DOCUMENTOS
PROFESSOR MARCO ANTONIO
RODRIGUES DIAS

VOLUME Nº. 2 –

PRIMEIRA PARTE

GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E O IMPACTO DA AÇÃO DA OMC

GLOBALIZATION IN HIGHER EDUCATION AND THE IMPACT OF THE WTO ACTION

PRESENTATION[1]

Marco Antonio Rodrigues Dias

In the Policy Paper for Change and Development in Higher Education that UNESCO's Division of Higher Education prepared and launched in 1995, one of the challenges facing higher education in a changing world was globalization.

It is therefore natural that for anyone interested in higher education functions in society, globalization should become a turning point in the reflections. Personally, I always expressed interest in globalization and its impact on education, in particular in higher education. It is not, however, an easy task. Today (2009), everyone is talking about globalization and the excessive use of this term, without often having a clear precision about what is being talked about, means that many studies and debates on the subject lack any analytical value. This situation is aggravated by the multiplication of specialists who, by supporting the dominant forces of the international political and financial system, declare themselves neutral, operating as if the way in which international society is organized from the late 1980s has no direct implications in the life of the humanity. This, of course, is not exact. It is enough to see, for example, what has been done with the world of the work, an essential element for the dignity of the human being, and which has become totally marked by precariousness.

Globalization is an irreversible fact. They are two, in my view, the interconnected factors that can be considered fundamental at this moment:

a) **the new world order established since 1989 and**

b) a globalization that relies heavily on the development of new information and communication technologies.

This "new order", which would best be called disorder, implanted in the world in the 1990s, implies, in the political field, the domination of a small group of countries over the whole international community. It provokes changes in the international order that are harmful to poor and developing countries that, in financial organizations, have virtually no way to make their interests prevail. It stimulates changes in the world of work where job stability disappears and so-called flexibility becomes synonymous with insecurity for a large part of the population, with a highly negative impact on the lives of citizens, and in particular young people. It dominates the new technologies and intends to exercise control over the type of training that is ministered through them. It establishes a system of disorder in international relations.

In 1989, the British economist John Williamson has forged the principles of the Washington Consensus: privatizations, opening of the economy, control of inflation and public deficit, deregulation of the economy. Trade would bring prosperity for all. While

[1] **This English text was not corrected neither edited**.

developing countries were obliged to follow these prescriptions, the rich reinforced protectionist measures for their agriculture and industries, many of them practically bankrupt, the deficits were intensified reaching fantastic levels in the United States, for example.

For practical purposes, when discussing this theme and its impact on higher education, we often look at the analysis of experts such as Elie Cohen who, in the fall 1993 issue of "Rélations Internationales et Stratégiques", stated that "the term (globalization) was forged to represent a double reality, that is: on the one hand, the internationalization of the markets for goods and factors of production and, on the other, the emergence of industrial firms capable of thinking at one time in their world development and in developing, with this aim in mind, global strategies of production (international division of production processes), of trading (global standards, global brand, products launched simultaneously in the three large zones) and management (by externalization or integration of contributions of specialized firms in marketing, advertising creation and accounting and financial audit).

At the time UNESCO published its Policy Paper on Higher Education (1995), we noted that this was already a global problem which was a constant concern for those responsible for the higher education program of that organization. One of the first UNESCO Chairs created on the nineties was located in Brazil and has received the title of Chair on Globalization and Sustainable Development. The professor in charge ot its coordination was Theotonio Santos Jr. It was located in the College of Brazil, headed by the former Deputy Director General of UNESCO, Eduardo Portella. This chair, moreover, was created under the joint sponsorship of UNESCO and the United Nations University, an institution created in 1975 and having as one of the aims precisely the study of global problems. The chair, by the way, was created before the academic world in the whole world discovered the reality of globalization and began everywhere to publish a plethora of documents and articles on this subject.

The WTO – World Trade Organization-, on the other hand, after deciding to include higher education in the list of commercial services, has became a subject of concern to many representatives of the academic community around the world. The WTO was created in January 1995, replacing the General Agreement on Tariffs and Trade (GATT). But even before that, in April 1994, the states approved the GATS General Agreement on Trade in Services (GATS), with the intention of regulating all services, including, education.

In September 1998, a month before nearly five thousand participants, representing more than 180 countries, decided in Paris that higher education was a human right, that access should be universal and that only those who lacked motivation or competence should or could be waived, WTO officials, in a document then qualified as reserved, decided to formally include higher education in the list of commercial services, meaning that it should then be treated as a commodity.

The academic community ignored this fact and did not react to the implications that a decision of this nature could have for the autonomy of universities and their organizations in general. It was not until the end of 2001 that four associations from the North spoke on the issue, pointing out to their governments that the WTO was not the appropriate forum to deal with problems of this nature. For our part, we had the privilege of actively participating in launching the debate on this issue in the Brazilian and IberoAmerican space, based on a discussion at one of the roundtables of the World Social Forum in Porto Alegre in 2002.

In a paper published in Spain in the year 2000, as the first part of a book containing the basic documents of the WCHE - World Conference on Higher Education - (“Utopia and commercialization in higher education of the XXI century” volume 1, I called attention to WTO action, and, recalling a statement by David Noble, I said that "the WTO - World Trade Organization - is actively working to remove all barriers of 'educational goods' in international trade." He concluded by saying that the result of all this "is that the trend towards a commercialization of education is reinforced".

In this volume, I present some texts in which deal with this subject. Among them is the speech in Porto Alegre (second part – doc. No: 3), on February 3, 2002, within the framework of the World Social Forum. This document was published by the journal "Estudos & Debates" (volume 10, number 1, 2003). The facts revealed there impressed the participants and made the organizers of the Third Summit of Rectors of IberoAmerican State Universities, in particular the rectors Jorge Brovetto (Universidad de la República, Uruguay) and Wrana Panizzi (Federal University of Rio Grande do Sul, at that time president of ANDIFES, the association of Brazilian federal public universities) to decide that this would be the main theme of the meeting of iberoamerican universities to be held, again in Porto Alegre in April 2002.

I was asked to prepare a document and present it to the summit meeting of IberoAmerican state universities (second part - doc. 4); The text was published in a book by UFRGS – Federal University of Rio Grande do Sul - ("University - a place out of power", - “Universidade um lugar fora do poder”). In Porto Alegre, Summit participants published a statement that is now found in most documents dealing with the impact of the WTO on higher education. In it, the IberoAmerican rectors, following the 1998 WCHE, were in favor of a conception of higher education as a human right and they recommended to the governments of their countries to reject the investitures to transform higher education into merchandise.

It was a small collaboration to this debate, but it coincided with the discussion of the subject in several countires, all over the world, including China, where, on at least two occasions, I was invited to debate it in meetings of a network of Asian and Pacific universities presidents. Of course, since the audience to which the messages contained here in this series of documents was diversified, there is a lot of repetition in the presented texts. However, the way the subject was organized was diversified and followed a logic appropriate to each case. The interested reader, for his part, will also be able to observe the evolution of the debate on a global scale and in different contexts and will be informed every time of new details on the matter.

We have a very serious problem here. Education should continue to be treated as a right or become just a commodity? The consequences are multiple, the first being that, if the commercial view dominates, only those who can afford it will have access to education. On the other hand, in the face of the development of a neoliberalism that functions as a roller-coaster, the idea of education as a commodity started to be accepted by many members of the academic community and many university institutions. Many European universities experience a kind of schizophrenia. In their countries, they demand to be treated as public and funded by the state. However, when they go to developing countries, they act as if they are profit-oriented companies and treat education as a mere commodity.

Rich countries, particularly Anglo-Saxons, members of the OECD, Paris-based Organization for Economic Cooperation and Development, launched in the beginning of this

century an operation to create international accreditation systems. They should be able to give them quality certificates that are hardly accessible to institutions in developing countries. Moreover, they could justify the pressure for developing countries to either adopt Anglo-Saxon teaching models or to agree to purchase whole packages of training without taking into account the cultural needs and values of developing countries. The matter is of importance. In addition to involving large sums establishing privileged positions in the trade of educational products, measures of this nature may have great social, cultural and political impact.

This issue is an important part of the question of the implications of globalization for higher education and is present in many of the texts, but especially in the document I wrote in 2006 together with the UN University Rector, Professor Hans Van Ginkel. We presented it in Barcelona in November 2006, at the III Barcelona Conference on Higher Education, organized by GUNI-Global University Network for Innovation. In this text, references are made to three processes developed in the second half of the first decade of the 21st century: the attempt to establish an international accreditation system, the WTO action and the impact of the Bologna Process. We can add that those responsible for implementing the proposals and decisions of the Bologna Process saw that there was a great opportunity, in this framework, of forcing developing countries to adopt their model and to have a commercial advantage in a world where cooperation based on solidarity is supplanted by the transformation of education in commerce. For methodological reasons, however, this text will be available in Volume 4 of this series.

The theme of globalization will also be present in several other works that will be included in other volumes. Here the issue is dealt with in a broad way, and are treated other questions directly linked to the process of globalization, such as: accreditation, new technologies, financing of higher education, relations with the world of work, immigration, etc. The debate is open and it would be expected that university communities, particularly those in developing countries, will remain awake, react against propositions contrary to their interests, and at the same time promote reforms that will keep them in the frontline of the academic work, keeping relevance, what means collaborating in the solution of the problems of society.

Initially, it was anticipated that the documents presented in this series of volumes and in each particular unit would be cataloged according to the date of presentation or publication. In the end, it was preferred to start the series with special volumes on the 1998 World Conference on Higher Education, globalization, cooperation, etc. This second volume initially diffuses some documents related to globalization and can be considered basic in this context. We then began the presentation with a presentation made in Baqrcelonain a meeting of Nobel Prizes. It is followed by a speech addressed to Asian universities dealing with the broad subject of globalization and dialogue of civilizations (Doc. no. 2). This is followed (doc. no. 3) by a detailed interview published in 2002 by Jornal da Universidde of the Federal University of Rio Grande do Sul and (doc. no. 4) by a document from the year 2000, published by the University of Córdoba, Argentina. These texts are presented with an informal language, in a direct and clear way.

Two documents published by the journal Educação e Sociedade de Campinas, where the topic of the discussion between public service and commercialization in the area of higher education is seen in detail, synthesize, in a more structured way, points in debate, recall events and mention how ideas evolved in this area in the the last two decades (Part One - Docs 7 and 8).

Finally, two documents prepared in the framework of conferences organized by the REGGEN network, sponsored by UNESCO and the United Nations University, and operated in Rio de Janeiro, at the College of Brazil, give an overview on the impacts of globalization on the world of work and on communication (documents number and).

For this volume, keywords are:

Globalization
Public good
Public service
Commercialization
World of Work
Financing
Accreditation
Relevance and quality
New technologies
Education as a human right
Working distance
Precariousness
Communication

APRESENTAÇÃO - DEPOIMENTO

No Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior (Policy Paper) que a Divisão de Ensino Superior da UNESCO preparou e lançou em 1995, um dos desafios que se apresentava a educação superior num mundo que se transforma era o da globalização ou mundialização.

É natural, pois, que, alguém interessado nas questões relativas às funções do ensino superior na sociedade, à questão da globalização se transforme em um ponto crucial das reflexões. Estou; há muito tempo, entre os que se preocupam com a problemática da globalização e seu impacto sobre a educação, em particular sobre o ensino superior. Não se trata, no entanto, de tarefa fácil. Hoje, todos falam de globalização e o uso excessivo deste termo, sem que frequentemente, haja uma precisão clara sobre o de que se está falando, faz com que muitos estudos e debates sobre o tema, afinal, careçam de qualquer valor analítico. Esta situação é agravada com a multiplicação de especialistas que, apoiando as forças dominantes do sistema político e financeiro internacional, arvoram uma neutralidade, como se a maneira como a sociedade internacional passou a se organizar a partir do final dos anos oitenta não tivesse implicações diretas sobre a vida da humanidade. Basta ver, por exemplo, o que se fez com o trabalho, elemento essencial para a dignidade do ser humano, e que passou a ser totalmente marcado pela precariedade.

A globalização é um fato irreversível. São dois, a meu ver, os fatores interligados que podem ser considerados fundamentais neste momento: **a nova ordem mundial estabelecida a partir de 1989 e a globalização que se apoia fortemente no desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação**.

A "nova ordem", que melhor se chamaria de desordem, implantada no mundo nos anos 90, implica, no campo político, o domínio de um pequeno grupo de países sobre a comunidade internacional. Provoca mudanças na ordem internacional prejudiciais aos países pobres e em desenvolvimento que, nos organismos financeiros, praticamente não têm como fazer prevalecer seus interesses. Estimula alterações no mundo do trabalho onde a estabilidade de emprego desaparece e a chamada flexibilidade se torna sinônimo de insegurança para uma grande parte da população, com impacto altamente negativo na vida dos cidadãos e, em particular, na dos jovens. Domina as novas tecnologias e pretende exercer um controle sobre o tipo de formação que se ministra através delas. Estabelece um sistema de desordem nas relações internacionais.

Em 1989, o economista inglês John Williamson havia forjado os princípios do Consenso de Washington: privatizações, abertura da economia, controle da inflação e do déficit público, desregulamentação da economia. O comércio traria prosperidade para todos. Enquanto os países em desenvolvimento eram obrigados a seguir estas prescrições, os ricos reforçavam medidas protecionistas para sua agricultura e indústrias, muitas delas

praticamente falidas, os déficits foram se intensificando atingindo cifras fantásticas nos Estados Unidos, por exemplo.

Para efeitos práticos, quando tratamos do tema e de seu impacto no ensino superior, costumamos ter em vista a análise de especialistas como Elie Cohen, que, na edição do outono de 1993 da revista "Rélations Internationales et Stratégiques", afirmou que "o termo (globalização) foi forjado para representar uma dupla realidade, ou seja: de uma parte a internacionalização dos mercados de bens e dos fatores de produção e, de outra parte, o aparecimento de firmas industriais capazes de pensar de uma só vez em seu desenvolvimento em escala mundial e de desenvolver, com esta finalidade, estratégias globais de produção (divisão internacional dos processos de produção), de comercialização (padrões mundiais, marca mundial, produtos lançados simultaneamente nas três grandes zonas) e de gestão (pela exteriorização ou integração de contribuições de firmas especializadas em marketing, criação publicitária e de 'audit' contábil e financeiro).

Na época em que a UNESCO difundiu seu documento sobre políticas para o ensino superior (1995), observamos que já se tratava de um problema global que representava uma preocupação constante para os responsáveis pelo programa do ensino superior daquela organização. Uma das primeiras cátedras UNESCO criadas no Brasil foi a Cátedra UNESCO/UNU sobre globalização e desenvolvimento durável, sob a coordenação do Professor Theotônio Santos Jr. e localizada no Colégio do Brasil, dirigido pelo ex-diretor geral adjunto da UNESCO, Eduardo Portella. Esta cátedra, além do mais, foi criada sob o patrocínio conjunto da UNESCO e da Universidade das Nações Unidas, instituição criada em 1975 e tendo como uma das finalidades justamente o estudo dos problemas globais. A cátedra, diga-se de passagem, foi criada antes que o mundo acadêmico, no mundo inteiro, descobrisse a realidade da globalização e se iniciasse, por toda a parte, a publicação de uma pletora de artigos e documentos sobre o tema.

A OMC, por sua vez, pelo fato de ter decidido incluir o ensino superior na lista dos serviços comerciais, passou a ser objeto, já há algum tempo, da preocupação da comunidade acadêmica no mundo inteiro. A OMC foi criada em janeiro de 1995 e substituiu o GATT (General Agreement on Tariffs and Trade). Os estados que compunham o GATT aprovaram em abril de 1994 o AGCS Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS –General Agreement on Trade of Services, em inglês), com a intenção de regulamentar todos os serviços, inclusive, evidentemente, a educação.

Em setembro de 1998, um mês antes que perto de cinco mil participantes, representando mais de 180 países, decidissem, em Paris, que o ensino superior era um direito humano, que o acesso deveria ser universal e que apenas quem não tivesse motivação ou competência dele deveria ou poderia ser dispensados, funcionários da OMC, num documento então qualificado como reservado, decidiram incluir formalmente o ensino superior na lista dos serviços comerciais, significando que este deveria então ser tratado como uma mercadoria.

A comunidade acadêmica ignorou este fato e não reagiu às implicações que uma decisão desta natureza poderia ter para a autonomia das universidades e para suas organizações em geral. Somente no final de 2001, quatro associações do Norte se

manifestaram sobre a questão, assinalando a seus governos que a OMC não era o fórum adequado para tratar de problemas desta natureza. De nossa parte, tivemos o privilégio de participar ativamente do lançamento do debate sobre esta questão no espaço brasileiro e ibero-americano, a partir de uma discussão em uma das mesas redondas do Fórum Social Mundial de Porto Alegre em 2002.

Num trabalho publicado na Espanha, no ano 2000, como primeira parte de um livro contendo os documentos básicos da CMES (ver volume nº 1 dedicado a trabalhos e documentos sobre a CMES – "Utopia y comercialización en la educación superior del Siglo XXI-), chamei a atenção sobre a ação da OMC, e retomando uma afirmação de David Noble, afirmei que "la OMC – Organización Mundial del Comércio- trabaja activamente para suprimir todas las barreras de las 'mercancías educacionales' en el comercio internacional". Completava assinalando que o resultado disto tudo "es que se refuerza la tendencia a una comercialización de la educación".

No presente volume, apresentam-se alguns textos em que trato do assunto. Destaque-se, entre eles, o discurso, em Porto Alegre (doc. no. 1), no dia 3 de fevereiro de 2002, no quadro do Fórum Social Mundial. Este documento foi publicado pela revista "Estudos & Debates" (volume 10, número 1, 2003). Os fatos ali revelados impressionaram os participantes e fizeram com que os organizadores da III Cumbre de Reitores das Universidades Estatais ibero-americanas, em particular os reitores Jorge Brovetto (Universidad de la República, Uruguay) e Wrana Panizzi (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na época presidente da ANDIFES, a associação das universidades públicas federais brasileiras) decidissem que este seria o tema principal da reunião que se realizaria, de novo em Porto Alegre, em abril de 2002. E me solicitaram que elaborasse um documento e o apresentasse à reunião de cúpula (cumbre) das universidades estatales ibero-americanas (doc. no. 13); O texto foi publicado em livro pela UFRGS ("Universidade – um lugar fora do poder", organizadora Wrana Panizzi). Em Porto Alegre, os participantes da "Cumbre" após os debates, publicaram uma declaração que, hoje, é encontrada na maioria dos documentos que tratam da questão do impacto da OMC sobre o ensino superior. Nela, os reitores ibero-americanos se posicionaram em favor de uma concepção de ensino superior como direito humano e recomendaram aos governos de seus países que rechaçassem as investidas para transformar o ensino superior em mercadoria.

Desde então, fui chamado a debater o assunto em várias universidades e instituições brasileiras, mas também em vários países da América Latina e de outros continentes, inclusive na China, onde, pelo menos em duas ocasiões, falei a uma rede de universidades asiáticas, diante de reitores de universidades de vários países da Ásia e do Pacífico. Evidentemente, **como o público ao qual se destinavam as mensagens objeto dos documentos aqui apresentados era bastante diversificado, há muita repetição nos textos então elaborados.** As apresentações, no entanto, seguiam uma lógica apropriada a cada caso. **O leitor interessado, por sua parte, notará repetições permanentes, mas poderá observar também a evolução do debate em escala mundial** e em contextos diferenciados e se informará, a cada vez, de novos detalhes sobre a questão.

A verdade é que temos aí um problema de ordem muito séria. **Trata-se de verificar se a educação deve continuar sendo tratada como um direito ou se passa a ser apenas uma mercadoria**. As consequências são múltiplas, a primeira delas

sendo a de que, caso a visão comercialista domine, terá acesso ao estudo apenas quem puder pagar.

Por outra parte, frente ao desenvolvimento de um neoliberalismo que funciona como um rolo compressor, a ideia de educação como comércio passa a interessar também a muitos membros da comunidade acadêmica e muitas instituições universitárias. Muitas universidades europeias, assim como várias em países em desenvolvimento, vivem, hoje, uma situação de esquizofrenia. Em seus países, exigem serem tratadas como públicas e serem financiadas pelo Estado. No entanto, quando vão aos países em desenvolvimento, atuam como se fossem empresas que visam apenas ao lucro e tratam a educação como mera mercadoria.

Agora, os países ricos, em particular os anglo-saxões, membros da OCDE, Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico, com base em Paris, lançam uma operação visando à criação de sistemas internacionais de acreditação. Estes poderão dar-lhes certificados de qualidade, dificilmente acessíveis a instituições dos países em desenvolvimento. Além do mais, poderão justificar a pressão para que os países em desenvolvimento, seja adotem modelos anglo-saxões de ensino, seja concordem em comprar pacotes inteiros de formação sem que sejam levadas em considerações as necessidades e os valores culturais dos países em desenvolvimento. Em outras palavras, o assunto é de importância. Além de envolver grandes somas em função de estabelecer posições privilegiadas no comércio de produtos educativos, medidas desta natureza poderão ter grande impacto social, cultural e político.

Este tema é parte importante da questão das implicações da globalização para o ensino superior e está presente em vários dos textos, mas principalmente no documento que escrevi, em 2006, juntamente com o reitor da Universidade das Nações Unidas, Hans Van Ginkel, e que foi apresentado em Barcelona, em novembro de 2006, na IIIa Conferência de Barcelona sobre o Ensino Superior, organizada por GUNI – Global University Network for Innovation. Neste texto, fazem-se referências a três processos em curso na segunda metade da primeira década do século XXI: a tentativa de instauração de um sistema internacional de acreditação, a ação da OMC e o impacto do Processo de Bolonha. Podemos acrescentar que os responsáveis pela implementação das propostas e decisões do Processo de Bolonha, viram que, nesta atmosfera, havia uma grande oportunidade, de, forçando os países em desenvolvimento a adotarem seu modelo, disporem de uma vantagem comercial num mundo em que a cooperação baseada na solidariedade é suplantada pela transformação da educação em comércio. Por razões metodológicas, no entanto, este texto estará disponível no volume 4 desta série.

O tema da globalização estará presente também em diversos outros trabalhos que serão incluídos em outros volumes. Aqui a questão é tratada de maneira ampla, assim como são examinadas matérias diretamente vinculadas ao processo da globalização, tais como: acreditação (credenciamento), novas tecnologias, financiamento do ensino superior, relações com o mundo do trabalho, imigração etc. O debate está aberto e seria de se esperar que as comunidades universitárias, em particular as dos países em desenvolvimento, mantenham-se despertas, reajam contra proposições contrárias a seus interesses e, ao mesmo tempo, promovam um esforço de reformas que as mantenham na linha de frente do trabalho acadêmico, sendo

pertinentes, ou seja, colaborando no encontro de soluções para os problemas da sociedade.

Inicialmente, previa-se que os documentos apresentados nesta série de volumes e em cada unidade em particular seriam catalogados segundo a data de apresentação ou de publicação. Ao final, preferiu-se a opção de iniciar-se a série com volumes especiais sobre a Conferência Mundial do Ensino Superior de 1998, a globalização, a cooperação etc. O presente volume difunde, inicialmente, alguns documentos relacionados com a globalização e que podem ser considerados básicos neste contexto. Iniciamos então a apresentação com uma detalhada entrevista ao Jornal da Universidade (UFRGS) e com um documento do ano 2000, publicado pela Universidade de Córdoba, Argentina (docs. Nos. 1 e 2). São textos apresentados em linguagem informal e que, por isto mesmo, tratam das questões em debate de maneira direta e a mais clara possível.

Dois documentos publicados pela revista Educação & Sociedade de Campinas onde o tema da discussão entre serviço público e comercialização na área do ensino superior é visto em detalhes sintetizam, de maneira mais estruturada, pontos em debate, relembram eventos e mencionam como ideias evoluíram nesta área nas duas últimas décadas (primeira parte – docs. 5 e 6)s. Merece atenção especial, por sua atualidade e compreensão, o documento de no 1 da segunda parte, sobre o compromisso social das universidades face às investidas da comercialização, apresentado em uma reunião de titulares de prêmio Nobel realizada em Barcelona em 2005. Finalmente, dois documentos especiais, apresentados em conferências organizadas pela rede REGGEN, auspiciada pela UNESCO e pela Universidade das Nações Unidas, e que funciona no Rio de Janeiro, no Colégio do Brasil, sob a supervisão do Professor Theotônio Santos. Tratam dos impactos da globalização sobre o mundo do trabalho e sobre a comunicação (documentos de nos. 8 e 10).

Para este volume, palavras chave são:

Globalização
Bem público
Serviço Público
Comercialização
Mundo do Trabalho
Financiamento
Acreditação (Credenciamento)
Pertinência e qualidade
Novas Tecnologias
Educação como direito humano
Trabalho à distância
Precariedade
Comunicação

LIST OF DOCUMENTS

1- a) **"Compromisso social das universidades face às investidas da comercialização" (2015)** O original deste documento foi elaborado em português. Serviu de base a uma apresentação oral em inglês na **"Segunda Conferencia de Barcelona de Titulares de Premios Nobel sobre o compromisso social da Universidade**", organizada em dezembro de 2005 pela Fundação Cultura para a Paz e GUNI – Global University Network for Innovation. A versão original foi publicada em português pela revista **"Estudo & Debate", Rio Grande do Sul, Brasil, Editora Univates, volume 13** –

1. b) **English version: "Social commitment of the universities against the commercialization attempts" (-2005) – wo English versions** were published, t**he first in Finland as a chapter of the book "Communication and learning in the multicultural world – Festchrift for Professor Tapio Varis"-** edited by Prof. Pekka Ruohotie and dr. Rupért Maclean- University of Tampere, Research Centre for Vocational Education – University of Tampere and OKKA Foundation (2006)- pgs. 79 to 118. **The second version revised by an English translator was published in Mexico** as chapter of a special multiligual publication on Global Education of the Asociación Mexicana para la Educación Internacional (volume 10- 2006- "Enfrentando la internacionalización desde una perspectiva local y global"- Rauyela Diseño Editorial- Guadalajara, Jalisco, México- pgs. 133 to 158).

2.**"Globalization and dialogue of civilizations: the role of China" (2007)** – Key speech- International Conference on "Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates" – **GUNI-AP- Hangzhou – China-** 2 and 3th December 2007.

3."Interview to "**Jornal da Universidade da UFRGS" (2002) –** "Marco Antonio Dias: Estamos vivendo um período de obscurantismo". This text was first published by "Jornal da Universidade (UFRGS)" no. 51, May 2002, pgs. 8, 9 and 10 and later (2004) as chapter of a special book "Jornal da Universidade – Entrevistas"; UFRGS – pgs. 558 to 572.

4-.**"Lo público, lo privado y la internacionalización en la educación superior" (2002)** – published as **chapter of the book "Cordoba Eje XXI – La Universidad Pública en la respuesta iberoamericana a la globalización"**, organized by Jorge González, Miguel Rojas Mix and Jorge Brovetto (2003) – pgs. 23 to 64 – The text was elaborated for a speech presented to the symposium on "La Universidad pública en la respuesta iberoamericana a la globalización", held from 29 to 30 November 2002 in Córdoba, Argentina, and organized by Universidade Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM) and the Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Ibero-América (Cexeci – Extremadura, Espanha).

