como assinala o documento de base da UNILAB que “a Comissão Econômica para a África da ONU e a Organização Mundial da Migração (OMM) estimam que, entre 1960-1975, cerca de 27.000 africanos deixaram o continente rumo a países industrializados. No período 1975-1984, esse número subiu para 40.000. Anualmente, desde 1990, estima-se que cerca de 20.000 africanos deixam o continente, o que perfaz um total aproximado de 300.000 trabalhadores qualificados residindo fora de África.

Além disto, apesar da infinidade de declarações no nível nacional, como no de organizações internacionais de que a África deve ser uma prioridade, a prática revela uma ação

totalmente oposta. Um dado preciso é chocante: as bolsas para estimular a mobilidade através do programa Erasmus Mundus, de 2004 até 2010, data do levantamento da AUE, beneficiaram 866 estudantes africanos de um total de 6 mil. **Mas nem o aumento desta proporção, como pelo menos indiretamente propõem os que participaram dos estudos e reflexões lideradas pela Associação de Universidades Européias, resultaria em melhoria para a África. Isto, evidentemente, não é revelado pelos estudos da AUE.** Em realidade, a União européia, **como já assinalado**, não esconde que os financiamentos generosos a programas como “Erasmus Mundus” têm como um de seus objetivos principais o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do mundo. Para isto, estimula algo que, em princípio, seria positivo, ou seja a criação de doutorados compartilhados, acompanhados de programas ambiciosos de bolsas. Mas, na medida em que o objetivo real de Erasmus Mundus, segundo Sarah Piovezan, em artigo publicado em *Le Monde*, no dia 29 de janeiro de 2008, seja explicitamente o de recrutar os melhores cérebros estrangeiros, **no final, mais “cooperação” poderá significar mais estímulo à fuga de cérebros.**

BOAS PRÁTICAS OU PROPOSTAS DE BOAS PRÁTICAS

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

Existem, no entanto, programas que prevêm tal tipo de cooperação. Durante as discussões promovidas pela Associação de Universidades Européias, destacou-se um programa que existe há mais de quarenta anos, na Universidade de Upsala na Suécia (International Science Program – ISP) que dá prioridade não a indivíduos isolados, mas a unidades, em particular departamentos, de universidades africanas. O programa atua no campo da química, da física e das matemáticas. No período de 2003 a 2008, o programa ISP foi implementado em 12 países, dos quais 10 na África subsaariana, tendo propiciado a obtenção de 138 doutorados e 600 mestrados com um êxodo de cérebros limitado a 5%.

Com o mesmo espírito e objetivo, o organismo de cooperação alemão DAAD lançou um programa recente para ser desenvolvido sob a liderança de cinco universidades alemãs nos campos de **purificação da água, segurança alimentar, trabalho decente, recursos naturais e saúde.** Com este fim, a DAAD prevê liberar cinco milhões de dólares por ano e por universidade por um período de cinco anos.

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

LIÇÕES PARA A UNILAB

A UNILAB, mantendo o ensino gratuito e investindo em políticas centralizadas no estudante, coloca-se frontalmente em oposição à política dos países membros da OCDE e, por isto, poderá transformar-se facilmente em um pólo de atração principalmente para oriundos de países africanos os mais diversos e não somente os lusófonos. É necessário então que a UNILAB defina seus objetivos da maneira a mais clara possível.

Como a tendência de transformar a educação em grande negócio é generalizada, cuidado especial deverá ser tomado com relação a todas as iniciativas que tomará a nova instituição, evitando ser vista como sucedânea de instituições dos países da OCDE ou adotando posturas que, na prática, levarão a situações indesejadas. Não se pode ignorar que, mesmo dentro do Brasil, alguns, em voz baixa por enquanto, chegaram a dizer que Lula, Fernando Haddad e Paulo Speller desejavam criar uma nova “Patrice Lumumba”. Não é o caso, mas não se pode ignorar a crítica malévola. O planejamento deve ser cuidadoso e, antes de serem lançados os projetos concretos, deverão ser bem definidas, por exemplo, as responsabilidades pelo financiamento, que deverão basear-se em cálculos os mais exatos que for possível. Para se evitar que a instituição se veja obrigada a adotar, na prática, medidas comercializantes, os compromissos financeiros de todos os participantes deverão estar explícitos e os compromissos claramente assumidos.

O exemplo de Blagvoest, na Bulgária, onde, após a queda do regime comunista, implantou-se uma instituição universitária dos Estados Unidos no ramo das comunicações, com um programa idêntico ao do país de origem e com os mesmos professores, não pode ser ignorado. Ali se implementaram **práticas que, em hipótese alguma, podem ser adotadas** em instituições com os objetivos da Unilab. Os estudantes africanos devem ser formados com vistas à realidade de seus países e não à do “mercado” brasileiro. Os objetivos da UNILAB são claros, mas este é um dos pontos em que uma atenção permanente terá de ser mantida para manter a implementação do projeto dentro das finalidades para as quais está sendo criada a instituição.

Estas tendências maléficas foram reforçadas com o desenvolvimento das novas tecnologias. Instituições dos países desenvolvidos exportam por Internet programas completos, a maioria em inglês, em muitos casos, sem nenhum vínculo com as necessidades dos países receptores. **Em lugar de utilizar as novas tecnologias para uma melhor distribuição do saber, esta “transferência”, constitui, em realidade, uma modalidade nova e eficaz de imposição de modelos, configurando-se assim uma nova forma de neocolonialismo.**

Na União européia, numa determinada época, em alguns lugares, começou-se a exigir que os estudantes africanos bolsistas fossem realizar estágios em seus países de origem e que, quando tivessem de elaborar algum trabalho de pesquisa como parte de seu programa acadêmico, que o tema fosse também relativo a seu país de origem.

Os autores do projeto da UNILAB são conscientes desta questão e, para prever a não ocorrência do problema, algumas medidas são previstas. Metade dos estudantes será composta por jovens residentes no Brasil; a outra metade será constituída principalmente por africanos e será selecionada por meio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa –CPLP-. Serão incluídos também oriundos da região de Macau e, embora não mencionados no documento de base, a lógica levará a abrir o campo a estudantes do Timor-Este, na Ásia, como aliás já anunciaram o reitor Speller e a Professora Stela Meneghel da direção da Unilab. O projeto estabelece que, no caso destes estudantes vindos de outros países que não o Brasil, haverá “forte apoio dos Estados parceiros e sua formação em Redenção, sede da UNILAB no Estado brasileiro do Ceará, poderá ser completada em instituições dos seus países de origem, sendo diplomados conjuntamente por estas e pela UNILAB, obtendo dupla titulação”.

Há evidentemente consciência do risco de êxodo de cérebros que a iniciativa criará. O projeto da UNILAB prevê que “a inserção no mundo do trabalho será parte da formação acadêmica”¹⁶⁰ e que, nesta, planeja-se “que os estudantes, por meio de um sistema de estágios, retornem ao seu local de origem”. Esta medida é fundamental: estágios no país de origem e dissertação sobre problemas dos países de onde se originam os estudantes. Compromissos neste sentido devem ser firmados com as autoridades dos países e com cada estudante em particular.

COMPLETAR FORMAÇÃO NOS PAÍSES DE ORIGEM

Mas para que seja eficaz, quando se fala da formação em Redenção, parece óbvio que a formação deverá ser completada em seus países de origem. No entanto, isto apenas não será suficiente. Este é um caso em que o planejamento deverá ser rigoroso e não será fácil. O compromisso das autoridades e das instituições dos demais países participantes é fundamental e isto terá implicações de toda ordem, inclusive financeira. Quem arcará com os gastos de

¹⁶⁰ Mais adiante, este documento trata de uma eventual colaboração da Unilab com a OIT que poderia ter como objeto justamente o mundo do trabalho.

deslocamento dos estudantes do Ceará para o país de origem e de seu regresso? Por quem serão orientados durante sua permanência nos países de origem para realizarem estágios ou para obterem créditos nas instituições locais? Quem pagará os tutores ou orientadores nos países de origem dos estudantes? Como serão selecionados e por quem estes tutores? Este será um caso em que o rigor na elaboração prévia de cada projeto de formação, de cada estudante, será fundamental.

Sem ser pessimista, pode-se prever que, mesmo adotando-se estas e outras medidas preventivas, ainda assim haverá o risco de êxodo de cérebros. Se medidas desta natureza não forem tomadas com rigor, o projeto UNILAB poderá passar a ser visto por países africanos como simbolizando a entrada do Brasil no ciclo de países que promovem oficialmente o êxodo de cérebros.

O problema poderá tornar-se mais grave em relação aos docentes. O documento de base da UNILAB prevê que “os docentes e pesquisadores serão contratados seguindo a mesma lógica de parceria podendo até metade de seu corpo docente-regular e visitante e bolsista – ser de origem estrangeira, perfazendo a proposta de integração acadêmica e cooperação solidária”.

Aí a questão se torna mais complexa. A UNILAB desejará, para manter a qualidade de seus programas, selecionar os melhores professores. Se posições permanentes são colocadas à disposição de professores e pesquisadores de países mais pobres, estes virão ao Brasil buscando aí se instalar em definitivo, atraindo inclusive, caso se adaptem ao país, outras pessoas de suas famílias ou relações. Nos anos oitenta, uma imagem forte era a de residências estudantis num dos países mais organizados da África. Quartos previstos para quatro pessoas, por exemplo, a partir de algum tempo, estavam ocupados por três ou quatro vezes mais pessoas, muitos sem ligação alguma com a vida acadêmica. Vinham do interior para a capital e alojavam-se junto a parentes na residência universitária. Numa lógica econômica individual, as vantagens para o Brasil multicultural e multirracial podem ser grandes. Mas será uma distorção na implementação do projeto e, para o desenvolvimento dos países associados, poderá ser considerada uma catástrofe.

Uma hipótese a ser estudada –se bem que capaz de criar outros tipos de problemas– seria a de que os docentes que viessem trabalhar com a UNILAB fossem ligados a instituições acadêmicas ou educacionais em seus países de origem e que sua permanência no Brasil seja limitada a um período determinado, dois ou três anos no máximo. Esta medida poderá em casos extremos não evitar a existência de problemas, pois sendo o Brasil um país livre, nada impedirá que, estando em Redenção, pesquisadores africanos busquem estabelecer contactos com outras universidades, inclusive do sistema privado, ou com empresas situadas nas capitais.

UMA EVENTUAL CÁTEDRA UNESCO

O objetivo da UNESCO, quando, em 1991, lançou o Programa Unitwin/Cátedras UNESCO, acima mencionado, era o de desenvolver a cooperação e estimular a formação de capacidades no Sul. Cada vez que uma universidade num país desenvolvido contatava o secretariado da UNESCO para criar um projeto que levasse o nome desta organização, a discussão que se efetuava visava a identificar como este projeto poderia repercutir positivamente em outra região do mundo.

Dezenas de exemplos da aplicação deste princípio poderiam ser citados. Foi o caso, por exemplo, de uma cátedra em meio ambiente e outra em ensino a distância, implantadas na UNED –Universidad Nacional de Enseñanza a distancia- na Espanha, que foram lançadas com o compromisso de ação solidária com outras regiões e em particular com América Latina. O compromisso implicava que representantes dos países vistos como receptores da colaboração deveriam participar da definição dos objetivos dos programas e igualmente de sua gestão, deixando de ser meros receptores passivos para que todas as instituições participantes fossem consideradas iguais e agissem efetivamente em conjunto.

Em realidade, o programa Unitwin/cátedras UNESCO lançado em 1991, tinha como objetivo originalmente o favorecer a constituição de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis inter-regional, regional e sub-regional com a finalidade de promover o desenvolvimento institucional e a distribuição de recursos e de facilitar os intercâmbios de conhecimentos especializados e de dados de experiência como de pessoal e de estudantes.

O programa se baseava no espírito de solidariedade universitária indispensável para fazer avançar um processo que poderia levar ao estabelecimento de laços fortes e permanentes entre as instituições de educação superior e científicas do mundo inteiro. No plano acadêmico, o programa estimulava a promoção e o reforço de ações inovadoras e interdisciplinares e ensino, formação e pesquisa nos campos que têm uma vinculação direta com o desenvolvimento durável sustentável. De acordo com sua concepção, no momento de sua criação, o programa se basearia em dois elementos básicos: as cátedras UNESCO, com vocação de transformar-se em centros de excelência e as redes. Cada cátedra deveria constituir-se num ponto focal de uma rede ou tornar-se parte de uma rede já existente.

A comissão de implantação poderia então estudar o interesse em se analisar a criação de uma cátedra UNESCO. Caberá à reitoria da instituição definir qual o tema de maior interesse

para que um projeto objetivo seja elaborado no marco da tradição do programa UNITWIN desde sua criação.

Uma hipótese a ser estudada seria a da criação de uma cátedra UNESCO em e-learning para cooperação, que, entre outras responsabilidades, velaria sobre a questão do êxodo de cérebros, analisando as tendências e propondo, quando necessário, medidas concretas para corrigir os rumos. A cátedra baseada na UNILAB seria o ponto focal de uma aliança com instituições dos países lusófonos e com outras instituições nacionais do Estado do Ceará, mas também de outras regiões do Brasil. Ao mesmo tempo, buscar-se-ia uma aliança com cátedras similares existentes em Helsinki, na Finlândia, e em Barcelona na Catalunha, Espanha, além de contactos com a UNED, em Madrid, na Galícia que também é parte do mundo lusófono e em Cádiz também vinculada historicamente ao mundo lusófono. Um programa inicial relativo à formação de professores do ensino básico poderia, por exemplo, ser objeto de uma iniciativa imediata a ser implementada por uma cátedra desta natureza. Discussões iniciadas com a cooperação francesa poderiam também encontrar aí seu apoio e desenvolvimento na estrutura da Unilab.

CÁTEDRA OIT E UNIVERSIDADE PAN-AFRICANA

Por outra parte, sabe-se que a OIT está estudando a criação de um programa de cátedras OIT relativas ao trabalho, em particular à segurança do trabalho. Discussões preliminares já foram realizadas com a OIT para um possível acordo entre OIT e Unilab neste terreno. Levando-se em consideração a experiência do programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, fazer parte do primeiro pelotão, estar entre as primeiras instituições a se lançarem nesta operação comporta uma série de vantagens. A OIT, naturalmente, fará todo o possível para que as primeiras iniciativas tenham êxito.

Sabe-se que está sendo criada uma universidade pan-africana que funcionará através de cinco institutos instalados nas cinco áreas geográficas do continente africano. Cada instituto terá instituições associadas em todas as regiões do continente. Discussões já se iniciaram entre a Unilab e os organizadores da Universidade pan-africana para identificação de projetos comuns e de colaboração entre as duas instituições. Independentemente dos temas escolhidos para a cooperação, o evitar o êxodo de cérebros deverá ser um dos critérios para a definição das opções de colaboração.

Nenhum país lusófono propôs sediar um dos cinco institutos regionais da universidade pan-africana que começarão a funcionar a partir de setembro deste ano de 2011. No entanto, segundo conversações mantidas recentemente com o presidente da comissão de

planejamento da nova instituição, sabe-se que há entidades e países lusófonos que já manifestaram o interesse em constituir centros associados aos institutos que vão se criar. Poder-se-ia pensar numa operação triangular. Um acordo da Unilab com um centro destes em Moçambique, por exemplo, permitiria uma ação conjunta com a Universidade pan-africana em seu conjunto.

UMA VOLTA AO LIVRO BRANCO DA AUE

Voltando ao livro branco da Associação das Universidades europeias, insistimos em que as conclusões, talvez pelas razões acima mencionadas, são tímidas. Mas, tomar conhecimento das análises feitas e das propostas elaboradas será útil a quem inicia um grande projeto de colaboração com a África, como está fazendo a Unilab.

O livro branco da Associação de Universidades Europeias acentua algo que pode se aplicar claramente à Unilab:

“Nas duas regiões, os governos, os doadores e as universidades devem, pois rever sua função como atores do desenvolvimento, na perspectiva de uma relação cambiante entre ensino superior, pesquisa, cooperação para o desenvolvimento e desenvolvimento das capacidades. Para as universidades, a mensagem é clara: uma reflexão deve realizar-se sobre a maneira como a cooperação para o desenvolvimento é tomada em consideração no seio da instituição, assim como sobre a maneira como ela poderia melhorar, caso se alinhe com os objetivos de internacionalização da universidade. Os dirigentes institucionais deveriam esforçar-se por integrar a cooperação para o desenvolvimento na estratégia institucional de internacionalização e identificar as barreiras que poderiam impedir o pessoal de se engajar plenamente neste tipo de atividades. Resta a saber se as universidades estão na fase atual em condições de responder a estes novos desafios internacionais e se elas são vistas pelos governos e agências de desenvolvimento como atores polivalentes e flexíveis que elas são ou podem vir a ser. Trata-se de um domínio em que as organizações regionais de universidades podem exercer uma função crucial nos próximos anos”

O documento da AUE requer uma ação urgente para se garantir que os países africanos possuam a capacidade necessária em matéria de ensino superior para abordar os desafios locais e globais das décadas futuras. Este objetivo é ambicioso para a África, pois ele requer maiores investimentos em termos de desenvolvimento das capacidades de acolhida ou recepção dos estudantes. “As taxas de inscrição atuais no ensino superior, diz o documento, são estimados em cerca de 6% para a África subsaariana, comparadas com a média mundial de 26%. Não há pois mais tempo a se perder”.

O livro branco prossegue chamando a atenção para outro desafio, o de reter os talentos. “A emigração de jovens pesquisadores talentosos é um problema particularmente visível,

tendo em vista os encargos de ensino elevados e a insuficiência das infra-estruturas de pesquisa que freiam suas carreiras. Os autores do documento acentuam então que “certas universidades africanas tiveram sucesso em desenvolver medidas incitativas para resolver este problema; por exemplo, oferecendo laboratórios mais bem equipados, planos de aposentadoria mais adaptados e programas de desenvolvimento da carreira para o pessoal da universidade. O desenvolvimento de políticas transparentes em matéria de recursos humanos e de estrutura de governança, com o objetivo de reter o pessoal, é igualmente importante nesta perspectiva”. Assinalam ainda que “ênfase deve ser colocada no desenvolvimento da cooperação científica em sua dupla função, de contribuição à produção e de intercâmbio de conhecimentos, assim como de base para o desenvolvimento institucional”.

O documento da AUE defende que “os programas conjuntos de pesquisa podem igualmente fornecer um quadro para abordar estas problemáticas; por exemplo, os projetos de colaboração científica implicando programas de mestrado e de doutorado entre universidades africanas e europeias podem tomar em conta ao mesmo tempo o desenvolvimento das capacidades académicas e científicas e servir de apoio à fidelização do pessoal a suas instituições.

Para os autores do livro branco, a mobilidade deve constituir a base de numerosas estratégias institucionais de internacionalização. No nível governamental, ela é também um instrumento político que liga globalmente os sistemas de ensino superior e promove a circulação de talentos e o desenvolvimento de uma mão de obra altamente qualificada. A mobilidade apresenta questões cruciais não somente no domínio universitário, mas também na educação de cidadãos abertos ao mundo e à sociedade.

Avançando na reflexão, os autores do documento informam que programas de associações a longo termo constituem um quadro fiável para a organização de uma mobilidade interuniversitária refletida e assumida, capaz de produzir benefícios individuais e institucionais. Em termos de vantagens institucionais, as boas práticas citadas implicam a constituição de programas comuns, o co-desenvolvimento de programas de pesquisa e outros projetos.

Mais diretamente sobre o êxodo de cérebros, o livro branco assinala que constitui ao mesmo tempo uma preocupação e uma realidade que deve ser tomada em consideração no desenvolvimento das capacidades do ensino superior. Reduzir a fuga de cérebros dos países africanos em direção dos países da OCDE é essencial. É importante, no entanto, avaliar igualmente a fuga de cérebros no interior mesmo do continente africano. E acentuam:

“Não há dúvidas de que os governos e os estabelecimentos universitários devem refletir sobre estas questões. Os governos de seu lado, tanto na África, como na Europa, têm a responsabilidade de desenvolver medidas concretas para limitar a fuga de cérebros. Dispositivos incitativos para a volta, assim como infra-estruturas adaptadas no domínio da pesquisa e melhores perspectivas de carreira podem se revelar mais úteis que medidas restritivas que criem obstáculos às liberdades dos estudantes e dos pesquisadores.”

Para o livro branco, a responsabilidade não é exclusiva dos governos. As universidades devem refletir sobre a questão e pensar em estratégias de suas instituições para limitar a fuga dos cérebros. “A concepção e a implementação de programas de mobilidade interuniversitária devem visar a diminuir seus riscos e efeitos. Uma posição possível consiste em integrar a mobilidade no seio de quadros colaborativos sob a forma de expedição de diplomas comuns (tais que os programas sanduiches no nível de segundo ciclo) e períodos de mobilidade consagrados à elaboração escrita de uma memória e de estágios nas empresas. É igualmente possível de integrar neste conjunto de medidas a retomada de contacto com a diáspora científica e desenvolver uma cooperação durável.”

Tentando ser mais concretos, os autores do livro branco, em sua fase final, propõem medidas como:

1. dispositivos incitativos como melhoria das infra-estruturas de pesquisa e das condições de recrutamento dos pesquisadores e dos estudantes;
2. programas de mobilidade e de cooperação tendo por efeito a redução do risco de fuga dos cérebros;
3. Medidas que permitam uma participação ativa da diáspora científica no ensino superior, como são exemplo dispositivos incitativos ao retorno dos pesquisadores expatriados.

O livro branco propõe ainda reunir e difundir informação sobre o ensino superior: a informação é considerada indispensável para a melhoria da tomada de decisão no domínio da política e da programação em favor do ensino superior. É necessário também reunir informações pertinentes que permitam a concepção de programas de associação eficazes baseados em necessidades reais assim como na redução da fuga de cérebros e a avaliação da contribuição dos pesquisadores expatriados.