5 – a) "**Espacios solidários em tiempos de oscurantismo (2003)** – **original version in Spanish.** Speech to the **opening of the academic year of all universities of Catalonia – Barcelona,** Plenarium of the Universidad Politécnica de Cataluña- The text was published as a booklet in 2003 by the Technical University of Catalonia in Spanish (original) and in catalan (català) "Espais solidaris en temps d'obscurantisme" (55 Pages).

5-b) **"Espais solidaris en temps d'obscurantisme" (55 Pages) - (2003) – Catalan version**

6- "La teología del mercado en la globalización de la educación superior" (2000) – This document was published in July 2000 by Universidad de Santiago de Chile, CEXECI and AUGM – pgs. 259 to 292 – as **chapter of the book "Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales".** The text was used initially during a speech presented in August 1999 to the Ia. Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales held in **Santiago de Chile**, August 1999.

7- **"Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público?" – Trade in higher education: can we maintain the idea of public good?" (2003)** – The text was published as a chapter of a special issue of the **Journal "Educação & Sociedade" 84, volume 24-** on "Educação: de direito de cidadania a mercadoria – novas leituras sobre o público e o privado mercantil"- CEDES, **Campinas,** 2003- pgs. 817 to 838- It can also be found in the site of cedes.unicamp.br.

8- **"Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional" (2004)** - Special issue of the Journal **"Educação & Sociedade" Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-914, October 2004** 893 – It can also be found in the site of cedes.unicamp.br.

9- **"L'università nel mercato mondiale dell'instruzione (2003)** – this text presents in Italian a summary of several works of the author, particularly what was published in Portuguese by the Journal "Educação & Sociedade" (volume 6 – see also volume 7). It was published as a **chapter of the book "Educazione versus formazione – Processi di reforma dei sistemi educativi e innovative universitario"** a cura de Luciano Galliani- Edizioni Scientifiche Italiane – 2003.

10- **"Perspectives pour l'enseignement supérieur en tant que bien public après dix ans de débats et divergences'' (2005)** – This text was based on a series of studies and conferences by the author and published as a **chapter of the book "L'éducation: bien public et/ou marchandise – Année de la recherche en sciences de l'éducation" –** Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education.

11-**"A educação superior no século XXI" (1999) – Journal "Comunicação & Política" – vol. VI n° 2 and 3 – May- August- September- December** – The document was presented to the closing session of the symposium in commemoration of the **73th anniversary of the University of Viçosa (**First September 1999), Minas Gerais, Brazil.

SEGUNDA PARTE

12- **"Ensino superior, ciência e tecnologia: bases para a utopia da construção de uma sociedade mais justa" (2002)** – Text of a speech presented during a symposium on "Ciência e Tecnologia: um instrumento para a paz", held in Porto Alegre, Brasil (3 February 2002), **in the framework of the World Social Forum (Fórum Social Mundial).** The document made reference to the WTO action in the field of higher education. This made the organizers of the IIIrd Conference of State Universities in Ibero-America organized the same year in Porto Alegre to focus their discussions on the subject of globalization and the refusal to accept the promotion of education as a commodity. **This text was published in the Journal "Estudo & Debate", Rio Grande do Sul, Brasil, Editora Univates- volume 10 – number 1 – 2003.**

13- **"Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?" (2002)** – This text was presented to the **IIIa. Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas –** the III Cumbre – and was used to formulate the Porto Alegre Charter (Carta de Porto Alegre), where the rectors manifested their rejection to the policies implemented in the framework of the WTO favouring the international commercialization of educational services. **The text was published (pgs 31 to 109) in 2002 by the Federal University of Rio Grande do Sul in the book "Universidade, um lugar fora do poder"**, organized by Wrana Panizzi and with the participation also of Rodrigo Borja (Ecuador) and Juan Carlos Gottifried (Argentina).

14- **"Valores e identidades numa sociedade sem fronteiras" (2004)** – document presented partially in Portuguese and partially in Spanish to the **II Congresso Euro-Latinoamericano de Universidades, organized by the Federal University of Minas Gerais** in Belo Horizonte, Brazil, in collaboration with the Coimbra Group. In 2006, the Federal University of Minas Gerais published a book organized by Ana Lúcia Almeida Gazzola and Sandra Goulart, **"Cooperação Internacional e Diversidade". This text was included as a chapter of this book**. Previously, the same themes were explored by the author in a document presented **in Madrid, Spain, in a symposium organized on 4th May 2004, in the Technical University of Madrid** (Seminário 2004 – Universidad – Inmigración: un paso hacia la sociedad multicultural ").

15- **"Some aspects of the impact of globalization in higher education in developing countries" (2002)** – This document was presented in September 2002 in the opening session of the conference organized in **Hangzhou, China,** to inaugurate the GUNI network (GUNI-AP) for Asia and the Pacific. Later, the document was also presented in December 2002, in Paris, during an international conference organized by **Prometeus Program of the European Union**.

16- A) **"La OMC y la educación superior para el mercado" (2002)**– This document was used during a speech in an international meeting organized by CEXECI **in Cáceres, Spain, in July 2002. This is an up-to-date version of the text presented in Porto Alegre (document no. 14). The original was elaborated in Spanish.** A Portuguese version of the text elaborated at the Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil, was published by CEXECI and the Federal University of Rio Grande do Sul, in 2003, as a **chapter of the book "A educação superior frente a Davos – La educación superior frente a Davos"**.

16. B) – Portuguese version "**A OMC e a educação superior para o mercado" (2002).** The translation was elaborated by the Fderal University of Rio Grande do Sul, in 2003, as a chapter of the book **"A educação superior frente a Davos – La educación superior frente a Davos".**

17- "**Impacto da ação da OMC no ensino superior e no mercado de trabalho**" (2002)– This document was elaborated on the basis of a speech made in **Goiânia, Brasil,** on "Organização profissional e as novas exigências do mundo do trabalho" prepared under the request of the organizers of the **"59ª. Semana Oficial da Engenharia, da Arquitetura e da Agronomia- CONFEA-CREA", held in Goiânia, Brazil, on 27th November 2002** and in a series of documents elaborated by the author in 2002 and 2003 on the WTO and its impact on education. **The text was published in 2004 as a chapter of the book "Globalização – Dimensões e Alternativas – Hegemonia e contra-hegemonia"** – organized by Theotônio dos Santos (Editora PUC Rio, Edições Loyola and the network Reggen).

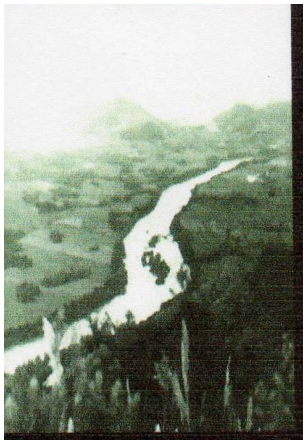
18- **“Universidades em tempo de globalização: internacionalização para o bem e para o mal” (2005)–** Second International Symposium on Science and Technology in Latin América “A Universidade como promotora do desenvolvimento sustentável”– Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 9 and 10 November 2005. The **University of Campinas** published a booklet with the summary of the presentations. Exceptionally, this text was published in its integral version.

19- **“Comunicação, cultura e educação: a difícil busca da democratização em tempos de globalização” (2005)–** This documentd was presented to the participants of the **International Symposim Reggen 2005, held in Rio de Janeiro:** “Alternativas à globalização: potências emergentes e os novos caminhos da modernidade” – Rio de Janeiro, 8 to 13 October 2005.

PRIMEIRA PARTE

DOCUMENTO NÚMERO 1- A

-Versão Original em português publicada pela Revista “Estudo & Debate” da Editora Univates, volume 13 –



ISSN 0104-7132

Estudo & Debate

COMPROMISSO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES FACE ÀS INVESTIDAS DA COMERCIALIZAÇÃO
Marco Antonio Rodrigues Dias

EXPERIÊNCIAS DE ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA NO VALE DO RIO PARDO
Caroline Goerck

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

CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL DE SAÚDE: A SITUAÇÃO DO VALE DO TAQUARI
Patrícia Lanzini Sanderson

INSERÇÃO DA AGROIDÚSTRIA CANAVIEIRA PARANAENSE NO COMÉRCIO INTERNACIONAL E OS REFLEXOS DO PROTECIONISMO
Claucir Roberto Schmidtke, Daliana Carla Vieira e Pery Francisco Assis Shikida

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

EDITORA UNIVATES

volume 13 número 1 2006

COMPROMISSO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES FACE ÀS INVESTIDAS DA COMERCIALIZAÇÃO

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias

Representante da UNU junto à UNESCO - Conselheiro especial do reitor da UNU

(www.unu.edu)

Ex-diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (1981-1999)

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

Documento elaborado para a Segunda Conferência de Barcelona de Titulares de Prêmios Nobel sobre o Compromisso Social das Universidades, organizada pela rede GUNI – Global

University Network for Innovation - e Fundação para a Cultura da Paz – Universidade Politécnica de Catalunha - Barcelona, 2 de dezembro de 2005

1- INTRODUÇÃO

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

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

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

É esta mesma visão política que, na América Latina, provocou uma aceleração da brecha social com um acréscimo permanente da pobreza. Vários países desta região estacionaram no ranking do índice de desenvolvimento humano divulgado pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- divulgado no início de setembro de 2005. Esta é também uma região absolutamente desigual no que diz respeito à distribuição de renda entre as diversas camadas da população No Brasil, quarto exportador mundial de

produtos agrícolas do mundo, mais de 10 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza (menos de US$ 2 por dia). Ao mesmo tempo, segundo relatório da UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development) divulgado também recentemente (final de agosto/início de setembro de 2005), os ganhos do comércio internacional nos últimos três anos foram neutralizados pelas transferências totais de recursos financeiros do país para o exterior. Este fator se agrava com as perdas dos países em desenvolvimento com o protecionismo agrícola que provocam, de novo segundo dados divulgados pela ONU no início de setembro de 2005, uma perda para os países em desenvolvimento do mundo inteiro da ordem de 72 bilhões US$ anuais, igual à soma total da ajuda internacional a países pobres em 2003.

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

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

2 - DESREGULAMENTAÇÃO DO SISTEMA

Feita esta introdução que nos situa no marco da atualidade internacional, vejamos como esta mesma realidade afeta a educação e, em particular, o ensino superior e a pesquisa. Está claro, desde já, que a segunda metade do século XX ficará, na história da educação mundial, como o período do aumento quantitativo fantástico do ensino superior por meios tradicionais em todo o universo.

O que, em realidade, os analistas não previram foi o tremendo impacto do desenvolvimento das novas tecnologias, que está trazendo, entre outros elementos, um aumento de oferta ainda mais diversificado e mais amplo do ensino superior neste século XXI. Basta considerar que somente no ano de 1998, mais de um milhão de estudantes norte-americanos seguiram cursos virtuais e, segundo se calculou, em 1999, 60% dos gastos de

formação nos Estados Unidos teriam sido aplicados em programas que utilizam as novas tecnologias.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3- SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

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

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

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

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

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

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

A questão que se coloca, desde já, é a de se saber se estes estímulos devem beneficiar apenas os países mais desenvolvidos ou devem alcançar o conjunto da humanidade? É realista pensar num sistema de democratização que beneficie todas as nações e, dentro de cada país, todos os segmentos da sociedade? É possível que ciência e tecnologia adequadas se desenvolvam em todas as partes e que, em conseqüência, uma formação adequada em nível superior seja disponibilizada aos jovens de todas as nações?

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

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

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

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

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

No que diz respeito ao ensino superior, a exportação de serviços da Austrália representa, desde o início do século, mais de sete 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 Ala e Mordeu Poisson num encontro recente (junho de 2005) realizado no Instituto de Planejamento da Educação, em Paris.

Um analista colombiano Jorge Tadeu Lozano, embora mencionando números e índices diferentes, mas sempre impressionantes, assinala que de acordo com estudo recente da OCDE (maio de 2002- Tarde in educacional ser vices: trenas 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) Australia 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".

4- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E IDEOLÓGICA

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

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

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

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

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

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

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

Hoje, o documento que reflete a posição oficial da UNESCO avaliada pelos Estados Membros é a "Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação", adotada pelos participantes da CMES (representantes oficiais de governos, organizações governamentais e não governamentais, comunidade acadêmica etc.) no dia 9 de outubro de 1998.

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

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

5 -OMC E DIVERSIDADE CULTURAL

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

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

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

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

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

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

No que diz respeito à educação superior e à pesquisa, seria útil, uma vez mais, voltar aos ensinamentos da CMES. **O desenvolvimento econômico não pode seguir estruturas rígidas e adotar um só modelo para todos os países e regiões**. A falha nas estratégias de cooperação baseadas na transmissão de modelos, como se fez na África, por exemplo, com os antigos sistemas coloniais, revela a evidência de que as ações voltadas a assegurar o desenvolvimento devem mudar radicalmente de perspectivas. Uma das descobertas produzidas pelas consultas realizadas no quadro da UNESCO nos anos 80 e 90 sobre ensino superior foi que mais e mais pessoas tornaram-se conscientes de que, em todas as regiões, **a adoção de conceitos e valores estrangeiros e o abandono das culturas e filosofias nacionais e regionais tiveram repercussões negativas sobre os sistemas.**

6- RETORNOS SOCIAIS E PRIVADOS

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

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

-redução do volume de investimentos públicos no ensino superior;

-estímulo ao desenvolvimento da educação privada como instrumento de eqüidade;

-prioridade aos aspectos comerciais e não aos educacionais

-aceitação de que a educação superior seja considerada um objeto comercial, regulamentado segundo os princípios estabelecidos na OMC – Organização Mundial do Comércio.

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

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

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

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

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

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

> a) o investimento em educação universitária produz taxas positivas de retorno para o indivíduo e também para a sociedade em geral;
>
> b) em diversos países, as taxas de retorno sociais são mais elevadas, acima de 10%, o que pode ser considerado como uma taxa de retorno alternativa;
>
> c) as taxas de retorno, aparentemente, aumentam com o passar do tempo em diversos países”.

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

7- PERTINÊNCIA, QUALIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO

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

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

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

A internacionalização, que alguns hoje confundem com comercialização, em nível global, é considerada essencial em primeiro lugar para reduzir os desníveis entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, através da transferência do conhecimento e da tecnologia. Isto implica no desenvolvimento de uma colaboração solidária para ampliar o entendimento intercultural utilizando o intercâmbio de professores, estudantes e pesquisadores. Sabendo-se que nenhuma instituição pode hoje atingir excelência em todos os campos, a cooperação, sobretudo através da formação de redes em que os interesses dos participantes sejam comuns, é indispensável, como assinala a poderosa organização sindical internacional dos docentes a Internacional da Educação.

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

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

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

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

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

> -"Este 'bien público global' alude esencialmente al producto educativo suministrado por proveedores transnacionales, cuyos destinatarios se encuentran en contextos

sociales diversos. Obviamente, el atributo de pertinencia en el sentido asignado por la CMES, carece de contenido cuando se le pretende aplicar a dicho producto educativo".

Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre as propostas levantadas na Organização Mundial do Comércio visando, segundo muitos, a transformar a educação como a cultura em simples mercadoria. Falar em "bem público global" no momento em que se tenta definir o que é qualidade com base na experiência de apenas alguns poucos Estados membros da OCDE, não é de natureza a assegurar aos que pensam que educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito. No dizer de Rafael Guarga, 'hemos llegado al fin del camino, el atributo de la pertinencia en materia de ES carece de significado. Ha sido negado, pues las demandas de las sociedades concretas, han quedado sumergidas por una demanda única, la demanda 'global'.

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

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

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

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

do Exterior reconhecidos como de qualidade... O princípio da livre circulação de serviços comerciais educativos, como requer e define a OMC, estará garantido.

8- UMA REFERÊNCIA PERMANENTE

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

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

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

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

Esta reflexão levou Macaya ao '1984' de Orwell, onde este autor, segundo afirma o ex-reitor costaricessense, "desarrolla la noción de 'doublethink', como elemento central del newspeak, el lenguaje exigido por el Big Brother. Los ciudadanos ordinarios podían con facilidad mantener en sus mentes significados contradictorios para el mísmo concepto, aceptándolos ambos. Conceptos antagónicos podían unirse en frases de Newspeak, como 'la guerra es paz' o 'la paz es guerra', 'la muerte es vida', 'el amor es odio', 'la lealtad es traición".

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

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

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

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

-o da questão da acreditação internacional que consolidaria a noção de "bem público global"

-o do financiamento internacional

-o da cooperação internacional.

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

Sobre **financiamento** do ensino superior, há uma tendência de se considerar como óbvio ululante que, para se alcançar a equidade, o caminho passa necessariamente pelo enfraquecimento da noção de bem público e dos serviços e pela instauração da cobrança de anuidades em todos os sistemas, independentemente da condição social da maioria dos estudantes e o incentivo à privatização.

Aí vemos como é exata a afirmação de que **todo sistema institucional se articula como um todo, define valores, desenvolve motivações e busca se justificar por todos os meios para se sobreviver e reproduzir-se.** E, para isto, é necessário manipular consciências –e isto não se aplica somente, como querem alguns, ao falecido sistema soviético …-. A

utilização de especialistas –"experts" se quiserem- para justificar estas posições, é fundamental.

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

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

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

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

Ainda na área de cooperação internacional, outro elemento que merece atenção é o da influência do processo de Bolonha no desenvolvimento da cooperação entre Europa e outras regiões, em particular a América Latina. Todos estão de acordo em dizer que as reformas no sistema europeu, que busca modernizar-se e apresentar-se de maneira mais uniforme no cenário internacional, podem melhorar a eficiência dos sistemas acadêmicos e facilitar a mobilidade não só dentro da região, como com outras áreas geográficas e culturais do mundo.

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

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

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

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

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

O informe vai a detalhes estipulando que, apesar das promessas dos países ricos de eliminarem suas subvenções às exportações, esta medida não poderá se efetivar antes de 2016 na melhor das hipóteses e diversas subvenções disfarçadas serão mantidas. Segundo este informe, os Estados Unidos pagam cada ano o equivalente a 6.6 bilhões de dólares em apoios ocultos às exportações, ou seja 200 vezes mais do que o que se declara à OMC. A União européia de sua parte pagaria um montante equivalente a quatro vezes o que declara.

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

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

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

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

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

9- MERCADORIA OU SERVIÇO PÚBLICO

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

Em abril de 1994, os Estados membros da Organização Mundial do Comércio aprovaram o AGCS – Acordo Geral de Comércio de Serviços-que tem por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo previa uma única exceção: estariam fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMC aqueles que fossem fornecidos no exercício da autoridade governamental e, nesse quadro, não fossem providos numa base comercial, nem permitissem a competição com um ou mais provedores de serviços.

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

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

Em 1999, o secretariado da OMC definiu explicitamente quais seriam, em sua opinião, os serviços regulamentados pelo AGCS (Acordo Geral de Comércio de Serviços), incluindo aí a

educação ("Introduction à l'AGCS" – outubro de 1999). A partir de novembro de 2000, esta organização lançou negociações para a liberalização dos serviços educativos. Numa operação bem articulada, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia propuseram aos demais países uma abertura praticamente sem limites de seus "mercados" aos provedores oriundos de seus territórios e solicitaram que toda restrição à ação destes grupos pelos governos nacionais fosse rejeitada. O Japão apresentou restrições sérias a estas propostas, embora a mobilização em favor de sua adoção tenha sido grande.

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

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

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

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

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

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

10- NOÇÃO DE BEM PÚBLICO

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

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

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

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

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

> "O Estado é responsável por sua coordenação e contribui financeiramente, parcial ou totalmente, a seu bom funcionamento. Organizando serviços públicos, o Estado implementa uma política de redistribuição das riquezas em favor dos menos favorecidos. Cada um recebe em função de suas

> necessidades. A privatização dos serviços públicos se baseia no conceito de serviço transformado em bem que é necessário comprar. Cada um recebe então em função de seus meios e não mais em função de suas necessidades. O Estado já não exerce sua função de redistribuição de riquezas. Aí está a diferença fundamental e ela dá base a sociedades completamente diferentes".

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

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

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

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

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

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

Na Europa, agora, a doutrina evolui no sentido de se deixar de falar em serviços públicos, expressão substituída por **serviços de interesse geral**. Estes, segundo um dossiê publicado pelo jornal francês Le Monde de quatro de junho de 2002, são "atividades de serviço, de natureza comercial ou não, consideradas de interesse geral pelas autoridades públicas e submetidas, por esta razão, a obrigações de serviço público".

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

Na prática, há aí, no entanto, um desvio de rota. Esta evolução dos conceitos nem sempre é clara e, hoje, fala-se também em serviço universal, onde as obrigações que dele advêm visam a assegurar que, em todas as partes, todos tenham acesso a certas prestações

essenciais (telecomunicação, correio etc.) de qualidade a um preço acessível a todos. A concorrência promovida pela União europeia deveria garantir o serviço universal, principalmente quando se rompem os monopólios e se confia pelo menos parte da implementação dos serviços a grupos privados, proteger os consumidores mais fracos, ser acompanhada de uma segurança de provisão e de garantia de nível suficiente de investimentos.

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

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

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

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

11- FRONTEIRAS ENTRE PÚBLICO E PRIVADO

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

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

Por outra parte, há instituições de direito privado, em particular no campo da saúde e da educação, que trabalham visando a interesses coletivos. São bastante conhecidos exemplos como o de certas universidades católicas, na América Latina e o da Universidade Aberta da Catalunha, em Barcelona. Esta última incluiu em sua estratégia de cooperação os princípios da Declaração de 1998. Pode ser citada também a Universidade del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, a mais jovem instituição pública de ensino superior da Argentina, que baseou seu projeto de constituição nos resultados e nas propostas da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998.

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

-existência de estatutos jurídicos específicos, seja no que diz respeito a sua estrutura, seja ao pessoal;

-a realização de missões de interesse coletivo;

-o caráter não comercial das atividades;

-a propriedade do capital ou dos bens pelo Estado;

-o exercício de um controle pelo Estado, gerador de obrigações específicas;

-a vocação não lucrativa da organização.

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

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

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

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

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

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

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

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

Três conclusões finais poderiam ser apresentadas:

1- É necessário reforçar as idéias de bem público, de serviço público, de função pública. Em documento enviado à UNESCO, no dia 14 de setembro de 1998, em nome da Universidad de la República, de que era reitor, Jorge Brovetto, atualmente ministro da educação e da cultura do Uruguai, afirmava "la educación debe ser entendida primaria y rotundamente como un bien de orden público, jamás como una mercancia de apropriación individual, sin perjuicio de los beneficios personales que legitimamente puedan derivarse de ella". Esta posição –é o mínimo que se pode dizer- continua válida.

2- É mais que nunca importante levar em consideração a proposição da CMES em seu plano de ação sugerindo aos estabelecimentos de ensino superior, juntamente com os poderes públicos e a sociedade civil, de definirem ou redefinirem, junto com a sociedade, suas missões. O ensino superior não é isolado da sociedade.

3- Na medida em que se abra uma discussão ampla com todos os segmentos da sociedade o que se vai discutir é efetivamente o modelo de sociedade que se quer construir. E aí vale a proposta de um dos criadores da UNESCO, o filósofo Jacques Maritain, para quem todo país deveria definir seu modelo de ideal histórico, visando à construção de uma sociedade mais justa. Ou, nos tempos atuais, o modelo de uma nova civilização como sugere o cientista político brasileiro, Theotônio dos Santos Júnior.

Utopia tudo isto? Ingenuidade?

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

REFERÊNCIAS BÁSICAS

1. Banco Mundial –"a) Higher Education: The Lessons of Experience, Washington" 1994; b) "Prioridades y Estrategias de educación – examen del Banco Mundial", Washington- 1996 c) "Higher Education in developing countries – Peril and Promise – The Task force on higher education and society"- Washington- 2000; d) "Constructing knowledge societies- New Challenges for tertiary education" –Washington (2002).

2. Barberoux, Paul e Bellassem, Serge (1999) – Le Monde Diplomatique- ''Europe: main basse sur les services publics d'enseignement".

3. Bartoli, Annie – ''Le management dans les organisations publiques"- Dunod- Paris- 1997

4. Bricall, Josep M. "Universidad 2 mil" – CRUE- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- Madrid- 2000

5. Brovetto, Jorge – 14 de setembro de 1998- Mensagem enviada à Divisão do Ensino Superior da UNESCO – "Posición de la Universidad de la República ante los documentos preliminares para la Conferencia Mundial de Educación Superior a desarrolarse en París del 5 al 9 de octubre del corriente año".

6. Buffet, Charlie- ''Les rescapés- Livingstone, présumé explorateur" – Le Monde 20 de julho de 2005.

7. Centro de Estudos Educação e Sociedade- Educação & Sociedade, revista de Ciência da Educação- Campinas, São Paulo, Brasil no.84- Volume 24- Número especial 2003- "Educação : de direito de cidadania a mercadoria – Novas Leituras sobre o público e o privado/mercantil".

8. Chemilier-Gendreau, Monique – Oui, malgré la menace libérale- Le Monde 14 de maio de 2005.

9. De Sélys, Gerard, junho de 1998- L'école, grand marché du XXI Siècle – Le Monde Diplomatique, junho de 1998

10. De Siqueira, Angela C. – The new economic global order and its effects on higher education policies – A dissertation submitted to the Department of Educational Foundations and Policy Studies in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy – The Florida State University- College of Education- Florida, USA, 2001

11. Dias, Marco Antonio R. – ‘‘Tendances et défis de l’ enseignement supérieur – une vision globale”- pgs. 41 à 72 – Nouveaux Cahiers sur l’enseignement supérieur – Documentation des réunions – Le rôle de l’ enseignement supérieur dans la société: qualité et pertinence – UNESCO- Organisations non gouvernementales – 2e Consultation Collective sur l’Enseignement Supérieur – Paris, 8-11 avril 1991- UNESCO (publicado também em inglês).

12. Idem – ‘‘Education, enseignement universitaire et recherche dans le processus d’intégration régionale – la perspective latino-américaine” - Institut d’études européennes – Pôle européen Jean Monnet- Europe-Amérique Latine, 27.11.2000- Université Catholique de Louvain, Bélgica

13. Idem – “Cooperação interuniversitária no espaço Europa-América Latina e Caribe”- 4 de dezembro de 2002- Reunião de Altos funcionários da América Latina e Caribe/União europeia- Comissão Européia- Bruxelas- Seguimento da IIa. Reunião de Cúpula da ALC-UE

14. Idem – “Cooperação interuniversitária na criação do espaço Europa-América Latina-Caribe” pgs. 141 a 150- II Reunião Plenária do CUIB – Consejo Universitario Ibero Americano- Porto Alegre- 29 e 30 de novembro de 2003

15. Idem – “Produção, partilha e apropriação do conhecimento”- Seminário Internacional “Universidade XXI”, 25 a 27 de novembro de 2003, promoção do Ministério da Educação do Brasil, com os auspícios da Universidade das Nações Unidas, da UNESCO e do Banco Mundial.

16. Idem – “Perspectivas para a educação superior como bem público após dez anos de debates e divergências” – V Reunião de Cúpula Ibero-Americana de reitores de universidades públicas – Guadalajara- Jalisco, México, 8 a 10 de setembro de 2004

17. Idem – “Educação Superior vista como bem público: tendências e dificuldades”- documento elaborado no início de 2005, por solicitação do Ministério da Educação da Argentina (publicação prevista para o segundo semestre de 2005).

18. Diez Hochleitner, Ricardo- “El futuro de la universidad/1 – Una institución de excelencia”; “El futuro de la universidad/2 Un mercado común universitario”- El País, Madrid- España- 28 y 29 de junio de 1992.

19. Diouf, Abdou e McKinnon, Donald- ‘‘Comment éradiquer la pauvreté?” – Le Monde, 7 de julho de 2005.

20. Ferrer Llop, Josep- “The social compromise of the university in the XXIst. Century” (GUNI, Barcelona, 2005).

21. Ferrer Llop, Josep – “La universidad, factor de desarrollo económico y social”- Sevilla, 19 de mayo de 2005.

22. Fernandes, Millôr – “Livro vermelho dos pensamentos de Millôr”- Nórdica, Rio, 1973

23. Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional (CRUE) – "Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Supérior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI"- Madrid- 2002.

24. Gacel Ávila, Jocelyne – "Las tecnologías de comunicación e información para la educación internacional – Educación internacional versus Educación transnacional" – Educación Global nº 6- 2003- Guadalajara, México

25. Guarga, Rafael- "La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental – 2003"- http//www.ufmg.br/cela/texto2.html

26. Hallak, Jacques e Poisson, Muriel – "Academic fraud and quality assurance: facing the challenge of internationalization of higher education"- Policy Forum on Accreditation and the Global Higher education market- IIEP, Paris, 13-14 de junho de 2005

27. Hatcher, Richard- ''L'école britannique livrée au patronat"- Le Monde Diplomatique, avril 2005

28. Hassenteufel, Patrick- ''A la comparaison transnationale"- Revue Française de Science Politique, vol. 55, no1, février 2005, pgs 113-132

29. Jouen, Elie – ''l'avenir des services publics"- Internationale de l'éducation – Magazine de l' Internationale de l'Éducation – Septembre 1997

30. Kent, Rollin- "Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO" – pgs. 19 a 26 – Universidad Futura – vol. 7, num 19- invierno 1995- Universidad Autónoma Metropolitana- México

31. Le Boucher, Eric- Le Monde 11 de abril de 2005- ''Qui veut sauver les services publics?" Tony Blair

32. Le Monde, 4 de junho de 2002- ''Dossier sobre serviços públicos: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles b) Questions-reponses – principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation".

33. Le Monde, 31 de maio de 2005- "Le non gagne en France, la ratification du traité continue en Europe".

34. Leser, Eric- ‘‘Le déficit budgétaire américain se réduit, mais celui de la balance des paiements s’aggrave”- Le Monde 23 de junho de 2005

35. LOA 2005- “Despesa de execução de programas sociais- data de atualização dos dados” 17.06.2005, Brasília, Brasil.

36. Macaya, Gabriel – “Universidad y Cooperación” – Seminário Internacional “Universidade XXI” – Brasília 25-27 de novembro de 2003

37. Majerczak- Julie- ‘‘Services publics: Bruxelles lâche la bride”- Libération 15 de julho de 2005.

38. Mayor Zaragoza, Federico – “Universidad todavía?” Suplemento al número 4, año IV, julio-octubre de 1987- editado por el Servicio de Publicaciones de la OEI- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

39. Mayor Zaragoza, Federico – “The universal university – Higher education policy” (1998) – pgs. 249-2565- Pergamon

40. Muraro, Heriberto – “Neocapitalismo y comunicación de masas” – Eudeba – Editorial Universitaria de Buenos Aires – 1974

41. OCDE (1998) – “Redéfinir l’enseignement tertiaire» - « Redefine Tertiary Education».

42. O Globo (2005)- 1- 11 de setembro de 2005- “A devastação do Kastrina: falência múltipal de órgãos – Furacão desvela dimensão da pobreza americana e inabilidade de Bush em lidar com a crise”; 2- 7 de setembro de 2005- “Avanços em xeque: estudo diz que mais de 10 milhões de brasileiros da área rural vivem com menos de 2 US$ por dia” – ONU: “Comércio não é panacéia contra pobreza”; 3- 3 de setembro de 2005- “Desequilíbrio mundial: exportação se vai com remessas – ONU diz que renda do comércio externo do Brasil é perdida com envio de lucros e juros”.

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

44. Oxfam- Londres, 03 de maio de 2005- Communiqué de presse

45. Ribeiro, Gustavo Ferreira- "A liberalização da educação superior no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS): da interpretação como serviço à interpretação como direito"- Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, junho de 2004 (tese de mestrado).

46. Ricard, Philippe – ''Bruxelles assouplit les règles de financement des services publics" – Le Monde 16 de julho de 2005.

47. Roldán, Jorge Uribe- "Internacionalización: una palabra de moda o una paradoja?"- Revista Tadeo no. 70- Segundo Semestre 2004- Bogotá- Colômbia

48. Sen, Amartya (2003)- ''Un nouveau modèle économique – Développement, justice, liberté"- Odile Jacob Poches, traduit de l'Anglais par Michel Bessières – edição original publicada por Alfred Knopft Inc. Sob o título ''Development as Freedom" 1999)

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

50. The Economist – Londres- 25 de junho de 2005- "Private tuition – school's out – Education outside school is booming and a new industry with it?"

51. The New York Times – Le Monde- 18 de junho de 2005- "U.S. Industry faces new overseas pressure"

52. Trevisan, Cláudia – "Comércio exterior: Ministério propõe redução de 35% para 10.5% da tarifa máxima de importação; empresários criticam mudanças – Fazenda quer a maior abertura desde Collor"- Folha de São Paulo, suplemento Folha Dinheiro- 7 de setembro de 2005

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

54. UNESCO – a) Division of Higher Education – "Strategies for Change and Development in Higher Education – Policy Paper on Higher Education"- Preliminary version prepared

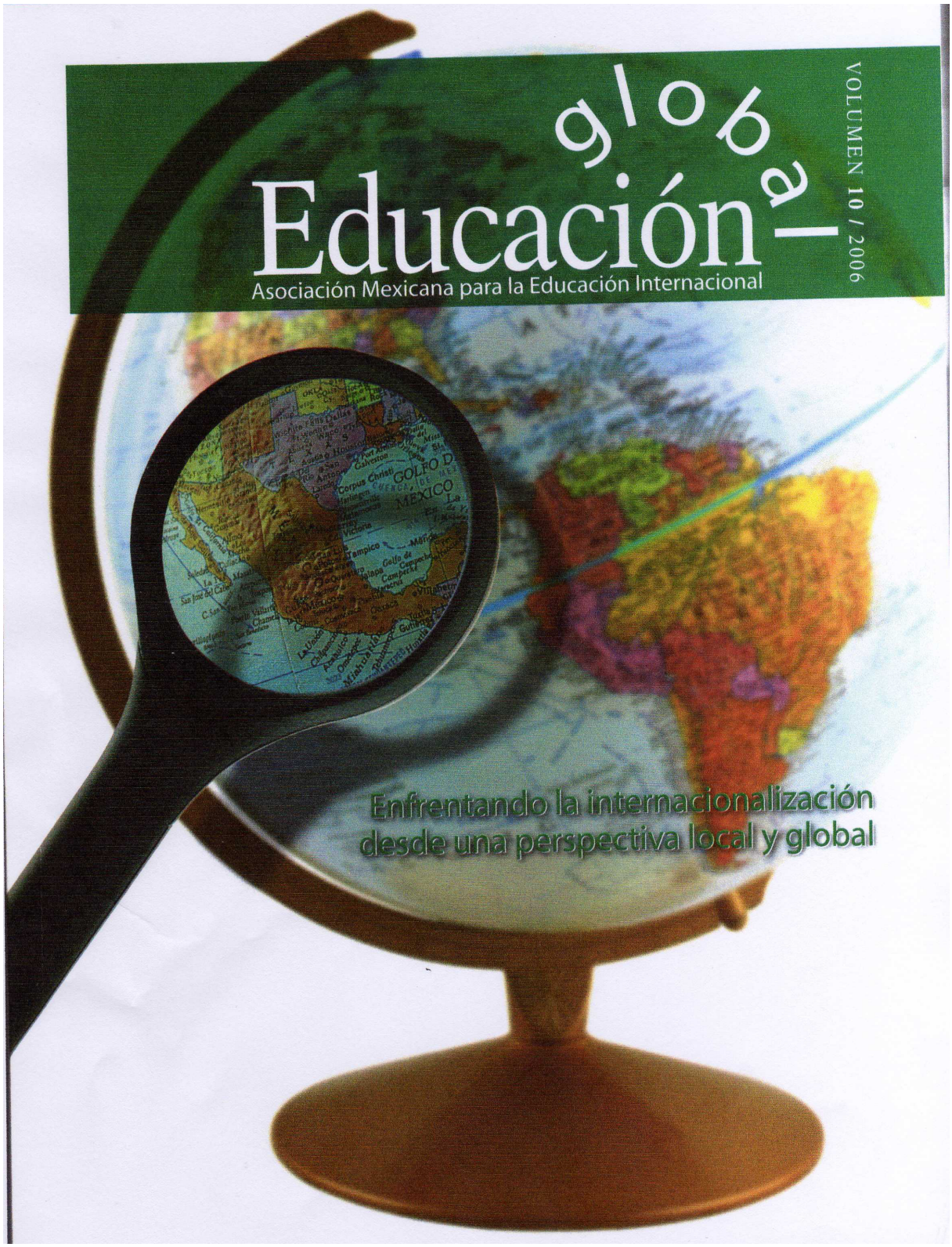
by the Division of Higher Education (Marco Antonio R. Dias, D. Chitoran and Jan Sadlak)- "The Management of International Co-operation in Higher Education" – proceeding of the 3rd UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education – Paris, 9-11 December 1992- New Papers on Higher Education- Meeting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

55. Van Ginkel, Hans (2001) – "Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace ad human development" – UNU- Tokyo

56. Vulser, Nicole- ''La diversité culturelle, ennemie des Etats Unis"- Le Monde 23 de dezembro de 2004

Documento número 1 - versão inglesa

1-b- SOCIAL COMMITMENT OF THE UNIVERSITIES AGAINST THE OMMERCIALIZATION ATTEMPTS - Versão em inglês (original em português) publicada na Finlândia e no México: a) Finlândia: capítulo do livro Communication and learning in the multicultural world – Festchrift for Professor Tapio Varis- edited by Prof. Pekka Ruohotie and dr. Rupért Maclean- University of Tampere, Research Centre for Vocational Education - University of Tampere and OKKA Foundation (2006)- pgs. 79 a 118; b) México- capítulo de Global Educación – Asociación Mexicana para la Educación Internacional volume 10- 2006- Enfrentando la internacionalización desde una perspectiva local y global- Rauyela Diseño Editorial- Guadalajara, Jalisco, México- pgs. 133 a 158)


global
Educación
Asociación Mexicana para la Educación Internacional
VOLUMEN 10 / 2006
Enfrentando la internacionalización
desde una perspectiva local y global

COMMUNICATION AND LEARNING IN THE MULTICULTURAL WORLD

Festschrift for Professor Tapio Varis

Edited by Prof. Pekka Ruohotie
and Dr. Rupert Maclean



University of Tampere, Research Centre for Vocational Education

SOCIAL COMMITMENT OF THE UNIVERSITIES AGAINST THE COMMERCIALIZATION ATTEMPTS

Versão em inglês (original em português) publicada na Finlândia e no México: a) Finlândia: capítulo do livro Communication and learning in the multicultural world – Festchrift for Professor Tapio Varis- edited by Prof. Pekka Ruohotie and dr. Rupért Maclean- University of Tampere, Research Centre for Vocational Education - University of Tampere and OKKA Foundation (2006)- pgs. 79 a 118; b) México- capítulo de Global Educación – Asociación Mexicana para la Educación Internacional volume 10- 2006- Enfrentando la internacionalización desde una perspectiva local y global- Rauyela Diseño Editorial- Guadalajara, Jalisco, México- pgs. 133 a 1589

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias

Special Advisor of UNU Rector

(www.unu.edu)

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

Document created for the meeting of Nobel Prize awardees, on the social commitment of the universities – Catalonia's Polytechnic University - Barcelona, December 2005

Introductory summary of Marco Antonio R. Dias' speech –

(International expert in Higher Education with wide experience in Brazil and the rest of South America and Former Director of the Division of Higher Education of UNESCO)

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

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

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

The creation of knowledge and its manipulation, as well as the control and manipulation of information, are thus essential instruments for obtaining and consolidating hegemony in the globalised world.

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

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

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

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

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

Failing to delve into this issue means accepting a world in which, as trade radically changes the predominant criteria used in the definition of educational policies and in that of other services covered by governmental action, such as those regarding the environment, health, transport, etc., education will no longer be for everyone and the idea of public service for all, free of discrimination and permanent, will cease to exist.

Education will be for those who can afford it. Local culture will not be respected nor will national or regional needs be met as a priority. There will be no restrictions on closed packages that do not take into consideration local cultural characteristics. Educational policies will be defined abroad – they will not be defined by democratically elected governments in a sovereign manner, but rather by business interests, thus restricting the sovereignty of developing countries to an even greater extent.

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

The exclusion situation in Africa and in a large portion of Asia is well known by all concerned. It also affects rich countries, as the recent natural disaster in Louisiana, especially in New Orleans has demonstrated. Observe that, at the very moment the media showed to the world images on the precarious situation in the south of the United States provoked by the Katrina hurricane, the Department of the North-American Census released a damning report about poverty in the United States. The number of people living below the poverty line had increased to 37 million over the previous twelve months; around 1 million more poor people than in the previous year. One third of the poor Americans are children. The rate of infantile poverty in the United States is 20% and one million of them, Afro-Americans, live in conditions of acute shortage. The poverty rate affects 24.7% of Afro-American people, 21.9% of Hispanic, 9.8% of the Asian origin, and 8.6% of no-Hispanic white people.

SYSTEM DE-REGULATION

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

In a document that circulated on the Internet in April 1999, Paul Barbaroux and Serge Belhassen, French teachers of mathematics compiled a dossier on the projects for the de-

regulation of educational systems in Europe, declaring that huge industrial groups were preparing to take over the control of the educational systems, saying that "once de-regulated, it will be a colossal market".

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

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

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

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

It is in the United Kingdom that this positioning concerning education is clearer and it is the educational model adopted in this country that is inspiring policy-makers, who. In all sectors of social life, regard the market as the inspiration source for all decisions. It can be seen that, since Prime Minister Tony Blair took office, the private sector (with a commercial or benevolent nature) has been the central player in the educational system, especially concerning the decision about the system's objectives and the creation of programs. According to Richard Hatcher, Director of Research at the College of Educational Sciences of the University of Central England, in Birmingham (UK), a five-year agreement concerning pedagogical methods, worth 177 million sterling pounds (253 million euros) has been approved by the British Government and the major educational business company in the country "Capita".

The object of these contracts covers the organization of training and advisory sessions to teachers about the application of the national strategy in regards to the learning of reading,

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

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

The development of private advisors´ services is also encouraged, through which the companies provide individual assistance to students, many of them originating from humble backgrounds, jeopardized by the decrease in the quality of educational public services in England. However, the system also appeals to those from more affluent backgrounds. For instance, according to 'The Economist" dated June 25th, 2005, the children of Tony Blair hare made use of this system.

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

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

In other words, expenses and investments are put into a social context (are "socialized") the benefits; profit and control over the minds are privatized. Following the same line, the white paper on 14 to 19 years-old, published in February 2005 by the British government, peremptorily states that "we have the intention of positioning employers in charge so that they can perform a key-function in establishing the teaching careers and to define, in detail, the content of the diplomas".

THE SOCIETY OF KNOWLEDGE

There has been an attempt to universalize this British model, at a time when, according to Professor Josep Maria Bricall, the former-president of CRE (the European Standing Conference of Rectors, presently the European University Association), who based his view on the white paper on education and teaching of the European Commission, there have been three great impacts on the education world in our times: "**the emergence of the knowledge**

society which is transforming the nature of the labor and the organization of production; the globalization phenomenon that has consequences on the possibilities of creating jobs and, finally, the scientific-technological revolution that creates a new culture and that puts urgent ethical and social issues" on the table.

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

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

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

In the economic area, the present fundamental difference is between those who design the products and those who produce them. Design is directly linked to research and to the development based on science and theoretical knowledge codification, while production is much less.

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

The point in question, from now on, is to know whether these incentives should benefit only the most developed countries or reach the whole of mankind. Is it realistic to think on a democratization system that benefits all nations and, in each country, all sections of society? Is it possible for appropriate science and technology to develop everywhere and that, as a result of this, an appropriate higher education will be made available to youngsters of all the nations?

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

In the document of a meeting held in Berlin (August 1998) - Redefining Higher Education Teaching- OECD civil servants said:

> -Participation in the higher education is, henceforth, the thing to be made, appreciated by everybody and not only by privileged minority. The direction is towards the universal participation: 100% participation, with fair and equal chances to access knowledge, involving a new kind of higher education, at any time of the life, and not necessarily in an immediate continuation of the high school… We reach then not only one institution, but a way of living, not only for a few, but for all....

At the World Conference on Higher Education, held in Paris, in October 1998, the academic community and its members gave a very clear opinion, basing their propositions

and decisions on section 26.1 of the Universal Declaration of the Human Rights. In fact, this is a basic principle for all worldwide reforms, and which is valid for all countries and not only the wealthier ones.

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

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

For his part, the Colombian analyst Jorge Tadeo Lozano, despite mentioning different but still impressive figures and rates, points out that, according to a recent study by OECD (May 2002- Trade in educational services: trends and emerging issues- working paper- Paris, May 2002- pages 7 and 8) higher education services deal with 30 billion dollars per year (nearly 3% of the global services market), employ 50 million people, have around 97 million consumers-students and is a sector that it is growing very quickly. "IDP (International Development Program)Australia Ltd." believes that by the year 2025 there will be around 263 million higher education students in the world, of which 7.3 million will be international students, with 1.2 of these studying in Australia.

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

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

A State that does not acknowledge this right can have its case brought before the ORD –dispute regulation agency- for judgment or for the exercise of a hidden constraint of its trade of services, and it can also be ordered to pay an indemnity to compensate the losses that he

claimant alleges. Later, we shall see some implications and consequences of this reality. Observe, however that the states cannot appeal against the Ordos decisions, which take precedence over the decisions of the national courts.

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

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

THEORETICAL AND IDEOLOGICAL BASIS

However, nothing of this, had occurred by accident, as stated by those who say it is impossible to fight against the trend of placing the market as the leading force in organizing the society. The truth is that there is an attempt of a conceptual, political and organizational nature that provides a basis for, and monitors the evolution of the society. This outlines the political exclusion of those that oppose the logic of a model which, clearly, was rejected by European voters (mainly the French), when they said "no" to the projected European constitution.

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

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

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

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

UNESCO, in turn, after releasing its policy document on higher education, sought to engender worldwide debate on the subject. In concrete terms, supporting the principle that higher education is a public good and that solidarity cooperation is not an unreal utopia, launched a program of cooperation – UNITWIN/UNESCO Chairs – which, despite not being perfect (UNESCO itself has never prioritized nor provided the funds required by the Member States) was considered everywhere a success. Presently (2005), this program covers more than five hundred projects worldwide, with financing from various sources, national and international.

For its part, in the period from 1995 to 1998, through its regional offices or in cooperation with non-governmental and governmental organizations, UNESCO has promoted a round of meetings and launched a series of publications that created great impact all over the world, and that culminated with the World Conference on Higher Education that took place in Paris, in October 1998. Almost five thousand participants from more than 180 countries attended it. It must be stressed that, at least 125 official delegations were chaired by ministers of state, a number higher of ministers than those that use to participate in the general conferences of this organization.

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

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

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

WTO AND CULTURAL DIVERSITY

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

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

According to the Le Monde, commenting on the project elaborated to be presented to UNESCO's General Conference (October 2005), the US representatives defended the view that "UNESCO should not deal with the commercial policy that is the responsibility of the World Trade Organization". Following this line, the US representatives insisted on including in the project an article, according to which "nothing in this convention will modify the rights and obligations of the Member States concerning other existing international instruments". Everybody understood that the United States representatives were referring to the General Agreement on Trade in Services (GATS) and that the message was clear: if there is any conflict between culture, education, or commerce, the latter should prevail.

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

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

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

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

SOCIAL AND PRIVATE RETURNS

A basic point at this moment of the debates was, as it is now, about the financing of education in general, of higher education and research in particular. For UNESCO, **the responsibility of the public power** is clear in this case. The World Bank, for its part, today recognizes the importance of investing in higher education, which is essential for the economic growth because it improves individual productivity. Furthermore, in the long term, the income generated from research and technological development helps to reduce poverty.

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

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

- The decrease in the volume of public investments in higher education;

- Encouraging the development of private education as an equity instrument;

- Priority to commercial aspects and not to educational ones;

- Acceptance that higher education is considered a commercial object, regulated according to principles established by the WTO - World Trade Organization.

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

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

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

A social profitability rate equates to the gains resulting from the total investment in education (public expenses with educational programs in the form of diversified subventions). The methodology is similar to that one used to calculate the current value of an amount that

somebody saves and that will receive later. For the Indian economist and former-consultant of the World Bank, Jandhyala Tilak, ‘the return rates are the statistical summary of the relations between the earnings during the life and the costs with education'. According to an objective analysis by the Indian specialist, `despite the return rate of the university education being lower than that of the primary education, it must, however, be observed that the university education also results in a very attractive return rate for the society and for the individual, too'.

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

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

RELEVANCY, QUALITY AND INTERNATIONALIZATION

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

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

The improvement of the quality of higher education will be undertaken through several means, among them the revision of teaching practices and the preparation of programs, with the introduction of multidisciplinary studies, the use of new technologies, the development of flexible programs and continued education programs. The development of

research on higher education itself is considered indispensable as well as the revision of policies related to the staff of higher education institutions.

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

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

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

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

As pointed out by the Latin American participants in the Paris Conference Paris + 5 9 (June, 2003), who reviewed and confirmed the positions adopted by the World Conference of 1998, **a public good is one thing, while global public good can mean something completely different**. It can represent the recuperation of a broad movement, with deep social roots, and one that requires autonomy and independence. "Global public good", in World Trade Organization times, can mean the return to a period of cultural uniformity, or of a neo-colonialism invested with pinches of liberalism.

According to Rafael Guarga, president of the Universidad de la República, in Montevideo, "tertiary education, following the line of the World Bank, would be a 'global good' and thus, remaining outside the control of the national state. The attribute of relevancy

that is ‘the adequacy between what the society expects and what higher education does’ disappears. The only important attribute that stands out, according to this conception, is the one that refers to the quality (considered isolated from relevancy) and ‘it (quality) could not be guaranteed by means of an accreditation mechanism that operates within the global market".

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

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

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

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

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

By the way, in this area, the evolution of events shows how pertinent these concerns are. Presently (September 2005), several countries are considering the approval of rules of good behavior for trans-border education and of a guide to allow the accreditation of institutions that have high qualitative standards. The basic documents on these questions were elaborated by restricted groups and they were only issued for discussion by entities representing vast cultural and social concerns, such as international Non-Governmental Organizations (ex. International Association of Universities and International Education) after a strict framework was already established and a basic written text elaborated.

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

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

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

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

Notice also that in the case of on-going initiatives at an international level for the accreditation of systems and institutions, **the problem is of knowing who or what the institutions will establish as standards of quality; What is and what is not quality and how the evaluation of the institutions, in regard to qualitative standards, will be decided.**

When we observe what is happening all over the world in the fields of policies for higher education, we can observe that, at this point, the circle closes, and then the WTO principles can be applied, the accreditation of diplomas can be made automatically, without any problem. However, this will benefit only those institutions that have received the certificate of quality issued by 'reliable' institutions; meaning the institutions they control directly or indirectly. The Universities of Oxford, Sorbonne and Salamanca, as well as those who act as commercial providers of higher education, will be able to breathe in peace. Their diplomas will be automatically accredited. However Burkina Faso, Cordoba in Argentina, Cabo Frio in Brazil, Zhejiang in China, Mauritius etc. will have to wait indefinitely or to acquire foreign programs acknowledged as having a high level of quality....The principle of the free circulation of commercial educational services, as defined and required by the WTO, will be guaranteed.

A PERMANENT REFERENCE

After 1995, UNESCO and important university associations, international and regional, concentrated all their efforts on the preparation and organization of the World Conference on Higher Education, held in October 1998, which became a global point of reference. Its conclusions were based on the provisions of the Universal Declaration of the Human Rights and on supplementary and regulatory instruments, especially those adopted by the Member States of UNESCO, against the discrimination in the education and in favor of the valuation of teachers and of mobility mobility through the accreditation systems of degrees and diplomas.

The WCHE has defined some basic principles besides non-discrimination. **Relevancy and quality of higher education must always come together, the student must be in the center of the process, the work of the professors must be valued, the quality must take**

into account concrete situations in the socio-cultural field, being rejected any attempt to impose a single model, the new technologies must be used to make the democratization easier, the cooperation based on the solidarity is crucial at the present time. Higher education is understood as a public good and the state's function of guaranteeing this concept is deemed as indispensable. In the debates that preceded the WCHE, it was clear that higher education, to be relevant, must contribute to finding a solution for the important problems of society; it has to be part of a broader educational system; it must be responsible for the good operation of this system in its entirety; and it must have a clear and definite commitment for the creation of a more just society.

This direction, despite formally accepted everywhere, has been increasingly "forgotten" as we can observe trough the analysis of Rafael Guarga and other representatives of the academic community. At the International Seminar on the XXI University (held in Brasilia, in November 25th to 27th, 2003), Professor Gabriel Macaya (who, at the time, was still President of the University of Costa Rica) quoted the authors (Wals & Jickling-2002) to whom `sometimes, in the search for a consensus in highly transcendent matters, the varying proponents and views can mask the central subjects under the false pretext of a shared understanding about a group of values and as a common view for the future. Undoubtedly, critical thought depends on transcendent elements of the ordinary language, the words and ideas that reveal what is assumed and the world views, as well as the tools to intervene on the differences between the system of conflicting values'.

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

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

- sustainable development
- recreation
- globalization with a human face
- sufficient resources
- foresee the future
- private university

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

In the international sphere in general (see the debates in the Security Council of UNU), "doublethink" becomes prevalent. In regard to higher education research and policies, there are three areas in which this kind of behaviour us more visible:

- The issue of the international accreditation that would consolidate the notion of "global public good"

- The international financing

- The international cooperation.

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

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

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

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

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

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

At an international seminar in Havana in February 2004, according to what I understood, several international specialists, clearly proposed **a neutral and tautological definition of internationalization,** seen only as a process of integration within the international dimension as a way of providing university services. Any divergent idea was and is characterized as academicism, and it is pointed out that those who believe that internationalization is possible based on the solidarity cooperation that promotes the quality and relevancy in higher education, or contributes to the progress of research on international subjects, are, in fact, naive and unrealistic. However, the truth is that **in the social field, there is not neutrality. N**eutrality always benefits a dominant ideological position, an economic status and, almost always, it is useful for those that hold the power.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. "It is not normal that a grover in Cameroon receives 400 dollars per year, while his homologous (The French newspaper uses the word ‘homologue’…) in the United States receives 160 thousand dollars in subsidies. The statement was made by Abdou Diouf, Secretary General of the International Organization of the French-Speaking World and Donald C. Mckinnon, Secretary General of the Commonwealth (Le Monde, July 7th, 2005).

4. Although it represents only 1% of US agricultural products and directly employs 61.000 people, the sugar industry is the biggest contributor within the agribusiness to political campaigns (The New York Times - Le Monde, June 18th, 2005).