Sugere-se também que se analisem e se tomem em consideração os resultados de modelos inovadores de cooperação no reforço da colaboração Norte-Sul e Sul-Sul. Programas e diplomas comuns constituem uma categoria de associações capazes de provocar um sem

número de benefícios: inovação nos cursos, mobilidade do pessoal e dos estudantes, desenvolvimento e pesquisa colaborativa. Constata-se que uma produção de competência comprovante na Europa para este tipo de cooperação são os diplomas comuns; trata-se também de uma medida bastante apreciada por vários programas bilaterais de cooperação para o desenvolvimento. O conjunto dos modelos associativos deve ser buscado dentro de uma visão estratégica, prestando-se atenção particular à sua perenização. Os governos e as agências de financiamento devem ser conscientes dos compromissos e das consequências financeiras que implicam tais programas, já que diplomas conjuntos mobilizam somas importantes. Custam caro.

Por fim o documento acentua que a capacidade dos estabelecimentos de ensino superior em atrair e conservar pessoal qualificado pode ser reforçada através de numerosas medidas: uma governança de qualidade que inclua mais particularmente políticas de gestão do pessoal transparentes é essencial. Os programas de desenvolvimento de carreira e as vantagens sociais do pessoal da universidade não podem ser negligenciados. Os programas de mobilidade implementados no quadro dos acordos de associação e que integram os pesquisadores expatriados são outros dos caminhos que a universidade deve explorar.

Em conclusão, no documento da AUE não há, em realidade, medidas novas que sejam propostas. Mas, uma visão panorâmica, há análises, há propostas. Porém, o mais importante, vistas as limitações das propostas, é que este documento serve para confirmar que o caminho a percorrer não é fácil, mas pistas a explorar existem e são aquelas que deste lado do Oceano Atlântico já foram ou estão sendo identificadas. O problema, pois, não está no diagnóstico, está nas medidas concretas a serem tomadas e na atitude real a se adotar face ao problema do êxodo ou fuga de cérebros.

ONDE A CORDA ROMPE

Por fim, uma palavra ainda sobre a questão de atitude dos países que ‘tomam a iniciativa ou que lideram os projetos de cooperação. Frequentemente, tanto os governos dos países ricos, como documentos oficiais de organizações como a OCDE e outras, são politicamente corretos, falam do respeito à diversidade cultural e dos benefícios que a cooperação trará para a melhoria das instituições e para os países beneficiários da cooperação.

A realidade é outra. O governo britânico está anunciando estudos para reduzir recursos aplicados na cooperação internacional e, ao mesmo tempo, promove um aumento enorme nas anuidades das universidades públicas. Estas deverão triplicar a curtíssimo prazo.

Há já algum tempo, os estudantes estrangeiros pagavam, como acima assinalado, frequentemente, o equivalente a dez vezes o que era cobrado dos estudantes britânicos ou da Europa. Quanto pagarão agora? Em realidade, estudantes chineses, árabes e brasileiros, entre outros, estão financiando os estudos da classe média inglesa. Cínico, mas genial como sistema!

Todos estes modelos, o britânico, o dos Estados Unidos, o que estão implantando os europeus, fazem parte de um sistema que reforça o êxodo de cérebros de países em desenvolvimento ou pobres para os países ricos. O jornal francês “Le Monde”, em sua edição de 16 de julho de 2010, revela que **dos 2 a 2.5 milhões de jovens originários do mundo inteiro que chegam cada ano nos países da OCDE para completar seus estudos, em média 21% se instalam nestes países após terminarem o curso.** Em outras palavras, **um estudante em cinco não regressa a seu país de origem.** Trata-se de uma tendência que é estimulada pelos países ricos. A mão de obra sai barata, fala a língua do país, teve tempo para provar sua capacidade de adaptação aos usos e costumes locais. O Canadá, por exemplo, que, no passado, destacava-se pelas políticas de cooperação solidária, agora facilita a obtenção de vistos permanentes para os jovens diplomados estrangeiros.

Na mesma linha de ação, um país como os Estados Unidos não hesitou em aprovar uma lei em 29 de novembro de 1990 (lei 101-649) estabelecendo categorias de preferência para a concessão de autorização de trabalho em seu território. O artigo 121 desta lei autorizava a imigração por ano de até 40 mil “professores e pesquisadores eméritos” fora de qualquer cota prevista por outros instrumentos relativos à imigração. A União europeia busca, por todos os meios, recrutar os melhores cérebros provenientes de todos os continentes. Para isto, estimula a criação de doutorados compartilhados, acompanhados de programas ambiciosos de bolsas. O objetivo de Erasmus Mundus, segundo Sarah Piovezan, em artigo publicado em Le Monde, no dia 29 de janeiro de 2008, é explicitamente o de recrutar os melhores cérebros estrangeiros.

No dia 28 de fevereiro de 2011, o jornal francês “Le Monde”, em sua edição datada de 01 de março de 2011 (o jornal é lançado à tarde, com a data do dia posterior), publicou um artigo de página inteira de Pierre Tapie, presidente das elitistas grandes escolas francesas, onde, após afirmar que a França é atualmente a terceira destinação mundial de recepção de estudantes estrangeiros (246 mil no total), constituindo-se na primeira destinação não anglofônica, anuncia o propósito das grandes escolas de triplicar em dez anos, este número, que passaria a 750 mil. Destes pelo menos 400 mil pagariam caro pelos estudos e proveriam a França com um volume de 5.4 bilhões de euros de recursos novos atuais.

Pierre Tapie diz que os obstáculos para implantar esta medida são “psicológicos”. Não há o que comentar sobre esta afirmação. O que há a se assinalar é que, agora, os verdadeiro argumentos são apresentados. Ficam para trás os discursos politicamente corretos. No parágrafo final de seu texto, Pierre Tapie afirma: “Seria um dos meios para aumentar as despesas de pesquisa e desenvolvimento francesas, às quais faltam de 15 a 20 bilhões de euros por ano para que permaneçam competitivas. Por que esperar?”

Por sua parte, em *Le Monde Diplomatique* de março de 2011, um longo documento de David Nowell-Smith¹⁶¹, informa que o presente governo britânico pretende autorizar a partir do início de 2010 anuidades nas universidades britânicas que poderão atingir o volume de 10 700 euros, o que fará com que os estudantes possam acumular, ao final do curso, uma dívida da ordem de 47.600 euros. Há anos, no Reino Unido, os estudantes estrangeiros pagavam, frequentemente, o equivalente a dez vezes o que se cobrava de ingleses e europeus em geral. Quanto vão pagar agora?

Trata-se de um sistema em que chineses, árabes e brasileiros entre outros financiam os estudos da classe média inglesa, o governo inglês reduz seus gastos, em subvenções, mas, em realidade, fornecerá aos estudantes ingleses empréstimos cada vez superiores, ou seja aumentará seus gastos e, ao mesmo tempo, dará um presente aos bancos que vão administrar o sistema de empréstimos. É a globalização selvagem que se mantém e se desenvolve apesar das crises e dos erros hoje conhecidos de todos. E os estrangeiros que ali vão e que financiam em grande parte o sistema, quando são realmente excelentes, ainda são objeto de um processo de motivação para que não regressem aos países de onde vêm. Ou seja, são os países de origem que financiam duplamente o êxodo de cérebros. Gastam na formação inicial dos estudantes, do básico, às vezes da maternal, à graduação universitária, financiam os cursos de pós-graduação nos países membros da OCDE e, em seguida, perdem seus melhores quadros. É esta a cooperação nos tempos atuais. Como são cínicos estes governantes ingleses e de outros países da OCDE! Como são cínicos os que apóiam estas medidas! Como são ingênuos governantes de países em desenvolvimento que aceitam esta situação!

Estes fatos, estes números explicam o porquê da volta do interesse à reflexão sobre a fuga de cérebros, mostram algumas das razões da tendência atual de se transformar o ensino superior em mercadoria e deixam claras as motivações de propostas feitas no quadro de organizações como a OCDE para que os países em desenvolvimento não invistam no ensino superior.

A idéia de alguns especialistas de se **passar a um paradigma novo, mais realista, que seria o de circulação de cérebros** não deixa de ser atrativa. Sem dúvida, é o que se deve tentar, por exemplo, no quadro da Unilab. Mas, para isto, é necessária uma informação sobre os desvios existentes nos processos de cooperação atuais, uma consciência clara dos objetivos que se quer alcançar, um planejamento rigoroso para se evitar o êxodo de cérebros e garantir a circulação e um cuidado e atenção especiais por parte de toda a equipe –dirigentes, professores, administradores, estudantes- para serem mantidos os objetivos da formação que se pretende construir na Unilab.

¹⁶¹ “Aumento da concorrência entre os estabelecimentos: triplicação das despesas de inscrição (anuidades): Futuros eleitorais amargos para a universidade britânica”- pages 4 et 5- *Le Monde Diplomatique*, Paris, mars 2011

DOCUMENTO NÚMERO 9

LA COOPÉRATION SOLIDAIRE EN TEMPS DE GLOBALISATION EST-ELLE TOUJOURS POSSIBLE?

– Article individuel élaboré, en 2011, à la demande d’une institution francophone- Paris mai 2011 – Individual article elaborated under request of a francophonian institution- 2011, May

LA COOPÉRATION SOLIDAIRE EN TEMPS DE GLOBALISATION EST-ELLE TOUJOURS POSSIBLE ?

Marco Antonio Rodrigues Dias

Consultant international en matière d'enseignement supérieur

— Article individuel élaboré, en 2011, à la demande d'une institution francophone- Paris mai 2011 – Individual article elaborated under request of a francophonian institution- 2011, May

Les Etats Unis en sont conscients depuis toujours. Chaque dollar investi dans la coopération a un effet multiplicateur et, au bout de quelque temps, il génère beaucoup de nouveaux dollars. Des étudiants de loin qui cherchent à obtenir leur formation, leur expertise dans un domaine donné, quand ils reviennent dans leur pays et prennent des responsabilités dans le secteur public ou dans des entreprises, s'ils ont besoin d'établir une association c'est dans le pays où ils ont fait des études qu'ils établiront des accords, chercheront la coopération, achèteront des équipements, trouveront des experts fiables. Ils sont familiers avec les systèmes, ils connaissent la langue, ils ont des rapports avec des institutions et avec des individus dans ces pays auxquels ils font confiance.

J'ai eu moi-même une expérience individuelle dans ce domaine. Dans les années soixante, je suis venu en France pour suivre un programme de troisième cycle, financé en partie par une petite bourse de l'ASTEF (Association pour l'organisation des stages en France). Plus tard, quand j'ai pris des fonctions de direction à l'Université de Brasília c'est avec la France que j'ai cherché à établir un accord dans le domaine de la formation de cadres pour le service public. Et, plus récemment, dans les années quatre vingt et surtout quatre vingt dix, comme directeur de la Division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO, j'ai été pendant longtemps le seul directeur à utiliser le français comme langue de travail prioritaire. Cela a été considéré si important qu'à la fin de mon séjour à l'UNESCO, en 1999, le gouvernement Jospin a décidé de proposer qu'on m'accorde la légion d'honneur, ce qui a été accepté par l'équipe de Jacques Chirac.

LA SOLIDARITÉ EST POSSIBLE ET NÉCESSAIRE

Les avantages évidents obtenus par les pays «donateurs» ont mené certains analystes à considérer que la coopération solidaire n'existait pas. En fin de compte, les pays riches gagnent toujours même avec des gestes «solidaires». C'est ainsi que les universités des Etats-Unis ont formé, par exemple, les économistes latino-américains qui, de retour à leur pays, ont travaillé pour consolider le régime capitaliste ou pour enseigner, dans les universités, les formules qui s'adaptaient à merveille aux stratégies de domination venant de la métropole.

En Amérique latine toujours, l'école de Chicago a préparé les cerveaux des économistes qui ont aidé Pinochet au Chili et qui, dans les années quatre vingt dix, ont collaboré à la mise en œuvre dans toute la région des formules issues du Consensus de Washington¹⁶². De leur côté,

¹⁶² Le Consensus de Washington a été créé à la fin des années 80 par trois institutions siégeant dans la capitale des Etats Unis: le Fonds Monétaire International (FMI), la Banque Mondiale et le Trésor des Etats Unis, dont les principes ont été consolidés par l'économiste anglais John Williamson. Il soutenait la réduction de l'intervention de l'État, la déréglementation de l'économie, la libéralisation radicale et la privatisation, sans se soucier des questions de injustice sociale ni de l'emploi. Dans le secteur académique, l'adoption des principes du consensus ont provoqué comme résultat le soutien à la réduction du montant d'inversions en enseignement supérieur et dans la recherche, le stimulus au développement de l'enseignement comme instrument pour garantir l'équité, la priorité aux aspects commerciaux et non aux éducationnels, l'acceptation du principe selon lequel l'enseignement supérieur est considéré un objet commercial, la réglementation des systèmes en accord avec les principes consolidés ultérieurement dans le cadre de l'Organisation Mondiale du Commerce.

des fondations pleines de ressources finançaient des chercheurs formés et « formatés » aux États-Unis, et grâce à cela, pour bien connaître la réalité sociale, économique et financière de plusieurs régions du monde, il fallait aller aux sources d'information des fondations basées aux États-Unis et du gouvernement de ce pays plutôt que de chercher des données sur des sources locales.

Mais la solidarité existait dans ces temps-là. Tous ceux qui ont travaillé dans ce domaine s'en souviennent qu'il était quand même possible de venir en France, dans les années soixante et soixante-dix, et développer une vision critique sur le monde, y compris sur le rôle que la France exerçait dans tous les continents. L'image que la France garde d'être le pays des libertés et des droits de l'homme, elle le doit, j'en suis sûr, parmi d'autres facteurs, aux milliers de spécialistes et enseignants qui ont fait des études dans ses établissements d'enseignement supérieur.

On se souvient qu'un pays comme le Canada même dans les années quatre vingt dix, avait ses portes ouvertes, ses universités collaborant de façon efficace avec la formation de cadres dirigeants dans plusieurs continents. En Europe un exemple remarquable était celui de l'Université Catholique de Louvain qui a sauvé de la mort et a permis à beaucoup de jeunes talentueux, d'Amérique Latine, d'Afrique et d'Asie d'avoir accès, sans aucune contrepartie, au savoir que beaucoup parmi eux plus tard ont utilisé dans le développement de leurs pays. Et cela ne s'agit que des exemples d'une réalité bien plus vaste.

Dans les années quatre vingt et quatre vingt dix, les modalités de coopération bilatérale et multilatérale les plus communes, couvraient :

- des projets de recherche;
- l'accueil d'étudiants pour des programmes post-gradués et moins fréquemment pour des cours au niveau de la graduation;
- des conférences, séminaires, symposia auxquels des experts d'autres régions étaient invités;
- des cours spécifiques, des colloques;
- assistance à l'organisation de réunions internationales;
- aide à la création de relations de travail avec des universités étrangères;
- donation de livres et documents utiles aux recherches.

Ces modalités existent toujours, mais, aujourd'hui les tendances dominantes s'orientent plutôt vers la vente de services éducatifs, notamment par l'enseignement à distance. Parmi les modalités les plus en vogue on trouve **l'élaboration de programmes conjoints avec double titulature et l'organisation de programmes «sandwiches».**

Les réseaux étaient déjà nombreux, mais **des nos jours le travail en réseau est considéré comme une modalité fondamentale pour le succès de la collaboration entre institutions d'enseignement supérieur.** Notons qu'au moment du lancement de son programme

Unitwin/Chaires Unesco au début des années 90, l'UNESCO a cherché à combiner l'expérience déjà existante dès la moitié des années 80 mais limitée, de chaires UNESCO (deux chaires lancées par le Secteur de Sciences et une autre par le Secteur de la Communication) avec celle bien plus développée des réseaux (sciences, éducation, sciences humaines et sociales). Il fallait, selon le diagnostic établi, orienter les efforts de tous pour inciter les chaires à devenir des points focaux ou des éléments d'un réseau, orientation qui est devenue une des caractéristiques et un élément de base du programme UNITWIN/Chaires UNESCO.

Ce programme lancé officiellement en 1991 visait à stimuler la constitution de réseaux au niveau interrégional, régional y sous-régional, avec l'objectif de promouvoir le développement institutionnel et la distribution de ressources ainsi que de rendre plus faciles les échanges de connaissances spécialisées et de données d'expérience comme du personnel et des étudiants. Le programme était basé sur l'esprit de solidarité universitaire indispensable pour faire avancer un processus qui pourrait produire des liens forts et permanents entre les institutions d'enseignement supérieur et scientifiques du monde entier. Au plan académique, le programme cherchait à promouvoir et à renforcer les programmes novateurs et interdisciplinaires d'enseignement, formation et recherche dans les domaines qui ont une incidence directe sur le développement humain soutenable. Selon la conception du programme, celui-ci se baserait sur deux éléments : les chaires UNESCO qui auraient la vocation de se transformer en point focal d'un réseau ou au moins d'en faire partie et, à l'intérieur de l'UNESCO, il devrait compter sur la participation de tous les secteurs de substance : éducation, science et technologie, sciences sociales et humaines, communication, culture.

On peut noter également que lors des consultations régionales préparatoires à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (UNESCO, Paris, 5-9 octobre 1998), UNITWIN a été **saluée partout comme une initiative à soutenir**. L'expérience du programme a été qualifiée par la Conférence elle-même comme une initiative très importante au niveau international, où "les principes de la coopération internationale fondés sur la solidarité, la reconnaissance et le soutien mutuel, un partenariat authentique qui sert équitablement les intérêts des partenaires et la valeur du partage des connaissances et du savoir-faire à travers les frontières devraient régir les relations entre établissements d'enseignement supérieur dans les pays développés et les pays en développement et devraient bénéficier en particulier aux pays les moins avancés" (Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI Siècle). Par ailleurs, dans le "Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur", les participants à la Conférence n'ont pas manqué de signaler l'importance du programme UNITWIN pour le développement de l'enseignement supérieur à travers le monde.

Par ailleurs, il faut le souligner, **la coopération solidaire est toujours possible de nos jours, en effet elle existe toujours**. Il y a partout une augmentation des actions qui mènent à développer des systèmes et des activités conjointes basées sur la responsabilité sociale de l'enseignement supérieur et, une fois de plus, on observe des initiatives en faveur de l'éducation internationale traitant de la formation de citoyens socialement responsables. Un exemple frappant de cette tendance a été la décision du Conseil de l'Université des Nations Unies, décembre 2007, de créer l'Institut de Formation et de Recherche sur l'Alliance des Civilisations, dont les activités commencent à être mises en œuvre à Barcelone dans cette année 2011.

La internationalisation de l'enseignement supérieur, considérée depuis 1998 comme un objectif (voire décisions de la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur), est toujours le résultat d'une action, ou, sous une vision élargie, d'un processus auquel participent des individus et des institutions de plusieurs pays ou continents, tout en intégrant la dimension internationale de diverses activités y actions de l'enseignement supérieur. Elle est nécessairement multidimensionnelle et présente plusieurs facettes car elle peut concerner les structures, les modèles, la mobilité d'étudiants, d'enseignants, aux échanges de programmes de formation et recherche, aux accords entre institutions et entre pays, à l'interculturalité etc.

LES VENTS QUI TOURNENT EN CE MOMENT

Cependant, aujourd'hui les vents tournent plutôt dans la logique de la commercialisation. Avec la consolidation de la globalisation et de la société de la connaissance et aussi le développement accéléré des nouvelles technologies, l'idée de solidarité tend à disparaître et la coopération risque de devenir synonyme de commerce. Cette vision est renforcée par la décision prise à l'intérieur de l'Organisation Mondiale du Commerce de considérer l'éducation dans son ensemble, et plus particulièrement, l'enseignement à distance et l'enseignement supérieur, comme un service commercial. A mon avis, les pays développés qui suivent cette voie sans esprit critique se trompent d'adresse. C'est une vision à court terme. **La solidarité n'est pas stimulée et ceux qui sont formés dans la mentalité de vente/achat de services ne créeront pas des liens solides avec les pays où ils reçoivent une formation.** De retour à leur pays, ils vont appliquer les mêmes principes. Ce qui va compter sera l'intérêt immédiat, qui ne se situera pas forcément dans le pays qui les auraient accueillis moyennant une forte contribution financière.

Une analyse plus poussée montre qu'aujourd'hui plus que jamais ce sont deux les rationalités qui dominent la conception et organisation des universités: l'une consiste à développer des activités à partir d'une perspective de service public, l'autre stimule plutôt la vente de produits et de services éducatifs. Ces conceptions balisent la façon comment la coopération se développera et se mettra en œuvre, dans un cadre où la connaissance est fondamentale, le nombre d'étudiants est passé de 28.2 millions en 1970 à 132 millions en 2007 et le total d'exportation en matière d'enseignement supérieur atteint des montants proches de 50 mille millions de dollars chaque année.

Il est important à signaler que **l'Afrique s'apprête à mettre en route une université panafricaine qui, à partir de septembre 2011, devra fonctionner en réseau.** L'université aura un centre administratif à Addis-Abeba en Éthiopie et cinq instituts éparpillés parmi les diverses régions d'Afrique. Ces instituts seront le point focal de réseaux avec la participation d'institutions du continent entier. La coopération Sud entre pays de la région et la coopération Nord-Sud avec des institutions prêtes à transférer le savoir font partie des plans de la nouvelle organisation. De toute évidence, l'Agence universitaire de la Francophonie suit de près cette initiative et on présume aura intérêt et sera prête à collaborer avec cette nouvelle institution.