MERCHANDISE OR PUBLIC SERVICE

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

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

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

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

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

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

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

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

> -"The Iberian and Latin-American presidents and academics hereby gathered, reaffirming the commitments made by the governments and by the international academic community at the World Conference on Higher Education held in Paris in October 1998, conceiving higher education as a public good, alert the university community and the entire society about the disastrous consequences of such proceedings and require the governments of their respective countries not to subscribe any commitment on this issue within the framework of the WTO General Agreement on Trade in Services (GATS).[2]

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

Let's point out that, for now, this issue is not in the 'front line' of the 'battles'. Particularly inside the WTO. Two factors had led to this situation:

> a) the failure of the Cancun WTO Conference when emergent countries decided to change the way decisions were taken by the WTO, and demanded that democratic processes, in which all had participated, became effective;
>
> b) the attitude of governments of Anglo-Saxon countries like the United States, Australia and New Zealand that, after requesting all other countries to open the floodgates for the educational services, had presented proposals that aimed at defending their systems, their companies, their interests, in a protectionist way.

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

[2] This is the text adopted in English by the participants in Porto Alegre (27th April 2002)

NOTION OF PUBLIC GOOD

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

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

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

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

It is crucial, for the university community, to deepen these considerations. Not to do so means to accept a reality where, **while the commerce becomes the dominant criteria for the definition of educational policies and of the one of other services affected by governmental actions, such as protection of the environment, health, transportation, etc. Education will be for those who can pay. Local culture will not be respected and the national and regional needs will not be regarded as priorities. There will be no restrictions to closed educational packages that do not take in consideration the local cultural characteristics, which consist, as stressed by the Japanese delegation at WTO, in true diploma factories without any quality. The definition of educational politics will be made abroad, it will not be decided in a sovereign manner by the democratically elected governments, but by economic markets, thereby restricting even further the sovereignty of the developing countries.**

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

> "The State is responsible for its (public system) coordination and financially contributes, partially or fully, to its good operation. In organizing public services, the State implements policies that redistribute the wealth in favour of those who are favoured. Everyone receives based on his/her needs. The privatization of the public services is based on the concept of a service transformed into a good that is required to be bought. Then, each one receives it based on his/her resources and not on his/her needs. The State does not perform its function of redistributing wealth. There lays the basic difference and gives support to completely different societies".

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

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

The public service is based on three principles:

-equity,
-continuance or permanence and
-availability.

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

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

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

In Europe, now, the doctrine has evolved in the direction of not speaking about ‘public services’, an expression that was replaced by ‘general interest services’, that, according to a dossier published by the French periodical Le Monde (June 4th, 2002), "refers to the activities of the service, with a commercial nature or not, which are considered of general interest by the public authorities and therefore subject to public service obligations".

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

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

However, this evolution occurs inside general landmark in which, since 1986, all over Europe, a liberalization movement has developed through the suppression of monopolies and

the privatization of several public operators. Telecommunications, air transportation and, more recently, the power companies, the railways and the postal services have been privatized and, as can be inferred from the analyses of the position of several political groups, now is the time for education and, consequently for research.

Recently, the European Commission adopted new rules (see the periodicals Libération of 07.15.2005 and Le Monde of 07.16.2005) about the public financing of services with general economic interest. It reaffirms the concept that this finance, except for some cases defined by the European Commission, is characterized as a public aid that must be referred to the Commission, so that it can certify if they are compatible with the European rules of competition. These measures have been generally well accepted, but this issue provokes questions that are not anodyne. **The fact that the European Commission introduces conceptual innovations, not with regard to the public services, or services of general interest, but services of general economic interest, revealing that, for the Commission, the basic principle is that they are aimed at services with an economic and commercial interest and not towards those of the public**. It is necessary to recognize that the aid that the Commission gives to groups that provide the services leaves in its hands the final decision on the nature of the services and on the possibility of intervention by the national States.

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

THE BORDER BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE

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

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

In the university field, how many public universities, today, do not try to enter into the "market" of developing countries with irrelevant programs (products), without quality and frequently in areas where these institutions do not provide, in their own territories, the "educational services" that they sell abroad? On the other side, there are private law institutions, especially in the field of health and education, which work aiming at collective

interests. Examples, as the ones of certain catholic universities are in Latin America and the one of the Open University of Catalonia, in Barcelona are well known. The latter has included in its cooperation strategy, the principles of the Declaration of 1998, and the University del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, the newest public institution of higher education in Argentina, which based its constitution project on the results and on the proposals of the World Conference on Higher Education of 1998.

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

- The existence of specific legal regulations, concerning either its structure either its staff;

- The accomplishment of collective interest missions;

- The non-commercial character of the activities inside the public domain;

- The property of the capital or goods by the State;

- The exercise of control by the State, which generates specific obligations;

- The non-profit vocation of any organization in charge of activities inside the public domain.

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

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

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

Evidently, this conception also affects the concept of public good, as well as public sector services or functions. It is not useful to the institutions that represent the university institutions, their professors or students, the Nobel prizes winners gathered in Barcelona in December 2005, to promote or encourage a defensive attitude. The legitimacy of basic

public services, especially concerning education and the function of the state in the society must be strengthened and its contribution to society must be clearer and more effective. This reality was present in the spirit of the participants of the World Conference on Higher Education held in 1998. For this, besides fighting for the basic principles (education as a public good, democratization of its access, the bond between quality and relevancy in education and in particular in higher education), they insisted on the need of being reliable to reporting to society either through independent regulatory bodies, either to the Parliament, either to 'government watch-dogs' where civil societies representatives participate in discussions and decisions..

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

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

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

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

Three final conclusions could be presented:

1- it is necessary to reinforce the ideas of public good, public service, and public function. In a document addressed to UNESCO, on September 14, 1998, on behalf of the Universidad de la República, Jorge Brovetto, President of the Universidad de la República and currently minister of education and culture in Uruguay, stated that "the education must be primarily and mostly understood as a public good, and never as a merchandise for the individual appropriation, without hindering the personal benefits that can be derived from it". This position –the least one can say - remains in force.

2- It is even more important to take into consideration the proposal of the World Conference on Higher Education (WCHE) plan of action that suggested to higher education establishments, together with powerful public organizations and civil society, that they should define or redefine, together with the whole society, their missions, namely that higher education should not isolated from the society.

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

UTOPIA? NAIVETY?

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

In other words, the utopias can become true. It is enough to know where and how to look for them.

REFERENCES

1. Barberoux, Paul e Bellassem, Serge (1999) – Le Monde Diplomatique- «Europe: main basse sur les services publics d'enseignement».

2. Bartoli, Annie – Le management dans les organisations publiques- Dunod- Paris- 1997

3. Bricall, Josep M. Universidad 2 mil – CRUE- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- Madrid- 2000

4. Brovetto, Jorge – 14 de setembro de 1998- Message sent to the Higher Education Department of UNESCO – Posición de la Universidad de la República ante los documentos preliminares para la Conferencia Mundial de Educación Superior a desarrolarse en París del 5 al 9 de octubre del corriente año.

5. Buffet, Charlie- «Les rescapés- Livingstone, présumé explorateur» – Le Monde, July 20, de 2005.

6. Centro de Estudos Educação e Sociedade- Educação & Sociedade, revista de Ciência da Educação- Campinas, São Paulo, Brasil no.84- Volume 24- Número especial 2003- Educação: de direito de cidadania a mercadoria – Novas Leituras sobre o público e o privado/mercantil.

7. Chemilier-Gendreau, Monique – Oui, malgré la menace libérale- Le Monde, May 14, 2005.

8. De Sélys, Gerard, June, 1998- L'école, grand marché du XXI Siècle – Le Monde Diplomatique, June, 1998.

9. De Siqueira, Angela C. – The new economic global order and its effects on higher education policies – A dissertation submitted to the Department of Educational Foundations and Policy Studies in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy – The Florida State University- College of Education- Florida, USA, 2001

10. Dias, Marco Antonio R. – Tendances et défis de l' enseignement supérieur – une vision globale- pgs. 41 à 72 – Nouveaux Cahiers sur l'enseignement supérieur – Documentation des réunions – Le rôle de l' enseignement supérieur dans la société: qualité et pertinence – UNESCO- Organisations non gouvernementales – 2e Consultation Collective sur l'Enseignement Supérieur – Paris, 8-11 avril 1991- UNESCO (published in English, too).

11. Idem – Education, enseignement universitaire et recherche dans le processus d'intégration régionale – la perspective latino-américaine»- Institut d'études européennes – Pôle européen Jean Monnet- Europe-Amérique Latine, 27.11.2000- Université Catholique de Louvain, Belgium.

12. Idem – Cooperação interuniversitária no espaço Europa-América Latina e Caribe- December 4, 2002- Reunião de Altos funcionários da América Latina e Caribe/União

européia- European Commission- Brussels - Seguimento da IIa. Reunião de Cúpula da ALC-UE

13. Idem – Cooperação interuniversitária na criação do espaço Europa-América Latina-Caribe pgs. 141 a 150- II Reunião Plenária do CUIB – Consejo Universitario Ibero Americano- Porto Alegre- November 29 and 30, 2003

14. Idem – Produção, partilha e apropriação do conhecimento- Seminário Internacional "Universidade XXI", 25 a 27 de novembro de 2003, promoção do Ministério da Educação do Brasil, com os auspícios da Universidade das Nações Unidas, da UNESCO e do Banco Mundial.

15. Idem – Perspectivas para a educação superior como bem público após dez anos de debates e divergências – V Reunião de Cúpula Ibero-Americana de reitores de universidades públicas – Guadalajara- Jalisco, Mexico, 8 to 10 of September 2004.

16. Idem – Educação Superior vista como bem público: tendências e dificuldades- document elaborated in the beginning of 2005, upon the request fo the Department of Education of Argentina (publication foreseen for the second half of 2005).

17. Diez Hochleitner, Ricardo- El futuro de la universidad/1 – Una institución de excelencia. El futuro de la universidad/2 Un mercado común universitario- El País, Madrid- España- June 28 and 29, 1992.

18. Diouf, Abdou e McKinnon, Donald- Comment éradiquer la pauvreté? – Le Monde, July 7, 2005.

19. Ferrer Llop, Josep- The social compromise of the university in the XXIst. Century (GUNI, Barcelona, 2005).

20. Ferrer Llop, Josep – « La universidad, factor de desarrollo económico y social"- Sevilla, May, 19 2005.

21. Fernandes, Millôr – Livro vermelho dos pensamentos de Millôr- Nórdica, Rio, 1973

22. Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional (CRUE) – Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Supérior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI- Madrid- 2002.

23. Gacel Ávila, Jocelyne – Las tecnologías de comunicación e información para la educación internacional – Educación internacional versus Educación transnacional – Educación Global nº 6- 2003- Guadalajara, México

24. Guarga, Rafael- La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental – 2003- http//www.ufmg.br/cela/texto2.html

25. Hallak, Jacques e Poisson, Muriel – Academic fraud and quality assurance: facing the challenge of internationalization of higher education- Policy Forum on Accreditation and the Global Higher education market- IIEP, Paris, June 13-14, 2005

26. Hatcher, Richard- L'école britannique livrée au patronat- Le Monde Diplomatique, April 2005

27. Hassenteufel, Patrick- A la comparaison transnationale- Revue Française de Science Politique, vol. 55, no1, février 2005, pgs 113-132

28. Jouen, Elie – l'avenir des services publics- Internationale de l'éducation – Magazine de l' Internationale de l'Éducation – Septembre 1997

29. Kent, Rollin- Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO – pgs. 19 a 26 – Universidad Futura – vol. 7, num 19- invierno 1995- Universidad Autónoma Metropolitana- México

30. Le Boucher, Eric- Le Monde 11 de abril de 2005- Qui veut sauver les services publics? Tony Blair

31. Le Monde, 4 de junho de 2002- Dossier sobre serviços públicos: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles; b) Questions-reponses – principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation.

32. Le Monde, 31 de maio de 2005- "Le non gagne en France, la ratification du traité continue en Europe".

33. Leser, Eric- Le deficit budgétaire américain se réduit, mais celui de la balance des paiements s'aggrave- Le Monde, June 23, 2005

34. LOA 2005- Despesa de execução de programas sociais- data de atualização dos dados: 17.06.2005, Brasília, Brazil.

35. Macaya, Gabriel – Universidad y Cooperación – Seminário Internacional "Universidade XXI" – Brasília, November 25-27, 2003

36. Majerczak- Julie- Services publics: Bruxelles lâche la bride- Libération, July 15, 2005.

37. Mayor Zaragoza, Federico – Universidad todavía? Suplemento al número 4, año IV, julio-octubre de 1987- editado por el Servicio de Publicaciones de la OEI- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

38. Mayor Zaragoza, Federico – The universal university – Higher education policy 11 (1998) – pgs. 249-2565- Pergamon
39. Muraro, Heriberto – Neocapitalismo y comunicación de masas – Eudeba – Editorial Universitaria de Buenos Aires – 1974

40. OCDE (1998) – "Redéfinir l'enseignement tertiaire» - «Redefine Tertiary Education».

41. O Globo (2005)- September 1- 11, 2005- A devastação do Kastrina: falência múltipal de órgãos – Furacão desvela dimensão da pobreza americana e inabilidade de Bush em lidar com a crise; 2- 7 de setembro de 2005- Avanços em xeque: estudo diz que mais de 10 milhões de brasileiros da área rural vivem com menos de US$ por dia – ONU: Comércio não é panacéia contra pobreza"; 3- 3 de setembro de 2005- Desequilíbrio mundial: exportação ws vai com remessas – ONU diz que renda do comércio externo do Brasil é perdida com envio de lucros e juros.

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

43. Oxfam- Londres, 03 de maio de 2005- Communiqué de presse

44. Ribeiro, Gustavo Ferreira- A liberalização da educação superior no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS): da interpretação como serviço à interpretação como direito- Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, June 2004 (master degree paper).

45. Ricard, Philippe – Bruxelles assouplit les règles de financement des services publics – Le Monde, July 16, 2005.

46. Roldán, Jorge Uribe- Internacionalización: una palabra de moda o una paradoja?- Revista Tadeo no. 70- Second half 2004- Bogota- Colombia

47. Sen, Amartya (2003)- « Un nouveau modèle économique – Développement, justice, liberté »- Odile Jacob Poches, traduit de l'Anglais par Michel Bessières – original edition published by Alfred Knopft Inc.: "Development as Freedom" 1999)

48. Tilak, Jandhyla B.G. – Ensino Superior e Desenvolvimento – Seminário Internacional Universidade XXI – Brasília, Brasil, November 25 to 27, 2003.

49. The Economist – Londres- 25 de junho de 2005- Private tuition – school's out – Education outside school is booming and a new industry with it?

50. The New York Times – Le Monde- 18 de junho de 2005- U.S. Industry faces new overseas pressure

51. Trevisan, Cláudia (2005) – Comércio exterior: Ministério propõe redução de 35% para 10.5% da tarifa máxima de importação; empresários criticam mudanças – Fazenda quer a maior abertura desde Collor- Folha de São Paulo, suplemento Folha Dinheiro – September 7, 2005.

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

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

54. World Bank – a) Higher Education: The Lessons of Experience, Washington 1994; b) Prioridades y Estrategias de educación – examen del Banco Mundial, Washington- 1996 c) Higher Education in developing countries – Peril and Promise – The Task force on higher education and society- Washington- 2000; d) Constructing knowledge societies- New Challenges for tertiary education –Washington (2002).

55. Van Ginkel, Hans (2001) – Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace ad human development – UNU- Tokyo

56-Vulser Nicole- La diversité culturelle, ennemie des Etats Unis- Le Monde, December 23, 2004

DOCUMENTO NÚMERO 2 –

“Globalization and dialogue of civilizations: the role of China” (2007) - Key speech- International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates” – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2 and 3th December 2007.

GLOBALIZATION AND DIALOGUE OF CIVILIZATIONS: THE ROLE OF CHINA

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
(www.mardias.net)
-Representantive of the United Nations University
(www.unu.edu) in UNESCO

"To review history is to know better what the future holds in store" – Confuncius

International Conference on "Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates" – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2 and 3th December 2007

INTRODUCTION

Three years ago (2004), I was in China for the GUNI-AP Symposium on Quality Assurance and Mutual Recognition of Qualifications in Higher Education, held between 20 and 21 September 2004, in Hangzhou. On the last day, during an informal conversation with some Chinese friends at lunch time, someone asked my opinion on the possibility that the conflict between China and United States could become out of control due to the discussions - serious in those days - on the future of Taiwan.

I cannot absolutely say that I was right, but what I said was that the conflict over Taiwan was serious, having lasted several decades, and it was a sensitive matter in China. But it became a kind of theatre, in which personalities from all sides use violent words and organize movements that can, apparently, provoke a military war. However, at the end of the day, everything comes back to the point of departure. No war occurs or will occur.

This discussion took place in September 2004. One year later, on 3 September 2005, the British journal, The Economist, noted that "tensions in Taiwan have cooled since last December's legislative elections there (in Taiwan) and Mr. Bush will reassure Mr. Hu that America (US) still has a "one China" policy.

More serious than Taiwan, I added in 2004, could be the results of an imbalance in trade movements and the United States deficit. The United States spends more than it produces. The colossal United States deficit is financed by the Chinese, Europeans, Japanese and some developing countries that insist on buying American treasury bonds. But, if one day, the Chinese and Japanese should together decide to stop, and at the same time suddenly ask the United States to pay for all these bonds, the economy of the United States would go bankrupt, and this could provoke an international financial crisis worst than the one in 1929.

Since then, I have become more curious and have tried to follow more accurately what is happening in the world concerning these subjects. First of all - and I will come back to this question - I realize that it is extremely difficult for Western observers to understand exactly what is happening in Asia, particularly in China. But in the case of Taiwan, I do not think I was wrong. Since 2005, the international press reported with some surprise that by investing 100 billion dollars, the island (Taiwan) became the leading investor in mainland China. Some analysts started to say that Taiwan would now have no economic alternative other than integration with mainland China. It seems also that more than one million people from Taiwan moved to the continent to do business. Who, therefore, can be interested in making war? The Economist stated in its issue of 3rd-9th September 2005, that "war between China and America (United States) is neither imminent nor likely. In fact - and this applies not only to people living in Taiwan - who in the world can today ignore China? Who could be interested today to make war against China? In fact, it seems clear that a military war will not take place, but an economic war, or at least serious battles, are not unlikely.

More than that, it now seems clear that the future of China will condition the future of the world. What happens now in this country has an impact all over the world. But what is really happening in China, in the world process of globalization and, in a more specific way, in the organization and definition of policies for education in general and for higher education in particular? Is it possible to have an objective view if the analysis is based exclusively on Western documents and on principles taken directly from Greek philosophers, scholars and modern Western philosophers? And what should be the role of higher education institutions,

particularly those from China and the whole Asia, in the configuration of a new world? Will it be a world of peace, of tolerance, of understanding between individuals and nations or we will face exclusively a change in global leadership?

When one looks at China, the first reaction is to feel that the figures are really impressive. Everybody knows that China has a population of around 1.4 billion people.

In the eighties, one of the smallest and very poor countries in Africa sent an official delegation to China. A member of this delegation told me that when the Prime Minister of China was informed that the population of this African country was, at this time, around three hundred thousand people, he said, with great humour: "I want to know the number of inhabitants, not the size of your delegation"…This story, I can ensure you, is true!

In 2003, the number of rural migrant workers reached 114 million. In 2001, the rate of urbanization was 37 per cent. It is expected to reach 50 percent in 2030 and 70 percent in 2050. With 310.000 millionaire couples in 2006 (compared to 260,000 in 2005), the People Republic of China now exceeds the figures for Italy and France, which have, respectively, 270,000 and 265,000, according to Le Monde (19.10.2007). China is now the biggest importing country of cement (55% of world production), coal (40%), steel (25%), nickel (25%), and aluminum (14%). In 2006, it was the leading importer of oil. Experts consider that at present one third of the world's economic increase is due to Chinese growth.

And the end is not in sight. According to several observers, the GNP has progressed by 11.9% since the beginning of this year (2007). Investments in "fixed capital" rose by 25.9% and inflation during the first six months was maintained at 3.2%. And all this despite actions to slow down the economy, in particular, with two increases in interest rates, five increases in the obligatory reserves of the banks, and fiscal reforms to reduce the level of exports.

Western people, journalists, economists and intellectuals, all have difficulty in understanding China. Frequently, one reads in these countries that the Chinese economy will explode. According to Western patterns and to analysts from international financing organizations, no country can control its inflation, push its growth and achieve balance in its trade, at the same time. But at least for the moment, China has succeeded. This year, in 2007, the economy will increase by more than 12%, the inflation is low – between 3 and 4%- and the last year when the country had a deficit in its trade balance was in 1993. Now, in 2007, the Chinese economy is considered to be the third in the world, surpassing Germany. During the last ten years, China multiplied its exports by ten. During the 17th Congress of the Communist Party, the President Hu Jintao announced the goal of multiplying by four the GNP between now and 2020.

In Europe recently, some governments and analysts were worried and even shocked by the information that the Chinese authorities set up in September 2007 a special public investment fund and allocated to it the amount of 300 billion dollars. This allows China to make investments in all major Stock Exchanges in the world. One French newspaper calculated that with this amount, China could easily buy Microsoft, EDF, the Société Générale, BNP Paribas, the Crédit Agricole and AXA together. In Germany, the elaboration of a new law has been announced, which will make it more difficult for foreigners (i.e., the Chinese…) to buy German companies.

Finally, on 24 November 2007, The Economist announced that its annual compilation of predictions for 2008 was available on line. “One confident prediction, informs this British journal, is that China will be breaking all sorts of records. It will contribute most to global growth, overtake Germany to become the world’s biggest exporter and win the most gold medals at the summer Olympics in Beijing”.

A NEW WORLD FINANCIAL SYSTEM

In the Economy and Finances section of its issue dated 13 June 2007, the French newspaper Le Monde, writes: “The European Union loses patience regarding the Chinese trade surplus” (L’Union européenne perd patience face à l’excédent commercial chinois). In this article, the French journalist Philippe Ricard reports that the deficit of 27 European countries with China could reach 170 billions Euros in 2007, after 128 billion in 2006, implying an increase of more than 30% in one year. In the face of these figures, the European Commissioner in Brussels, Peter Mandelson informed the Chinese Trade Minister, Bo Xilai, that this situation is “unacceptable and “cannot last”. He foresees a greater deficit and requested China to eliminate restrictions to European companies and take steps to reduce the Chinese trade surplus that, according to estimates he presents, could reach 225 billion Euros (300 billion US dollars) in 2007. In addition, the European (British) Commissioner asked for measures to protect intellectual property and abolish limits imposed on foreign participation in the capital of banks and other financial establishments.

This explains why the Western press attacks China every day, blaming it for the difficulties European economies are facing nowadays. This is also particularly true in the United States where each week politicians and journalists show signs of anxiety about Chinese currency reserves that were estimated at 410 billion in 2004 and in 2007 have already risen to the amount of 1,455 billion US dollars. In 2007, the trade surplus of China will reach more than 220 billion dollars, while the deficit of the United States will be around 750 billions, according to recent estimates. When Chinese experts or politicians consider this reality, they think that Sino phobia now rivals the preoccupation over terrorism in the United States. This recalls – even if not to the same extent - the anti-Nippon phobia at the beginning of the nineties when Japanese corporations announced the purchase of Columbia and the Rockfeller Center.

But not everything is the same. There are differences. First, all figures are now much higher in the case of the Chinese than the Japanese or Korean in the sixties. Furthermore, the Japanese and South Koreans were accused of imitating, of making copies of Western products. The anecdote that circulated in the sixties is well known about a visitor to Japan seeing a fine bottle of Japanese red Bordeaux wine, on which was written warnings about imitations… The Chinese accept imported products, such as French wines, but unlike what happens in other regions such as Latin America, they impose joint-ventures. “You have the technology”, they seem to say, “but we have the market. We help you sell your products but you must transfer the technology, the knowledge, and later even the property”. They did that in the case of wine. Today, in China, one can drink good red wine produced jointly by the Chinese and French. And the same applies to industrial equipment. Recently, Airbus planes started to be produced in China. It is the first time this has happened outside Europe.

The fact is that, according to several analysts (see, for example, Global Europe Anticipation Bulletin – GEAB - no. 18):

The financial aspect of the current crisis originates from the fact that, in the last two decades, the US economy specialized in the production of debts mostly (household, corporate and public ones), knowing that an increasing share of this collective debt was sold to foreign investors who are beginning to realize that they might never see some part of their loans back (thanks to which the 'American way of life' financed itself in the past few years). The most prudent, or rather the most sagacious, are even beginning to wonder if they will be paid back at all. The comparison with the 'Russian loans' is not a mere trait of humour. It is in fact quite reasonable: indeed, if today they did not have the possibility to print their own money in order to honour their payments, the US could simply be defaulting given that their collective debt exceeds 400 per cent of their GDP".

The enfeebled dollar - lately at about $1.50 to the Euro - would be weaker still without enormous purchases by central banks in emerging economies. The situation is becoming difficult, but the United States and other G7 countries estimate that the Chinese economy is in such a strong position strong because the Yuan is under valuated in a proportion of 20% to 30%. And this explains the interest of United States in keeping the Euro, and even less known currencies such as the Brazilian Real, stronger than the normal and also the pressures against China to devaluate its currency. The present status of currency values clearly helps to finance United States deficits and contributes to increasing US exportations.

For many political scientists who work with economic indicators, poor and emerging countries have become the bankers of richest countries, particularly the United States. The Chinese reserves, plus the petrodollars of OPEP countries and the anticipated settlement from Brazil and Argentina, make it clear that these countries are now financing the industrialized world. From the ethical point of view, many analysts consider that this is shocking.

But if China, OPEP countries and emerging economies really decide to abandon the dollar and use another currency – the Euro for example - as their reserve currency, if big economies decide not to buy Unites States treasury bonds any more, if the United States continues to spend money on consumption and stupid but costly wars, the US economy may explode and an international economic crisis will be inevitable.

Of course, until recently this could be considered as unrealistic futurism, but the accelerated events of the last weeks show that this is already a reality. One does not need to be a bright economist to understand that these countries, particularly China, could be more and more interested in keeping stronger currencies or in buying stocks of powerful United States companies. Chinese reserves are the equivalent to the Stock Exchange value of the three biggest United States companies: Exxon, General Electric and Microsoft.
Anticipating what the Chinese reaction could be to the weakness of the US dollar and the consequent reduction in value of its reserves, the Western press started to announce sometime ago that China plans to diversify its foreign exchange reserves. At the beginning of November 2007, it was announced that Chinese investors had reduced their holdings of U.S. treasury bonds by 5 percent. If this is true, it means that they want to get more of the nation's reserves to invest to improve returns. And at the end of the same month (on 24 November 2007), The Economist published an editorial saying that "the Middle East's oil exporters should end their currency's peg to the dollar".

"We will favour stronger currencies over weaker ones, and will readjust accordingly", Cheng Siwei, Vice-Chairman of China's National People's Congress told a conference in

Beijing. The dollar is losing its status as the world currency", Xu Jian, a central bank Vice-Director, declared at the same meeting.

Some analysts see this evolution as positive for the world economy. This could provoke a reduction in the trade deficit of the United States. But at what cost for the economy of emerging or European countries?

Observers note that the weak dollar is boosting exports but, as The Economist calculates, at only 12% of the GDP, exports are too small to make up for a weakening of consumer spending, which accounts for 70%.

There is no doubt that we are facing a situation which is different from all the economic crises the world has faced in the past, including the 1929 crisis. According to The Economist in a survey of March 2001, 95% of American economists predicted there would not be a recession, even though one had already started.