Au Brésil, mon pays d'origine, dans la dernière période de son gouvernement, le Président Lula a créé 14 nouvelles universités publiques, toutes gratuites en opposition au courant stimulé par les organismes financiers internationaux. Trois au moins de ces nouveaux établissements s'adressent à la coopération internationale, régionale d'abord, avec l'Afrique dans le cas de la dernière venue, l'Unilab (Université de l'intégration internationale de la lusophonie afro-brésilienne). Cette université, dont les premières activités de formation

débiteront en avril 2011, aura la moitié d'étudiants originaires du Nord-est brésilien et l'autre moitié de l'Afrique notamment l'Afrique lusophone.

D'après ses documents constitutifs, l'Unilab considère l'enseignement supérieur comme un bien public, la formation s'articule autour des intérêts des étudiants, la pertinence est prise en considération, une importance significative est accordée à l'utilisation des nouvelles technologies, la coopération se base sur la solidarité et elle fonctionnera en réseau avec des universités africaines et d'autres universités brésiliennes. Des discussions ont été entamées avec le COFECUB (Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil) et avec l'Agence universitaire de la Francophonie pour élargir ses réseaux au monde francophone.

Le projet de l'Unilab prévoit que **«l'insertion au monde du travail sera partie de la formation académique»** et, pour cela, la planification devra prendre soin de faire que les «étudiants, à travers un système de stages, reviennent à leurs pays d'origine». Il s'agit d'un élément important qui fait partie des négociations entre les responsables de la direction de l'université et les gouvernements des pays et les dirigeants des universités africaines associées au projet. Les domaines d'action prioritaires, résultat également de négociations avec l'Afrique, seront: agriculture, santé collective, éducation de base, gestion publique et développement soutenable.

ATTENTION À L'ÉXODE DE CERVEAUX

De toute évidence, une initiative de cette nature comporte des risques de stimuler l'exode des cerveaux. Les responsables du projet en sont conscients et sont au courant des prises de position des organismes et institutions africaines. La Commission économique pour l'Afrique de l'ONU et l'Organisation Mondiale de la Migration (OMM) considèrent qu'entre 1960-1975, autour de 27 mille africains ont laissé le Continent en direction des pays industrialisés. Dans la période 1975-1984, ce chiffre est passé à 40 mille. Actuellement, depuis 1990, on considère que aux alentours de 20 mil africains laissent le continent, ce qui mène à autour de 3000 mille travailleurs qualifiés qui résident en dehors de l'Afrique.

L'UNILAB a examiné l'expérience internationale dans ce domaine, en particulier les résultats du programme UNITWIN/Chaires Unesco que, dès le départ, avait défini comme buts principaux du programme les suivants:

- 1- donner une impulsion nouvelle aux accords de coopération interuniversitaires afin de dynamiser le transfert des connaissances surtout en faveur des pays en voie de développement;
- 2- aider à créer ou à renforcer des réseaux;
- 3- créer des centres d'études spécialisées et de recherches avancées ayant pour points focaux les chaires et fonctionnant à travers des réseaux. La paix, le développement et la protection de l'environnement devraient donner un cadre d'action au programme;
- 4- **pallier les conséquences de l'exode des compétences.**

Ils ont, plus récemment, examiné et pris note d'études réalisées dans le cadre de l'Association des Universités européennes et de l'Association des Universités africaines, qui ont eu comme résultat le lancement d'un livre blanc sur la coopération et l'exode de cerveaux.

Récemment, en 2010, l'Association des Universités européennes, qui réunit presque 900 universités dans 46 pays européens, a décidé d'étudier des mesures pour améliorer la confiance nécessaire dans les échanges universitaires entre l'Europe et l'Afrique. Divers séminaires et rencontres ont été organisés dans le cadre d'un projet financé par Campus Mundus (Accès à la réussite – Pour renforcer la confiance et les échanges entre l'Europe et l'Afrique) avec la participation d'européens et d'africains et, à la fin, avec l'Association des Universités africaines et autres organisations un livre blanc a été lancé avec le titre «Coopération universitaire pour le développement entre l'Afrique et l'Europe: relever les défis régionaux et globaux».

Dans ce cadre, des recherches faites par des experts de l'Université Catholique de Louvain ont montré, par exemple, que 67% de la main d'œuvre qualifiée du Cap-Vert se trouvent à l'étranger, ainsi que 63% de la Gambie et 53% de la Sierra Leone. Une analyse sur dix pays africains a donné comme résultat une moyenne supérieure à 40%.

Les problèmes s'aggravent en fonction de la réduction des investissements publics dans l'enseignement supérieur, la constatation selon laquelle les conditions de travail sont mauvaises (absence de laboratoires par exemple), les salaires sont beaucoup plus inférieures que ceux que les chercheurs peuvent trouver en Europe (10 à 20 fois inférieurs).

D'autres indicateurs vont dans le même sens. C'est en Europe que vivent 48.3% des diplômés africains, aux Etats-Unis ils sont 31.8%, 12.4% au Canada et 6.8% en Australie. L'Afrique ne dispose que de 169 chercheurs pour un million d'habitants contre 742 en Asie, 2.728 en Union européenne et 4.654 en Amérique du Nord. Entre 1990 et 2000, l'émigration de diplômés dans l'enseignement supérieur a augmenté de 123% en Afrique d'Ouest contre 53% pour le personnel non qualifié.

Il faut noter cependant l'existence de projets ou programmes qui essaient de s'opposer à cette tendance et visent effectivement à renforcer la création de capacités en Afrique. Il y a plus de quarante ans, un programme se développe à l'Université d'Uppsala, en Suède (International Science Programme-IPS) qui accorde la priorité non à individus isolés mais à des unités, en particulier des départements des universités africaines. Dans la période 2003 à 2008, le programme a été mis en œuvre dans 12 pays, dont 10 en Afrique sub-saharienne, ayant permis l'obtention de 138 doctorats et 600 maîtrises avec un exode de cerveaux limité à 5%.

Selon le livre blanc «la formation de jeunes chercheurs talentueux est un défi majeur pour beaucoup d'institutions africaines et qui nécessite de développer les capacités au niveau doctoral ». Les auteurs du document soulignent encore que «Certains universités africaines ont rencontré des succès en développant des approches incitatives pour régler ce problème ; par exemple en offrant des laboratoires mieux équipés, des plans de retraite plus adaptés et des programmes de développement de carrière pour le personnel de l'université »

Les auteurs du livre blanc proposent des mesures qui, si elles étaient appliquées, pourraient améliorer de beaucoup la situation:

- a) des dispositifs incitatifs tels que l'amélioration des infrastructures de recherche et des conditions de recrutement pour les chercheurs et les étudiants,
- b) des programmes de mobilité et de coopération ayant pour effet de réduire le risque de fuite des cerveaux et
- c) des approches permettant une participation active de la diaspora scientifique à l'enseignement supérieur, telles que des dispositifs incitatifs au retour pour les chercheurs expatriés.

Le livre blanc propose encore «rassembler et diffuser l'information sur l'enseignement supérieur et la mise en œuvre de programmes et diplômes conjoints. Toutes ces mesures serviraient à rétablir la confiance dans la coopération entre les deux régions et permettrait de réduire l'exode de cerveaux. Les mesures proposées par ce livre blanc sont timides, voire même timorés, mais le simple fait que le problème soit posé et analysé représente déjà un pas en avance pour sa solution.

COOPÉRATION PARTIE DES MISSIONS

En 1998, à l'occasion de la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur qui a réunie à Paris entre 4 et 5 mil personnes, des représentants de plus de 180 pays, plus de 130 ministres, les représentants d'associations universitaires e de syndicats d'enseignants et d'étudiants, un consensus s'est établie parmi les participantes selon lequel **la coopération doit être conçue comme partie intégrante des missions institutionnelles des établissements y systèmes d'enseignement supérieur**. Les principes de la CMES de 1998 ont été ratifiés par les participants d'une deuxième conférence mondiale en 2009.

Les organisations intergouvernementales, les organismes donateurs et les organisations non gouvernementales devraient élargir leur action en vue de développer projets de coopération interuniversitaire en particulier à travers l'association d'institutions basée sur la solidarité.

Il peut paraître naïf dans les temps qui courent d'insister sur les conditions qui permettent la mise en œuvre de projets de coopération solidaire. Mais, il faut le faire. **Les événements récents en Moyen Orient le montrent et les propositions du projet de l'AUE vont dans le même sens. Le co-développement est une condition pour le maintien d'un processus de**

développement nourri dans les pays du Nord et est une condition essentielle de la paix, de l'harmonie entre les gens, du développement de la capacité de vivre ensemble.

Tout en tenant compte de cette prémisse, observons que l'expérience montre que quand on planifie la coopération, il est essentiel d'en connaître les éléments de base, savoir comment elle fonctionne et analyser quelles les difficultés et obstacles se présentent pour sa mise en œuvre.

La coopération requiert, nécessairement, l'existence d'un compromis de longue durée de la part de l'université et de tous les participants, même si les projets au départ ne proviennent que des efforts d'un individu ou d'un groupe d'individus. Au niveau international, ça ne se passe toujours comme ça, car, en général, les universités des pays développés ne considèrent pas comme éléments de sa mission de base la collaboration pour le développement international. En plus, les pouvoirs publics ne se rendent pas compte que les universités représentent une force sous-utilisée dans le cadre de la coopération internationale.

Nous pouvons observer que dans les programmes d'aide, d'assistance ou de coopération, les universités des pays riches assez fréquemment ne sont pas capables d'élaborer des projets de coopération bien structurés. La planification parfois n'atteint qu'un niveau moyen, tout est mal programmé.

Il est commun d'observer qu'elle est mauvaise la communication entre les institutions censées de coopérer entre elles, il y a une absence de suivi structuré et organisé, on ne trouve pas une définition claire et précise des objectifs, car ceux-ci, fréquemment, se limitent au souhait de certains des impliqués qui cherchent, en réalité, des fonds supplémentaires pour leurs laboratoires ou départements ainsi qu'un complément de salaires aux professeurs et chercheurs.

L'expérience saisie par l'observation et aussi celle issue d'analyses sur des projets mis en œuvre dans le cadre d'organisations comme l'UNESCO au cours des dernières décennies, mène à la constatation selon laquelle du côté des pays en voie de développement, la coopération fréquemment n'est pas envisagée non plus pour une amélioration de l'action des universités et des experts, mais comme une formule en plus pour faire face à la pénurie de ressources.

En plus, ces institutions sont parfois incapables de donner suite pleinement à ses engagements et compromis en ce qui concerne le temps que leur personnel ou staff doit consacrer aux projets, à la disponibilité de leurs enseignants, aux installations et équipements qu'elles doivent mettre à la disposition des projets, à l'habilitation et compétence des experts appelés à travailler comme contrepartie nationale. Il s'agit bien sûr des questions qui relèvent des difficultés financières, parfois de l'absence de capacité de gestion, dans d'autres cas, de l'influence d'intérêts politiques ou partisans. Et pourtant, dans un processus entre des égaux, ces aspects ne peuvent pas être ignorés ou traités d'une façon superficielle.

Il s'agit en réalité de questions de fond, car la pratique montre que plusieurs accords sont signés et, ensuite, ils ne se matérialisent pas par absence de conditions techniques ou financières. Les universités ne disposent toujours pas de fonds et les sources de financement dans la majorité des cas ne souhaitent pas investir dans ce domaine et les universités avec lesquelles elles coopèrent, les institutions parties des projets, ignorent le fonctionnement des mécanismes de financement.

Évidemment, dans des cas pareils, dans la planification de la coopération, il est nécessaire d'analyser comment chercher des fonds, d'un côté, et, de l'autre, comment assurer l'autosuffisance des activités après le lancement des projets. Pour toutes ces questions, il y a des solutions, mais il faut les chercher. Elles ne viendront pas spontanément.

Aujourd'hui, quand on parle de coopération, l'idée qui sort immédiatement est celle des programmes conjoints, impliquant la double titularisation. C'est une solution à condition que les thèmes définis pour cette collaboration soient le résultat d'accord entre toutes les parties, que tous les impliqués participent à leur planification et à leur mise en œuvre.

Depuis les années quatre-vingt, les politiques publiques dans plusieurs pays abandonnent l'aide et l'assistance et cherchent à consolider une politique de commercialisation à tous les azimuts dans toute espèce d'échange avec les pays en voie de développement. L'éducation et la coopération passent à être traitées comme des marchandises à être exportées ou vendues.

Par ailleurs, le financement de l'enseignement supérieur lui aussi change et, dans beaucoup de pays, à la suite de ce qui se fait au Royaume Uni depuis Mme Thatcher, on cherche les fonds par le biais d'inscriptions payées par les étudiants étrangers. Ayant comme base des données de l'OCDE, *The Economist*, en son édition du 7 août 2010, rappelait qu'en 2007, autour de 3 millions d'étudiants cherchaient leur formation dans des pays étrangers, 20% se déplaçant vers les Etats-Unis et 12% vers le Royaume Uni, qui, lui tout seul, recevait un apport de 25.4 milliards de livres par an avec la présence sur son sol de ces étudiants. L'enseignement supérieur donc, selon *The Economist*, est devenu une industrie comme celles de moyens de communication, plus grande que celles d'agences de publicité, les compagnies d'aviation ou de produits pharmaceutiques. Les étudiants étrangers sont responsables, en grande partie, du financement des universités. A la London School of Economics, la moitié des étudiants au niveau de la graduation viennent de l'Extérieur et, au niveau post-gradué, ils représentent 80% d'effectif des étudiants. C'est là qu'a obtenu son doctorat un des fils de Khadafi, dont le gouvernement a octroyé des fonds substantiels à cette institution.

Ce qui se passe au Royaume Uni se répète dans tout le monde anglo-saxon, en particulier aux Etats Unis, en Australie, le Canada anglophone et la Nouvelle Zélande et devient la politique officielle de la presque totalité des états membres de l'OCDE.

CONCLUSIONS

La dimensión internacional debería ser una parte intrínseca, junto con la calidad y la pertinencia, de las instituciones y de los sistemas de educación superior (CMES, Paris, 1998). La internacionalización es una realidad de la cual ninguna institución puede escapar, es por ello que en la actualidad un gran número de universidades dispone ya de oficinas propias para los temas internacionales.

Durante mucho tiempo, se habló de ayuda al desarrollo, más adelante de cooperación^[18] lo que implicaría una idea de igualdad entre los asociados, pero ahora, particularmente en lo que se refiere a la educación, muchos hablan simplemente de comercio.

No es el objetivo de este documento hacer un análisis crítico de las políticas de colaboración en general. Otros lo hicieron y lo hicieron muy bien[19]. Lo que hay que señalar sumariamente son algunos de los aspectos perversos de un gran número de proyectos de cooperación en particular en el campo de la educación superior.

Gran parte de la cooperación destinada a elevar el nivel de conocimientos de los países en desarrollo se hace a través de consultores de los países que prestan los recursos; la ayuda es condicionada a la compra de equipos de los países que dan los préstamos o donaciones y finalmente esa ayuda resulta ser mucho menos importante que los recursos que van de los países pobres a los ricos a través de transferencia de fondos por pago de royalties, transferencia de tecnología, remesa de lucros etc [20].

El Mercado es una realidad. Sin embargo, y esto quedó muy claro durante los debates en la UNESCO en 2005, en ocasión de la discusión sobre el convenio relativo a la diversidad cultural, la crisis de valores en el mundo actual como la crisis económica de inicios del Siglo XXI, pueden explicarse por qué no se adopta una visión holística, donde los factores sociales y culturales son fundamentales

Se calcula que la ayuda total al desarrollo está entre 50 y 60 mil millones de dólares. El monto anual de la asistencia de la Unión Europea en 2006 fue de alrededor de 30 mil millones de dólares. Los países ricos se han comprometido a aplicar 0.7% de su PNB en la ayuda internacional al desarrollo, pero llegaron al inicio del Siglo XXI, con el promedio de 0.25%. Tras los descuentos de fondos fantasmas que son utilizados en y para los países ricos y sus consultores, esta ayuda se reducía, hacia el inicio del Siglo XXI, al 0.07% en lo que se refiere a los miembros del G-7: Reino Unido, Francia, Estados Unidos, Alemania, Italia, Canadá y Japón

Développer des mesures concrètes pour limiter la fuite des cerveaux : Les gouvernements d'Afrique et d'Europe doivent analyser les causes et l'étendue de la fuite des cerveaux et ses conséquences sur les systèmes d'enseignement supérieur. Des mesures visant à réguler ce phénomène doivent être développées en étroite coopération avec les représentants de la communauté universitaire, et doivent par ailleurs viser à l'amélioration des situations des étudiants, des chercheurs et des établissements plutôt que de se limiter à la régulation de la mobilité des chercheurs, qui potentiellement porterait atteinte aux libertés individuelles.

ANEXO

GLOBALIZACIÓN, EDUCACIÓN Y DESARROLLO –

Elements assembled by Marco Antonio Rodrigues Dias and made available to master students in Cadiz in 2010- There are texts in several languages: Spanish, English, French and Portuguese

1- INTRODUCCIÓN - EL INDIVIDUALISMO CONTRA LA SOLIDARIDAD

La globalización es una realidad irreversible, pero la manera como ella se desarrolló desde el principio de los años noventa, basada en el Consenso de Washington, provocó efectos perversos revelados por la crisis financiera de 2008, que todavía persiste en el mundo entero.

En un primer momento, los abogados de esto tipo de globalización quedaron perplejos, pues tuvieron que reconocer que un estado fuerte era necesario para enfrentar la crisis. Sin embargo, lo único que se buscó fue encontrar manera de salvar bancos, grandes empresas y la organización político-económica-financiera de varios países donde la globalización fundamentada en los principios del Consenso de Washington en realidad no beneficiaba el conjunto de la población, al contrario estimulaba por ejemplo la precariedad en el trabajo.

El Consenso de Washington fue formulado en 1989 por el economista inglés, John Williamson que lo ha definido con los principios siguientes: privatizaciones, apertura sin controles de la economía, controles de la inflación y del déficit público.

En aquel entonces, se anuncio que el comercio iba a traer la prosperidad para todos. Se consideraba que el poder del Estado-nación iba declinar en beneficio de los mercados mundiales. En esto caso, la economía y no la política o las armas determinarían el destino de la humanidad. Una nueva teología se desarrolló, la teología del mercado que trataría de traer beneficio a todos. **La responsabilidad última de todo estaba en una entidad invisible e intangible.** Nadie tiene que ser responsable de nada. Hay un grado de transcendencia a que pocas religiones, tratando de Dios, son capaces de llegar, pues el libre arbitrio subsiste en varias religiones. Era la vieja aplicación del principio según el cual el interés general es resultado del comercio, de los intercambios, de la competición. El mercado además transformaría las dictaduras en democracias, lo que, por cierto, no era exacto.

En realidad, mientras los países en desarrollo eran llevados o instados a seguir estas prescripciones, los ricos reforzaban sus medidas proteccionistas para su agricultura e industrias, los déficit se intensificaron y en particular en Estados Unidos.

El desarrollo económico no puede seguir estructuras rígidas y adoptar un modelo único para todos los países. Parece evidente también que, mientras busquen beneficiarse de los avances conseguidos en ciertas partes del mundo, las universidades, aunque inseridas necesariamente en un mundo globalizado, tienen que organizarse en función de su entorno.

Sin embargo, hoy, superado el riesgo de una quiebra general, los ideólogos de estos sistemas vuelven al ataque, insisten que no hay que regresar al estado-protector, hay que decir “stop” a la tendencia a la vuelta de “grandes” gobiernos. Muy sintomático de esto es la edición del 23 de enero del 2010 de “The Economist” con su primera página mencionando en grandes títulos: “Stop! The backlash against big government”. Y para defender sus ideas, The Economist no hesita en interpretar de manera abusiva hechos de la realidad presente. Para sus redactores, si los demócratas estadounidenses han perdido, en Massachusetts, la silla de senador que fuera de Kennedy, esto significa que los electores dicen basta al crecimiento del Estado...

Los que escriben en este periódico reconocen que el crecimiento actual del estado fue provocado en gran parte, aun que no exclusivamente, por la crisis financiera, cuando los estados han gastado trillones de dólares y han evitado la depresión. Sin embargo, no son tontos y añaden que seguramente la situación financiera del mundo no está resuelta, los estados tendrán seguramente que hacer más inversiones, lo que justifican diciendo, por ejemplo, que “much of France’s health care is paid for by the estate but supplied by private hospitals”.

Sin embargo, la batalla va ser dura según el análisis de The Economist principalmente en función de problemas demográficos

“The demand for public services will soar in the coming decades, thanks to the ageing of the population. The United Nations point out that the proportion of the world’s population that is over 60 will rise from 11% to 22% in 2050. The situation is especially dire in the developed world: in 2050 one in three people in the rich world will be pensioners, and one in ten will be over 80.

“The Economist” nos es un periódico que se limite a informar, su tendencia, al contrario, es la de formar la opinión pública y orientarla a favor de tesis ultra liberales. Este periódico fue creado en 1843 con la finalidad de promover la eliminación de tarifas aduaneras. En la época, esta medida era vista como necesaria para la expansión industrial de Inglaterra y para la consolidación de su dominio económico mundial.

Un análisis de lo que significa esta toma de posición de los redactores de The Economist es fundamental en este momento. En realidad, ella repercute en las acciones de organismos internacionales donde muchas decisiones son tomadas sin que ni mismo los ciudadanos de los países industrializados tengan consciencia de su significado.

Revela también lo que no es secreto para nadie. El dogma liberal –productor de una nueva teología transcendental, la teología del mercado- para mantenerse, desarrolla y sustenta un aparato económico-político-ideológico poderoso y eficiente, basado principalmente en países anglosajones, en organizaciones internacionales como el Banco Mundial, el FMI, la OMC, la OCDE y en representantes del mundo académico, en particular los economistas, como aquellos de la escuela de Chicago. Y además son apoyados por medios de comunicación poderosos. Para ellos la opción liberal o neo-liberal es una evidencia. No hesitan en calificar los oponentes a esta situación de adeptos del viejo orden comunista o de personas aisladas del mundo real, utópicas o ingenuos.

Estos hechos simplemente comprueban que esto es el gran conflicto de nuestros tiempos: el del mercado contra el Estado, del sector privado contra los servicios públicos, del individuo contra la colectividad, de los individualismos contra la solidaridad (I. Ramonet, 2007).

Pero de que estamos hablando en realidad?

La globalización, de una cierta manera, no representa nada de nuevo. Muchos imperios se han constituido de manera globalizada: el romano en su tiempo, el inglés ya en los tiempos modernos son ejemplos de esto. Lo que se encuentra siempre es un polo dominante que, a través de fórmulas variadas, buscó imponer modelos de organización de la sociedad, una lengua, una cultura, una moneda, todo esto como instrumentos para controlar los sistemas financieros. Y para esto siempre utilizaron una represión activa. Si se mira esto, la situación actual del mundo no presenta nada de nuevo “nil novi sub sole”.

La globalización es una realidad inexorable y **ella se basa en dos elementos principales: el extraordinario desarrollo de las nuevas tecnologías y la consolidación de la sociedad del conocimiento.**

En 1999, los participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior adoptaron una declaración en que, además de considerar el acceso a la educación superior un derecho natural, señalaron que:

“Si carece de instituciones de educación superior de investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible. Los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad”.

A pesar de los esfuerzos de muchos que buscan hacer borrar de los registros esta declaración, intentar reducir su importancia, valorar otros principios contradictorios con lo que adoptó la comunidad académica en el mundo entero, estos temas y principios son cada vez más actuales.

El Profesor Josep María Bricall, antiguo presidente de la CRUE en principio de los años noventa, tenía la costumbre de decir que tres fueron los grandes impactos de nuestro tiempo sobre el mundo de la educación: **la emergencia de la sociedad del conocimiento** que transforma la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción, **el fenómeno de la globalización** que tiene consecuencias sobre las posibilidades de creación de empleos y, finalmente, **la revolución científico-tecnológica** que crea una nueva cultura y que pone sobre la mesa cuestiones éticas y sociales urgentes.

El conocimiento es pues importante y como decían los participantes de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de 1998, en el preámbulo de su declaración, “dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento”.

En la organización actual del mundo, hay países capaces de crear y hay países que, con sus políticas restrictivas a la investigación y a la educación superior, están condenados a vivir de imitación, a ser imitadores, sin poder ser creadores.

Para la UNCTAD –la Comisión de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo lo que hace hoy la diferencia entre éxito y fracaso es la capacidad de competencia basada en la tecnología, en la ciencia y en el conocimiento. En un artículo publicado hace dos días (27 de marzo de 2004) en La Vanguardia de Barcelona, el secretario general de Naciones Unidas, Kofi Annan, señala:

- a. En la actualidad [...] ninguna nación puede darse el lujo de no crear una capacidad científica y tecnológica propia e independiente.

- b. Es necesaria una asociación verdadera entre los países desarrollados y los países en desarrollo, que incluya la esfera de la ciencia y la tecnología.
- c. Nuevas formas de comunicación permiten hoy día que científicos de las naciones menos adelantadas colaboren en actividades de investigación con colegas de países vecinos o situados al otro lado del mundo.

Finalmente, el Sr. Kofi Annan se refiere a un informe reciente¹⁶³ que recomienda que cada nación formule una estrategia científica y tecnológica basada en las prioridades locales y cimentadas en dos pilares: el apoyo a la ciencia pura, y a la educación y a la capacitación que le permita tener competencia local en determinadas esferas de prioridad nacional.

2- BASIC CONCEPTS

- 1- We start with the concept of globalisation. The phenomenon of course is not new. Many empires implemented a kind of globalisation. Two examples: the Roman Empire and the English empire. We find always a dominant pole which tried, by different means and approaches, to impose its models, language, culture, money, controlling the financial systems and using preventive and active repression. Under these aspects, "nil novi sob sole".
- 2- However, globalisation today has its own aspects, specific of modern times. The present globalisation is based on the extraordinary development of new technologies and the consolidation of the knowledge society. In addition, the globalisation as we see it, it is being imposed after the fall of Berlin wall. At this time, how many people in the world, seeing people destroy the wall and going from one side to the other of Berlin, did consider that a new world was beginning, more peaceful, more just, more equal, more human? Finally, the Second World war was really finishing, many thought, and the Chart of United Nations and the Universal Declaration of Human Rights could become the reference for international relation in the world aiming the construction of a better society everywhere.
- 3- In 1945, instead of peace, it was the cold war which dominated international relations. After 1989, the irruption of unsolved conflicts controlled by the two former powers, exploded and the ideal of a culture of peace, the dream of everybody learning to live together, once again was massacred by fundamentalists of all sides and by the opportunist action of military industry, whose benefits were never so high and whose influence on political leaders such Bush, Blair and Aznar was never so impressive. The result is that we are leaving a period of obscurity, the exclusion increases, the

¹⁶³ www.interacademycouncil.net/streport

discriminations of all kinds consolidate, the environment deteriorates, the elitism was never so strong and we arrive to a time of a permanent war. It is in this world that higher education functions. One can not ignore it.

- 4- On the other side, the science have had a tremendous development and what we see is a contradiction that in a period in which the knowledge society become a reality, it is precisely in this moment that the work is weakened, the social cohesion become an impossible dream, wars and the new colonialism command, the notion of human rights disappears or is –as we said above- emptied of any social meaning. In this moment, what can be said on internationalisation in higher education? Is it possible to be neutral? Is it possible to accept the utilization of the words commercialisation, trade and cooperation as synonymous? Is it possible to accept that it is the same to consider education as a public good or as a commodity? Is it possible to accept the way GATS (1994) and the WTO constitutive principles were adopted (1995) in the back of the public opinion (including the academic community). On this subject, one can consider Bush as a troglodyte, but the genius of manipulation of the public opinion in setting these instruments was Mr. Clinton. This of course only confirms that a good smile is not a proof that the political leader does the best for his people, or in case of a dominant power, for the humanity.

- 5- Let us come to the question of globalisation. Being original of this region, Latin America, but having had an European education, an European background, and being based in Europe for a quarter of century, I am always shocked by the attitude of European in general and of Anglo-Saxon people in particular, who addressing to people from Latin-America, Africa or Asia, speak as if the receivers of their message know nothing about the subject. This is not exact and can create serious misunderstandings. During the Conference Paris + 5 UNESCO organized sometime ago in commemoration of the five years of the World Conference on Higher Education, Latin American representatives issued a protest. They could not accept the attempt of creation of patterns of quality in higher education by a small number of countries, as if their needs could be the same as of Latin America and ignoring the excellent work in this field realized in the region for decades. I think it is useless to point the ridiculous attempt of some European experts that now want to stimulate Latin-American universities to modernize their structures following the patterns developed since the Bologna Declaration. They simply ignore that his modernisation (establishment of credit systems, periods of semesters, creation of departments, no duplication of resources etc) are in the agenda of most of Latin American institutions since the beginning of the second half of the XX Century... Personally, I applied this system to the Department of Communication of the University of Brasilia in 1970, more than thirty years ago. Discussing interuniversity cooperation at international level in São Paulo, can one ignore these facts ant these attitudes?

- 6- People in charge of the study on internationalization point out correctly that there is a need to be precise when defining terms and concepts. I remember that in the beginning of the nineties, when in UNESCO we decided to promote a world reflection on higher education subjects, that this was a real problem. This was so serious that, in the end of the eighties, European Member states when adopting a convention on recognition of studies and diplomas could not agree on a common definition for higher education and

adopted a convention on higher education without saying what was higher education...This brought us to invite a philosopher known by his exactitude in using terms and concepts to write the synthesis of conclusions of studies and analysis made at this time. In conjunction with IDRC –International Development Research Centre of Canada this responsibility was given to Borrero Cabal, a Colombian expert, who produced a reference book published by IDRC and UNESCO in 1993 (The University as an institution today- Afonso Borrero Cabal- IDRC and UNESCO- Ottawa and Paris- 1993).

- 7- Internationalisation is the same as globalisation? Of course, not. Now, everybody mentions globalisation or “mondialisation”. I have utilized, during certain time, a descriptive definition of globalisation, taken from Elie Cohe,, who, in the autumn issue of the Journal “Relations Internationales et Stratégiques”, declared that globalisation “est le terme qui a été forge pour rendre compte d’une double réalité, à savoir: d’une part l’internationalisation des marchés des biens et des facteurs de production et d’autre part, l’apparition de firmes industrielles capables de penser d’emblée leur développement à l’échelle du monde et de déployer, à cet effet, des stratégies globales de production (division internationale des processus de production) de commercialisation (standards mondiaux, marque mondiale, produits lancés simultanément dans les trois grandes zones) et de gestion (par externalisation ou intégration d’apports de firmes spécialisées en matière de marketing, de création publicitaire, et d’audit comptable et financier). Of course, saying many things, this definition risks to leave other things. But what I consider more important to highlight now is that, in the beginning of the nineties, UNESCO launched an international program of cooperation that, for the interest raised in the whole world, and the number of projects and countries involved should not be ignored in a document such as this the group commissioned by the World Bank and the OECD is preparing. In 1995, in the framework of this programme, a feasibility conference on the establishment of an International Network of Institutions Teaching Global Economics (and of course studying globalisation) was held in Helsinki in November 1995. The participants of this event underlined the fact that globalisation of the economy has led to growing interaction between economic policies, including their structural, macroeconomic, trade, monetary and financial aspects and **their implications on human resources**. Participants for this event came from all continents and finally they decided to create a network based on an institution in Rio de Janeiro, under the leadership of Professor Theotônio Santos. An UNESCO chair on global studies was created under the common aegis of UNESCO and United Nations University. This chair and the network organized last year (August 2003) a great international conference on Rio de Janeiro, and the publication in Portuguese and English of some six books is foreseen with the documents presented at this occasion. What does it mean? Simply that in Latin America, this kind of subject is not ignored. Another example: The IAU conference will take place in USP- University of São Paulo. This institution has an Institute – The Institute for Advanced Studies, with an excellent publication called “Estudos Avançados”, which already have had a special number on globalisation and frequently examines aspects of this phenomenon.
- 8- The authors of the study ask if internationalisation is the same as globalisation? It seems more than clear than these are two different concepts, even if they touch

common realities. It is also clear that there is much confusion in the utilisation of these words, and, in this aspect, the work done by these experts deserves great respect. But, I have doubts, if it justifies to spend too long time on this. In the first part of 1998, together with Dumitru Chitoran, we published an article on “the relevance of international co-operation in higher education for graduate employment”. This was part of a book published by UNESCO and the Inter-American Organization for Higher Education with support of the International Federation of University Women. In the presentation we said that the paper “takes stock of the consequences of the regional integration and globalisation of economies and trade for higher education and purports to illustrate how its internationalisation, defined in a very broad sense, can facilitate graduate employment”. Facing the problem of globalisation, we felt the need of looking for a definition of internationalisation and we said: “To respond to the regionalisation and internationalisation of economies, trade and services and to the increasing interdependence of modern societies in all spheres, higher education must significantly increase its own international dimension. Internationalisation defined broadly as ‘a processes integrating an international/intercultural dimension into the teaching, research and service functions of (higher education) institutions’ (Knight and de Witt, 1996), is therefore part and parcel of the strategy which higher education, must adopt in order to better face the future challenges for graduate employment”

- 9- What for me is not enough clear is the difference among two other concepts whose links with internationalisation and globalisation are examined by the authors. I am making reference to cooperation and trade. Trade exists. This is a reality. Countries want to make money with education and some as United States, Australia, United Kingdom are doing and others such as France are already also doing and want to do more. Many universities -this is the case of British one and of some Spanish institutions-, have an schizophrenic attitude. They want to be subsidized internally and treated as a public good, but when they go to Latin America, Africa or Asia, they act as trade international companies...some of them trying to sell products in which they don't have competency in their own countries.
- 10- Now it's clear that many universities in the North are not against GATS as one could believe in front of the declaration four organizations made in 2002 calling the attention of their governments on this subject. In fact, what they don't want -and in this they are right- is to be obliged to recognize any diploma of any country. Universities in South America or in Africa can not also desire to recognize the diplomas of many European universities... But what is ethically unacceptable is to desire to impose criteria of accreditation based only on their own experience, saying that they want to cooperate, but in fact expressing interest in dominating other systems.
- 11- Here, we face a problem difficult to be understood. All these questions were raised in documents such as the Policy Paper for Change and Development in Higher Education published by UNESCO (the first draft version in 1993, the official document in 1995) which circulated all over the world. The question is clearly defined in the two documents adopted by the World Conference on Higher Education of 1998, in which almost 5 thousand participants coming from more than 180 countries (125 ministers as heads of official delegations) were present. The declaration of 1998 was ratified

recently by another international conference (Paris +5). How bright and competent international experts can ignore these documents? Why the reflections made there are not utilized? Why the bibliography containing the conceptual and ideological basis for the study are concentrated in a few countries and organizations? Why UNESCO's documents quoted are linked to a new approach of some people inside this organization who are clearly identified with an approach considering trade and education as two sides of the same coin? Only as a suggestion, I recommend the members of the team working in this study to get a look into the documents of the WCHE and in paragraphs 31 to 35, 49, 58 and 59, 78 to 127, 138 to 147, 149 and 150 of the UNESCO's Policy Paper for Change and Development in Higher Education.

- 12- In synthesis, I must note that the document on internationalization on higher education I read is formally a bright document, which will surely be helpful in the analysis of questions related to globalisation in higher education and related aspects of internationalisation inside and outside each country. However, it seems based almost exclusively in experiences and analysis coming from the North. It does not give enough importance to the concept of international cooperation based on solidarity, which can be interpreted as position, very common today, saying that this does not exist, this can not exist, this is a dream of some people idealistic or living out of the reality.
- 13- The Chart one- implications of globalisation for internationalisation is innovative and interesting. But, reading it one can have the impression that the impact of globalisation on higher education is always good or at least neutral. This, today, even the strong adepts of commercialisation of education feel obliged to recognize that there are also bad effects in the process and everywhere the winds go on the direction of changes.
- 14- During the preparation of the WCHE it became clear in all regions that today no one institution, even the best one, can not survive alone. This is, in my opinion, the most important implication of the international dimension. In all countries, the need of networks appeared. One detail. In 1999, some people in UNESCO were ready to stop the development of UNITWIN programme, based on networks, Institutions as members states insisted on it. On the other side, the need for clear rules of accreditation is identified longtime ago, longtime before the explosion of internet. The UNESCO's conventions on recognition of diplomas started to be signed in the middle of the seventies and this was always one of the most difficult issues raised in this framework. When in this Chart, mention is made to trade liberalisation one of the implications is surely the weakening of the idea of education of public service.
- 15- In the part related to mobility and intercultural awareness, the first paragraph looks like a wishful thinking. Mention is made to the need to develop greater intercultural understanding and communication skills. This is true. No one will disagree. But, the reality not mentioned is that in fact it is creating a standard world with the same hotels, the same shopping centers, and now many people want, the same universities...In the second paragraph, mention is made to some realities, and it is said that important issues can not be identified or discussed in this chapter. They can not be discussed in long way, but in a world in which the dominant power has a deficit of 600 billions

dollars in one year, that its economy is based on services (almost 80%) and industrial arms, ignore the implications of these realities for the global world can be dangerous.

- 16- Many more detailed comments could be done, many positive on the clarity of the text, but also on the risk of accepting without criticism some assertions. An example: on 3.2 “related terms” mention is made to the Code of Practice on Transnational Education that have developed UNESCO and the Council of Europe. Reading this way, one can think that this is something made for the world. It is not exact. This was made by a regional European Office of UNESCO with the Council of Europe with the exclusive participation of Europeans. This kind of amalgam is being multiplied in the recent periods.

-But we live in a diversified world and even if globalisation tends to standardize realities, the world is different, people are different, culture are different and one can not set an international framework based exclusively or almost exclusively in the experience of experts based in the World Bank, in OECD, in some UNESCO’s rooms, in some countries in the North (Australia and New Zealand culturally are in the North).

3-CONCEPTS DE BASE - II

Rappelons de façon télégraphique certains problèmes auxquels font face les institutions d’enseignement supérieur devant les actions entamées dans le cadre de l’OMC et en particulier de l’AGCS (GATS), qui souhaite couvrir tous les services et les considérer comme des services du commerce, à l’exception peut-être des services militaires et de police.

1- La définition de services, et surtout des services gouvernementaux, est considérée ambiguë et tout peut se trouver dans les règlements de l’OMC, à l’exception peut-être de la Police et des Forces Armées.

2- La combinaison des dispositifs relatifs à ce qu’on dénomme le principe de la nation la plus favorisée (article 2) et de la clause concernant le traitement national (article 3) risque d’entraîner des conséquences désastreuses, non seulement en regard des services publics mais aussi des institutions privées nationales, car tout ce qu’elles recevront, y compris des subventions, risque de devoir être concédé à n’importe quelle autre institution nationale ou étrangère (y compris aux fabriques de diplômes mentionnées par les japonais). L’article II d’exécution compulsive statue que « chaque Membre accordera immédiatement et sans condition aux services et

fournisseurs de services de tout autre Membre un traitement non moins favorable que celui qu'il accorde aux services similaires et fournisseurs de services de tout autre pays ». Par ailleurs, l'article XVI définit que dans les secteurs inscrits dans sa Liste, et compte tenu des conditions et restrictions qui y sont indiquées, chaque Membre accordera aux services et fournisseurs de services de tout autre Membre, en ce qui concerne toutes les mesures affectant la fourniture de services, un traitement non moins favorable que celui qu'il accorde à ses propres services similaires et à ses propres fournisseurs de services similaires.

3- L'OMC dispose d'un pouvoir coercitif, avec un vrai tribunal auquel tous les Etats Membres doivent se soumettre, y compris en changeant leur législation pour s'adapter aux normes et décisions de l'OMC. Celle-ci, en plus, est accusée de ne pas être transparente et de ne pas prendre en considération les intérêts ni la spécificité des pays en voie de développement, ce qui a été la base du programme de l'actuel directeur général en fonction depuis le 1^{er} Septembre dernier, ancien premier ministre de Thaïlande, Supachai Panitchpakdi. .

4- Finalement, la prise de position de l'OMC a provoqué des réactions de la part d'associations universitaires dans le monde entier, la première étant divulguée en septembre 2001 par quatre organisations du Nord (Association des universités et collèges du Canada, American Council on Education, Association Européenne de l'Université, Council for Higher Education Accreditation), qui ont signalé que « la raison d'être de l'enseignement supérieur est de servir l'intérêt public et qu'il ne constitue pas une 'marchandise', un fait que les Etats membres de l'OMC ont reconnu dans des conventions et déclarations de l'UNESCO et d'autres instances internationales et multilatérales » (11). Elles ont ajouté:

“La mission de l'enseignement supérieur est de contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble, à savoir : éduquer des diplômés hautement qualifiés, capables de répondre aux besoins de tous les secteurs de l'activité humaine ; promouvoir, créer et diffuser les connaissances par la recherche ; interpréter, préserver et promouvoir les cultures dans le contexte du pluralisme culturel et de la diversité culturelle ; offrir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ; contribuer au développement et à l'amélioration de l'éducation à tous les niveaux; protéger et promouvoir la société civile en inculquant aux jeunes les valeurs qui sont à la base d'une citoyenneté démocratique et en offrant des points de vue critiques et objectifs dans le débat portant sur les choix stratégiques que les sociétés ont à faire”.

Et encore: “face à ce mandat public, le pouvoir de réglementer l’enseignement supérieur doit demeurer la prérogative des instances compétentes désignées de n’importe quel pays. Rien, dans les accords internationaux du commerce, ne devait restreindre ou limiter ce pouvoir”.

4- CONCEITO DE GLOBALIZAÇÃO

O conceito de globalização não é novo, mas sua difusão ampliou-se enormemente a partir de 1989, com a queda do Comunismo como sistema político baseado na União Soviética e a consolidação de um regime econômico e financeiro dominante no mundo inteiro. Passou-se, então, a discutir-se o advento de uma nova ordem mundial, baseada na abertura das fronteiras econômicas, na desregulamentação com o enfraquecimento do poder controlador dos Estados, com a aceitação do mercado como único elemento para definir as regras de conduta e para orientar as relações entre indivíduos e entre as diversas sociedades (8).

Esta ordem implica, então, no campo político, o domínio de um pequeno grupo de países sobre a comunidade internacional. O resultado disto é o que se viu recentemente com a guerra no Kosovo. Primeiro, decidiu-se iniciar os bombardeios, sem autorização do Conselho de Segurança da ONU, sem nenhuma preocupação nem com a legalidade do ato, nem com o que convencionou-se chamar de “efeitos colaterais”. Em seguida, pediu-se a instâncias internacionais que ratificassem o que já estava irremediavelmente feito. Trata-se de um precedente grave em Direito Internacional, que poderá se repetir. Assim, por exemplo, que impedirá uma operação armada na Colômbia se quiserem, usar o pretexto de proteger os países vizinhos ou o Canal do Panamá contra os guerrilheiros? Que poderá obstaculizar a ocupação de parte da Amazônia, para defender o mundo contra o tráfico de drogas, preservar a floresta ou proteger os indígenas contra a ameaça de genocídio?

Ninguém dirá que os fabricantes de armas necessitam, permanentemente, de crises, para testar suas armas e novos produtos. Pouca gente prestou atenção -ao contrário todos acharam normal- que na exposição anual em Le Bourget, na região parisiense, este ano, grande interesse despertaram os equipamentos que haviam sido testados e usados, com sucesso, na guerra contra a Sérvia.