At present, Japan is still the main holder of United States treasury bonds (585 billion dollars), but these figures are being reduced. China has 400 billion, but its share has recently reduced by 2.2%. And the initial question persists: Is it possible to allow this global disorder to continue indefinitely?

The analysis of The Economist on these facts is not optimistic:

> China and others are putting a smaller share of increases in reserves into the 'American currency. And Asian and Middle Eastern countries with currencies linked to the dollar are facing rising inflation, but falling American interest rates make it harder to tighten their own monetary policy. They may have to let their currencies rise against the sickly greenback, meaning they will need to buy fewer dollars. More important, as international investors wake up to the relative weakening of America's economic power, they will surely question why they hold the bulk of their wealth in dollars. The dollar's decline already amounts to the biggest default in history, having wiped far more off the value of foreigners' assets than any emerging market has ever done. ….The bad news for America is that this, in turn, may mean that the world also has less need of the dollar".

The only- conclusion one can make from this disorder is that the present world's monetary financial system, inherited from Bretton Woods after the Second World War, is coming to an end. But, what will be the basis for a new system?

A NEW REALITY

According to El Pais, from Madrid (6 June 2004), the Prime Minister of China, Wen Jiabao was prudent when saying that in spite of economic increases in China, the country needs 50 years more to become an average developed country.

In spite of the cautious position of the Prime Minister, no one knows, for example, what will happen in the world if China and other countries located in South-East Asia confirm their decision to create a free trade region in 2010, which will be the most densely populated in the world, that is to say, a population of 1.8 billion persons. What will be economic implications for these countries and for the rest of the world? At present, without this agreement, the trade exchanges between these countries already represent around 80 billion

dollars per year, and the annual increase is estimated at 28% (Pomonti, Jean-Claude - 2 December 2004). What will happen when these links are strengthened and barriers disappear?

Many elements of a new reality are visible everywhere. Until recently, when traveling between Europe and Latin America, hardly any Chinese passengers were seen on the airplanes. Now, each flight transports a growing number of Chinese carrying their brief cases, who are obviously. In Argentina, the Chinese presence is visible through control of supermarkets in Buenos Aires and other cities, but particularly because China buys from Argentina 75% of its cereal production and around 30% of its vegetable oil, particularly soy bean oil. Soybean cultivation, which represented 6 millions hectare in 1995, reached 16 million in 2007. Argentina is a rich agricultural country, and although I do not think there is the risk of a monoculture, soybeans are now a key factor in Argentina's economy. If one day, China should decide to stop its purchases, Argentina risks facing serious trouble.

The same could happen in the case of Australia, and this is incredible. According to Sylvie Kauffmann (20.11.2007), 40% of the iron imported by China comes from Australia, which also sells other products, including meat (beef and kangaroo, …). Australian products exported to China multiplied by three at the beginning of the year 2000, and since 2005 China has surpassed United States as the second Australian export market, Japan still being the first one. In general terms, China became the first trade partner of Australia, a fact that Australia cannot and does not ignore, as demonstrated by the debates during the recent legislative elections in the country.

In February 2007, President Hu Jintao visited 8 African countries. In less than five years, China became the third trade partner of Africa, and it is in Africa that China looks for most of the oil it needs for its economic increase. The trade between China and Africa represented in 2006 more than 50 billions dollars a year against around 10 billions six years ago.

A few days ago, President Sarkozy of France paid an official visit to China with a group of 40 company directors. This was an occasion for the French authorities and journalists to point out that about 850 French companies employ approximately 250,000 people in China. The business made by these groups was estimated at 20 billion Euro in 2006. The annual increase of business for these companies increases by 20 to 25% per year. A similar situation is occurring in practically all European countries. The trade between 27 European countries and China rose by 150% between 2000 and 2006. In 2000, China held the fourth position as a trading partner of Europe. It is now in second place, surpassed only, for the moment, by the United States (United States, 444 billion Euros and China 255 billion Euros). On the opposite way, Europe now is the first trade partner of China (according to 2006 figures, 216 billions Euros against 209 for USA and 165 for Japan).

It should also be noted that bilateral trade between United States and China has grown from $2.5 billion in 1979 to $262.7 billion, and it is expected to exceed $300 billion this year (2007). In the past 10 years, the value of US exports to China has almost tripled.

Observing these facts, it is easy to understand the statement that one third of the world's economic growth has been provoked by Chinese expansion.

REACTION TO PROBLEMS AND PROTESTS

China has become the main actor in the evolution of economies in the world. In addition, *China is changing and is changing very fast.*

Of course, such a large number of changes introduced so rapidly in a country with a population of this size, cannot be accomplished without encountering problems. In 1998, the Minister of Education of China at that time, Chen Zhili, was one of the key speakers at the World Conference on Higher Education (UNESCO, Paris) and she made a very interesting remark that fits with the analysis we are trying to make today. "The goal of China's reforms is to realize modernization in a country with 1.2 billion people, being a Herculean task rarely seen in human history. One can well imagine how numerous and complicated are the problems and issues to be tackled. Obviously, the solution of these problems and issues depends to a large degree on the intellectual resources possessed by the higher education institutions and on the highly qualified professionals imbued with innovative spirit to be trained by HEIs".

What is surprising in today's China is that the authorities do not hide the existence of problems. They even recognize that in 2004, there were more than 74,000 protest demonstrations all over the country, with the participation of at least 3.7 million citizens (International Herald Tribune – 15/16 July 2006). Last August, it was the Chinese Security Minister, Zhou Yongkan, who confirmed this information. Chinese officials say the number of demonstrations rose to 87,000 in 2005.

The British journal, The Economist, devoted the cover page of its issue of 13-19 October 2007 to the rural problem in China ("China Beware - The leaders meet, the cities grow, the peasants are left behind"). According to this journal, "Hu Jintao, the party's boss and China's President, rightly picks out two big problems: the widening gap between China's mostly urban rich and its mostly rural poor, and the party's lack of 'internal democracy' – comrade-speak for accountability and the courage to question and debate"…

Out of 1.3 billion people, 130 million survive on less than one dollar a day (compared to 377 million in 1990). However, even the former President of the World Bank, James Wolfensohn, acknowledged that China enabled 420 million people to leave poverty. This means more than twice the population of a country such as Brazil.

It is useful to add that in many rural areas, it is a well known fact that people feel nostalgic for the old system of "barefoot doctors". This system was adopted in several countries. I remember an experience in Luiziânia, a satellite city of Brasilia, where this system was applied in rural areas by the local authorities with the University of Brasilia in the seventies, with excellent results.

But here again, if a problem exists, it is examined, and solutions have to be found. Since 2003, a new medical insurance system, involving for the first time a financial commitment by the central government, has been set up in at least 80% of rural areas to replace the long discarded barefoot-doctors scheme. At the same time, rural children have begun to enjoy free education during their nine years of compulsory schooling, even though many still have to pay for their textbooks.

CONDITIONS OF WORK

Existing problems in China are also related to the conditions of work. Articles are frequently published on bad conditions, low salaries and even the existence, as in other countries in parts of Africa or in Amazonia in Brazil, of modern slaves.

The problem exists and once again, it is not concealed. For example, in June 2007, policemen liberated 570 slave workers, including 41 children in brickyards in Shanxi. One hundred and sixty individuals were jailed. Trials were held, and -in spite of restrictions capital punishment provokes everywhere and personally I have strong reservations - it should be noted that one man was condemned to capital punishment because he killed a slave who happened to be mentally disabled.

In the weekly issue of The New York Times, published as an appendix to Le Monde on 15 September 2007, Keith Bradshser refers to the evolution of working conditions in China. For decades, he asserts, many economists felt that China had a nearly bottomless supply of workers. This has changed. “Three or four years ago”, said Zhong Yi, Deputy General Manager of a leather-jacket manufacturer in Hangzhou in east-central China, 800 to 1,100 Yuans a month ($105 to $145) was considered to be a “good salary”. Now, he says, “1,500 is the bottom”. Today, according to official sources, the New York Times reports that there is a shortage of young workers willing to accept the low wages that prevailed in the 1990s. In fact, salaries are low compared with European Union workers’ salaries, but this can change. Another element causing the reduction of available workers is that “the number of workers in the 20 to 24 year-old range is already shrinking as more of them go to universities instead of entering the work force after high school, and the International Labor Organization projects that workers in this age group will edge slowly downwards through at least 2020”.

In the United States, and even in many European countries, workers feel anxious about their future. American families, already saddled with enormous debts, are trying to make it in an environment in which employment is becoming increasingly contingent and subject to worldwide competition. Health insurance, unaffordable for millions, is a huge problem. And guaranteed pensions are going the way of typewriter ribbons and carbon paper (The New York Times - Le Monde - 15.9.2007).

The world has changed and as a result, the world of work is also changing drastically. I read somewhere that with the progress of science, children born during the 21st century will easily reach the age of 120 years and will change jobs at least five times, occupation three times and partners at least three or four times… In entrepreneurial field and in the domain of professional organization, traditional structures broke into small pieces and, as a result, employment, even in countries such as Japan where a lifetime permanence in the same job is strongly inbred in the collective mentality, employment has become less stable and changes in positions and between enterprises are now much more frequent.

Part-time jobs, contracts for defined period or provisional contracts, unpaid or poorly paid internships with a tendency to be renewed have multiplied. All these job modalities put together lead to contingency and vulnerability. A few years ago, a former Prime Minister of Italy, one of the richest countries in Europe, made an absolutely indecent suggestion to Italians who were losing jobs, to loot the “informal” as a solution. This new reality has provoked changes in the relationship between capital and work, the latter becoming weakened

in the organization of workers, with unions losing their capacity for mobilization and negotiation (see what has happened in France during the last decade). Uncertainty has become part of the life of citizens, and it is a factor explaining the sense helplessness felt by young people entering the job market. If the question is analysed through an ethical approach that is not limited to economic factors, it can be seen that there is a need to revise the scale of values

Contrary to what happens in the Western countries in general, in China a new law that will come into force in January 2008 will seek to fight contingency and the lack of job security. The new rules will introduce changes aimed at the protection of salaried workers. Instead of encouraging contracts with fixed dates, this law will foster contracts for an indefinite period. After two renewed contracts, they will automatically become indefinite. A trial period may not last for more than 6 months (see Nathalie Quéruel - Le Monde-6.10.2007). If this is correct, then it is really good news. At the same time that Western countries based on the Consensus of Washington are stimulating flexibility and contingency, China could take the opposite direction in searching for more job stability.

To add value to the status of work fits in with the humanistic concept whereby the right to work must be based on the notion that relations at work cannot be assimilated to common law, in which partners are considered as equals. Labour law should, in fact, seek to re-establish a position of equality between partners.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Questions related to sustainable development, particularly to environment and water issues, also constitute enormous problems in a period of transition such as the one China is experiencing. It was therefore considered to be good news when the 17th Party Congress declared conservation and environmental protection as one of the key issues for the country`s development.

China is the biggest world consumer of coal (38.6% of the world's coal), which accounts for 68% of the energy used in China. One should take into consideration the words of Pan Yue, Vice-Minister of the Environment. According to him, the level of pollution in China is as high as that of developed countries when they were at the same stage of development as China today.

According to an article by Eliperin, Luliet, the US appears to be worst carbon dioxide polluter, but China is catching up fast (Washington Post, 15 November 2007, p. A16, on Internet http://www.washingtonpost.com/ 15.11.2007).

> "China, South Africa and India host the world's five dirtiest utility companies in terms of global warming pollution, according to the first-ever worldwide database of power plant carbon dioxide emissions, while a single Southern Company plant in Juliette, GA (Georgia, USA), emits more annually than Brazil's entire power sector …… While the United States still produces the most carbon dioxide from electricity generation, releasing 2.8 billions tons of CO2 each year, China is close to overtaking it, with its 2.7 billion tons. Moreover, China plans to build or expand 199 coal-fired facilities in the next decade compared with 83 in the United States".

This country urgently needs to introduce the principle of polluters having to pay the bill, the Vice-Minister for Planing, Mr. Bi Jonqam, recently declared.

A preliminary report by the Chinese National Agency for the protection of the environment, together with the World Bank ("The Cost of Pollution in China – Economic Estimates of Physical Losses), says that the cost of air pollution was estimated in 2003 at 362 billion Yuan, in other words, 35 billion Euro.

However, in 1994, the first independent NGO in the field of the environment was created. Today, there are 2,700 NGOs of this nature in the entire country, and this seems to indicate that the environment is now on the agenda of public Chinese opinion.

Water is a resource that is crucial for supporting human life, and it is a serious problem all over the world. China is no exception. Some experts point out that rapid industrialization and urbanization have polluted the water to such an extent that ninety percent of the country's rivers and lakes are said to be contaminated to some degree. According to Bruce Pedrolett (Le revers de la médaille d'une croissance galopante, Le Monde II, Economie –Special File, pages II and III, 10 July 2007), in China about 400 out of 600 cities lack water. 5,320 millions peasants do not have access to drinking water.

However, according to Miki Kamahori, in an article on "training in water" (The Japan Journal, September 2006), "China, a country that is grappling with pollution, flooding, and other water-related issues, is rushing to train professionals who can manage the country's water resource". In 1996, the Chinese government created a Human Resources Development Centre within its Ministry of Water Resources. Recently, the Deputy Minister for Construction, Qiu Banxing, announced that 100 billion Euro will be earmarked for the water market between 2006 and 2010. 33 billion Euro will be used for sewerage and to purify used water.

UNDERSTANDING CHINA

As I said at the beginning, we in Western countries find it difficult to understand Asia, and China in particular We do not realize that in the past, during the 18th century, around 1750, China and India used to produce more than half of the world's wealth. And in fact, in Western countries, the reasons for the decline in economic activities are not well know.

Many analysts consider that Western domination, particularly of England, is the main source of this long destabilization. When studying Latin-American history, especially Brazilian history, it is surprising to learn, for example, that even during the official Portuguese colonial period, the English in fact dominated the new country economy at least until the end of the First World War. Even before Brazilian independence in 1822, English industrial products entered the new country by paying less tax than the Portuguese. Under these conditions, industrialization in Brazil arrived too late. In Asia, trade was also unfair and imposed by the metropolis. Trading was carried out on the basis of a free exchange, in which Asian countries (like the Latin Americans) were obliged to open up their economies without any compensation.

Now, once again, free trade I being promoted, but the difference is that the former colonized countries no longer accept the imposition of rules. The blockage at the WTO meeting of Cancun was a result of this new position. Emerging countries have already opened their economies and are ready to discuss even more concessions, but unlike what happened in past centuries, now they want a genuinely equitable trade. Nowadays, this means the abolition

of subsides that distort trade balances and promote dumping policies that are extremely unfair to peasants in Latin America, Asia and Africa. The Chinese have an advantage in relation to other emerging countries and underdeveloped countries. This is its size, the importance of its internal market, and its capacity to overcome obstacles.

According to its editorial in 16 September 2003, - Failure in Cancun- the French newspaper, Le Monde stated:

> "The fifth World Trade Organization (WTO) conference in Cancun failed to find a compromise on the two main issues on its agenda. First the opening of negotiations on investment, the transparency of public markets, competition and the facilitation of trade. The rich countries found themselves opposed by the others, who refused to include these discussions in the program of the current round, which is due to end in December 2004. The European proposal to limit talks to two themes was rejected by the most mobilized countries, India, Malaysia and the LDC (Least Developed Countries).
>
> "On the second issue, agriculture, the rich countries were opposed by the determination of the group of 21 countries (G21) led by Brazil, India, China and South Africa, who insisted that the Europeans, Americans and Japanese put an end to their huge subsidies (1 billion dollars per day), which were destabilizing for farmers of the South. Europe appeared to show willing to find a compromise by proposing to isolate those subsidies that were proved to truly harm the farmers of poor countries. But it refused to fix a deadline for the abolition of such subsidies. That being the case, the European Union found the Southern delegates to be intransigent."

The dominant economic model since 1990, which defined the society that some have sought to establish since then, was based on free interchange, and in reality, it benefits primarily the multinationals with head offices in the richest countries. In 1989, the English economist John Williamson forged the principles of the Washington Consensus: privatization, opening of economies, control of inflation and public debt, and deregulation of the economy. It was announced at the time that trade would bring prosperity for all.

While developing countries were forced to follow these rules, the rich countries reinforced protectionist measures for their agriculture and industries, many of which were practically bankrupt. And this is how, based on principles transformed into objectives, various countries in Latin America, Africa, Asia and Western Europe opened their doors with no compensation, significantly lowered or removed their customs taxes, privatized public property, weakened public services and functions, allowed multinational corporations to completely destroy their newly founded industrial parks, and triggered off a financial and identity crisis among the public higher education institutions.

In a book recently published in London (August 2007), Hao-Joon Chong points out that the rich nations which now hector the poor on the importance of free trade, respect for intellectual property, and hospitality to foreign investors broke all those rules when they themselves were climbing up the development ladder. "They are telling the poor world to do as we say and not as we do", says Mr. Chang

When China was admitted to WTO, many people felt this would hinder Chinese progress and that industrialized countries would dominate China. This did not happen. The Chinese admission to WTO coincided with the decision of the majority of Member States to require the strict application of the rules of the organization, whereby each country is supposed to have one voice. Until Cancun, decisions were taken by consensus, and the consensus was determined by what in WTO jargon was called the QUART, the quartet, formed by the United States, Canada, Japan and the European Union. Now, the consensus

tends to be a real consensus with the participation of all Member States. Inside WTO, China continued playing its own game. Everything is negotiated, but the principle is always the same: the door is open to whoever wants to work in China, but the transfer of technology and of knowledge should be included in the negotiations.

I will not mention other difficulties we have in understanding China where, for example, the notion of time is completely different. Behind an economic decision, there are centuries of a culture we know nothing about. The country has an old civilization with solid foundation, where basic principles do not fit exactly what we consider in Western countries as universal principles. In Western countries, we are "immediatists". In China, like in some Asian countries, one learns to avoid burning in one second what was collected during a whole life.

See, for example, discussions on issues of democracy. For some Western analysts, the model of democracy is the British one. They forget what England represented for the world, what the basis of the British Empire was, how many people all over the world suffered by allowing British citizens to create an internal democratic framework within their territory. According to the British model, for example, bicameralism is seen as a model of democratic construction; and this has been imposed in situations where other ways of organizing political relations existed over centuries. It is, to say the least odd, to see members of certain tribunals in developing countries wearing wigs, in the belief that this is the symbol of a democratic system. To a certain extent, the same could be said about members of university councils all over the world wearing similar gowns as Oxford professors…and considering this to be a symbol of excellence and not an imitation of an historical tradition belonging to another culture, one which is not necessarily good for the needs of their institutions or their countries.

In fact, universal values only can be considered when accepted by all countries, as in the case of the Universal Declaration on Human Rights adopted and proclaimed by the United Nations General Assembly on 10.12.1948 (see Appendix 1).

I must admit that during the preparations for the World Conference on Higher Education (Paris, 1998), I was surprised to hear at the preparatory Asian Conference mention made of Asian values covered in the adopted declaration by references to Eastern Philosophy and Culture. Incidentally, this was the only- conference in which the participants - Member States and representatives of the academic community - rejected cultural monopoly and strongly and directly opposed imperialism as a form of cultural domination. In Asian values, if I understood the debates correctly, the main force of the universe is based on solidarity, respect for the family and hierarchy, zeal for work, etc, and not individualism and competition,

In Article 5 of the Declaration adopted in Tokyo on 10 July 1997, the participants in the Asian Regional Conference on Higher Education mentioned:

> "While recognizing that globalization and internationalization are irreversible trends, support for these concepts should not lead to dominance **or new forms of imperialism** by major cultures and value systems from outside the region; rather, it is of vital importance that every effort should be taken to protect and promote the strengths of local cultures and intellectual and scholarly traditions".

All these difficulties in understanding China and Asia reminds me of the good old story I told participants at an international conference in Amazonia more than ten years ago, when I was still Director of the Division of Higher Education of UNESCO.

Here it is:

One day, a famous journalist from a famous French newspaper came to China, and as he was “famous” and worked for a “famous” newspaper, the prime minister agreed to give him an interview.

“Is this the first time you come to China?” asked the Prime Minister

“Exactly”, said the journalist. It is the first time

“And when did you arrive in China?” continued the Prime Minister.

“Yesterday”, said the journalist.

“Fine. And when are you leaving the country?”

“Tomorrow”, replied the famous journalist.

“OK”, said the Prime Minister kindly. “But why did you come to China, what you will do here in a such a short period of time?”

“I will write a book on China”, said the famous journalist without any emotion.

“What?” said the Prime Minister in reaction. “You come for the first time in a country you don’t know, such a big country with more than one billion inhabitants, with so many different nationalities, languages and cultures, you arrived yesterday and will leave tomorrow, and you will write a book on this complex country. What will be the title of the book?”

“China Yesterday, Today and Tomorrow” the famous journalist explained calmly.

This is the fourth time I am visiting China, but of course I will not write a book on China. I genuinely feel that I am not at all able to understand this country. The only thing I am sure of today is that there is no doubt that the future of China will condition the future of the humanity.

THE KNOWLEDGE SOCIETY

And here, very briefly, we come to an important element in these reflections

In the presentation of the workshop on "Emerging Electronic Global Distance Learning" held at the University of Tampere, in Finland, from 9 to 13 August 1999, the organizers of that event declared that "the digital revolution and economic globalisation are taking us into a new era. We are moving towards the global knowledge society where information, skills and competence become the driving forces of social and economic

development. The problems associated with this transformation cannot any longer be solved by traditional means. Effective learning requires upgraded multimedia educational materials which can only be used with the broadband Internet."

Few people disagree with this point of view. I used to say that we are facing a transformation in the economy, in society and in civilization that is more important than the changes that occurred in the world during the industrial revolution. Learning, knowledge and-information have now become the pilots of world society. However, it is important not to confuse information with knowledge. Information is a set of data to which one has access. Knowledge presupposes an ability to learn and a cognitive capacity.

In the political domain, this distinction is essential to allow citizens to take a stand when confronted by the kind of manipulation they face at present. In the economic sector, there is a fundamental difference today between those who conceive the industrial products - the most important element - and their production. The conception aspect is linked to research and development based on science and the codification of theoretical knowledge.

Martin Carnoy, a North-American professor, researcher and author, wrote in a recent book on the new economic science that low salaries and low prices of raw materials are no longer enough to ensure a country a place at the world table. He added:

> "People's work has shifted from the production of agricultural and manufactured goods to the production of services and to increasingly sophisticated services. 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."

Therefore, in order to analyze higher education and propose elements for its reform, we need to study the context in which it operates, remembering what Danilo de Lima, a literature professor, always mentioned: the space and time coordinates. In my opinion, there are at least two interconnected factors that should be considered fundamental at this point: the new world order established in 1989, based on the Consensus of Washington, and globalization, a phenomenon reinforced by the development of new technologies and by the consolidation of the knowledge society.

Now, everybody uses the word “globalization”, and many symposia are dedicated to it all over the world. In the end, this excess largely empties the word of analytical and explanatory value. But globalization is a reality and we must know what we are talking about. According to the Oxford Dictionary of Sociology (Gordon Marshal- 1998):

> “Globalization has been described as ‘the concrete structuration of the world as a whole’: that is, a growing awareness at a global level that ‘the world’ is a continuously constructed environment. Perhaps the most concise definition suggests that globalization is ‘a social process in which the constraints of geography on social and cultural arrangements recede and in which people are becoming increasingly aware that they are receding” (Malcom Waters, Globalization, 1995”.

Elie Cohen, in the Autumn 1993 edition of the journal "Relations Internationales et Stratégiques", states, on globalization, that "the term was forged to represent a double reality,

that is: on the one side, the internationalization of markets for goods and production factors and, on the other side, the appearance of industrial firms able to think of development on a worldwide scale from the beginning and develop, to this end, global strategies for production (international division of production processes), marketing (worldwide standards and framework, with products released simultaneously in the three principle zones) and management (through the exteriorization or integration of the contributions of firms specialized in marketing, publicity and accounting and financial auditing).

Globalization affects all levels of society. Education, therefore, cannot escape from this phenomenon and, on the contrary, has become one of the large markets of modern times. The education market, especially with the development of the Internet, represents surely more than one hundred billion dollars. More and more universities in developed countries are bringing black boxes to developing countries, with closed programmes that are not discussed, do not take into effect the interests of the recipient countries and are paid for in strong currencies. Some situations are downright shocking, such as those that, in addition to selling closed packages, announce their intention to create a global system for the recognition of studies and diplomas, giving themselves the right to determine, worldwide, which programs have or do not have quality. There are some organizations that even propose the sale of diplomas through the Internet.

Professor Hans Van Ginkel, the former Rector of United Nations University, highlighted in 2004 that “it is the simultaneity - combined with the speed - which differentiates globalization, as we know it, from the foreign influences of earlier periods. Modern information and communications technology is the key to the present state of rapid and profound changes”.

At present, education must help individuals to carry out tasks that they were not originally trained to perform, prepare themselves for a non-linear career, improve their ability to work in groups, use information independently, develop their abilities to adapt and improvise, and their creativity, and finally to build the foundations of a complex thought system tied to the hard realities of practical life" ("Education and Globalization" in IIEP Newsletter, vol. XVI, no.2, April-June 1998- Muriel Poisson).

In addition to the initiatives for development of companies, universities must radically modify their structures, teaching methods, programs and content. We must also promote reflection on the required relationship between higher education and the world of work, which is not limited to the vision and interests of companies, but must meet the expectations of workers, critically follow the evolution of the workplace and analyze questions related to work, social cohesion, and the social and economic benefits of education, etc.

Another aspect to be considered is that economic development cannot follow rigid structures and no one model can be adopted for all countries and regions. The failure of cooperation strategies based on the transmission of models, as was done in Africa with the former colonial systems, proves that this has to change. One of the discoveries of the studies conducted by UNESCO in the 1980s and 1990s on higher education was that more and more people have become aware of the fact that in all regions, the adoption of foreign concepts and values, together with the abandonment of national and regional cultures and philosophies, has had negative repercussions on systems.

These principles were reinforced by the approval of the international community (with the exception of the United States and Israel) in 2005, when member States of UNESCO adopted the convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. Previously, in 2001, member States adopted in UNESCO a Universal Declaration on Cultural Diversity (www.unesco.org). Through these documents, the international community made it clear that it was necessary to recognize that cultural goods and services convey identity, values and meaning and, consequently, cannot be considered as mere commodities or consumer goods. In the search for excellence with soul, taking the cultural aspects into consideration is essential.

Especially in the case of higher education, it is worthwhile looking at history, recalling facts that must serve as a lesson at a stage when in many countries, policy makers try to construct foundations for new reforms of higher education. In 1965, the Brazilian military government had decided to hire US consultants to reorganize the Brazilian University System, and at the same time Ambassador Lincoln Gordon criticized Brazilian universities for following European models - models he considered to be obsolete. In May 1965 professors at the University of São Paulo (including, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Prado Júnior, Azis Simão, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti), wrote a declaration which stated, among other things:

> -"...foreign universities, regardless of the originating country, are non-transferable with their original structures, like any other institution: because the social and economic conditions, resources, traditions and cultural atmosphere they breathe and that sustain them cannot be transferred to other environments. We do not need to copy or transplant models. What we need to do is study them and extract from them the best elements to create a malleable and active system adapted to the conditions, basic requirements and hopes of societies as complex as ours - societies undergoing unequal transformation and marked by large economic and cultural imbalances. To insert the "ideal" in the "real," you must understand both and begin with the analysis of real situations."