Vejam, por outra parte, o que se passa com Timor Oriental. Este país foi invadido pela Indonésia em 1975, dois ou três dias após o encerramento de uma visita presidencial norte-americana. Coincidência? Não é o que pensavam dirigentes do mais alto nível em Portugal

que tinham acesso a informações privilegiadas. Para eles não havia dúvidas que Kissinger, então Ministro das Relações Exteriores dos Estados Unidos, não só dera o sinal verde como estimulava a invasão. Para os dirigentes norte-americanos, Estados Unidos, a simples idéia de uma Cuba no Oceano Índico dava arrepios. Iniciou-se aí um genocídio de quem ninguém falava ou queria ouvir falar.

Para a União Soviética, Timor estava fora de sua área de influência. Para a Europa, era melhor fechar os olhos que arriscar a ter problemas com um dos países mais populosos do mundo - grande mercado- e, além do mais, produtor de petróleo. Os países árabes, mesmo os mais terceiro-mundistas, não iam se meter com o país islâmico de maior população para defender um pequeno número de católicos de um país de menos de um milhão de habitantes. Portugal, que agiu inadequadamente no processo de descolonização, procurou redimir-se e foi o único país a, durante estes últimos vinte e cinco anos, reclamar uma solução.

O Brasil, bem o Brasil, fez como Minas Gerais em 1964: ficou onde sempre esteve... sem mesmo perceber que, além dos fatores éticos e culturais, os interesses na área são enormes. Há petróleo na costa do Timor, propositadamente pouco se fala disto, mas esta riqueza é cobiçada por muitos países, a começar pela Austrália. Enquanto isso, quase um terço da população do Timor foi exterminada, gente que fala Português como nós, que mantém origens culturais completamente diferentes das do resto da Indonésia. As Nações Unidas, como instituição, jamais legitimou a invasão pela Indonésia, mas também não conseguiu impor a aplicação de suas resoluções de restabelecimento da ordem. Ficaram letra morta.

Recordo-me do desespero da antiga primeiro-ministro de Portugal, Maria de Lurdes Pintassilgo, que realmente lutava por justiça neste caso. Aqui mais uma vez, a comunidade internacional, aparentemente, foi incoerente. Em realidade, a coerência é total. O que vale é o mercado. Se isto já era exato nos anos 70 e 80, com a implantação universal da teologia do mercado, não é certo que a Independência do Timor será alcançada com a provável vitória dos independistas no referendo previsto para os próximos dias. Vamos, seguramente, continuar assistindo cenas de cinismo internacional.

O ex-Presidente Chirac costumava dizer que para evitar uma situação de monopólio político a nível mundial era necessário fortalecer as instituições multilaterais, a ONU em particular. O jornal “Le Monde », com bom senso, chamou a atenção ao fato de que o que se passou na Guerra do Kosovo, foi justamente o enfraquecimento das organizações internacionais. Nós poderíamos sugerir a “Le Monde” que acrescentasse a situação no Timor a seus comentários.

No campo comercial, econômico e financeiro, o elemento mais importante da nova ordem são os movimentos de capitais, enormes e sem controle (segundo o PNUD, mais de 1.5 trilhões de dólares são movimentados diariamente) (9), favorecidos pela internacionalização dos mercados de bens e de fatores de produção e pelo surgimento de conglomerados cada vez

maiores, capazes, ao mesmo tempo, de elaborar sua ação num contexto mundial e de desenvolver estratégias globais de produção, de comercialização e de gestão.

Numa longa entrevista à Folha de São Paulo, em 18 de julho de 1999, o filósofo alemão Jürgen Habermas definiu, com precisão, esta questão, afirmando que “a tomada de partido pela globalização ampara-se numa ortodoxia neoliberal que, nas últimas décadas, conduziu a mudança para políticas econômicas orientadas pela oferta. Ela recomenda a subordinação incondicional do Estado ao imperativo de uma integração social planetária por meio dos mercados e aconselha um “empreeneurial state”, que se afasta do projeto de acomodação da força de trabalho e, sobretudo, da proteção estatal de recursos da esfera mundana” (10).

A tentativa de aprovar, na OCDE, em abril de 1998, um Acordo Multilateral de Investimentos -AMI- que daria às multinacionais a liberdade total de ação em todos os países e, na prática, retiraria dos governos do mundo inteiro qualquer possibilidade de regulamentar os fluxos comerciais e financeiros no interior de suas fronteiras constituiu o intento mais claro de formalizar uma situação que, para muitos já é uma realidade e contra a qual opor-se é cada vez mais difícil (11). O acordo -é bom lembrar- não foi aprovado porque a França concluiu, a tempo, que ele significaria o fim de sua indústria cultural e, sem cultura, a França já não seria a mesma, deixaria de ser uma Nação, para ser apenas uma parte de um conjunto sobre o qual os franceses não teriam nenhum peso. No entanto, o tema continua em discussão, simplesmente foi transferido para a Organização Mundial do Comércio, onde os debates se desenrolam de maneira mais discreta e devem culminar com uma decisão em novembro próximo (1999) em Seattle, na costa Oeste dos Estados Unidos, junto à fronteira do Canadá.

5-UMA NOVA CIVILIZAÇÃO

De fato, estamos vendo diante de nós uma transformação na economia, na sociedade e na civilização que são mais importantes que as mudanças ocorridas no mundo durante a Revolução industrial. O elemento central desta evolução é o conhecimento, que pode se basear na informação, assinalando-se, no entanto, que os dois conceitos não são sinônimos. Informação é um conjunto de dados ao qual se tem acesso. O conhecimento pressupõe uma capacidade de aprendizagem e uma capacidade cognitiva, bases para uma ação consciente sobre as estruturas. Parece não haver dúvida de que **a criação do conhecimento e sua manipulação, bem como o controle e a manipulação da informação, são instrumentos essenciais que os países ricos utilizam para assegurar sua hegemonia no mundo globalizado.**

Na área política, esta distinção é essencial para permitir ao cidadão situar-se frente às manipulações de toda ordem. **Na área econômica, a distinção fundamental, hoje, efetua-se entre quem concebe os produtos –o que é o mais importante- e sua produção. A concepção é diretamente ligada à pesquisa e ao desenvolvimento baseado sobre a ciência e codificação do saber teórico, enquanto que a produção o é muito menos.**

Daí a necessidade de se estimular a pesquisa científica e tecnológica e de integrar as políticas educacionais com as de ciência e tecnologia. En la esfera internacional, hay una nueva división del trabajo: los países ricos conservan la concepción, los demás participan exclusivamente de la fase final de la producción, colaborando con la mano de obra. Los proyectos, la tecnología quedan o vienen del Exterior. De esto se concluye también por la necesidad, en educación, de nuevos modelos de aprendizaje que permitan el más amplio acceso al conocimiento a lo largo de la vida, de manera continua, cómoda, fácil e independiente del ámbito geográfico donde se encuentren ubicadas.

Peter Drucker, em um artigo na revista “Foreign Affairs” de janeiro-fevereiro de 1994, chamava a atenção para os exemplos da Alemanha e da Suécia que “souberam criar e preservar um” clima de crescimento econômico, pelos mesmos meios: controle da alta de preços, **investimentos importantes na educação e na formação profissional**, montante de reservas elevados graças a uma taxa pesada sobre o consumo e impostos reduzidos sobre o investimento e a poupança. Destacava também que **países como Estados Unidos, Alemanha e Suécia investiram muito em educação e formação**. A este propósito vale a pena recordar também o que diz Amartya Sen, para quem o desenvolvimento alcançado por alguns países da Ásia se explica pelo fato de terem investido em recursos humanos, em educação basicamente.

Martin Carnoy, professor, pesquisador e escritor norte-americano, em livro recente sobre a nova economia, afirma que baixos salários e baixo preço de matérias primas já não são suficientes para assegurar a uma nação um lugar na mesa global. Ele acentua ainda:

“People’s work has shifted from the production of agricultural and manufactured goods to the production of services and to increasingly sophisticated services at that. The main ingredient in these new services is knowledge –knowledge that increases productivity, provides a closer fit between a client’s specific needs and the services delivered, and creates possibilities for the development of new products and new services. With more competition, knowledge also becomes increasingly important in manufacturing and agriculture. Quality of production, design, efficient organization, new products, customized production, and just-in-time delivery are the knowledge-intensive aspects dominating today’s manufacturing and agricultural activities in both developed countries and the export sectors of developing countries”.

A questão que se coloca, desde já, é a de se saber se estes estímulos devem beneficiar apenas os países mais desenvolvidos ou devem alcançar o conjunto da humanidade? É realista pensar num sistema de democratização que beneficie todas as nações e, dentro de cada país, todos os segmentos da sociedade? É possível que ciência e tecnologia adequadas se desenvolvam em todas as partes e que, em consequência, uma formação adequada em nível superior seja disponibilizada aos jovens de todas as nações?

6 -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 norte-americano 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 la Infra-estructuras, en la educación y en la salud.

E esto nos lleva a una de las recomendaciones fundamentales de la CMES sugiriendo que las universidades definan o redefinan 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 definir el modelo de sociedad donde vivemos. Tendrán además a su disposición un instrumento pertinente para evaluar su acción comparando lo que hacen con sus misiones y no con estándares impuestos desde afuera.

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 que vigora desde primero de enero de 2008, garantizando más seguridad e estabilidad en el trabajo.

Los chinos tienen consciencia que entramos en una era de sociedad del conocimiento global a través de la cual la información, la competencia, las habilitaciones son la fuerza motora del desarrollo. Tenía 3 millones y 700 mil estudiantes en 1990, hoy tiene más que 25 millones y hace grandes Inversions 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.

7- PROYECTO DE NACIÓN Y DE CIVILIZACIÓN

Creo interpretar correctamente la declaración que han aprobado los participantes de la Conferencia Regional de Cartagena, diciendo que, destacando 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 le CRES 2008. Es sintomático, en esta 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 en seguida a la Conferencia, el documento adoptado en Cartagena “es amplio, pero sus premisas pueden básicamente ser sintetizadas por 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.

Se vive cada vez más en la incertidumbre y esto tiene efectos también sobre la educación, su organización, sus métodos, su contenido. En consecuencia, según Muriel Polisón, del Instituto Internacional de Planificación de la UNESCO, la educación tiene que preparar a los individuos para ejercer tareas para las cuales no son entrenados durante su formación inicial. Debe prepararlos para carreras no lineales y mejorar su capacidad de trabajo en grupo, saber

utilizar la información de manera autónoma, desarrollar su capacidad de adaptación e de improvisación, axial como su creatividad y, finalmente, poner en marcha las bases de un sistema de pensamiento complejo, vinculado a las duras realidades de la vida practica¹⁶⁴.

Esta nueva organización de la sociedad requiere que la educación sea permanente y que, en las universidades, los estudiantes se preparen para tomar iniciativas. No basta con aprender. Pero actualmente tampoco esto es suficiente. Es necesario, como señala siempre Federico Mayor, ex director general de la UNESCO, aprender a emprender y a vivir juntos o convivir.

The Economist reconoce que fue necesaria la intervención de los Estados para salvar los bancos y la economía capitalista en la reciente crisis, pero advierte que no se puede volver al pasado, dejando que el Estado vuelva crecer y a orientar los rumbos de la vida económica en el mundo globalizado. El mercado tiene que seguir siendo el maestro, el conductor, el orientador.

Hay que mantener la teología del mercado y lo que una toma de posición como esta defiende, de hecho, es lo que en los años noventa se designaba como “el nuevo orden mundial”, en el cual los países económicamente más débiles no tienen como hacer prevalecer sus intereses en los organismos internacionales, principalmente los que tratan de cuestiones financieras. El nuevo orden provocó alteraciones en el mundo del trabajo y se ha establecido por fin un desorden en las relaciones internacionales.

El abandono de un sistema de omnipresencia del Estado no puede significar que este no se ocupe de los problemas sociales de la comunidad, en particular de las cuestiones de salud y educación en todos los niveles.

La libertad de emprender, de invertir, de comprar, de producir, de vender, de comunicar, de circular es absolutamente necesaria, pero no puede tener como consecuencia la marginalización de los trabajadores y la aceptación de arrestos arbitrarios, torturas, genocidio, nacionalismos irracionales.

8-UMA NOVA CIVILIZAÇÃO

Mas, devemos notar, como ponto de partida, que as mudanças ocorridas na organização da sociedade, em escala planetária, não são conjunturais. Hoje, mais que nunca, tudo está

¹⁶⁴ Podeis consultar: IIEP (abril-junio, 1998) Newsletter, Paris, Vol. XVI, no. 2

interligado. Aquela separação comum em muitas universidades entre o que é o meu campo e o que é o seu, numa tentativa de transposição para a realidade social que é integrada, de uma divisão burocrática, cartorializada, corporativista, cada vez tem menos sentido. As mudanças dos últimos trinta anos se referem aos modos de vida, à maneira como se estrutura a governança mundial e nacional e ao desenvolvimento de uma comunicação, onde o virtual é cada vez mais presente. Vivemos, sim, uma nova civilização.

Segundo insiste também a Organização Internacional do Trabalho, no relatório preparado para sua conferência geral prevista para 2003, a riqueza das nações se baseia cada vez mais sobre o saber e as qualificações de sua força de trabalho. Uma estratégia de educação e de formação que comporte três elementos de base permitirá que se superem as dificuldades ligadas à globalização através de uma competitividade reforçada, combinada com a redução de desigualdades crescentes que se observam no mercado de trabalho.

Os três elementos são:

- a) Desenvolver o saber e as qualificações necessárias para tornar o país competitivo internacionalmente;
- b) orientar as políticas e programas de educação para que sirvam para reduzir os efeitos negativos da globalização;
- c) remediar, através da educação e da formação, a vulnerabilidade crescente de certas categorias da população: mulheres, jovens, trabalhadores pouco qualificados, que, por falta de instrução e de qualificações, tornaram-se ou vão tornar-se pobres.

Esta realidade nova não se implanta sem problemas. Nem tudo são flores. A relação com o trabalho se modifica, as empresas passam a se organizar de maneira diferente, os indivíduos têm que se tornarem mais autônomos, na esfera internacional, quem dispõe do saber passa a dominar com mais força que antes.

Há quem diga que, com o progresso das ciências, as crianças que nascem no século XXI poderão atingir facilmente a idade de 120 anos, e mudarão de emprego pelo menos cinco vezes, de profissão umas três vezes e, de companheiro ou companheira, pelo menos quatro vezes. No campo empresarial, e no campo da organização profissional, as estruturas tradicionais romperam-se, estilhaçaram-se e, em consequência, o emprego, mesmo em sociedades como a

japonesa, onde a permanência toda vida num só emprego é fortemente implantada no espírito coletivo, tornou-se menos estável.

A precariedade tornar-se-ia –se já não se tornou- a regra. O modelo de emprego antigo em tempo completo ou dedicação exclusiva, de duração indeterminada e com um estatuto protegido pela legislação, tende a enfraquecer-se ou, segundo alguns, a desaparecer. Como assinala Martin Carnoy, os trabalhadores não podem contar com trabalhar na mesma firma ou mesmo executar o mesmo tipo de serviço por um período muito longo.

Em sua edição de 18 de outubro de 1995, *The Economist*, o semanário inglês, afirmava (“Learning Organisation – Those who can, teach”) que, agora que não podem garantir empregos por toda a vida, algumas empresas norte-americanas experimentam oferecer a seu pessoal o que chamam de “lifelong employability”, educando-os em universidades internas (universidades corporativistas). E o hebdomadário inglês acrescentava que, entre os grupos agindo assim, podia-se notar, entre outros, Motorola, American Express, Nynex, IBM, Mc Donald, Disney, Sun Microsystems etc

Empregos de tempo parcial, contratos por tempo determinado ou provisório, estágios, trabalhos independentes, trabalho informal ou não registrado, todas formas que associam precariedade e vulnerabilidade multiplicam-se, tendo recentemente, de maneira absolutamente indecente, o primeiro ministro de um dos países mais ricos do mundo, a Itália, sugerido a seus compatriotas que perdiam empregos que buscassem o informal como solução.

9- BASES PARA UMA NOVA ORDEM

E aqui nós chegamos a um ponto que é essencial. O debate sobre o futuro da universidade está muito centrado na evolução das novas tecnologias, que é, como vimos, um elemento importante, essencial mesmo, mas não exclusivo. John Daniel, reitor da "Open University" inglesa, dizia recentemente e com razão: Technology is the answer. Ok, but what is the question?"

O estado da economia mundial e a evolução da organização da sociedade, exigem dos estudantes uma variedade de habilidades ou competências ("new skills") que não são suficientemente providas por um ensino tradicional, baseado na uni ou na monodisciplinaridade. Ao "aprender a aprender" de Edgar Faure, deve-se acrescentar como elemento essencial, "o aprender a tomar iniciativas" - "Apprendre à entreprendre"- de Federico Mayor. Isto é fundamental e tem implicações pedagógicas sérias, pois exige uma nova organização dos programas e novas competências dos professores. Nem sempre as instituições mostram estar conscientes desta realidade.

Em outras palavras, o avanço nas tecnologias da comunicação é um dos elementos, não é o único. Erram aqueles que se limitam à análise de um só fator, seja a evolução da tecnologia, seja a mudança na economia.

Foi por esta razão que o Diretor Geral da UNESCO, Federico Mayor, durante uma reunião especial do Conselho da Universidade das Nações Unidas, em Brasília, em 1988, declarou que havia chegado o momento de uma reflexão profunda sobre as funções e missões dos estabelecimentos de ensino superior com respeito à sociedade. Dever-se-ia tomar como ponto de partida a idéia original que presidiu a constituição destas instituições. Dever-se-ia analisar sua evolução no tempo e no espaço para chegar ao papel que hoje elas devem desempenhar no marco de uma sociedade em período de modificações ultra-rápidas.

A mobilização que se seguiu a esta convocação foi muito grande, debates, reuniões, estudos se realizaram em todas as partes do mundo e, finalmente, um livro síntese foi publicado ("The University as institution today" do jesuíta colombiano Borrero Cabal) e, em 1995, a UNESCO lançou um documento de política para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, publicado em sete línguas, inclusive o Português.

Tornou-se claro, durante este exercício, que antes de se perguntar que tipo de ensino superior queremos construir, deve-se indagar que tipo de sociedade estamos buscando realizar. As Nações Unidas com as grandes reuniões mundiais sobre temas globais iniciadas em 1992, no Rio de Janeiro, sobre Meio Ambiente, e com a publicação de dois documentos base "Uma Agenda para a Paz" e "Uma Agenda para o Desenvolvimento" tomaram a iniciativa de estabelecer as bases para a definição de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

A Agenda Para o Desenvolvimento prevê ações para a eliminação ou pelo menos para a redução da pobreza, a manutenção da paz, a proteção do meio-ambiente e a formação de

recursos humanos, onde, evidentemente, o papel dos estabelecimentos de ensino superior é fundamental.

A cada vez que me pedem para falar sobre a universidade do futuro, recordo-me de uma afirmação de Peter F. Drucker que, num livro lançado em português por volta de 1995 sob o título de «A gestão numa época de grande mudança» afirmava: «Não é assim tão difícil prever o futuro», mas ele acrescentava: «só que é inútil...o que é sempre muito mais importante são as mudanças fundamentais que aconteceram sem que ninguém as tivesse previsto, ou pudesse mesmo tê-las previsto» (1) .

Em realidade, quantas previsões falsas não foram feitas no mundo inteiro, a partir de 1989, quando do processo de derrocada do comunismo, sobre o advento de uma era de paz, compreensão, resolução dos conflitos?

Mas, há quem acerte. O sociólogo canadense Mac Luhan, no final dos anos sessenta, foi frequentemente ironizado ao prever a mundialização da comunicação, quando falava de «aldeia global». Hoje, é visto como um profeta que deu certo.

Outro que acertou -num tema de grande interesse atual- foi o Professor Wilbur Schramm, da Universidade de Stanford, que, em 1974, num congresso mundial sobre comunicação organizado pela rede de televisão mexicana, Televisa, dizia que vivíamos os primeiros passos da «era da informação», «um período em que tantas informações circularão, em que tudo acontecerá tão rápido e vindo de tão longe, que a capacidade de controlá-las, selecioná-las, estocá-las e recuperá-las, e ainda de reagir a elas rapidamente, pode muito bem tornar-se um poder comparável ao poder militar e económico do passado» (2).

Atualmente, na Europa, como nos Estados Unidos, um dos grandes temas em debate é o do futuro dos jornais. Com o advento de Internet, a Imprensa (jornais e revistas) terá ainda um lugar em nossa sociedade num futuro imediato? (3)

A questão está sendo levada a sério, muitos jornais estão preocupados, reformas são introduzidas, o número de jornais “on line” aumenta a cada dia. Recentemente (19 de agosto de 1999), o “Courrier International”, um semanário francês especializado em apresentar uma seleção dos principais artigos e reportagens publicados no mundo inteiro, inclusive às vezes no Brasil, publicou um catálogo com os endereços de jornais “on line”(4). É impressionante. Hoje, cerca de cinco mil publicações possuem edições eletrônicas, espalhadas pelo mundo inteiro.

Isto me fez lembrar meu início de carreira no jornalismo em 1959, em Belo Horizonte, em “O Diário”. A produção de um jornal era um processo industrial complexo. Máquinas, como os linótipos, hoje talvez encontradas apenas em velhas e desatualizadas gráficas no interior do país, eram parte essencial do processo de produção e, em consequência, o Sindicato dos gráficos era um dos mais poderosos em todas as partes. Com os computadores, profissões como a dos gráficos debilitaram-se, outras desapareceram - qual é, por exemplo, o jornal que

ainda contrata revisores? - outras ainda, inclusive a dos redatores, tiveram que adaptar-se aos novos tempos.