HIGHER EDUCATION IN CHINA

And here too, it is important to look at some aspects of the evolution of the higher education system in China. As mentioned by Futao Huang, “the development of China’s higher education since the late 1990s presents two striking characteristics: qualitative enhancement and quantitative growth”.

During this period, private institutions were accepted in China. This deserves a better analysis. It is true that the traditional model of higher education institutions, almost entirely controlled by government in a planned economic system, has changed. But, at least apparently, what was introduced was not a system similar of what exists in many Latin-American countries and also in some Asian countries, where privatization and commercialization became dominant. Chinese authorities made it clear that all components of the system should be more oriented towards society, and this should mean that the social compromise of universities must be reinforced, independently of the juridical nature of the provider of the educational service.

It seems exact that China, since the end of the nineties, has taken a series of measures for improving higher education. All these initiatives are clearly aimed at ensuring the presence of the country in the knowledge society. The control of knowledge has become synonymous with the independence of a country. For this, China decided to expand enrollment in higher education institutions following a decision made by the State Council

and formally announced by former Prime Minister Zhu in 1999. It cannot be said that this decision, taken in 1999, was the result of the active participation of China in the World Conference of Higher Education in 1998, during which the Minister of Education of China, Ms. Chen Zhili, was one of the key speakers, taking the floor in one of the plenary sessions.

In her speech, the Minister clearly stated that higher education should adhere to the principles of responding to societal needs. She stressed that "in the contemporary world we are witnessing the inception of an era of information society and knowledge economy, and science and technology have become the primary productive force, and the preparation of highly qualified professionals and innovation have become the focus of competition for an edge in overall national strength".

The minister mentioned that in the period 1990-1997, total undergraduate enrollment at both first degree and sub-degree levels increased from 3,729,000 to 5,898,000 and total postgraduate enrollment increased from 93,000 to 176,000, recording increases of 58% and 89% respectively, and indicating big strides in the scale of provision. "In the course of development", she added, "we have taken an integrated approach to coordinate the relationships between scale, structure, quality and cost-effectiveness of provision".

Coming back to China, as we were informed, she tried to obtain decisions that fitted with the recommendations of the WCHE. In 2003, the total number of students in Chinese higher education institutions had already reached approximately 19 million and China has become the country with the largest number of students in higher education institutions, even surpassing the number in the United States. This year (2007), always according to the Western press, 5 million Chinese will obtain a university diploma, and these figures are five times higher than in 1998.

At the same time, China increased significantly the number of students going abroad and one can observe everywhere the massive arrival of Chinese students in the best Western universities. Over the past two decades, China has sent out nearly 270,000 people to 103 countries and regions for advanced studies, and has received 210,000 foreign students from 160 countries and regions. 1800 Chinese faculty members and experts have been sent abroad to teach in foreign institutions.

Sending students abroad was not considered to be enough. It was pointed that it was necessary to ensure the return of expatriated students and researchers. In 1998, the Minister Chen Zhili said during the WCHE that "over the past two decades 96,000 Chinese students studying abroad have returned to China". We do not know the present figures but it is very likely that this situation has become even better. In addition, internationalization was promoted. By 2002, 712 joint programmes had been provided for Chinese students in China; the joint programmes that are qualified to award foreign degrees numbered 97; by 2003, the number of degree-conferring joint programmes had risen to 137.

Everywhere, there is a question mark concerning access to higher education. Is it a human right? Who can have access to higher education, and on what basis or under which conditions? Should elite groups only have access? Only those who can afford to pay?

UNIVERSAL ACCESS TO HIGHER EDUCATION

I was fortunate enough to take part as an observer in a conference in Berlin in August 1998, organized by OECD, at which the richer countries of the world resolved to adopt universal access to higher education for their citizens as an official policy.

In the working document for this meeting, entitled "Redefine tertiary education - 1998", OECD personnel were emphatic:

> "participation in tertiary education is, henceforth, to be 'the thing that must be done,' enjoyed by all, and not merely by a privileged minority. We must move towards universal participation: 100% participation, with fair and equal chance of access to knowledge, in one or another form of tertiary education, at any period of life, and not necessarily end-on to secondary education … the goal is not merely an establishment, but a way of life, that will not only be for some, but for all …"

But once again, the can be question can be raised? Are these principles of the universality of access to higher education only applicable to industrialized countries? Only to members of OECD?

At the World Conference on Higher Education (WCHE), held in Paris in October 1998, the academic community and its associates expressed their opinion clearly, based on proposals and decisions contained in 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. In reality, it is a basic principle applying to all reforms undergoing development or about to be developed in higher education worldwide. These principles were confirmed in 2003, during the conference organized by UNESCO in Paris in commemoration of the fifth anniversary of the World Conference on Higher Education (Paris+5).

It was clear after the WCHE that the democratization of access to higher education, being a human right, should apply to all countries. However, in Paris recently, during a UNESCO Ministerial Round Table on Education and Economic Development, the Keynote speech delivered by Angel Gurría, Secretary General of OECD (Paris, 19.10.2007), seemed to support a different approach.

In fact, Angel Gurría first emphasized that

> "public investment in education pays off in terms of economic growth. But it also pays off for individuals. In most OECD countries, better educated adults earn more than less educated people; they find jobs more easily, and they are less likely to become unemployed. University-level qualifications continue to be valued highly everywhere. Even in the countries with the largest growth of university graduates, earnings and employment prospects of graduates keep improving. Finally, more qualified persons are more likely to participate in further training as adults: it's a virtuous circle -- learning begets learning".

Advancing in his analysis, the Secretary General of OECD declared:

> "There is much evidence that higher education drives innovation and economic growth. But 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 costs twice as much as one in lower-level schools. In developing 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 first 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 assistance strategies. The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by UNESCO and the OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level. OECD is also exploring the feasibility of assessing quality at this level by launching PISA for higher education, as it was requested by Ministers in Athens"….

It is impossible to be clearer than that. For the Secretary General of OECD:

> 1- Developing countries should not invest resources in higher education. They may take advantage of higher education offered by outside providers. This is in clear opposition to the message of WCHE of UNESCO that stated: "without adequate higher education and research institutions providing a critical mass of higher education people, no country can ensure genuine endogenous and sustainable development"
>
> 2- The objective of the Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education is precisely what representatives of some countries were afraid. It will be used to give a certificate to outsider providers to present themselves as quality institutions .

The Secretary General did not explain how to justify investments in outside providers, nor did he explain the way cultural values, the needs in training and research of developing countries, would be respected if education at a higher level is ensured by outside providers.

Some ministers, such as those from South Africa and Cuba, politely gave a reply opposing the statement made by the Secretary General of OECD. A clearer statement was made by the Chinese Vice-Minister of Education, Mr. Xinsheng Zhang, for whom "education is the first human right".

According to him, the educational and economic processes are different. Higher education is important for peace. One country cannot grow if another country is suffering from conflicts or other problems. A public or a private good? Education is a public good, and the Chinese Minister added that links between education and economic growth are obvious, "but it is dangerous to put much education on the trade goods".

The Minister described how universalization of basic education in China has been carried out. Concerning higher education, there is a dynamic process in its access policy. In 1978, only 1% of the correspondent age was enrolled in higher education. This figure increased to 6.6% in 1998 and now stands at around 23%. China currently has 23 million full-time students.

Without higher education, no teacher education or training is possible, no better curricula can be implemented, no economic growth will be possible, concluded the minister

EDUCATION AS A SERVICE OR AS A RIGHT?

The Minister of Education of China in fact raised a question that is part of an important debate currently taking place within universities but also among researchers, diplomats and governmental sectors all over the world. Can education be considered as a commercial service and, therefore, regulated by the World Trade Organization (WTO)?

If the reply is positive, does this mean that the rules and principles of GATS (the General Agreement on Trade in Services) apply to education or should it be considered as a public service?

What are the implications of the answer to this question? And if the idea of public service is retained, what are the principles that should guide the organization, content and policies for higher education in developing countries in general? This subject, it seems, will be discussed in Geneva, at the end of 2008, during the regular Conference of Ministers of Education, IBE (International Bureau of Education) organizes. The "Communauté Française de Belgique", through the expert, Roger Dehaybe, is presently setting in motion a world reflection on the subject of the role of the State in education.

On 23 September 1998, the WTO secretariat issued a document which, after explaining the rapid changes taking place in the area of higher education, concluded with the need to include this level of education on the list of trade in international services.

For many representatives of the academic world, this contradicts the decision taken by more than 180 government representatives during the WCHE in Paris in 1998, when it was stated that higher education must be considered as a public service, independently of the judicial nature of the institution providing it. For a service to be considered public, its provision must first of all be implemented on an equal basis, it must be continuous and permanent, and not be subject to any kind of discrimination, including commercial or financial. This, in the view of the entire academic community, applies to education and, in particular, to higher education.

In concrete terms, a public service (the provision of water, for example) or the development and management of public transport, can be entrusted to the private sector, under regulations issued by public authorities. Everyone must have the right to drinkable water, independently of which organization provides this service. Concerning higher education - and this is a matter of principle - the academic community and the representatives of more than 180 countries considered it to be a public service, which must be accessible to all on the basis of merit, no kind of discrimination being acceptable.

The GATS (the Global Agreement on Trade Services), approved in 1994, included a series of principles and measures that have implications for higher education if it is in fact treated as a commodity (definition of governmental services, the principle of most favoured nation, national treatment, etc).

A movement is under way to reform the WTO itself. Better participation of developing countries in the decision-making process, greater transparency in discussions and decisions taken by the organization, closer links with other multilateral organizations, a more equitable sharing of the results of the trade process, with the elimination, for example, of

subsidies for the agricultural products of the richest countries, should be part of these reforms. This issue was the object of in-depth analyses published in two books, edited under the auspices of the United Nations University (Sampson, 2001; Nayyar, 2002). The pressure for reforms has been intensified as a result of the failure of the WTO Conference in Cancun, Mexico, in September 2003.

The arguments put forward by WTO used to have a great impact on many analysts, impressed by the fact that the commercialisation of education is a clear tendency and that the presence of private universities, even in European countries where public service is a tradition, is increasing substantially. Today, in a country such as Brazil, almost 80% of university students are enrolled in private institutions.

However, this kind of consideration is a great mistake. The existence of private providers does not justify adopting the principle of transforming education into a commodity. L several other public services, the provision of education can be entrusted, delegated, or granted to private persons or institutions, but under rigid regulations and submission to serious evaluation practices. In fact, the implication of the question raised by university associations from Europe, North America and later Latin America was the refusal to adopt the market as a principle to guide the education and training of citizens.

Now, discussions are taking place on the way to "unblock" decisions inside WTO. Europeans and North-Americans have already announced that they could limit the subsidies to agricultural products, but they will require from the other countries a more open approach in the control of industries and services, including finance, tourism, environment, education, etc. Is there a risk that in order to obtain facilities for the export of agricultural products, emerging and developing countries would accept without restriction full control of their higher education system, as the Secretary General of OECD seems to suggest? If the academic community seeks excellence with a soul, this is unacceptable.

IS GLOBALIZATION WITH A HUMAN FACE POSSIBLE?

For many analysts, this kind of question is the result of the way globalization is being implemented. As a reaction, many organizations and individuals are looking for globalization with human face. The Social World Forum launched in Porto Alegre, Brazil, tried to collect elements to reply to this question. Organisations such as the ILO – International Labour Organisation - also worked on the theme, an important event being the launching by this Organisation of a special report in 2004 on "A fair globalisation – creating opportunities for all".

Developing and emerging countries insist on the need for a new way to handle the external debts of developing countries, the promotion of access by these countries to the market of developed countries free of protectionism, and also access for these countries to decision-making mechanisms inside financial international organizations, such as the World Bank, IMF and WTO, the reform of the entire multilateral system to reflect the interests of the international community as a whole, and the reinforcement of collaboration at all levels, including in the area of education, among countries with cultural, economic or geographic similarities, and finally the elimination of the digital divide.

Rubens Ricupero, the former Secretary General of UNCTAD, points to the need for initiatives to implement commitments made in favour of developing countries, related to such areas as agricultural subsidies, anti-dumping duties, tariff peaks directed at products exported by developing countries, the absence of meaningful commitments on the movements of natural persons, the slow removal of quotas on textiles and clothing, and the promotion of technology transfer.

On this point, the United Nations University seeks to stimulate reflection on the multilateral system and on the relations between governance and globalisation at world level. In this context, in the view of the UNU, governance refers to the formation and stewardship of the formal and informal rules regulating the public realm, the arena in which the State and the economic and societal actors interact to make decisions. It describes the modalities, values and institutions employed to organize human life at all levels, within and between societies.

Matters related to citizenship are part of this programme. In fact, an analysis of the work undertaken by the UNU (http://www.unu.edu/) in this field shows that emphasis is given to:

- Human Rights and Ethics - the increasingly significant issue of respect for human rights in international governance.

- Democracy and Civil Society - the importance of democracy in terms of both procedures and substance, and particularly the significance of civil society in domestic good governance and in underpinning peaceful international relations.

- Leadership - capacity building in nurturing leadership qualities in the area of good governance.

- Policy and Institutional Frameworks - the tenets of governance (institutional, policy, infrastructural and normative) that underpin sustainable human development.

The start of the twenty-first century, according to the UNU, is witnessing global interactions on a scale and intensity unparalleled in history - within and between businesses, governments and people. As global interaction and integration grow, issues of global governance are becoming more and more critical. Problems, whether economic, social or environmental, increasingly spill over into neighbouring, and even distant, countries. Policy decisions by governments have international implications, and truly global problems are emerging. While globalisation offers great potential to improve human livelihood around the world, there is a concern that the process is getting out of control.

It was with this same approach - which is valid even today - that the World Conference on Higher Education recommended that "programmes of international cooperation should be based on long-term links of collaboration between institutions in the North and South, designed at promoting cooperation between the North and the South and also inside the South. Priority should be given to training programmes in developing countries, in centres of acknowledged excellence organized over regional and international networks, together with short duration crash courses on specialist subjects overseas. Priority should be given to creating an environment conducive to attracting and retaining qualified

human resources via national policies or international agreements which would allow highly competent researchers and experts to return to their countries in the best possible conditions. This could be achieved via programmes of collaboration which, thanks to their international dimension, would facilitate the full use of endogenous skills."

A positive agenda should be adopted, as suggested by Rubes Riccupero, for establishing a network system in which higher education institutions play the most important role in disseminating the use of new technologies for the development of all societies, principles that were adopted by the World Conference on Higher Education. These principles are listed in the Official UNESCO summary of the World Declaration on Higher Education, which is presented in this document as Appendix 2. An essential element in this framework is that quality and relevance are interlinked concepts, and the one cannot subsist without the other. In 1998, the World Conference on Higher Education Declaration stated:

> "Without adequate higher education and research institutions providing a critical mass of higher education people, no country can ensure genuine, endogenous and sustainable development and, in particular, developing countries and least developed countries cannot reduce the gap separating them from the industrially developed ones".

The Declaration defined a list of social goals, which should be used to reinforce the social compromise of higher education institutions, when it established that "higher education should reinforce its role of service to society, especially its activities aimed at eliminating poverty, intolerance, violence, illiteracy, hunger, environmental degradation and disease, mainly through an interdisciplinary and cross-disciplinary approach in the analysis of problems and issues".

Nearly ten years later, these objectives are now, to a certain extent, reinforced and completed by the eight objectives included in the Millennium Development Goals, adopted in New York during a World Summit convened by the United Nations.

These objectives are difficult to be reached and in order to stimulate its implementation and monitor what is being done all over the world, the United Nations recently concluded an agreement with Google and Cisco to create an internet site for this purpose (mdgmonitor.org).

It is in the format of an observatory for the collection of data and information. The MDG Monitor shows how countries are progressing in their efforts to achieve the Millennium Development Goals (MDGs). With the 2015 target date fast approaching, this information could help to understand where the goals are on track.

The Millennium Goals are to:

1. Eradicate extreme poverty and hunger
2. Achieve universal primary education
3. Promote gender equality and empower women
4. Reduce child mortality
5. Improve maternal health

6. Combat HIV/AIDS, malaria and other diseases

7. Ensure environmental sustainability

8. Develop a global partnership for development

In order to facilitate an understanding of the Millennium Goals, the UNDP – United Nations Development Program – has drawn up a list of basic documents related to the subject. They are:

- UN Millennium Declaration, a document that 189 world leaders agreed on at the Millennium Summit in September 2000, which serves, in fact, as a basis for the MDGs.

- UN MDG Core Strategy, outlines and describes how MDGs are implemented within the organization.

- Roadmap towards implementing UN MD. This is a report of the Secretary General to the General Assembly.

- UNDG Guidance Note on MDGRs, the document elaborates on how an MDGR should be written, what should it contain, who should be involved in the preparation process and many other important issues related to the process.

- Millennium Development Goals, Targets, and Indicators. This is a pure list of 8 MDGs, 18 Targets, and 48 Indicators.

- Implementation of the United Nations Millennium Declaration. This is a report by the Secretary-General on progress achieved by the UN system and Member States towards implementing the Millennium Declaration

- 10 Frequently Asked Questions, brief explanations for 10 most FAQ by UNDP BDP (Jan Vandemoortele)

- MDGs and UNDP's role, a brief fact sheet.

- Millennium Development Goals: Progress during the 1990s, a working paper prepared by UNSTAT.

- Development Policy Journal

Next year, in 2008, two important conferences will take place to promote a discussion on the social compromises of the higher education institutions, one at regional level, in Latin America and Caribbean countries, and the second at the international level, the 4th Barcelona Conference on Higher Education. The first one will be held in Cartagena de Indias, Colombia, in June, and will serve as a preparation for the World Conference on Higher Education Paris + 10 (or 11?), which should take place in Paris in 2009. The 4th Barcelona Conference on Higher Education, organized by GUNI – the Global University Network for Innovation, will take place in Barcelona, Spain, from 31 March to 2 April 2008.

ALLIANCE OF CIVILIZATIONS

All elements linked to social compromise are important and deserve the attention of the world academic community. It is clear that higher education has an essential role to play in the efforts to achieve globalization with a human face, and it is also evident that this must be founded on the accomplishment of the Millennium Goals.

However, taking into account the subject of this conference "Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates", I would like to highlight at this point the questions related to sustainable development, which, by the way, is one of the main elements of the ongoing programme of the United Nations University (see www.unu.edu) and the question of the alliance of civilizations. I will not extend further my comments on issues related to sustainable development, object of many studies and conferences by diverse organizations including the UNU, UNESCO and UNDP.

I will finalize my reflections on the question of alliance of civilizations. As the Vice-Minister of Education of China pointed out during the recent roundtable of ministers at UNESCO in Paris, "one country cannot grow if another country is suffering from conflicts or other things". Mutual understanding, among individuals and countries, is essential in the construction of a fairer society nowadays. With this approach, we note that the promotion of a culture of peace is indispensable, by encouraging citizens of all countries to live together, to accept others as they are, with their difference, and not as a copy of ourselves.
This debate is currently taking place everywhere, and it seems clear that institutions of higher education, being more socially engaged and as promoters of a culture of peace, democracy and dialogue should now:

1. analyse the subject of immigration and all related questions, such as the need to learn to live together, the development of tolerance, the reduction of poverty, contingency and the development of a culture of peace connected to the promotion of solidarity in international cooperation and the promotion of citizenship;

2. re-orient its curricula, taking into account the goals of international cooperation based on solidarity. As stated in the WCHE Declaration of 1998, multidisciplinarity and cross-disciplinarity have became necessary for a complete understanding of complex problems and issues that cannot be solved by isolated disciplines;

3. develop programmes of cooperation based on solidarity with similar institutions all over the world.

The same applies to questions such as: What can higher education do to foster real democracy? What can it do to prevent democracy from being restricted to formal aspects, with an inability to eliminate unfairness and historical inequalities?

Already in 1992, one of my former colleagues at UNESCO, Marc Gilmer, used to say that, in the framework of a minimum consensus on a democratic society, the structures of formal education, as those of informal education, fashion the faster and more open instruments to the introduction of methods and contents of education for democracy. The same applies to education for citizenship and international education. In fact what one can seek with this kind of approach is to launch elements for a new set of attitudes with a view to

constructing a fairer society, in which everyone would have the same rights and be respected with their differences.

The question of the conflict of civilizations and the need of an alliance through dialogue is an essential point for the establishment of relations between different communities at international level, but also at national level. As pointed out in a recent document sent by the Spanish government to the United Nations University, "Since the Cold War, we have been living in a period in which important changes in both micro and macro interactions can be observed. Micro interactions occur between individuals and organizations or between individuals and States. Macro interactions are considered to be those established between States, international organizations and individuals participating at the global level. These dynamics can lead to co-operation or to conflict.

In this document, it can also be noted:

"Conflicts can be provoked at local level within States that have not achieved "good governance", such as the provision of education, transport, health services and security for their citizens. These deficits tend to produce violence and internal conflicts between social groups, and religion is sometimes used to justify the fears, violence and unjust acts. In practical terms, problems such as chronic diseases, the lack of good educational systems, damage to environment, the use of electronic communication and the absence of a political identity are threats to peace and governance. This situation does not help individuals to understand universal values, including human rights, democracy and co-operation. Individuals, in fact, have spiritual and psychological needs that should also be taken into account by the State, in addition to their material needs.

At the same time, although some States have achieved growing economic development and welfare for their societies, the present challenge is to ensure equal welfare to all citizens. The competitive dimension of international relations creates tensions between States compete for gains in the global market. Tensions can also be caused by disputes on ideologies and religions. On the other hand, the areas of peace can be strengthened by the sharing of knowledge, dissemination of common values, capacity-building. Education should not depend on the use of force but on a vision of the future that would avoid all forms of domination and extremism. In developing its programmes, the new RTC in Spain will base its actions on those principles, in particular, by contributing to the reinforcement of peace, and by reflecting upon a future with tolerance and co-operation among different cultures.

A NEW UNU INSTITUTE

As a result of discussions between the United Nations University (UNU), and representatives of the Spanish Government, a project was elaborated, aiming at creating an International Institute on the Alliance of Civilizations (UNU-IAC), a Research and Training Centre based in Spain, under the auspices of UNU. Its mission will be to address issues related to the Alliance of Civilizations, those relevant to the actions taken by the United Nations system and to the needs of developing countries.

In developing its programmes, the new Research and Training Centre of UNU will contribute to the reinforcement of peace and will promote reflections on a future with tolerance, dialogue and co-operation among different cultures. The focus of the new Institute, therefore, will be the need for dialogue and cultural diversity.

The Alliance of Civilizations should be the result of a process of dialogue between and within civilizations, founded on inclusion and a collective desire to understand and examine assumptions, investigate shared meanings and core values, and integrate multiple perspectives through dialogue.

Based on a report by a special group co-chaired by Federico Mayor (Spain) and Mehmed Aydin (Iran), the new Institute will deal with questions related to the prosperity of countries, the security of individuals, and respect fpr cultural diversity. Priority activities will be implemented in the fields of Education, Immigration, Media and Youth:

A- "Education: to foster a sense of community and solidarity. It must be balanced by knowledge of global issues and an understanding of others societies and cultures. Civic and Peace Education, Global and Cross-cultural Education, Exchanges / Programmes, Media Literacy Education / Education and Religion / Education and Development / New Technologies and Access to the Internet / Education for Employment and for Life, are the aspects highlighted by the Report of the High-level Group.

B- Migration: this issue can be seen as a threat as well as an asset for the host societies. In this sense, it creates positive dynamics and is a challenge to both the sending and receiving countries. Possible areas of work in this field are: Coordinated Strategies of Immigration Policies / Migration and Development / Migration and Cultural Identity / Migration and Leadership.

C- Medias: as a relevant factor in the dissemination of values and in the formation of society's thinking, the media are responsible for disseminating local culture and the events that occur in the world. The media can be partners in the process of creating solidarity between different cultures. Some themes could be handled through an approach focusing on Intercultural Dialogue: the Production of Knowledge through the Media / Media Liberty and Responsibility / Impacts of the Cultural Medias / Internet and Communication / Media and Immigration.

D- Youth: young people should be seen as autonomous actors and partners who can bring benefits through their innovative ideas. This could lead to cooperative and exchange programmes /youth and companies / education and work".

If correctly implemented, the programme of action will help to promote a worldwide development association in view of the fulfillment of the objectives established by the Millennium Summit held in 2000 under the initiative of the United Nations. The report of the Special UN Group, in fact, contains concrete proposals to the international community to ensure new relations at international level. The new UNU Institute will participate in the implementation of this programme of action, stimulating universities, through an international network, to develop concrete actions to promite the alliance of civilizations.

In addition to the creation of a new RTC in Spain for the alliance of civilizations and intercultural dialogue, in Argentina, the UNU collaborates with the Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires which has set up an Institute for the Management of Sustainable development. In Brazil, the UNU signed agreements with the Banco do Brasil for

the implementation and evaluation of a full programme consisting of hundreds projects on sustainable development. Each of these projects should be sustainable, promote social justice and respect the environment. The Banco do Brasil is investing in this programme an annual amount of more than 1 billion 600 millions dollars, in other words, more than twice the annual budget recently approved by Member States of UNESCO for the biennium 2008-2009.

It should also be noted that more and more people move from here to there, many Latin-American go to United States and Europe, or even Asia (there are nearly 300,000 Brazilians in Japan at present), there are several hundred thousand Ecuadorians in Spain, and of course the number of African trying to push open the doors of Europe is permanently increasing. Chinese and Asians in general go everywhere. The result is that nowadays, modern societies tend to be multicultural and multiracial. With the new global mobility that has emerged, all communities will be influenced by the arrival of citizens of a different colour, race, religion or civilization. The evolution of communications and transport is so impressive that the need to know the other, to accept more than just to tolerate the other, with his differences, is essential for the survival of the humanity in a globalized world. Consequently, education for peace and international education as instruments of the alliance of civilizations and the dialogue of cultures are now both a global and a local need.

CONCLUSIONS

There is no consensus on the concept and objectives of globalization or on the way it is implemented in the world today. It seems clear that international organizations such as OECD, the World Bank, IMF and now WTO are the main influent actors in supporting modalities that, in a practical way, aim to consolidate the present imbalance between countries and, inside the countries, between individuals. As Ana Maria Cetto, Deputy Director General of the International Atomic Energy, says “a fundamental challenge posed by global markets is that they are inherently disequalizing, which means that they make rising inequality more likely rather than less”.

China has enormous problems, but this country is setting an example to the developing world on how it is possible to associate itself with globalization, but without loosing its soul, respecting its cultural traditions and giving priority to the solution of society problems.

In Article 5th of the “Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education” adopted by the World Conference on Higher Education (Paris 5-9 October 1998), each higher education institution shall define (or re-define) “its mission according to the present and future needs of society base it on an awareness of the fact that higher education is essential for any country or region to reach the necessary level of sustainable and environmentally sound economic and social development, cultural creativity nourished by better knowledge and understanding of the cultural heritage, higher living standards, and internal and international harmony and peace, based on human rights, democracy, tolerance and mutual respect. These missions should incorporate the concept of academic freedom set out in the Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel approved by the General Conference of UNESCO in November 1997”.

When I was young, I used to have a dream: to see the end of modern empires. The British, French and German old colonial empires had collapsed when I was too young. We were witnessing the disappearance of the Soviet Union. US domination of the world nowadays seems to be in process of diminishing. Many observers foresee a transfer of the center of the

world power to Asia and particularly to China. But, the question being asked is whether China will become the unique superpower in the world. And this provokes more and more questions about the future of the humanity.

I am convinced and the observation of Western press and the analysis of Western experts in Social Sciences or in International relations confirms my position, that in the West, we find it difficult to understand Asian civilizations, and in particular to be objective with what is now occurring in countries such as China.

What will happen in Asia and the world represents a great responsibility for the people and in particular the elites in this region of the world, and consequently for higher education institutions. This is indeed a great responsibility for all you. You represent Asian universities and you are discussing "Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates". Your debates will serve to the world reflection GUNI international is pushing on the "new challenges and emerging roles for human and social development" .

As they become more internationalized, higher education institutions must increase cooperation of similar institutions through the world and prepare students to participate in the construction of a better society. In addition, global partnership between all countries is the cornerstone of the United Nations Millenium Declaration and its appeal to eradicate extreme poverty and make sustainable development work for all the world's people. So, the participation of Asian universities in the network of universities to be built within the framework of the future UNU Institute on Alliance of Civilizations is an important issue.

More than ever, it is necessary to work for a new world in which labour is not submitted to market, to money, to capital and contingency does not dominate relations between employers and employees: a world where sustainable development is the basis for policies in all countries to create the appropriate conditions to save the Planet; a world in which poverty will be eliminated or at least significantly reduced, where no discrimination of any sort will subsist, particularly of gender; a world in which international relations will be based on solidarity and universal values such as these of the Universal Declaration of Human Rights and of the Declaration of the World Conference on Higher Education (Paris, 1998) will be supported by all..

The world does not need imperialistic powers. The world needs more scientific and technogical progress available to all, more solidarity between countries and peoples, more real democracy, an increase in economies but for the benefit of everyone, benefiting all, a better human development and a reduction in the gap between countries. This implies better education, which can be ensured if education is seen as a public good and not as a tradable service, better health, in short better life. This is an unique historical occasion to use power to help the humanity, on new foundations, to be fairer and more equitable. We have a dream. Our grand-children will not need to protest against imperialism, against colonialism, against the destruction of the Earth, against the militarization of societies, against discriminations. A new Utopia should be present in the discussions engaged by the academic world to find the way to attain excellence with a soul and to cultivate mindful university graduates.

REFERENCES

- Alternatives Économiques – hors-série- L'emploi no. 71- 1er. Trimestre 200 »;
- Annan, Kofi- Immigration: pour une stratégie européenne – In Le Monde, Paris, 29 de enero de 2004- pgs 1 y 17;
- Bauman, Zygmunt – Les identités communautaires visent à conjurer les angoisses individuelles – in Le Monde 23 de mayo de 2000- página 19;
- Beaufils, Vincent ; Briand, Soizik ; Dabadie, Catherine ; Damour, Pauline ; Fontaine, Gilles ; Mitrofanoff, Kira ; Stiel, Nicolas ; Syffuss-Arnaud, Sabine – La menace chinoise- dossier spécial- Challenges – cover page- Les 10 menaces de la Chine – 18 au 24 Octobre 2007- pgs. 70 à 82 ;
- Bernard, Philippe y Sylvie Kauffmann- Voile: les états d'âme de quatre "sages" de la Commission Stasi"- in Le Monde Société- 3 de febrero de 2004- pg. 10
- Bernstein, Richard- 'No' votes in Europe reflect anger at national leaders – The New York Times – June 2, 2005;
- Bradsher, Keith – A shortage of young workers pushes wages higher in China – The New York Times (with Le Monde)- Paris, Saturday September 15, 2007- pg. 5;
- Bremmer, Ian – Hu's power play- International Herald Tribune – July 15-16, 2006- pg. 7;
- Brice, Pedroletti – «L'inflation des diplômes et la montée du chômage alimentent le malaise des étudiants chinois » - Le Monde – International – pg 6;
- Carnoy, Martin (2000) – Sustaining the new economy – work, family and community in the information age- Russel Sage Foundation, New York, Harvard University Press, Cambridge, Massachussets;
- Cetto, Ana Maria – Scientific and technical cooperation – UNU-UNESCO International Conference on "Globalization: challenges and opportunities for science and technology" – Yokohama, Japan- 23 and 24 August 2006.
- Chang, Ha-Joon – « Bad Samaritain : the myth of free trade and the secret history of capitalism" – Random House – London- 2007;
- Chavagneux, Christian – Quand les Etats investissent la finance – Alternatives Economiques – numéro 262 – Octobre 2007- pgs 32,33 et 34 ;
- Chombeau, Christianne – Le Pen dans le texte---des autres – La diffusion des idées d'extrême droite- Le Monde 27.12.2005- pg. 3 ;
- Chombeau, Christianne –Les idées du Front National s'imposent dans l'opinion – Le Monde 15 décembre 2005- pg. 9 ;
- Cohen, Daniel – Analyse – Banlieues, chômage et communautés – Le Monde 11 janvier 2006 pg. 2 ;
- Commission Européenne - Direction générale de l'éducation et de la culture – Le Magazine de l'éducation et de la culture numéro 21- 2003- «L'Europe: des cultures et des hommes»;
- Courrier International – 17 au 23 novembre 2005- dossier especial: Banlieues – Etat social ou etat pénal?;
- 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) ;
- Cypel, Sylvain y Bassir Pour, Afsané «L'Europe aurait besoin de 150 millions d'immigrés d'ici à 2005»- Le Monde, 6 janvier 2000 ;
- Cypel, Sylvain – Poussée de protecionnisme aux Etats Unis – Le Monde, Vendredi 26 Octobre 2007- pg. 2 ;

• Courrier International – Hors-série- Autoportrait d'une société en mutation accélérée – La Chine des chinois- de Tian'anmen aux JO de Pékin – juin-juillet-août 2005 ;
• Courrier International – dossier spécial – La nouvelle obsession américaine : le péril chinois – no. 777 du 22 au 28 septembre 2005 – pgs 44 à 53 ;
• Courrier International – dossier spécial- Chine – del'art de gouverner 1,3 milliard d'individus – no. 782- du 27 octobre au 2 novembre 2005- pgs 38 à 43 ;
• De Changy, Florence- L'avenir économique de Taïwan peut-il se passer de la Chine ? » - Le Monde 1er Novembre 2005;
• Dias, Marco Antonio Rodrigues - (2007). «El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior». En: «Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior» [monográfico en línea]. Revista de Universidad ySociedad del Conocimienbto (RUSC). Vol. 4 no.2 UOC -
. <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/dias.pdf>ISSN 1698-580X
• Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) –A Universidade no século XXI: do conflito ao diálogo de civilizações - The University in the XXIst Century: from the conflict to the dialogue of civilizations – Closing Session of the International Congress of Presidents and Rectors of Latin American and Caribbean universities – The social compromise of the universities- Belo Horizonte- Minas Gerais- Federal University of Minas Gerais- 19 September 2007
• Dias, Marco Antonio Rodrigues - "Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI", pág. 11 a 44. En: Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. (M.A.R. Dias, coordinador). Madrid: CRUE, 2002.
• Dias, Marco Antonio Rodrigues – La educación superior para la paz en una perspectiva internacional – in Educación Intercultural para la paz – pgs 309 a 323- coordinadores Juan Lara Guerrero, Ricardo Marín Ibáñez, Gloria Pérez Serrano- UNED – Ceuta- Algaida Editores, 1997;
• Eichenberg, Fernando – "O estrangeiro- Primeira Leitura", Brasil, novembro de 2005;
• Eliperin, Luliet- World's power plant emissions detailed – US appears to be worst carbon dioxide polluter, but China is catching up fast- Wanshington Post- November, 15, 2007- pg. A16- from Internet http://www.washingtonpost.com/ 15.11.2007 ;
• Eurostast- Communiqué de Presse 160/2007- 26.11.2007- Les échanges commerciaux entre l'UE27 et la Chine ont augmenté de 150% entre 200 et 2006 ;
• Fabre, Robert, médiateur de la République française- Etre citoyen – Rapport spécial au Président de la République française – mai 1984 ;
• Faujas, Alain et Gatinois, Claire- Lépargne chinoise finance l'endettement des consommateurs et de l'Etat américains ;
• Fitoussi, Jean-Paul, Inégalités : l'horizon de faible espérance- Le Monde- 28 novembre 2007, pg. 2
• Frenkiel, Emile (09.11.2007) – La Chine est-elle condamnée à se démocratiser ? - http://www.laviedesidees.fr/La-Chine-est-elle-condmanee-a-se.html - pris sur Internet le 12.11.2007 ;
• Galeano, Eduardo – Boucs émissaires – Les diables du diable – Le Monde Diplomatique, août 2005, pg. 10
• Garrigou, Alain – "Jacquerie électorale", "racaille", «épidemie de populisme» - Un air de contre-révolution – Le Monde Diplomatique, Janvier 2006- pg. 3 ;
• Global Europe Anticipation Bulletin –GEAB- no 18 – 18.10.2007 from Internet – US debts infect the financial planet : a century after the 'Russian loans', meet the 'American debts'.

- Grosser, Alfred – Les identités difficiles – La bibliothéque du citoyen – Presses de Sciences Po – 1996 ;
- Herbert, Bob – U.S. workers are anxious about their futures – The New York Times (Le Monde) – September, 15, 2007;
- Huang, Futao- Qualitative Enhancement and quatitative growth: changes and trends of China's higher education- Unesco Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy – 1-3 December 2004;
- ILO – International Labour Organisation (2003- Report on employment in the world – 1998-1999- http://www.ilo.org
- Jacquet, Pierre- Économie du développement – tirer parti des migrations – Le Monde 17 janvier 2006, suplément Economie pág V ;
- Kamahori, Miki- Training in water- The Japan Journal- September 2006;
- Kauffmann, Sylvie - Le Monde du 20.11.2007 «Pékin-Sydney, le boom en boomerang»- Le Monde du 20.11.2007 ;
- Kapuscinski, Ryszard – «Aucune culture n'est supérieure à une autre – Rencontrer l'étranger, cet événement fondamental» ;
- Le Boucher, Eric – Quand la Chine a besoin de socialisme- Le Monde, 26/27 Novembre 2006- pg. 28 ;
- Lee Myers, Steven – American diplomacy's last hope: China – October 13, 2007- The New York Times (Le Monde) World Trends- pgs. 3;
- Le Monde Diplomatique – Manière de voir – no. 52- «Penser le XXIe. Siècle» - Juillet/août 2000;
- Le Monde Diplomatique – Manière de voir 85- Février-Mars 2006- Confuncius, Mao, le marché…Jusqu'où ira la Chine ?;
- Le Monde Diplomatique – Manière de voir- no. 91- Janvier/février 2007- Libre-échange, privatisations, délocalisations…Les dossierts de la mondialisation »
- Leser, Eric – Le commerce extérieur américain profite de la faiblesse du dollar et de la crise de l'immobilier ;
- Lovasz, Agnes and White Stanley – Dollar slumps to record on China's plans to diversify reserves – November 7, 2007- Bloomberg- http://bloomberg.com- from internet 10.11.2007;
- Marshall, Gordon – Oxford Dictionary of Sociology- Oxford New York- Oxford University Press- 1998;
- 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;
- Ministry of Education- PRC- The development and reform of higher education in the People's Republic of China- WCHE- Paris, 1998;
- Moussa Dembele, Demba- Une très médiatique « lutte contre la pauvreté » - Les masques africains de M. Anthony Blair- Le Monde Diplomatique – novembre 2005- pg. 10 ;
- OECD (1998) Redefine tertiary education ;
- Pécoud, Antonine and De Guchteneire, Paul –(2007) « Migration without borders – Essays on the free movment of people" - Social Sciences Studies Series -= Unesco/Berghahn Books-
- Pedroletti, Brice – Développement durable : En Chine, le déficit politique écologique menace les perfomances écologiques - Le Monde 2 Juillet 2005 – pg. 19 ;
- Philip, Bruno- Les chinois les plus démunis continuent de s'appauvrir- 5 décembre 2006- pg. 16 ;

- Philip, Bruno- Relations Chine-Afrique: la montée en puissance- 3 Février 2007- Le Monde- pg 21 ;
- Philip, Bruno- Conjoncture- La Chine a dépassé l'Allemagne, et devient la troisième puissance économique mondiale – La croissance chinoise est supérieure à 11% depuis le début de l'année- Le Monde – Économie et entreprises- 20 juillet 2007, pg 12;
- Philip, Bruno et Pedroletti, Brice- Le difficile parcours des entreprises françaises tentées par la Chine » - Le Monde, 24 Novembre 2007, pg. 14;
- Philip, Bruno et Bernard, Philippe – La Chine résiste aux pressions de l'UE sur le yuan – Diplomatie : Sommet sino-européen sur fond de tensions commerciales et monétaires- Le Monde 30 Novembre 2007- pg. 4
- Pomonti, Jean-Claude- L'Asie du Sud-Est et la Chine vont créer en 2010 la zone de libre-échange la plus peuplée du monde – Le Monde International- 2 décembre 2004- pg. 6 ;
- Prudhomme, Cécile- Les capitaux étrangers ont fui massivement les Etats-Unis en août –Le Monde- Economie et Finances- pg. 15- 18 Octobre 2007 ;
- Prudhomme, Cécile- Ecofrictions – La Chine s'éveille aux millionnaires – Le Monde 19 octobre 2007 – pg. 28 ;
- Quérule, Nathalie – Récruter en Chine ? Pas si simple…Le Monde – Emploi-Supplément Économie- pg. VII- 2 Octobre 2007;
- Reinoso, José – Los chinos se lanzan a tener hijos – El País, sábado, 12 de mayo de 2007- pg. 50;
- Ricard, Philippe- L'Union européenne perd patience face à l'excédent commercial chinois » - Le Monde pg 17, 13 Juin 2007;
- Ricupero, Rubens (2001) – Rebuilding confidence in the multilateral trading system: closing the 'legitimacy gap' pgs. 37 to 58- in "The role of the World Trade Organisation in Global Governance", edited by Gary P. Sampson – UNU Press, 2001;
- Rigoustem Mathieu – Variantes du discours sur l'intégration – L'immigré mais qui a réussi…- Le Monde Diplomatique juillet 2005- pg. 23
- Savater, Fernando – « Los requisitos de la tolerancia – El País, sábado, 22 de abril de 1995, pg. 13;
- Sciences Humaines – no. 32- mars/avril 2001- Hors série: «La société du savoir» ;
- Sciences Humaines – no. 33- juin-juillet- août 2001 Hors-série : Vivre ensemble : les individus, les groupes, les sociétés
- SERRANO, Gloria Pérez- La educación para la tolerancia, la comprensión internacional y la paz- In Educación Intercultural parea la Paz, coordinadores: Juan Lara Guerreo, Ricardo Marín Ibáñez y Gloria Pérez Serrano- pgs. 324 a 351- UNED, Ceuta 1997- Algaida Editores S.A. –Sevilla- 1997;
- Shaohua, Zhan – "Rural labour migration in China: challenges to policies" – UNESCO – MOST- Policy Papers/10- 2005
- Stavenhagen, Rodolfo- Reformes et prospectives des Etats à ethnies multiples – Cycle Annuel des Conferences nº 3- Université des Nations Unies, Tokio, 1986
- The Economist, November 12th 2005- France's failure-(editorial pgs 11 and 12) and Special report – France's riots – An underclass rebellion – pgs. 31, 32 and 33
- Todd, Emmanuel- Après l'empire – Essai sur la décomposition du système américain- Folio Actuel-Gallimard, Paris, 2002.
- The UNESCO Courrier – Corruption- June 1996 ;
- The Economist – September 3rd-9th 2005- The dragon comes calling- pgs. 24-26;
- The Economist- July 7th 2007- Brieffing millennium development goals- The eight commandements- pgs. 25 to 28;
- The Economist – cover page issue of October 13th-19th, 2007- China beware- The leaders meet, the cities grow, the peasants are left behind;

- The Economist- cover page- issue of December 1st-7th 2007- The panic about dollar
- UNESCO - Le Courrier de l'UNESCO – juin 1992- dossier spécial – Éloge de la tolérance ;
- UNESCO- "Ten keys to the convention on the protection and promotion of cultural expressions" – 2007- www.unesco.org;
- Van Ginkel, Hans and Dias, Marco Antonio Rodrigues – Institutional and Political Challenges of Accreditation at international level- in Higher Education in the world 2007- Accreditation for quality assurance: what is the stake? GUNI- Global University Network for Innovation- Palgrave Macmillan- 2007- pgs. 37 to 57;
- Ying, Diao – Wu: China keen to continue to boost trade- Bizchina- 24.11.2007- http://www.chinadaily.net/bizchina/2007-11/24/content_627615.htm (26.11.2007);
- Zhilli, Chen- Minister of Education- PRC- Higher Education undergoing profound changes – Special Lecture at the World Conference on Higher Education – Paris 5-9 Oct. 1998;.
- UNESCO – Conférence Internationale de l'éducation – Quarante-sixième session, Genebra, 5 al 8 de septiembre de 2001- "L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d'apprentissage – problèmes et solutions – ED/BIE/CONFINTED 46/3, Genebra 29 de junio de 2001
- UNESCO- Conférence Internationale de l'éducation – Quarante-sixième session – Genebra, 5 al 8 de septiembre de 2001- Document d'aide au debat pour les six ateliers- - ED/BIE/CONFINTED 46/4, Genebra 29 de junio de 2001.
- UNESCO. World Conference on Higher Education - París, 5/9 de October 1998. "Higher education in the twenty-first century : vision and action" – Final Report (Suzy Halimi). -www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm;
- Universidad Pontificia Comillas – Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones – "Migraciones" – Número 0- 1996;
- Van Ginkel, Hans – The wealth of diversity: the role of universities in dialogue and development – UNU, 2006;
- Yardely, Jim – At China's giant dams, problems rise along with water – The New York Times – Le Monde- World Trends, November, 24, 2007pg, 3
- Zappi, Sylvia – La difficile ascensión sociale des diplomés issus de l'immigration – in Le Monde- Société- 4 de juin

ANNEX NUMBER ONE

Universal Declaration of Human Rights adopted and proclaimed by General Assembly resolution 217 A (III) of 10 December 1948

On December 10, 1948 the General Assembly of the United Nations adopted and proclaimed the Universal Declaration of Human Rights the full text of which appears in the following pages. Following this historic act the Assembly called upon all Member countries to publicize the text of the Declaration and "to cause it to be disseminated, displayed, read and expounded principally in schools and other educational institutions, without distinction based on the political status of countries or territories."

PREAMBLE

Whereas recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world,
Whereas disregard and contempt for human rights have resulted in barbarous acts which have outraged the conscience of mankind, and the advent of a world in which human beings shall enjoy freedom of speech and belief and freedom from fear and want has been proclaimed as the highest aspiration of the common people,

Whereas it is essential, if man is not to be compelled to have recourse, as a last resort, to rebellion against tyranny and oppression, that human rights should be protected by the rule of law,

Whereas it is essential to promote the development of friendly relations between nations,

Whereas the peoples of the United Nations have in the Charter reaffirmed their faith in fundamental human rights, in the dignity and worth of the human person and in the equal rights of men and women and have determined to promote social progress and better standards of life in larger freedom,

Whereas Member States have pledged themselves to achieve, in co-operation with the United Nations, the promotion of universal respect for and observance of human rights and fundamental freedoms,

Whereas a common understanding of these rights and freedoms is of the greatest importance for the full realization of this pledge,

Now, Therefore THE GENERAL ASSEMBLY proclaims THIS UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS as a common standard of achievement for all peoples and all nations, to the end that every individual and every organ of society, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms and by progressive measures, national and international, to secure their universal and effective recognition and observance, both among the peoples of Member States themselves and among the peoples of territories under their jurisdiction.

Article 1 - All human beings are born free and equal in dignity and rights.They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.

Article 2. - Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status. Furthermore, no distinction shall be made on the basis of the political, jurisdictional or international status of the country or territory to which a person belongs, whether it be independent, trust, non-self-governing or under any other limitation of sovereignty.

Article3.- Everyone has the right to life, liberty and security of person.

Article 4.- No one shall be held in slavery or servitude; slavery and the slave trade shall be prohibited in all their forms.

Article 5.- No one shall be subjected to torture or to cruel, inhuman or degrading treatment or punishment.

Article 6 - Everyone has the right to recognition everywhere as a person before the law.

Article 7.- All are equal before the law and are entitled without any discrimination to equal protection of the law. All are entitled to equal protection against any discrimination in violation of this Declaration and against any incitement to such discrimination.

Article 8.- Everyone has the right to an effective remedy by the competent national tribunals for acts violating the fundamental rights granted him by the constitution or by law.

Article 9.- No one shall be subjected to arbitrary arrest, detention or exile.

Article 10.- Everyone is entitled in full equality to a fair and public hearing by an independent and impartial tribunal, in the determination of his rights and obligations and of any criminal charge against him.

Article 11.- (1) Everyone charged with a penal offence has the right to be presumed innocent until proved guilty according to law in a public trial at which he has had all the guarantees necessary for his defence.

(2) No one shall be held guilty of any penal offence on account of any act or omission which did not constitute a penal offence, under national or international law, at the time when it was committed. Nor shall a heavier penalty be imposed than the one that was applicable at the time the penal offence was committed.

Article 12 - No one shall be subjected to arbitrary interference with his privacy, family, home or correspondence, nor to attacks upon his honour and reputation. Everyone has the right to the protection of the law against such interference or attacks.

Article 13. - (1) Everyone has the right to freedom of movement and residence within the borders of each state.

(2) Everyone has the right to leave any country, including his own, and to return to his country.

Article 14. - (1) Everyone has the right to seek and to enjoy in other countries asylum from persecution.

(2) This right may not be invoked in the case of prosecutions genuinely arising from non-political crimes or from acts contrary to the purposes and principles of the United Nations.

Article 15.- (1) Everyone has the right to a nationality.

(2) No one shall be arbitrarily deprived of his nationality nor denied the right to change his nationality.

Article 16. - (1) Men and women of full age, without any limitation due to race, nationality or religion, have the right to marry and to found a family. They are entitled to equal rights as to marriage, during marriage and at its dissolution.

2) Marriage shall be entered into only with the free and full consent of the intending spouses.

(3) The family is the natural and fundamental group unit of society and is entitled to protection by society and the State.

Article 17.- (1) Everyone has the right to own property alone as well as in association with others.

(2) No one shall be arbitrarily deprived of his property.

Article 18. - Everyone has the right to freedom of thought, conscience and religion; this right includes freedom to change his religion or belief, and freedom, either alone or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief in teaching, practice, worship and observance.

Article 19.- Everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers.

Article 20. - (1) Everyone has the right to freedom of peaceful assembly and association.

(2) No one may be compelled to belong to an association.

Article 21.- (1) Everyone has the right to take part in the government of his country, directly or through freely chosen representatives.

(2) Everyone has the right of equal access to public service in his country.

(3) The will of the people shall be the basis of the authority of government; this will shall be expressed in periodic and genuine elections which shall be by universal and equal suffrage and shall be held by secret vote or by equivalent free voting procedures.

Article 22.- Everyone, as a member of society, has the right to social security and is entitled to realization, through national effort and international co-operation and in accordance with the organization and resources of each State, of the economic, social and cultural rights indispensable for his dignity and the free development of his personality.

Article 23.- (1) Everyone has the right to work, to free choice of employment, to just and favourable conditions of work and to protection against unemployment.

(2) Everyone, without any discrimination, has the right to equal pay for equal work.

(3) Everyone who works has the right to just and favourable remuneration ensuring for himself and his family an existence worthy of human dignity, and supplemented, if necessary, by other means of social protection.

(4) Everyone has the right to form and to join trade unions for the protection of his interests.

Article 24.- Everyone has the right to rest and leisure, including reasonable limitation of working hours and periodic holidays with pay.

Article 25.- (1) Everyone has the right to a standard of living adequate for the health and well-being of himself and of his family, including food, clothing, housing and medical care and necessary social services, and the right to security in the event of unemployment, sickness, disability, widowhood, old age or other lack of livelihood in circumstances beyond his control.

(2) Motherhood and childhood are entitled to special care and assistance. All children, whether born in or out of wedlock, shall enjoy the same social protection.

Article 26.- (1) Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

(2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

(3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.

Article 27.- (1) Everyone has the right freely to participate in the cultural life of the community, to enjoy the arts and to share in scientific advancement and its benefits.

(2) Everyone has the right to the protection of the moral and material interests resulting from any scientific, literary or artistic production of which he is the author.

Article 28.-Everyone is entitled to a social and international order in which the rights and freedoms set forth in this Declaration can be fully realized.

Article 29.- (1) Everyone has duties to the community in which alone the free and full development of his personality is possible.

(2) In the exercise of his rights and freedoms, everyone shall be subject only to such limitations as are determined by law solely for the purpose of securing due recognition and respect for the rights and freedoms of others and of meeting the just requirements of morality, public order and the general welfare in a democratic society.

(3) These rights and freedoms may in no case be exercised contrary to the purposes and principles of the United Nations.

Article 30 - Nothing in this Declaration may be interpreted as implying for any State, group or person any right to engage in any activity or to perform any act aimed at the destruction of any of the rights and freedoms set forth herein.

ANNEX NUMBER 2

Summary of the World Declaration on Higher Education

1. Higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit, in keeping with Article 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. As a consequence, no discrimination can be accepted in granting access to higher education on grounds of race, gender, language, religion or economic, cultural or social distinctions, or physical disabilities.

2. The core missions of higher education systems (to educate, to train, to undertake research and, in particular, to contribute to the sustainable development and improvement of society as a whole) should be preserved, reinforced and further expanded, namely to educate highly qualified graduates and responsible citizens and to provide opportunities (espaces ouverts) for higher learning and for learning throughout life. Moreover, higher education has acquired an unprecedented role in present-day society, as a vital component of cultural, social, economic and political development and as a pillar of endogenous capacity building, the consolidation of human rights, sustainable development, democracy and peace, in a context of justice. It is the duty of higher education to ensure that the values and ideals of a culture of peace prevail.

3. Higher education institutions and their personnel and students should preserve and develop their crucial functions, through the exercise of ethics and scientific and intellectual rigour in their various activities. They should also enhance their critical and forward-looking function, through the ongoing analysis of emerging social, economic, cultural and political trends, providing a focus for forecasting, warning and prevention. For this, they should enjoy full academic autonomy and freedom, while being fully responsible and accountable to society.

4. Relevance in higher education should be assessed in terms of the fit between what society expects of institutions and what they do. For this, institutions and systems, in particular in their reinforced relations with the world of work, should base their long-term orientations on societal aims and needs, including the respect of cultures and environment protection. Developing entrepreneurial skills and initiatives should become major concerns of higher education. Special attention should be paid to higher education's role of service to society, especially activities aimed at eliminating poverty, intolerance, violence, illiteracy, hunger, environmental degradation and disease, and to activities aiming at the development of peace, through an interdisciplinary and trans-disciplinary approach.

5. Higher education is part of a seamless system, starting with early childhood and primary education and continuing through life. The contribution of higher education to the development of the whole education system and the reordering of its links with all levels of education, in particular with secondary education, should be a priority. Secondary education should both prepare for and facilitate access to higher education as well as offer broad training and prepare students for active life.

6. Diversifying higher education models and recruitment methods and criteria is essential both to meet demand and to give students the rigorous background and training required by the twenty-first century. Learners must have an optimal range of choice and the acquisition of knowledge and know-how should be viewed in a lifelong perspective, based on flexible entry and exit points within the system.