No entanto, aí vai o primeiro elemento em discussão. Nos dias de hoje, muitos jornais limitam-se a colocar em internet, uma repetição de sua versão impressa, sem nenhuma adaptação da mensagem ao novo meio. O interesse parece ser limitado. E muito útil para quem está no Exterior e deseja se informar sobre o que se passa em seu país. Pode prestar serviços para quem, eventualmente, necessita saber o que se passa num determinado lugar. Recentemente, fui à Argentina, dar um curso para administradores universitários e apresentar conferências em uma série de universidades. Uma semana antes, busquei, todos os dias, as notícias “on line” que o jornal “La Nación” difundia e pude chegar a Buenos Aires, Salta, La Plata e outras cidades, conhecendo, por antecipação, o que se passava de mais importante neste país, inclusive no campo da educação (5).

Esta necessidade é tão vital -em linguagem de hoje, o mercado é tão significativo- que uma empresa -não me recordo qual- já anunciou sua intenção de lancar uma operação que permitirá a qualquer pessoa receber, em qualquer parte do mundo, toda manhã, uma cópia impressa de seu jornal preferido. Tecnicamente, isto já é factível. Tenho dúvidas sobre o custo.

Mas, ainda que, com a globalização, as viagens se multipliquem e, em consequência, que o mercado para uma operação desta natureza se amplie, a situação é diferente para o leitor normal que está em sua cidade e que dali não se afasta, ou quando o faz, é apenas por períodos curtos. Jornais e revistas enfrentam um dilema: não podem ficar de fora do movimento de modernização, inclusive por questões de prestígio, mas a adoção das novas tecnologias custa caro e ainda não há um consensus sobre a fórmula mais adequada a se adotar. O que parece ser certo é que, para ter sucesso na nova modalidade, devem adaptar-se ao novo meio, tornando-se, por exemplo, mais interactivos. Esta será a única maneira de enfrentar problemas sérios, inclusive no campo financeiro. Nos Estados Unidos, os pequenos anúncios (anúncios classificados) representaram, até recentemente, 30% das receitas dos jornais. Entre 1998 e 1999, o jornal Los Angeles Times viu sua receita publicitária proveniente dos anúncios classificados diminuir de 8% (6).

Alguém poderia perguntar por que estou falando de comunicação, quando o tema deste encontro é o ensino superior e o futuro, tomando-se em consideração os resultados da Conferência Mundial de Educação Superior que se realizou em Paris, de 05 a 09 de outubro de 1998? (7)

A razão é simples. O desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação, Internet em particular, foi de tal natureza nos últimos cinco anos, que, hoje, grande número de analistas já concorda que não se pode mais falar delas como apenas de novos instrumentos. Em realidade, são elemento essencial de uma nova civilização e estão alterando não somente as técnicas, mas também o conjunto das ações dos indivíduos e das **coletividades, em todos os campos, inclusive no da educação.**

10-LA NUEVA DIVISIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO

Muchos analistas consideran que la **globalización** se presenta con tres elementos característicos muy claros:

- **Un mercado unificado a escala mundial**, con la adopción de un marco institucional único –el liberal – y un modelo uniforme de producción y distribución de sus productos y servicios.
- **El desarrollo de empresas globalizadas**, compitiendo en escala planetaria, en la concepción, producción y distribución de sus productos y servicios.
- **Una división internacional del trabajo, donde, bajo un marco institucional único, rígido, monopolista**, los polos dominantes se ubican en los países que controlan el conocimiento, el saber, los servicios.

La globalización alcanza todos los sectores de la vida de la sociedad, incluso de la educación, que se convierte en uno de los grandes mercados modernos. Cada día, mas universidades en todas partes se transforman, en la práctica, en empresas comerciales, y esto en todos los continentes, y no pasa un mes sin que mas universidades de los países desarrollados transmitan a los países en desarrollo verdaderas cajas negras, con programas cerrados, que no son resultado de diálogo, que no tienen en cuenta el local, los intereses, la cultura de los países receptores y por los cuales se cobra en moneda fuerte. Esta concepción está por detrás de muchas reformas universitarias en el mundo y, para muchos críticos, no es extraña a la reforma de Bolonia.

Cuando hablamos de marco institucional único, es lo del liberalismo en su fórmula clásica aun que adaptada a los tiempos modernos. Hay una identidad entre los intereses particulares y el interés general, lo que es garantizado por el mercado y la libre competencia. Esto además aplica se no solamente a las relaciones económicas o financieras. Es válido para el conjunto de decisiones sociales de un individuo. En otras palabras, el dominante en la vida social es el económico y **esto explica los intentos de poner todo, prácticamente todo, bajo la supervisión de la OMC**. Si se aplican con rigor los principios de la OPEC, fuera la policía y el ejército, prácticamente nada les escapa.

Por esto la seguridad pública tiene de ser remplazada por una seguridad voluntaria, la educación tiene de ser “comprada” por cada uno o por su familia, todo lo que es obstáculo al mercado debe ser excluido: normas sociales, subvenciones públicas, reglamentación de precios, eliminación o reducción de impuestos etc.

La nueva división internacional del trabajo implica en concentrar en los países ricos la capacidad de innovación y el control de los servicios. Ya no importa que la producción se descentralice.

Es evidente que un país que disponga de abundante mano de obra no cualificada y de pocos ingenieros y técnicos de alto nivel exportará, cuando lo haga, productos que requieran mano de obra poco cualificada e importará productos con fuerte contenido tecnológico. Por otra parte, también se puede considerar como certero que los países que disponen de personal altamente cualificado en ciencias sociales, podrán, con más tranquilidad, orientar mejor las decisiones estratégicas que apunten a la construcción de una sociedad más justa. Peter Drucker en un artículo de la revista “Foreign Affairs”, de enero-febrero 1994, afirmaba:

“Les quarante dernières années ont apporté une leçon sans équivoque: c’est sa participation à l’économie mondiale qui est aujourd’hui la clef de la croissance économique et de la prospérité d’une nation. On peut observer les mêmes liens dans les grands secteurs d’une économie développée. Aux Etats-Unis, par exemple, l’intégration des services dans l’économie mondiale s’est énormément accrue au cours des 15 dernières années. La finance, l’enseignement universitaire, l’information en sont des exemples”.

Peter Drucker señalaba también los ejemplos de dos países occidentales, Alemania y Suecia que, «l’un et l’autre ont su créer et préserver un climat de croissance économique, par les mêmes moyens: maîtrise de la hausse des prix, importants investissements dans l’éducation et la formation professionnelle, taux d’épargne élevé grâce à une lourde fiscalité sur la consommation et, au contraire, des impôts assez faibles sur l’épargne et l’investissement».

En el mismo sentido, un especialista francés, Jacques Mistral, en la revista mensual de documentación política «Après-demain» (marzo de 1994) defiende el punto de vista que «avec la théorie de croissance endogène, on renonce à l’idée que le moteur du développement est un «progrès technique» exogène et l’on reconnaît que ce sont les investissements en éducation, en recherche ou en infrastructures qui rehaussent sans cesse la fonction de production en améliorant l’efficacité dans la combinaison des ressources».

Na mesma linha dos autores e instituições acima mencionados, o embaixador Ricúpero, secretário-geral da UNCTAD, a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento, costuma dizer que « ...hoje em dia, **o que realmente faz a diferença entre o sucesso e o fracasso é a capacidade de competição baseada na tecnologia, na ciência, no conhecimento**».

11-FATOR DE COMPETIVIDADE

No informe sobre o emprego no mundo em 1998-1999, a **OIT – Organização Internacional do Trabalho**- assinala que a **instrução e a formação profissional** são dois fatores **incontornáveis de competitividade de um país**.

No marco desta perspectiva, a análise da evolução dos centros de educação superior, no decorrer dos últimos quarenta anos, revela que as finalidades básicas desta necessitam estar cada vez mais relacionadas com quatro objetivos principais:

-a elaboração de conhecimentos novos (função de **pesquisa**), o que implica também fazê-lo progredir e cuidar de sua aplicação;

-a educação e formação de pessoal altamente qualificado (função de **ensino**)

-a participação ativa no progresso da sociedade, inclusive através da prestação de serviços à sociedade, principalmente através de sua contribuição ao desenvolvimento sustentável, à melhoria da sociedade (**extensão**) e à criação e difusão da cultura;

-a função **ética que implica o desenvolvimento da capacidade de crítica social**, favorecendo a formação integral e a formação de responsáveis capazes de iniciativas, aptos para o diálogo e para a construção de uma sociedade melhor, através da promoção da compreensão, tolerância, respeito mútuo e justiça social.

Mas, é necessário ser claro. A promoção do ensino superior é ainda um problema grave na maior parte dos países em desenvolvimento. Com toda a ampliação de matrículas no Brasil, por exemplo, neste país a proporção de jovens de 17 a 23 anos matriculada no ensino superior ainda se situa por volta dos 15%, segundo cálculos divulgados pelo INEP em 2001, durante o VI Congresso Ibero-americano de Extensão, em Embu, São Paulo. A distância entre os países ricos, em particular os membros da OCDE, e os demais é enorme e a tendência orienta-se no sentido de que, num futuro próximo, atinja proporções ainda mais significativas.

12-CALIFICACIÓN DE RECURSOS HUMANOS

Es evidente que un país que disponga de abundante mano de obra no cualificada y de pocos ingenieros y técnicos de alto nivel exportará, cuando lo haga, productos que requieran mano

de obra poco cualificada e importará productos con fuerte contenido tecnológico. Por otra parte, también se puede considerar como certero que los países que disponen de personal altamente cualificado en ciencias sociales, podrán, con más tranquilidad, orientar mejor las decisiones estratégicas que apunten a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Peter Drucker en un artículo de la revista «Foreign Affairs», de enero-febrero 1994, afirmaba:

“Les quarante dernières années ont apporté une leçon sans équivoque: c’est sa participation à l’économie mondiale qui est aujourd’hui la clef de la croissance économique et de la prospérité d’une nation. On peut observer les memes liens dans les grands secteurs d’une économie développée. Aux Etats-Unis, par exemple, l’intégration des services dans l’économie mondiale s’est énormément accrue au cours des 15 dernières années. La finance, l’enseignement universitaire, l’information en sont des exemples”.

Peter Drucker señalaba también los ejemplos de dos países occidentales, Alemania y Suecia que, “l’un et l’autre ont su créer et préserver un climat de croissance économique, par les memes moyens: maîtrise de la hausse des prix, importants investissements dans l’éducation et la formation professionnelle, taux d’épargne élevé grâce à une lourde fiscalité sur la consommation et, au contraire, des impôts assez faibles sur l’épargne et l’investissement”.

Peter Drucker es un entusiasta de la teología del mercado, pero en la receta para alcanzar el progreso, deja claro que países como Estados Unidos, Alemania o Suecia han invertido mucho en educación, formación e investigación.

En el mismo sentido, un especialista francés, Jacques Mistral, en la revista mensual de documentación política «Après-demain» (marzo de 1994) defiende el punto de vista que «avec la théorie de croissance endogène, on renonce à l’idée que le moteur du développement est un «progrès technique» exogène et l’on reconnaît que ce sont les investissements en éducation, en recherche ou en infrastructures qui réhaussent sans cesse la fonction de production en améliorant l’efficacité dans la combinaison des ressources».

13-DESEMPREGO E INCERTEZA

O desemprego, por sua vez, é uma realidade cada vez mais presente no mundo inteiro. No relatório sobre emprego no mundo dedicado aos anos de 1998-1999, a OIT informa que “o desemprego continua alto no mundo inteiro” e acentua que “o sub-emprego é grande: 25 a 30% dos trabalhadores do planeta –entre 750 e 900 milhões de pessoas- estão sub-empregadas. Na Argentina, houve aumento de desemprego da ordem de 6.3% em 1991, de 15% em 1993 e de 17.5% em 1995. É útil também destacar que entre 1981 e 1996, foram as profissões científicas, técnicas e liberais que melhor se saíram durante períodos de crise, tendo nestas áreas sido forte a progressão do emprego nos países desenvolvidos. Num período de instabilidade, nota-se também o aumento da proporção de mulheres que trabalham. Na União

européia, por exemplo, segundo Juan Somavía, diretor geral da Organização Internacional do Trabalho, elas representaram 80% do aumento da mão-de-obra que entrou no mercado depois de 1980, fato que poderia ser considerado positivo não fora a realidade de que o emprego, agora, é menos estável e a precariedade se instala em todas as partes.

Estas tendências se reforçam com a introdução das novas tecnologias e a terceirização e a virtualização tornam-se moeda corrente, mesmo nas indústrias que buscam concentrar-se no núcleo duro de sua função ou objetivo. A Europa, hoje, contaria com 10 milhões de teletrabalhadores, ou seja, 6% de sua população ativa. Um país como a Dinamarca chega a 17.4%, fato que pode se explicar não só pelo desenvolvimento das novas tecnologias nos países nórdicos, como pela temperatura, pois viver num país onde o inverno dura pelo menos nove meses a dezenas de graus abaixo de zero, trabalhar em casa é uma benção!

Isto traz, evidentemente, em todos os países novas questões e produz novos problemas, sobretudo no campo social, onde o trabalho se enfraquece diante do capital, onde formas associativas como os sindicatos encontram dificuldades para se impor. A força de sindicatos como o dos gráficos já faz parte da história. O mesmo começa a ser visto no campo dos metalúrgicos em indústrias como a automobilista. Organizações como a CGT –Confederação Geral dos Trabalhadores- na França, embora ainda muito presente, já não mostram a força de que dispunham nos anos sessenta. Recordem-se de maio de 68 e dos anos 70.

Vivem-se cada vez mais com a incerteza e, para isso, os indivíduos têm de estar mais preparados, a educação deve formar os cidadãos para enfrentar realidades onde, por exemplo, o diploma já não é mais passaporte certo para emprego, onde o funcionalismo público, com o enfraquecimento do Estado, já não é o porto seguro daqueles que não apreciam assumir riscos. No Brasil, para os que desejem seguir as tendências do mercado de trabalho, é de grande utilidade a visita a diversos sítios em internet que se dedicam ao tema, como o da rede universitária Uni trabalho (<http://www.unitrabalho.org.br>) e o sítio do Observatório do Futuro do Trabalho, de São Paulo (<http://www.observatorio.sp.gov.br>).

Por sua vez, tal realidade provoca reações dos empregados que, cada vez mais frequentemente, buscam assumir controles de suas empresas, retomando, assim, embora com variações, o velho esquema da auto-gestão dos tempos de Tito na Iugoslávia. Buscam os empregados, em face de uma nova realidade em que o valor do trabalho é desvalorizado, ocupar um espaço, buscando novas fórmulas e novas utopias que visem a realizar uma concepção mais abrangente que não se limite ao mercado do trabalho, mas sim ao mundo do trabalho.

Nesta concepção, o trabalho será sempre um fator determinante das necessidades individuais. Procura-se viabilizar fórmulas concretas que substituam a garantia dada pelo trabalho assalariado, através, segundo dizia recentemente Domingos Donida, ex-diretor da FAO em Roma (representando o Canadá) e, atualmente professor na Universidade dos Sinos no Rio Grande do Sul, de cooperativas, empresas comunitárias e sistemas de auto-gestão. Segundo Donida, formas novas de economia solidária já representariam 10% do PIB no Brasil. Exemplos desta nova fase encontram-se com “Enxuta”, fábrica de máquinas de lavar roupa que faliu, tendo 50% de seus operários assumido sua gestão. Fato semelhante teria ocorrido

com a Walig. A terceirização dos serviços de saúde no Rio Grande do Sul, no governo petista, orientou-se no mesmo sentido. O vigor das cooperativas no Sul do país, contando-se mais de 120 só no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, é outro exemplo desta tendência.

Parece evidente que iniciativas, como a do Rio Grande do Sul de criar pólos de desenvolvimento científico e tecnológico em todo o Estado com a colaboração do sistema universitário em seu conjunto, vão no mesmo sentido. Este fenômeno poderá ser reforçado pela ação de várias universidades com suas incubadoras de empresas e pela rede UNITRABALHO, lançada inicialmente pela PUC de São Paulo e que, hoje, tem na presidência o reitor da Universidade Federal de São Carlos, com forte implantação no Sul do país. Tendência natural deste movimento que, segundo se espera, seja reforçado pelo governo brasileiro que toma posse a 1º de janeiro de 2003, é o estímulo a empresas que contratem jovens que completam sua formação em empresas que trabalham em parceria com as universidades. Exemplos deste tipo de cooperação podem também ser encontrados no Canadá onde são comuns acordos de cooperativas com empresas e com universidades.

Neste marco, novas profissões aparecem. Foi o caso, nos anos setenta, de técnicos de televisão, é o caso agora de muitas profissões no campo da informática e das ciências da informação, como as de especialistas em banco de dados, de conceptores de sistemas e de produtos e outros.

Vivemos, pois, um período de mudanças rápidas. As conseqüências são grandes em todos os campos, sobretudo no mundo do trabalho. Mencionemos alguns casos que mostram como são concretas e reais as observações gerais acima apresentadas.

Como sabem todos, vivo na Europa há mais de vinte anos, embora mantenha presença permanente na América Latina e, em particular no Brasil. Permitam-me então dar alguns exemplos europeus, relatados em particular pelo jornal “Le Monde” através de suplementos especiais dedicados justamente à mutação do trabalho e da sociedade.

Começemos com uma grande empresa. Na matriz da grande firma Aeroespacial, em Toulouse, já em 1995, seus nove mil empregados assalariados, trabalhavam ao lado de cinco mil pessoas que não eram vinculadas diretamente à empresa. Alguns, inclusive, trabalhavam em aspectos ligados diretamente à produção como a gestão e também em questões mais técnicas como o controle dos cabos elétricos.

Na mesma época, na Inglaterra, todo o pessoal do secretariado de IBM colocado à disposição da empresa era pago por uma sociedade externa. Muitas das grandes empresas multinacionais, na Europa, já não dispõem, de escritórios próprios, preferindo alugar escritórios de empresas como “Redox”, presente inclusive aqui no Brasil, que põe à disposição dos grandes grupos, em toda parte, pessoal conhecedor da realidade local e que, ao mesmo tempo, é multilíngüe e forte na utilização das novas tecnologias. Estas empresas não têm que se preocupar com aparelhos do último tipo de fotocópia, de fax e telefone, de secretárias, de recepcionistas. Regus cuida de tudo.

Há muito tempo, a Aeroespacial delega a outras empresas a produção de peças que não sejam específicas da aeronáutica ou mesmo algumas próprias a este setor industrial, mas que não exijam uma tecnologia muito sofisticada. Não será surpresa para mim se me disserem que a Embraer atua ou atuará da mesma maneira. É o padrão dos dias de hoje. A Aeroespacial concentra seu esforço nas atividades centrais da empresa. Segundo cálculos, estas peças fabricadas fora lhe custam mais barato que se as produzisse ela mesmo.

Não estou aqui, agora, emitindo juízos de valor sobre estes procedimentos, embora esteja entre os que vêm estas tendências e estes procedimentos com grande preocupação, quando chegamos ao impacto que têm, na estrutura do mundo do trabalho e na sociedade em geral. Aqui, busco apenas observar uma evolução que tem implicações na organização da vida profissional e da própria sociedade. Algumas empresas vão além e assumem posições que são criticadas violentamente por organizações de defesa dos direitos humanos ou do meio ambiente. Uma que é objeto de críticas permanentes é a patrocinadora da seleção brasileira de futebol, a Nike, que, segundo Marie-Claude Betdheder, (*“Une organisation en puzzle- L’entreprise éclatée”- Le Monde Initiatives- maio de 1995*), dispõe de apenas algumas centenas de assalariados em sua sede do Midwest, nos Estados Unidos, e de mais de 30 mil pessoas que não são assalariadas nos países do Sudeste asiático.

Evidentemente, além dos aspectos morais que encobrem esta distribuição geográfica de atividades, notemos que elas representam uma multiplicação de contratos prejudiciais ao trabalhador. No entanto, esse comportamento é mais difícil para empresas que necessitem, de maneira permanente, inovações tecnológicas, invenção de novos procedimentos e de novos produtos.

A empresa Lafarge-Coppée, ainda na França, se organiza através de unidades autônomas concêntricas. Dispõe de um centro restrito e de unidades operacionais concêntricas. São trinta e três mil colaboradores no mundo inteiro e apenas duzentas pessoas na sede, na França. A empresa diz querer estar próxima de seus mercados, de seus clientes, de seus assalariados. Trabalha com cimento, gesso, novos materiais de construção (inclusive na pintura).

A tendência então é esta: num primeiro círculo, há um núcleo duro com empregados com contratos por tempo indeterminado. Depois, há estagiários e empregados em nível de precariedade grande com contratos por tempo determinado. Mais adiante, os que prestam serviços exteriores, empresas terceirizadas e trabalhadores independentes. Isto provoca, na França ao menos, conflitos principalmente com as grandes corporações, como as dos empregados de serviços de transportes ferroviários, que têm garantido um estatuto vigente desde 1946 e que, evidentemente, com razão, não querem perder suas conquistas sociais. Recusam-se a aceitar que a relação com os prestadores de serviços se faça com base no Direito comercial e não no direito trabalhista. Querem assumir controle das empresas. Querem desenvolver cooperativas. Querem auto-gestão.

Há necessidade de nova legislação do trabalho, dizem todos, embora com motivações diferentes, uns para melhor explorar o trabalhador, outros buscando fórmulas que assegurem proteção aos trabalhadores independentes. Como fazê-lo? Na França, os jornalistas colaboradores obtiveram proteção social. São pagos pelo que produzem, mas são protegidos.

Os empregados das empresas sub-tratantes ou concessionárias não são protegidos por sindicatos fortes. Além disso, outros problemas surgem: como o trabalho varia, a necessidade de formação permanente se acentua. Quem pagará por esta formação? Quem assegurará a sobrevivência durante os períodos de formação?

É evidente que este movimento é estimulado pelos que querem livrar-se de obrigações em matéria de cobertura social e de seguro-desemprego e que desejam ter as mãos livres para se desembaraçar de empregados como se fossem mercadorias inúteis. Por isto, Kofi Anan, secretário-geral das Nações Unidas, lançou uma nova utopia e propõe a efetivação de um contrato mundial entre a ONU e o mundo dos negócios, cujos representantes adeririam voluntariamente a valores fundamentais, nos campos das normas de trabalho, direitos humanos e meio-ambiente.

No Brasil, engenheiros, agrônomos e arquitetos estão revisando seu código de ética. Que há de mais importante, na ética, do que o respeito à pessoa humana? Quem perde o emprego, frequentemente perde muito de sua dignidade de ser humano, fica com a sensação de ser um inútil na sociedade. Além disto, estima-se que, no mundo inteiro, mais de três bilhões de pessoas sobrevivem com menos de dois dólares por dia. Em termos éticos, é necessário revisar a escala de valores. Antes da economia e de suas leis, há o ser humano, está o ser social. O tempo gasto no trabalho é cada vez menos o instrumento de medida da coisa produzida ou do valor adicional que se verifica. É o que justifica o movimento pela redução do tempo de trabalho para reduzir, por seu lado, o desemprego, como tentou fazer o ex-primeiro Ministro francês, Leonel Jospin, com a lei das 35 horas, medida complexa e que, desde o início, foi rejeitada por grupos conservadores e incompreendida mesmo por muitos dos que dela se beneficiaram.

É dentro deste quadro que, engenheiros, arquitetos e agrônomos brasileiros, congregados no CONFEA, discutem questões relativas à profissão, à organização do trabalho e às profissões que exercem seus pares no Brasil e no mundo. Confesso que cheguei quase a renunciar ao convite honroso que me fizeram de vir a Goiânia tratar deste tema nesta 59a. Semana Oficial da Engenharia, da Arquitetura e da Agronomia (CONFEA-CREA-Goiânia em 27.11.2002). Ao receber a proposta de dirigir-me a esta assembléia, comecei a reunir material sobre organização profissional destas categorias profissionais, vasto mundo sobre o qual existe farta literatura¹⁶⁵ (x). Considerei, então, que seria útil centrar a reflexão que ora elaboramos mais sobre o campo vasto das exigências do mundo do trabalho nesta fase de globalização que em

¹⁶⁵ A título de exemplo, ver;

- a) sobre organização profissional agrícola na França: F.R.C.A.- Organisation professionnelle agricole – <http://www.frca-pc.fr/Org-Prof/Org-prof..htm>
- b) sobre organização profissional de engenheiros na França: Comment devenir ingénieur diplômé par l'Etat? - <http://www.education.gouv.fr/sup/vaep/orga.htm>
- c) questões relativas à organização profissional (sociólogos, mas com elementos úteis a todas outras profissões)- Resoluções Finais do XII Congresso Nacional realizado entre os dias 1 e 4 de abril de 2002- Universidade Federal do Paraná- UFPR- <http://www.sociologos.org.br/xiicongresso02/Resolucoes.htm>

sobre organização profissional dos arquitetos: Chassel, Francis – Inspecteur général de l'architecture et du patrimoine- Organisation professionnelle des architectes- www.archi.fr/PROFESSION/pdf/RapportGT4.pdf

detalhes da organização profissional face ao mercado atual, mas mutável do mercado de trabalho.

Verifiquei, assim, só para dar um exemplo, que, entre os países vinculados à OCDE –este clube, com sede em Paris, ao lado do Bois de Boulogne, reunindo representantes dos países mais ricos do mundo- a fuga dos jovens das profissões científicas e, em particular, da Engenharia é notável. O fenômeno já era notado, como grave, no início dos anos 90, em países como Estados Unidos, França e Alemanha.

François Mitterrand, com sua experiência de velho timoneiro, em 1991, declarou-se alarmado com a situação e, ao mesmo tempo em que concedia mais créditos para a educação superior, solicitava aos estabelecimentos que procurassem duplicar os efetivos de estudantes e de professores no campo da Engenharia. Notara que a juventude, desiludida com a maneira como evoluía a sociedade desenvolvida, via na tecnologia a raiz de muitos dos males da sociedade.

Mais recentemente, o diretor da Escola Politécnica de Marselha, sempre na França, declarou que neste início de ano escolar (setembro/outubro de 2002), há um déficit de quatro mil estudantes nas escolas de engenharia francesas. Face ao comportamento irresponsável de grandes empresas, tanto no campo ético quanto na área ambiental, tanto nos Estados Unidos como na Europa, muitos estudantes se perguntam: vale a pena assumir responsabilidades neste contexto? Vale a pena trabalhar para enriquecer viúvas californianas?

Semelhantes perguntas poderiam formular estudantes brasileiros, indagando, no caso da Agronomia, por exemplo, se vale a pena gastar toda sua energia para produzir massivamente soja para alimentar porcos japoneses ou europeus, colaborando, é evidente, com os aumentos das exportações do país, sem, porém participar de um processo que vise a garantir uma alimentação básica a toda a população.

Além disso, reduz-se o número de ofertas de empregos e de estágios no campo da Engenharia e da Agronomia. Na Arquitetura, o fenômeno da contração de postos é, creio, ainda mais antigo. Muitos sentem, então, a necessidade da interdisciplinaridade como método de aprendizagem. A realidade não é feita –já assinalamos isto anteriormente- como se ensina na maioria das universidades, com separação rígida entre o que é Educação, Comunicação, Antropologia, Engenharia, Arquitetura etc.

Não basta, para resolver esta questão, acrescentar a currículos de Engenharia, de Arquitetura ou de Agronomia, elementos de outras carreiras, disciplinas de ciências humanas ou ligadas ao desenvolvimento da Ética. É necessário mais que isto é fundamental, reforçar a integração de componentes humanos sociais e éticos no conjunto da formação. Aqui há que dizer-se que especialistas brasileiros da estirpe de Eduardo Portela –aquele que no tempo da Ditadura não era, estava ministro- ou do filósofo Samuel Sá (Universidade Federal do Pará), há muito tempo preocupam-se e trabalham com este tipo de questões, defendendo a necessidade da adoção da interdisciplinaridade nos programas universitários.

Esta integração poderá preparar os futuros dirigentes de empresas a tratar com questões complexas que já são e serão cada vez mais o seu pão de cada dia. Poderão colaborar com os que querem se sentir úteis humanamente, em vez de limitar seu tempo a produzir benefícios

para si mesmos, para acionistas e proprietários de empresas. Poderão colaborar ainda com os esforços que permitirão ao país encontrar seu caminho e a ocupar um espaço na nova situação econômica mundial.

Estas mudanças na empresa, como na ciência e na tecnologia de maneira geral, acabam afetando bastante as estruturas de trabalho, mas também, como consequência, tem grande incidência nos programas de formação e nos estabelecimentos de ensino, seja no ensino profissionalizante, seja no ensino superior. Provocam, então, mudanças nas disciplinas com criação de novas matérias e uma orientação pedagógica que leve os estudantes não somente a aprender, como sobretudo a tomar iniciativas, como assinalava frequentemente o ex-diretor geral da UNESCO Federico Mayor.

Em realidade, é na formação que as mudanças são mais visíveis. 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, frequentemente impossível, com acusações mútuas de infidelidade. Mas, é uma cooperação necessária, todos estão de acordo. É bom que organizações como o CONFEA – Conselho Federal de Engenharia, Agronomia e Arquitetura- definam códigos de ética para seus associados e as empresas com que mantêm relações e que estimulem 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.

Nos Estados Unidos, existe o Business Higher Education Fórum criado pelo American Council on Education desde 1979. Na Europa, por iniciativa da CRE -antiga Conferência de Reitores Europeus, hoje Associação das Universidades Européias- foi criado, em 1983, o Fórum europeu Universidade-Indústria.

Num país como o Brasil, formar os jovens com espírito empreendedor, em outras palavras ajudá-los a conceber suas próprias empresas é fundamental. Para isso, além de introduções e modificações pedagógicas no âmbito da formação, o desenvolvimento de incubadoras de empresas, dentro e fora das universidades, é elemento essencial.

Mas, não há que se esquecer 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.

14- UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO

El conocimiento tecnológico se utiliza en todos los campos. En los años 80, Estados Unidos decidió se preparar tecnológicamente para la Copa Mundial de Volleyball en París. Para esto

selecionó atletas muy buenos en disciplinas varias los ha sometido a un entrenamiento reforzado durante un largo período de tiempo.

Para analizar las estrategias de los adversarios, se contrataron programadores y los ordenadores se transformaron en parte esenciales de la estrategia de entrenamiento. En poco tiempo, los jóvenes se transformaron en un equipo muy fuerte, bien entrenados y conociendo todo sobre sus posibles adversarios.

Sin embargo, Brasil enviara a París un grupo joven, innovador, que lanzara recientemente una serie de “jugadas” inéditas, todavía desconocidas de los aficionados y en consecuencia no disponibles en los ordenadores para los análisis hechos por los entrenadores de Estados Unidos. El resultado fue que, en la fase preliminar, Brasil y Estados Unidos se encontraron y la victoria brasileña fue aplastante. El torneo fue adelante y, en la final, nuevamente Estados Unidos y Brasil se encontraron. Se esperaba una victoria implacable de Brasil, pero aconteció lo contrario. Los americanos, utilizando toda la parafernalia tecnológica, habían identificado todas las variables de la estrategia brasileña, sabían como enfrentarlas y el resultado fue una derrota humillante de los brasileños, incapaces de crear nuevas variaciones tácticas.

En otras palabras, **el saber codificado estaba del lado de Estados Unidos cuyos jugadores, aun que menos competentes, finalizaron campeones del mundo por la primera vez en la historia del “volleyball”.**

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

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

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

Na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em outubro de 1998, a comunidade acadêmica e seus associados opinaram de maneira muito clara, baseando suas propostas e decisões no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Trata-se**

em realidade de um princípio básico para todas as reformas no mundo inteiro, válido para todos os países e não apenas para os mais ricos.

15-LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Asimismo, **la globalización de hoy se basa en el extraordinario desarrollo de las nuevas tecnologías y en el impacto creciente de la sociedad del conocimiento.** Los números son extraordinarios desafían la comprensión de los seres humanos normales. Según un estudio de IDC – International Data Corporation, una empresa de investigaciones mercadológicas, alrededor de 1.200 exabytes de datos digitales serán producidos este año (2010) en el mundo entero. The Economist de 27 de febrero de 2010 decía que en 2005, la humanidad creó 150 exabytes (billón de gigabytes) Investigadores de la Universidad de California en San Diego concluyeron que los hogares estadounidenses fueron bombardeados con 3.6 zeta bites de información, lo que significa 34 digabytes por persona cada día.

Que representa todo esto? Ustedes lo saben? Personalmente, confeso que mi imaginación queda ultrapasada de mucho con todo esto. En un suplemento del New York Times publicado el jueves 18 de marzo de 2010, John Markoff, sacando datos de Doug Webster, ejecutivo comercial de Cisco Systems, nos explica:

“Cuando empezamos a liberar datos públicamente, hacíamos las mediciones en petabytes de tráfico. Luego, hace un par de años, empezamos a medirlos en zettabytes y ahora los medimos en lo que llamamos yotabytes”.

Está claro. Non? Bien tal vez para ustedes, yo sigo en lo mismo. En realidad, un petabyte equivale a un millón de gigabytes. Un zetabyte es un millón de petabytes. Y un yottabyte es un millar de zettabytes.

Confeso que mi imaginación queda lejos de comprender todo esto. Lo que comprendo sí es que si un hogar estadounidense es bombardeado con 3.6 zeta bites de información, la cuestión que se pone inmediatamente, es cuál es la capacidad de un individuo absorber una parte ínfima de todo esto. Y el corolario es inmediato. Como convivir con todo esto? Como seleccionar las informaciones? Como no dejar que su privacidad sea controlada por empresas o por el gobierno?

En los años 80, en la UNESCO, estábamos preocupados con el volumen de información que llegaba a los individuos y reflexiones y experimentos eran hechos llevando a una especie de nueva disciplina **relativa a la educación para los media**, es decir era necesario formar la gente para se encontrar en el medio del volumen enorme de informaciones recibidas de los periódicos, radio, televisión etc. Que hacer ahora cuando uno individuo recibe varios zytabytes de información?

Yo fui periodista en los años 60, fue profesor de comunicación en los años 70, en principios de aquella década lideré la organización del curso de comunicación de la Universidad de Brasilia. No he tenido dudas en hacerlo. Si me invitan hoy a organizar un curso de comunicación en una universidad en cualquier parte del mundo agradezco. Mi imaginación no llega a los petabytes ni a los zettabytes y aun menos a los yotabytes”.

De toda manera, el crecimiento astronómico del volumen de informaciones es una de las características de los tiempos actuales, y, en consecuencia, de la globalización. Y con esto ya se ve que la posición de un individuo en esto marco no es fácil. Es evidente también que controlar las informaciones, tener acceso a ellas y principalmente saber interpretarlas es una vez más una fuente de poder extraordinaria: poder político, pero principalmente poder financiero.

Hoy las empresas que detienen el control de las tarjetas de crédito ya son capaces de identificar posibilidades de operaciones fraudulentas, utilizando reglas que vienen de la comparación de billones de transacciones. Hay redes de supermercados que identifican, por las compras registradas, las preferencias de los consumidores. En el área de salud, se puede monitorear la eficacia de tratamientos diversos. Las ventajas e inconvenientes de esto son muy claras. Recientemente, anduve comprando vino en línea. De repente, empecé a recibir publicidad de varios vendedores de vino. Como supieron de mi interés. Coincidencia?

Pero inmediatamente se puede decir, sin dudas, que esto implica cambios profundos en la educación, en particular en la educación superior. Es un hecho que los enseñantes, los docentes, no pueden más impartir sus clases ignorando las nuevas tecnologías de la información y los estudiantes tienen que formarse en nuevas tecnologías. **Más que acumular conocimiento es cada vez más importante conocer donde está la información y saber manejarla.**

Una cuestión importante: el control sobre Internet. Los estadounidenses controlan el organismo Internet Corporation of Assigned Names and Numbers (Icann). Obama ha aceptado la existencia de un organismo internacional de vigilancia, pero el control sigue con los de su país.

Por otra parte, no hay que olvidar el hecho que sobre 25 empresas que dominaban el mercado de logiciél y e Internet en 2005, 19 eran basadas en Estados Unidos.

16- DE NUEVO, LAS NOVAS TECNOLOGIAS

Las principales ventajas de la utilización de estas nuevas tecnologías en la enseñanza superior, son las siguientes:

- el aprendizaje sin restricciones de tiempo, ni de espacio;
- la organización de cursos con módulos y calendarios flexibles, que toman en consideración las necesidades individuales de aprendizaje;
- mayor responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje;
- el estímulo al intercambio del saber entre investigadores, instituciones, maestros y alumnos, a través del funcionamiento de redes que son favorecidas por las nuevas tecnologías.

Lo anterior es esencial. El debate sobre el futuro de las instituciones de enseñanza superior corre el riesgo de centrarse demasiado en las nuevas tecnologías y éstas constituyen un fenómeno importante, como ya hemos señalado, pero no es, ni exclusivo, ni fundamental. John Daniel, rector de la Universidad Abierta del Reino Unido, decía recientemente y con razón: la tecnología es la respuesta, OK, pero ¿cuál es la pregunta? (Technology in the answer, OK, but what is the question?)

El estado de la economía mundial, la evolución de la organización de la sociedad, exigen de los estudiantes una variedad de habilidades y capacidades que no son más suministradas por la enseñanza tradicional, basada en la uni o monodisciplinaridad. También, además, se equivocan aquellos que se limitan en sus análisis, a un sólo factor, sea éste la evolución de la tecnología, o los cambios sociales, aunque no se puede dar de lado a este último. La búsqueda de un modelo más justo de sociedad, debe constituir una prioridad

17-PROTECCIONISMO Y SUMISIÓN

Fue basados en los principios que dominan ahora el proceso de globalización y que son influenciados por la teología del mercado, principios estos transformados en objetivos, que

países de América latina, como otros en África y en Asia, abrieron sus puertas, acabaron con tarifas aduaneras simplificando las formalidades de importación, privatizaron el patrimonio público, debilitaron las funciones públicas, permitieron que empresas multinacionales destrozasen completamente los incipientes y débiles parques industriales nacionales y sus instituciones de investigación, han estimulado una crisis financiera y de identidad en los establecimientos públicos de educación superior.

El resultado de todo esto es que países como Argentina, uno de los más desarrollados del mundo en la mitad del siglo pasado, transfirieron su patrimonio al capital financiero internacional e han hecho pocas inversiones en ciencia y tecnología (ver el documento ‘La educación argentina en la sociedad del conocimiento’ - 29a. reunión de la Conferencia General de la UNESCO- 1997) y ahora se encuentra en una situación que puede convertirla de nuevo en una nación agrícola y ganadera como al final del Siglo XIX, pero en un contexto internacional diverso en que la economía depende de los servicios financieros, con decisiones tomadas en los grandes centros del capitalismo mundial.

Los países ricos no tienen ninguna reserva en proteger sus productos, sus empresas, sus naciones, como lo hacen todos los días Estados Unidos con su proteccionismo y con las represalias a otros países que comercian con productos concurrentes de los norteamericanos. Por otra parte, todos saben que el éxito reducido de los intentos de acuerdos entre Mercosur y la Unión Europea está en la decisión de los gobiernos europeos de crear barreras a la entrada en Europa de productos latinoamericanos, en particular los agrícolas.

Los mayores o más viejos han de recordar que, en 1964, de Gaulle fue recibido en América Latina como un dios. Esto no evitó que pocos meses después el mismo de Gaulle decidiera restringir el acceso de la carne argentina en Francia. El gran estadista francés tenía como directiva «La France d’abord» y los latinoamericanos no tienen que hacerse ilusiones sobre esto cuando se discute la integración con Europa. Hay que hacer acuerdos, pero hay que saber defenderse y defender los intereses de sus sociedades.

Según el PNUD, las barreras comerciales a las cuales se confrontan los países en desarrollo cuando exportan a los países ricos son en el promedio tres veces más importantes que aquellas a las cuales son sometidos los intercambios entre los países ricos. En lo que se refiere a la agricultura, siempre según el PNUD, los países en desarrollo pierden alrededor de 19.7 mil millones de euros por año en función del proteccionismo y de las subvenciones platicadas por los países ricos.

El embajador Ricúpero, ex secretario general de la UNCTAD, de Naciones Unidas, decía que una de las ventajas adicionales de los acuerdos preferenciales es que ellos posibilitan a los poderosos aislar y tal vez “dobrar” los impertinentes como Brasil y Argentina, culpados de tener el coraje (osadía) de pretender que la teoría de las ventajas comparadas se aplique igualmente al zumo de naranja, al azúcar, a la carne, a la soya, y no solamente a los productos

electrónicos, máquinas y aparatos sofisticados en los cuales los países avanzados no tienen miedo de la competencia.

Las tarifas básicas aplicadas a los productos de Bangladesh eran de 14.1% mientras las de Francia se limitaban a 1.1%. Mirando datos de 1999, un estudio comparó el promedio de tarifas impuestas por EUA a los 15 principales productos de exportación brasileños llegando a la conclusión que alcanzaban 45.6%. Mientras esto el promedio brasileño para las 15 más grandes exportaciones estadounidenses al mercado brasileño era de 14.3%. Hay casos notables? Azúcar: 236%, tabaco 350%, etanol 2.5% más 0.52 por galón; zumo de naranja (0.785 US dólar por litro).

No hay duda, la creación del conocimiento y su manipulación, así como el control y la utilización de la información son instrumentos esenciales que los países ricos utilizan para garantizar su hegemonía en el mundo globalizado.

18-L'EXCLUSION

Quelqu'un pourrait dire qu'il s'agit là de questions théoriques ou alors de paranoïa envers l'action de l'OMC et des agences qui la soutiennent en vue de la consolidation de l'idée de commercialisation. Je ne le crois pas. Des beaux discours, tout le monde en fait. Depuis un certain temps, on le voit tout le temps et ils sont l'apanage de notre monde universitaire. Par ailleurs, M. Camdessus, en quittant la direction du FMI, a fait des discours incisifs et radicaux contre l'exclusion et, ensuite, a pris la fonction de consultant auprès du Saint Siège. Le président de la Banque Mondiale se présente comme le protecteur et stimulateur des actions contre la pauvreté. Des documents de la Banque Mondiale reconnaissent maintenant que l'enseignement supérieur produit des résultats bénéfiques aux individus mais aussi à la société. L'OCDE actuellement met en relief l'importance de la dimension sociale et culturelle, oublie ses discours économétriques et parle de la nécessité de développer le capital social.

Mais quand on arrive aux faits concrets, aux propositions, rien ne change. La solution est toujours dans l'éloignement de l'État en ce qui concerne l'enseignement supérieur, dans la remise de l'enseignement supérieur au système privé, dans la concentration exclusive de l'État dans l'éducation de base, en opposition avec ce que l'OCDE a proposé pour ses États Membres en 1998, condamnant les pays en voie de développement à une situation de dépendance à un moment où se construit la société du savoir où la connaissance et l'information sont devenues les moteurs de la société mondiale. Attention cependant : il faut ne pas confondre information avec connaissance. La connaissance suppose une capacité d'apprentissage et une capacité cognitive. Dans le domaine politique, cette distinction est essentielle. Dans le domaine économique, aujourd'hui une distinction fondamentale se fait entre concevoir les produits industriels –c'est ce qui compte- et sa production. La conception est directement liée à la recherche et au développement basé sur la science et la codification du savoir théorique. La production peut l'être aussi, mais dans une proportion bien plus réduite. Plus un produit possède de technologie ajoutée, plus grand est son prix, et plus de postes de travail sont créés pour sa fabrication. Et la recherche est faite en grande partie dans

les universités qui forment également les chercheurs d'autres institutions liées à la recherche et à l'innovation.

En plus, on n'analyse pas les causes de la pauvreté et de l'exclusion, ou on ne veut pas les analyser, car on sait d'avance que les résultats d'une analyse sérieuse montreront la faillite de toutes les solutions proposées aux pays en voie de développement, dans le cadre des politiques d'ajustement structurel. Au lieu de voir les échecs de leur politique comme résultat du système qui a été imposé aux pays en voie de développement, on essaye de dire que ces politiques n'ont pas produit les résultats escomptés parce qu'elles ont été mal appliquées par les pays en voie de développement.

C'est le monde à l'envers!

Récemment, le journal *The New York Times* a publié un éditorial disant que les pays développés payent plus de 300 milliards de dollars chaque année en subsides agricoles à leurs producteurs, montant sept fois plus grand que celui destiné à l'aide au développement. D'après le journal, l'Europe est plus protectionniste que les Etats-Unis, mais la différence n'est pas substantielle. « Poursuivre dans cette voie perverse ne fera qu'augmenter l'instabilité sociale et la destruction environnementale dans les pays en voie de développement. Cela signifiera augmenter l'immigration illégale pour occuper des positions dans le marché agricole et dans d'autres secteurs des pays riches, au lieu d'augmenter l'emploi et les bénéfices dans le Tiers Monde ».

Le journal américain a raison. Il y a une dizaine d'années, les pays riches s'étaient engagés à appliquer chaque année l'équivalent de 0.7% de leur PNB à la coopération ou à l'assistance au développement. On calcule (d'après M. Domingos Donida, ancien directeur de la FAO à Rome et de l'ACDI à Ottawa) que dans l'année 2000, la moyenne de cette contribution de la part des pays riches atteignait 0.23%. D'après le *Courrier International* (29 août au 4 septembre 2002) pratiquement tous ces pays ont réduit considérablement leur aide entre 1992 et 2000. La seule exception est le Danemark qui, cette année, a consacré plus de 1% de son PIB à l'aide internationale. Les Pays-Bas, La Suède et la Norvège, malgré des réductions, sont encore à 0.8%, tandis que les Etats-Unis seraient à 0.1%, la Belgique à un peu moins de 0.3%, la France se situant aux alentours de 0.26%.

Les deux facteurs ensemble: réduction de l'aide, les subsides à leurs produits agricoles combinés avec les taxes élevées imposées à des produits des pays en voie de développement rendent impossible une politique saine de développement endogène de ces pays. Certains calculent que les pays en voie de développement perdent, chaque jour, 1 milliard de dollars grâce aux subsides des pays industrialisés. C'est un montant supérieur de loin aux aides internationales dans ce domaine.

A cela s'ajoutent d'autres questions. Comment peut-on attendre que des pays comme la Colombie et d'autres pays d'Amérique centrale et d'Afrique puissent s'en sortir quand on voit des organismes financiers stimuler un pays d'une autre région, sans aucune tradition de cette culture, à investir dans la production de café ? Le résultat est là. Il semble que la Colombie ne soit plus le deuxième producteur de café au monde. Un nouvel arrivant, dont les gouvernants

ont des difficultés à trouver des solutions pour alimenter leur population, produit des quantités énormes de café pour l'exportation, dont le seul résultat est la baisse de ce produit dans les marchés internationaux. Autre question économique, mais éthique aussi, et qui maintenant est également couverte par l'OMC. Est-ce qu'on peut imaginer qu'une entreprise enregistre en Europe et aux Etats-Unis le mot « banane » ? Bien sûr que non diront tous. Mais voilà qu'une entreprise d'un pays industrialisé a enregistré le brevet pour le mot « cupuaçu », un fruit de l'Amazonie. Des gens d'Amazonie ont maintenant des difficultés à exporter le jus et la crème de cupuaçu qui produit une espèce de chocolat précieux, par un acte qui est clairement un acte protégé de piraterie.

Cependant, un avertissement s'impose en ce moment. On ne discute pas ici aujourd'hui l'importance des services dans l'économie mondiale. Les données sont connues et l'OCDE comme l'OMC ne font que diffuser des informations sur ce thème. A titre d'illustration, notons que récemment, dans un article fleuve du périodique anglais *The Economist* (7.12.2002), M. Robert Zoellick, représentant des Etats-Unis auprès de l'OMC pour les thèmes de commerce et membre du cabinet de M. Bush, a affirmé que « les services représentent à peu près les deux tiers de l'économie américaine et 80% de notre marché de l'emploi, mais signifient seulement 20% du commerce mondial ». Après avoir mentionné les éléments de la politique américaine dans ce domaine, Mr. Zoellick a signalé:

- "we will not passively accept a veto over America's drive to open markets. We want to encourage reformers who favour free trade. If others do not want to move forwards, the United States will move ahead with those who do. It is time for others to tell us when they are ready to open their markets, to table proposals to liberalise and to match their criticism with commitment"

Le message ne peut être plus clair!

19-COMERCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

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

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

Um analista colombiano Jorge Tadeo Lozano, embora mencionando números e índices diferentes mas sempre impressionantes, assinala que de acordo com estudo recente da OCDE (maio de 2002- Trade in educational services: trends and emerging issues- working paper- Paris, maio de 2002- pgs. 7 e 8) os serviços de educação terciária movimentam 30 bilhões de dólares anuais –aproximadamente 3% do comércio global de serviços-, empregam 50 milhões de pessoas, têm cerca de 97 milhões de consumidores-estudantes e constituem um setor que cresce rapidamente. IDP (International Development Program) Austrália considera que para o ano de 2025 “haverá no mundo cerca de 263 milhões de estudantes em educação terciária, dos quais 7.3 milhões serão estudantes internacionais, 1.2 estudando na Austrália. O número de estudantes internacionais na Austrália e no Reino Unido triplicou desde 1990. Austrália é, hoje, um dos maiores receptores de estudantes internacionais, depois dos Estados Unidos e do Reino Unido; um em cada sete estudantes é estrangeiro frente a um em cada mil no México e a indústria da educação é a terceira indústria depois do turismo e do transporte, gerando divisas da ordem de 3.2 bilhões de dólares em 2002”.

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

Um Estado que não reconheça este direito aos outros, pode ser levado ao ORD –órgão de regulação das disputas- por discriminação ou por exercício de uma restrição disfarçada ao comércio de serviços, podendo inclusive ser condenado a pagar indenização para compensar o

prejuízo que o reclamante alegue estar tendo. Veremos adiante implicações e conseqüências desta realidade. Note-se, no entanto, desde já que os Estados não podem recorrer das decisões da ORD que deve prevalecer sobre as decisões dos tribunais nacionais.

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

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

20- TRES PROCESOS

En los últimos tiempos, en particular durante los años noventa e la primera década del Siglo XXI, los intentos para alcanzar una uniformidad de modelos de educación superior en escala mundial y, al final, de la consolidación de un pensamiento único son más sofisticados. Hay que ver, por ejemplo, lo que ocurre con tres procesos que se desarrollan a nivel internacional y que, aparentemente independientes, en realidad están interconectados:

- 1- **El Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS)**, aprobado en 1994 y que da base a todos los que buscan transformar la educación superior en servicio comercial, lo que implica el abandono de la concepción de bien público de la educación y que facilita también la adopción de modelos únicos.
- 2- **La Declaración de Bolonia** que es un exitoso proceso para crear un espacio europeo de educación superior. Originalmente, fue una declaración política pero ahora representa un tipo de acuerdo entre más de treinta países europeos. Adaptada a las realidades y necesidades europeas, el proceso de Bolonia está propiciando que las universidades europeas adopten el modelo norteamericano de formación y, actualmente hay una gran presión para que universidades de otras regiones copien el nuevo modelo europeo, que es una adaptación del modelo norteamericano.
- 3- **Las directrices para garantizar la calidad en la educación superior transfronteriza**, adoptadas en diciembre del 2005 por el Consejo de la OCDE y utilizadas por funcionarios internacionales que trabajan con el problema de acreditación en nivel internacional. Las referencias de todas estas directrices están

fundadas en los modelos de los países del norte que, naturalmente, pasan a ser vistos como parámetros únicos para definir lo que es calidad y, en consecuencia, servir de modelo para el mundo entero¹⁶⁶.

Un proceso tiene inicio, medio y fin. Es fundamental ver donde empieza y observar a donde se desea llegar y, en seguida, verificar adonde se llega en realidad. Veamos un ejemplo actual.

En los últimos tiempos, en particular desde la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998, en el campo de la educación superior, uno de los temas cuyo crecimiento de importancia fue notable es el de la evaluación y, más recientemente, los procesos que se correlacionan, en particular los de acreditación.

Evaluación como acreditación tampoco constituyen procesos neutrales. En el caso de la acreditación –la moda del momento– es importante señalar que los conceptos utilizados como los métodos adoptados tendrán consecuencias de naturaleza económica y financiera y también tendrán influencia en la vida cultural, social y política de las instituciones y de las naciones.

En este campo, hay un proceso en curso en nivel internacional. El inicio del proceso está en los años 80 con el cambio de paradigmas ya mencionado con la “liberalización”, “privatización” y “comercialización” siendo vistas, en la práctica, como objetivo primordial de los sistemas educacionales. La oficialización del proceso, si así podemos hablar, data de 1994 con la adopción del AGCS- Acuerdo General de Comercio de Servicios- y de 1995 con el inicio de funcionamiento de la OMC, Organización Mundial del Comercial.

Pero este proceso, como todo proceso, es dinámico e inmediatamente expertos anglosajones se han dado cuenta que, si aplicados con rigor, los principios del AGCS (GATS en inglés, Global Agreement on Trade in Services) interpretados por la OMC, todos tendrían que reconocer los diplomas de todos, lo que evidentemente no interesa a nadie. ¿Se pueden imaginar Oxford, Berkeley, Salamanca, Sorbona reconociendo automáticamente los diplomas de una universidad de Burkina Faso o de Cabo Frio en Brasil?

¹⁶⁶ A este respecto, se puede consultar: Hans Van Ginkel; Marco Antonio R. Dias (2007). .Retos Institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. Educación Superior en el mundo 2007. (2006). Madrid, Barcelona, México: Ediciones Mundi-Prensa Libros, S. A. Pag. 37-57.

En un sistema dominado por el mercado, probar la existencia de calidad de los productos educacionales a través de una calificación (“label” – “etiqueta”) resulta indispensable, para llamar la atención de los clientes, en particular en la competición internacional, los extranjeros y también de aquellos, como los rectores y los responsables de políticas públicas que definen las acciones en el campo de la educación superior en cada país.

Los países ricos en este campo son maestros, **ejercen influencia determinante en las organizaciones internacionales**, y encuentran funcionarios en estas instituciones pero también en asociaciones universitarias y en universidades para elaborar y defender códigos de buena conducta que, necesariamente, repercutirán lo que hacen sus instituciones. La metodología no es neutral ni ingenua. Un proceso de acreditación en este marco requiere una independencia política y económica de los órganos de acreditación, pero –y aquí hay una cuestión- sin respuesta hasta ahora, ¿quien va definir la independencia y verificar la ausencia de conflictos de intereses de los organismos y de los expertos que definen lo que es calidad y determinan cuales son las instituciones que tienen calidad?

Repetimos una vez más, se trata de un proceso, hay que ver su conjunto. Empezó en 1994 y la comunidad académica, por sus organismos representativos solamente se ha dado cuenta de lo que pasaba en septiembre de 1999, con una declaración de cuatro organizaciones que tienen sede en Europa, Estados Unidos y Canadá, protestando junto a los gobiernos de sus países contra la decisión de la OMC de incluir la educación superior entre los servicios reglamentados por el Acuerdo General de Comercio de Servicios.

En abril de 2002, los participantes de la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, reunidos en Porto Alegre, alertaron a la comunidad académica y a la sociedad en general contra estas políticas y solicitaron de los gobiernos iberoamericanos de no firmar compromisos en el campo de la educación superior en el marco del AGCS.

Sin embargo, desde 1995, una organización con sede en Estados Unidos y portadora del significativo nombre de GATE (Global Alliance for Transnational Education), creada con fondos de Jones Internacional Ltda., una poderosa empresa norteamericana en el campo de televisión por cable, pero con una unidad especializada en productos educacionales.

GATE elaboró un conjunto de principios para la educación transnacional, colaboró con la División de Servicios de la Organización Mundial de Comercio, y lanzó un proceso de certificación. El conflicto de intereses, en este caso, era demasiado claro. GATE, aunque se presentó como una organización no gubernamental con la participación incluso de miembros de la comunidad académica, era claramente dominada por una empresa comercial, con una

unidad de productos educacionales, definía lo que era calidad y quería ser responsable por la certificación de esta calidad. Las polémicas en torno de una tan clara confusión de agendas fueron grandes, se acredita que miembros de la comunidad académica acabaron por darse cuenta del absurdo en que se habían implicado y GATE sufrió un proceso irreversible de implosión.

Posteriormente, un nuevo proceso fue lanzado en el campo de la acreditación internacional, no estando claros, hasta el presente, cual será el final de proceso. Se sabe como empezó y se nota que muchos que estaban con GATE en 1996, siguen presentes, defendiendo siempre asumir posiciones neutrales y luchando por la implantación de un sistema de acreditación internacional, en particular en lo que se refiere a la educación que ultrapasa las fronteras.

Al final de 2005, se intentó aprobar un documento conteniendo un guía para la acreditación internacional en la UNESCO y en la OCDE. Dentro de la UNESCO, varios países se opusieron a la propuesta y, al final, una solución diplomática fue la de decir que los Estados miembros tomaban nota de la propuesta. En términos diplomáticos, el mensaje es claro. No hay veto, pero hay dudas, hay restricciones y el documento no fue aprobado en la UNESCO. Varios países, entre ellos India y Brasil, consideraron que la aplicación de estos principios podría dar ventajas económicas, políticas y culturales a un pequeño grupo de países, justamente los que controlan el proceso en curso de creación de sistemas internacionales de acreditación. Además, metodológicamente, el proceso no estaría respetando las reglas internas relativas a la aprobación de documentos de esta naturaleza. Sin embargo, el documento es presentado como siendo de la UNESCO y se entiende imponerlo a la comunidad internacional.

21- L'AGCS ET L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Par ailleurs, il n'y a aucun doute que l'ingérence de l'OMC dans le domaine de l'éducation, et en particulier de l'enseignement supérieur, pose des problèmes. Le sujet a été maintenu en cachette pendant plusieurs années ; c'est grâce à des fonctionnaires canadiens que la communauté internationale a pu se réveiller et commencer à débattre de la question. Plusieurs documents ont été élaborés au cours des derniers mois et plusieurs réunions consacrées à ces thèmes dans tous les continents.

On ne va pas revenir ici sur l'ensemble des analyses. Par ailleurs je crois savoir que d'autres ont été appelés à le faire au cours de cette réunion.

Rappelons de façon télégraphique certains problèmes auxquels font face les institutions d'enseignement supérieur devant les actions entamées dans le cadre de l'OMC et en particulier de l'AGCS (GATS), qui souhaite couvrir tous les services et les considérer comme des services du commerce, à l'exception peut-être des services militaires et de police.

1- La définition de services, et surtout des services gouvernementaux, est considérée ambiguë et tout peut se trouver dans les règlements de l'OMC, à l'exception peut-être de la Police et des Forces Armées.

2- La combinaison des dispositifs relatifs à ce qu'on dénomme le principe de la nation la plus favorisée (article 2) et de la clause concernant le traitement national (article 3) risque d'entraîner des conséquences désastreuses, non seulement en regard des services publics mais aussi des institutions privées nationales, car tout ce qu'elles recevront, y compris des subventions, risque de devoir être concédé à n'importe quelle autre institution nationale ou étrangère (y compris aux fabriques de diplômes mentionnées par les japonais). L'article II d'exécution compulsoire statue que "chaque Membre accordera immédiatement et sans condition aux services et fournisseurs de services de tout autre Membre un traitement non moins favorable que celui qu'il accorde aux services similaires et fournisseurs de services de tout autre pays". Par ailleurs, l'article XVI définit que dans les secteurs inscrits dans sa Liste, et compte tenu des conditions et restrictions qui y sont indiquées, chaque Membre accordera aux services et fournisseurs de services de tout autre Membre, en ce qui concerne toutes les mesures affectant la fourniture de services, un traitement non moins favorable que celui qu'il accorde à ses propres services similaires et à ses propres fournisseurs de services similaires.

3- L'OMC dispose d'un pouvoir coercitif, avec un vrai tribunal auquel tous les Etats Membres doivent se soumettre, y compris en changeant leur législation pour s'adapter aux normes et décisions de l'OMC. Celle-ci, en plus, est accusée de ne pas être transparente et de ne pas prendre en considération les intérêts ni la spécificité des pays en voie de développement, ce qui a été la base du programme de l'actuel directeur général en fonction depuis le 1^{er} Septembre dernier, ancien premier ministre de Thaïlande, Supachai Panitchpakdi. .

4- Finalement, la prise de position de l'OMC a provoqué des réactions de la part d'associations universitaires dans le monde entier, la première étant divulguée en septembre 2001 par quatre organisations du Nord (Association des universités et

collèges du Canada, American Council on Education, Association Européenne de l'Université, Council for Higher Education Accreditation), qui ont signalé que « la raison d'être de l'enseignement supérieur est de servir l'intérêt public et qu'il ne constitue pas une 'marchandise', un fait que les États membres de l'OMC ont reconnu dans des conventions et déclarations de l'UNESCO et d'autres instances internationales et multilatérales » (11). Elles ont ajouté :

“La mission de l'enseignement supérieur est de contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble, à savoir : éduquer des diplômés hautement qualifiés, capables de répondre aux besoins de tous les secteurs de l'activité humaine ; promouvoir, créer et diffuser les connaissances par la recherche ; interpréter, préserver et promouvoir les cultures dans le contexte du pluralisme culturel et de la diversité culturelle ; offrir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ; contribuer au développement et à l'amélioration de l'éducation à tous les niveaux; protéger et promouvoir la société civile en inculquant aux jeunes les valeurs qui sont à la base d'une citoyenneté démocratique et en offrant des points de vue critiques et objectifs dans le débat portant sur les choix stratégiques que les sociétés ont à faire”.

Et encore: “face à ce mandat public, le pouvoir de réglementer l'enseignement supérieur doit demeurer la prérogative des instances compétentes désignées de n'importe quel pays. Rien, dans les accords internationaux du commerce, ne devait restreindre ou limiter ce pouvoir”.

La manifestation de ces associations a réveillé la communauté internationale dans le monde entier. À titre d'exemple, nous mentionnons les participants au IIIe Sommet des universités publiques ibero-américaines, qui s'est tenu à Porto Alegre, au Brésil, en avril de 2002. À la fin des travaux, les participants ont déclaré :

“...the Iberian and Latin American academics hereby gathered, reaffirming the commitments made by the governments and by the international academic community at the World Conference on Higher Education in Paris in October 1998, which considered higher education as a public good, alert the university community and the society as a whole to the disastrous consequences of such policies and demand that the governments of their respective countries do not subscribe any commitments on this issue within the framework of the WTO General Agreement on Trade in Services (GATS) (12)

22- A TEOLOGIA DO MERCADO

Estes princípios: - a desregulamentação, o enfraquecimento dos Estados, o poder avassalador do mercado - são a base de uma nova teologia, que domina as relações entre os povos. Nos anos setenta, tivemos a “teologia da liberação”, que sofreu ataques de todas as partes. Agora, temos “a teologia do mercado”, que, sem utilizar este título, dispõe de dogmas mais poderosos e imunes a discussão que qualquer religião, mesmo as que se baseiam no fundamentalismo mais histórico. E foi baseado nestes princípios, transformados em objetivos, e seguindo os conselhos dos tecnocratas do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, da OCDE e, agora mais que nunca, da OMC - Organização Mundial do Comércio- que nossos países da América latina, como outros na África e na Ásia, simplificando as formalidades de importação, privatizaram o patrimônio público, enfraqueceram as funções e os serviços públicos, permitiram que multinacionais destruíssem completamente os incipientes parques industriais nacionais, suas instituições de pesquisa e estimularam uma crise financeira e de identidade nos estabelecimentos públicos de educação superior.

Em um best-seller mundial, “L’horreur économique” (Fayard, Paris 1996), a ensaísta francesa Vivianne Forrester, já havia colocado, de maneira objetiva, uma questão importantíssima diante desta realidade: “quando tomaremos consciência de que não há uma crise, nem crises, mas uma mudança? Não a de uma sociedade, mas a mudança muito brusca de uma civilização? “Participamos de uma nova era sem chegarmos a nos dar conta disto” dizia ainda a autora francesa para quem é necessário que nos liberemos da síndrome “da carta roubada que, por haver sido colocada muito em evidência, passa despercebida. Mas, enquanto que na história de Edgar Allan Poe, a carta tinha sido ocultada pela astúcia daquele que desejava escondê-la, hoje ela o é pela reticência dos que deveriam procurá-la, por sua vontade manifesta de não a encontrarem ou de não reconhecerem que a viram, a fim de evitarem todo o risco de a lerem. Ora, não tomar conhecimento de seu conteúdo, não traz garantia alguma contra o que ela poderia revelar de prejudicial. Ao contrário”.