7. Quality in higher education is a multidimensional concept, which should embrace all its functions and activities: teaching and academic programmes, research and scholarship, staffing, students, infrastructure and the academic environment. Particular attention should be paid to the advancement of knowledge through research. Higher education institutions in all regions should be committed to transparent internal and external evaluation, conducted openly by independent specialists. However, due attention should be paid to specific institutional, national and regional contexts in order to take into account diversity and to avoid uniformity. There is a perceived need for a new vision and paradigm of higher education, which should be student-oriented. To achieve this goal, curricula need to be recast so as to go beyond simple cognitive mastery of disciplines and include the acquisition of skills, competencies and abilities for communication, creative and critical analysis, independent thinking and team work in multicultural contexts.

8. A vigorous policy of staff development is an essential element for higher education institutions. Clear policies should be established concerning higher education teachers, so as to update and improve their skills, with stimulus for constant innovation in curriculum, teaching and learning methods, and with an appropriate professional and financial status, and for excellence in research and teaching, reflecting the corresponding provisions of the Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel approved by the General Conference of UNESCO in November 1997.

9. National and institutional decision-makers should place students and their needs at the centre of their concerns and should consider them as major partners and responsible stakeholders in the renewal of higher education. Guidance and counselling services should be developed, in co-operation with student organisations, to take account of the needs of ever more diversified categories of learners. Students who do drop out should have suitable opportunities to return to higher education if and when appropriate. Institutions should educate students to become well-informed and deeply motivated citizens, who can think critically, analyse problems of society, look for solutions to the problems of society, apply them and accept social responsibilities.

10. Measures must be taken or reinforced to ensure the participation of women in higher education, in particular at the decision-making level and in all disciplines in which they are under-represented. Further efforts are required to eliminate all gender stereotyping in higher education. To overcome obstacles and to enhance the access of women to higher education remains an urgent priority in the renewal process of systems and institutions.

11. The potential of new information and communication technologies for the renewal of higher education by extending and diversifying delivery, and by making knowledge and information available to a wider public should be fully utilised. Equitable access to these should be assured through international co-operation and support to countries that lack capacities to acquire such tools. Adapting these technologies to national, regional and local needs and securing technical, educational, management and institutional systems to sustain them should be a priority.

12. Higher education should be considered as a public service. While diversified sources of funding, both private and public, are necessary, public support for higher education and research remains essential to ensure a balanced achievement of its educational and social missions. Management and financing in higher education should be instruments to improve

quality and relevance. This requires the development of appropriate planning and policy-analysis capacities and strategies based on partnerships between higher education institutions and responsible state authorities. Autonomy to manage internal affairs is necessary, but with clear and transparent accountability to society.

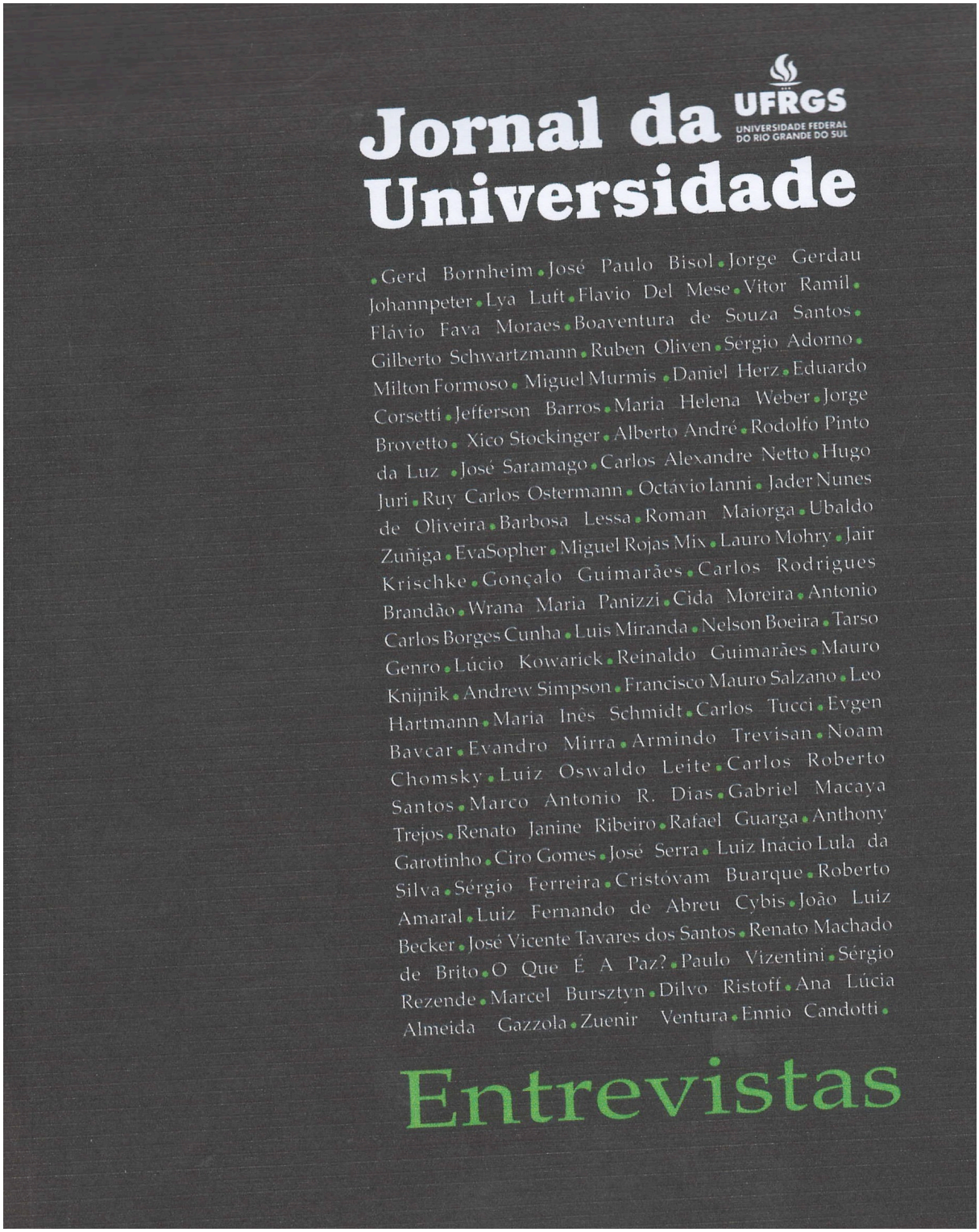
13. The international dimension of higher education is an inherent part of its quality. Networking, which has emerged as a major means of action, should be based on sharing, solidarity and equality among partners. The "brain drain" has yet to be stemmed, since it continues to deprive the developing countries and those in transition, of the high-level expertise necessary to accelerate their socio-economic progress. Priority should be given to training programmes in the developing countries, in centres of excellence forming regional and international networks, with short periods of specialised and intensive study abroad.

14. gional and international normative instruments for the recognition of studies and diplomas should be ratified and implemented, including certification of skills, competencies and abilities of graduates, making it easier for students to change courses, in order to facilitate mobility within and between national systems.

15. Close partnership amongst all stakeholders - national and institutional policy-makers, governments and parliaments, the media, teaching and related staff, researchers, students and their families, the world of work, community groups - is required in order to set in train a movement for the in-depth reform and renewal of higher education.

DOCUMENT NO. 3

"**Interview to "Jornal da Universidade da UFRGS" (2002) - "Marco Antonio Dias: Estamos vivendo um período de obscurantismo".** This text was first published by "Jornal da Universidade (UFRGS)" no. 51, May 2002, pgs. 8, 9 and 10 and later (2004) as chapter of a special book **"Jornal da Universidade – Entrevistas" (2003);** UFRGS - pgs. 558 to 572. **Entrevista no Jornal da Universidade da UFRGS** – pgs. 8,9 e 10- Edição no. 51 – Maio de 2002- Posteriormente, o texto foi publicado num livro especial "Jornal da Universidade – Entrevistas"; UFRGS – datado de 2004, pgs. 558 a 572. Marco Antonio Dias: "**Estamos vivendo um período de obscurantismo**"-



MARCO ANTONIO R. DIAS - "Estamos vivendo um período de obscurantismo" - Marco Antonio Rodrigues Dias, assessor da Universidade das Nações Unidas e organizador da Conferência Mundial do Ensino Superior da Unesco, denuncia a intenção da Organização Mundial do Comércio (OMC) de privatizar e uniformizar o ensino superior no mundo inteiro, estabelecendo regras de serviços e princípios que deixarão os governos nacionais de mãos atadas. Com isso, qualquer grupo internacional poderá se estabelecer no setor,

impondo seus métodos de ensino, que poderiam ser os mesmos utilizados para uma família de camponeses do Vietnam ou para os filhos de um vaqueiro do Arizona. E se algum governo tentar impedir, o país inteiro poderá sofrer represálias. Nesta entrevista aos jornalistas Clóvis Ott e Arlete R. de Oliveira Kempf, o professor Marco Antonio Dias afirma que o único caminho que vislumbra para as universidades dos países em desenvolvimento é a utilização das novas tecnologias e a cooperação internacional com instituições que tenham uma visão de cooperação solidária.

Jornal da Universidade - Como foi a sua experiência no papel de organizador da Conferência Mundial do Ensino Superior da Unesco?

Marco Antonio R. Dias - Foi uma aventura. Se falhasse, podia ter terminado com a minha carreira na UNESCO num cenário de catástrofe total. Mas deu certo. Foi um trabalho que reuniu muitas pessoas. Na América Latina teve uma base muito sólida. Na época, o escritório regional de Ensino Superior da Unesco era dirigido por um uruguaio, Luis Yarzábal. O grupo de liderança na América Latina, era formado pelo trio Jorge Brovetto, do Uruguai, Carlos Tunemann, da Nicarágua, que foi reitor e embaixador nos Estados Unidos, e Luis Yarzábal, que era diretor do Centro de Ensino Superior de Caracas. Elaboramos uma estratégia para chegar à Conferência Mundial com uma passagem prévia pelas regiões. Fizemos estudos, debates e conferências em todas as regiões do mundo, começando na América Latina. Não foi uma coincidência. Foi o resultado de uma estratégia pois, na América Latina, havia grupos que tinham consciência, que estavam refletindo e, principalmente, havia esse grupo de liderança. A primeira conferência marcou, ou deu um quadro para as demais. Estivemos depois na África, Ásia, Itália, nos países árabes. Foi num crescendo, e quando chegou a Conferência de Paris o assunto já estava bem amadurecido. Elaborei a primeira versão do projeto de declaração a partir dos documentos que foram aprovados. Inclusive com base no resultado das conferências regionais. Havia um consenso universal. Isso facilitou muito.

JU – Em trabalhos assim, apesar de, eventualmente, haver um certo consenso, geralmente aparecem sugestões ou emendas para favorecer interesses ou peculiaridades regionais. Neste caso, isso não ocorreu?

Dias – Sempre há pessoas ou grupos, instituições ou representantes de um país que querem reinventar tudo. Na reunião do grupo de redação encarregado de revisar o projeto durante a Conferência Mundial de Paris e de propor sua versão final à plenária, quando alguém levantava problemas e queria refazer tudo, eu dizia: "Na América Latina foi aprovado desse jeito. Na África ou na Ásia ou nos Estados árabes, foi assim e assim". Praticamente todas as regiões ficaram de acordo. Havia uma base sólida. Para dar um exemplo, quando há uma conferência dessas, o número de emendas ao projeto de documento final de declaração costuma ser monstruoso. A Unesco havia organizado, alguns meses antes, uma Conferência Mundial sobre Educação de Adultos. No primeiro dia em que o projeto de declaração foi apresentado, houve umas 700 ou 800 emendas. Foi impossível gerir aquilo. A solução, no final, não satisfez a ninguém. Esta do Ensino Superior teve 39 emendas, nas quais a maioria era questão de uma palavra, uma coisinha, um preciosismo, detalhes, enfim...

JU – As diferenças políticas, sociais, culturais e, até mesmo, religiosas, não influenciaram no entendimento?

Dias - Tivemos problemas com alguns temas. O primeiro deles foi sobre a participação dos jovens na definição e na gestão de políticas. Há países, como alguns árabes, que estavam dispostos a aprovar declarações formais em favor da participação dos estudantes, sem que isto correspondesse, de fato, à sua prática, pois os estudantes não participam de coisa nenhuma. Na América Latina, apesar das dificuldades que nós conhecemos, a participação dos jovens é uma idéia aceita. O modo de fazer isso são outros quinhentos. , embora não vitoriosa, fez avançar a prática de particapação. A aceitação da idéia vem desde a reforma de Córdoba, em 1918 e já está consolidada nos espíritos. No Brasil, tivemos, em 1962, a chamada Greve do Terço, que, embora nao vitoriosa no momento, fez avançar o movimento em favor da participação. Mas em países como Japão e Coréia há coisas que não fazem parte dos costumes. E as delegações japonesa e coreana, principalmente a japonesa, temiam provocar reinvidicações, talvez mesmo uma revolta estudantil caso aprovassem algo no sentido da participação dos jovens. Afinal, conseguimos manter o princípio. Chegou-se a uma redação que não era por demais agressiva, mas o princípio ficou. O segundo ponto de dificuldades foi a questão do financiamento. O consenso formado, foi o de que a diversificação é uma realidade. Já são aceitas várias modalidades. E isto não está dito de forma clara. A existência de outras formas de universidade, além das universidades públicas, está implícita. Foi delicado, foi difícil, porque havia grupos pressionando para que a declaração refletisse, até de maneira agressiva, uma opinião em favor da privatização. E isso não foi feito. Na declaração, tudo ficou muito claro, que o ensino superior é um serviço público.

JU **– Como a privatização foi tratada no documento?**

Dias – Aparece implicitamente, na medida em que se prevê e se aceita a diversificação de modalidades de ensino, seja ensino presencial, virtual, a distância, diferenças de métodos pedagógicos de acordo com as necessidades dos países, e diferenças de sistemas organizacionais. Em nenhum momento se falou, claramente, em privatização. Mas, de certa maneira, isto estava implícito.

JU – E o ensino público?

Dias – Ficou claro na declaração que é um ponto de consenso. Se a privatização estava implícita, o ensino público estava explícito. O próprio Lionel Jospin, naquela época com a força total de primeiro ministro da França, veio à conferência e, na abertura, deu uma declaração, dizendo que era fundamental a manutenção do ensino superior como um serviço público. No encerramento, os oradores (um foi o Brovetto e outro foi Celine Saint-Pierre, presidente do Conselho de Ensino Superior de Quebec, Canadá) diziam que devia se impedir as tentativas de comercialização e que o ensino era um serviço público. E a declaração reflete isso: o ensino superior como serviço público.

JU – Como as diferenças que envolvem esta questão estão sendo tratadas atualmente?

Dias – Em primeiro lugar há um problema conceitual, que é importante esclarecer para que se entenda o que está acontecendo agora. Há uma série de atividades econômicas que são do domínio do serviço público. O governo de qualquer país, soberanamente, tem o direito de delegar o exercício dessa função, a prestação desse serviço, a entidades diversas, inclusive comerciais, mas dentro de um quadro jurídico de um sistema de concessão onde está estabelecido que o serviço público tem que ser atendido. Mesma coisa no ensino superior. O serviço é público, essencialmente ou prioritariamente, e a atenção deve ser dada às instituições públicas. O Estado ou os estados, como acontece no Brasil, podem delegar, conceder ou autorizar esse serviço a entidades comunitárias ou comerciais, mas dentro de princípios. Pela própria Constituição, no Brasil e em vários outros países jamais se aceita, pelo menos explicitamente, a comercialização dessa atividade. Ou seja, tratar a educação superior como se fosse um sabonete, ou um avião, ou qualquer produto industrial ou comercial. A Conferência de Ensino Superior, que aprovou esses princípios, disse em todo o resto da conferência que o acesso universal à educação como direito humano, é próprio de um serviço público e isto está na Declaração. No entanto, em 23 de setembro de 1998, o secretariado da Organização Mundial do Comércio (OMC), em Genebra, elaborou um documento – na época, restrito e sem divulgação – em que defendia a comercialização do ensino superior através da sua inclusão em uma das 12 áreas de serviço regulamentadas por ela.

JU – Quais são as áreas de serviço regulamentadas pela OMC?

Dias – As áreas de serviço que a OMC deseja cobrir: serviços fornecidos às empresas, inclusive serviços profissionais e de informática; comunicação; construção; educação; serviços ligados ao meio ambiente; serviços financeiros, incluindo seguros e bancos; saúde; serviços sociais; turismo e viagens; serviços recreativos, culturais e esportivos; transportes; e outros serviços foram incluídos na lista do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da OMC.

JU **– Quer dizer, todos os serviços que existem no mundo?**

Dias – É... praticamente....

JU – Não há nenhuma reserva?

Dias – Imagine o seguinte: vamos eleger daqui a pouco um novo presidente que vai formar um governo. Veja as regras da OMC e diga o que esse cidadão vai poder fazer, seja ele quem for? Porque de acordo com as regras de serviços da OMC, os princípios são estabelecidos por ela. E são basicamente de liberalização total, ou seja, o governo não deve regulamentar. Deve permitir o acesso a qualquer grupo que queira. E se um grupo quiser entrar numa dessas áreas

e o governo impedir, este mesmo governo e, por extensão, o país inteiro pode ser alvo de represálias.

JU – Isto quer dizer que os países estão liberados para uma invasão de empresas internacionais que operem em qualquer ramo de serviço, inclusive o da educação?

Dias – Concretamente, sim. E por que estão fazendo isso? Houve esse documento em 1998, as regras são muito complicadas. Mas foram aprovados por um grande número de países, inclusive o Brasil, em 1995 os princípios da liberalização do comércio de serviços com o Acordo Global de Comércio de Serviços. Ali se estabeleceu que algumas áreas seriam abertas imediatamente. Os países se comprometeriam em abrir logo, enquanto outras negociações seriam adiadas para um pouco mais adiante. Agora chegou o momento em que querem as áreas que ainda não estavam abertas. Estão sendo negociadas e o objetivo é que tudo esteja escancarado em 2005. Estamos num momento crucial: a educação começa a ser negociada. O princípio de abertura já está estabelecido desde 1995.

JU – O ensino público começou, definitivamente, a desabar diante do poder do "mercado"?

Dias – Em 2001, alguns países começaram a entrar com propostas para a abertura e para definir as coisas que não podem ser feitas. Primeiro, os Estados Unidos entraram com um documento. Em seguida a Nova Zelândia e a Austrália. Todos eles praticamente repetindo o documento que o secretariado da OMC tinha feito em 1998, onde se apresenta o que deve ser aberto. Eles entendem que, na medida em que o governo permite que exista uma instituição privada fornecendo ensino superior, significa que o serviço é comercial. Isso é um sofisma, porque o governo, soberanamente, tem o direito de delegar a implementação de algo que é serviço público dentro de um quadro jurídico.

JU **– Ora, o serviço é público, pelo menos por enquanto. É, portanto, responsabilidade do governo. Mas no momento que este governo delega, alguém vai gerir o ensino público simplesmente por altruísmo ou para ajudar a juventude? Não. Vai querer ganhar dinheiro, lucr\r: E aí, lá se foi o ensino público. Não é isso?**

Dias – A mesma coisa ocorre com o serviço de ônibus ou em todos os outros serviços públicos. O Estado cresceu muito. Isto em termos de realidade. Não vou discutir a moral da história. Freqüentemente, o governo que representa o Estado conclui que não tem condições de gerir tudo. Então permite participações privadas dentro de certas regras e, eventualmente, permite também um certo retorno de capital, dentro dos limites estabelecidos. Mas o raciocínio da OMC é de que, no momento em que o governo concede o serviço a uma entidade não pública, a concorrência se instala, passa a ser regulamentada na área do comércio, sob a supervisão da OMC. Isso significa, para eles, que o governo em questão tem que abrir as portas para tudo. Se não abre, pode estar sujeito ao "paredón".

JU **– Resumindo: a tendência é a extinção do ensino público e a sua substituição por outro, pago e "standardizado", que atenda a interesses determinados, hegemônicos e colonialistas?**

Dias – Na proposta dos americanos está escrito que a liberalização deve atingir os conjuntos do ensino de terceiro grau, de educação de adultos e de formação. São cursos que dão direito a diploma e também atividades de instrução pessoal, lazer e das competências profissionais. Essas atividades poderiam ser desenvolvidas através da universidade, em casa, locais de trabalho ou qualquer outro lugar. A proposta americana apresenta os obstáculos que a OMC deve exigir que os países eliminem, ou seja: a interdição ao ensino superior oferecido por entidades estrangeiras, para as quais as portas deverão ser abertas; a impossibilidade dos fornecedores estrangeiros obterem autorização para estabelecer filiais no território de outros estados-membros; aplicação de restrições "injustificadas" para transmissão por via eletrônica de material de cursos; medidas impondo a associação das empresas a um grupo nacional; sócios estrangeiros numa empresa conjunta tratados menos favoravelmente que outros tipos de estrutura comercial; subvenções ao ensino superior, à educação de adultos e à formação.

JU – Nessa conjuntura, o que sobraria para as instituições nacionais?

Dias – Uma reportagem que saiu em março numa revista nacional sob o título "Mega-negócio da educação" é um sinal. Diz que, no Brasil, gasta-se em educação 90 milhões de reais por ano e que, nas próximas décadas, esta área deve se transformar numa das maiores em matéria de oportunidade para negócios. A reportagem menciona Alfredo Mares Guia, que foi secretário de Educação do governo Azeredo, em Minas Gerais, do PSDB, partido do Fernando Henrique. Ele é dono de um curso pré-vestibular em Belo Horizonte, o Pitágoras, e acaba de fazer um acordo com a filial mexicana do grupo Apolo, um dos maiores grupos fornecedores de ensino a distância dos Estados Unidos. Eu cito sempreal um exemplo que é símbolo disso: o grupo sediado nos Estados Unidos, chamado Global Aliance for Transnational Education - GATE. Esse grupo se uniu a grandes companhias como Microsoft, IBM, Coca-Cola e, principalmente, uma das maiores redes de televisão a cabo americana. Eles captam os cursos dados pela Universidade do Arizona e transmitem, via Internet, para uma universidade da Austrália. Esta universidade, por sua vez, transmite os cursos para vários países da Ásia.

JU – Isto não atropela uma série de valores culturais, sociais, morais, religiosos, étnicos, históricos, tradicionais etc.?

Dias – Imagine uma família de camponeses do Laos, que planta arroz na fronteira com o Vietnã, com cultura asiática, religião possivelmente budista, ou pelo menos influenciada pelo budismo. Então, esta família faz um sacrifício enorme para comprar cursos pela televisão para seus filhos, cursos em inglês, feitos para cowboys norte-americanos. Isso é dramático. A falta de escrúpulos e a prepotência são tão escandalosos que esse mesmo grupo pretende criar certificados de reconhecimento internacional de qualidade, ou seja, dizer quais são os programas que têm ou não qualidade, segundo a sua soberana avaliação. Num programa de televisão em que participei junto com a reitora Wrana Panizzi eu disse: "A senhora está aí com o professor Brovetto, fazendo um esforço incrível para desenvolver uma universidade de

qualidade, com pesquisas, voltada para as necessidades do Estado, para as necessidades sociais, enfrentando todo o tipo de dificuldade e, de repente, no botequim da esquina, abre-se uma filial de uma coisa dessa, um sistema de franquia, qualquer elemento que alugue um canto e se instale com isso, compra os produtos desse grupo e na semana seguinte sai na primeira página da Zero Hora: "Primeira universidade gaúcha a ter certificado de qualidade internacional". Quando eu estava na Unesco, pessoas ligadas a este grupo vieram discutir comigo. Eu ouvi... ouvi e perguntei: “Vocês acham que o que estão fazendo é ético?”

JU – Entre os objetivos principais da educação superior estabelecidos na Conferência, um deles é exercer uma função ética, o que implica em crítica social. Afinal, que ética é essa?

Dias – Esta pergunta eu fiz para esse grupo norte-americano. Ficaram muito aborrecidos. O resultado é que, dois meses antes da Conferência Mundial, mandaram uma carta para Unesco, de uma violência incrível, dizendo que eu não compreendia nada, que eu não sabia nada, que eles tinham o apoio de vários funcionários da Unesco, mas que o diretor da Divisão de Ensino Superior estava criando problemas. Eu tinha tocado no ponto: o que eles estão fazendo não é ético, e se eu fosse autoridade no meu país e se eles viessem falar comigo mostrando uma proposta dessas eu me limitaria a mostrar a porta e dizer que saíssem da sala e ainda os aconselharia a abandonarem o país imediatamente. Mas a realidade é essa.

JU – Neste momento, em que estágio está esse processo de “assassinato” do ensino público, gratuito e de qualidade?

Dias – Estamos vivendo num momento de pensamento único. Em 1989, acabou a Guerra Fria. Um dos lados, a ex-URSS, perdeu. Muita gente imaginou que vinha uma época de paz, que os recursos até então aplicados em armamentos passariam a ser seriam aplicados no desenvolvimento. E o que se viu? Num primeiro momento, houve de fato uma diminuição dos investimentos em armas. Mas no segundo momento, voltaram a industrializar armas, principalmente desde a chegada do senhor George W. Bush no governo dos Estados Unidos. Os lobbies da indústria bélica passaram a dominar a política do governo americano nessa área e o mundo pode estar certo que ações guerreiras vão se multiplicar. Já houve a Somália, o Iraque, a Bósnia, Kosovo. Agora é a vez do Afeganistão, e o fogo pode se espalhar por toda a região, incluindo os velhos rivais Paquistão e Índia, ambos com bombas atômicas. O que acontece no Oriente Médio, os israelenses usam armas americanas contra os palestinos, o que pode ocorrer, a qualquer hora, aqui ao lado, na Colômbia. Por um triz, não ocorreu na Venezuela em função de interesses de um dos lados, os industriais. Estamos vivendo momentos terríveis para a comunidade internacional. Aí sim é, realmente, muito triste. A demissão do embaixador brasileiro no alto comissariado das Nações Unidas encarregado de controlar armas químicas, que ocorreu no começo de maio, foi escandalosa. Ele foi punido por ser independente e por estar tendo êxito inclusive nas negociações com o Iraque. Mas isso hoje não interessa aos que dominam a política americana. Infelizmente, conseguiram manipular e forçar um grande número de países a aceitar a demissão de alguém cujo mandato há menos de um ano foi renovado por mais quatro anos por ter sido considerado competente. Mas, no momento em que os Estados Unidos preparam mais uma incursão guerreira no Iraque, é necessário um pretexto e o brasileiro estava retirando este pretexto. Então passou a ser considerado um elemento altamente inconveniente.

JU – O senhor quer dizer que estamos vivendo um faroeste americano?

Dias – Nós estamos vivendo um período de obscurantismo que a história vai registrar e que se reflete nesse conjunto todo, inclusive na educação.

JU – Diante disso, o que o senhor considera que deve ser feito?

Dias – Eu costumo dizer que os poetas têm razão. Vinicius de Moraes e Carlos Lyra foram autores de uma música feita durante a ditadura, que dizia "e no entanto é preciso cantar, mais que nunca é preciso cantar". A letra era clara, alegórica, simbólica. Como a da canção de Chico Buarque: "apesar de você, amanhã há de ser outro dia". Se a humanidade se desespera, deixa de alimentar utopias, deixa de estabelecer metas para melhorias e para a construção de uma sociedade mais justa, aí realmente não tem solução. No caso que estou defendendo, a primeira coisa a ser feita é um compromisso com a educação como serviço público, como instrumento para melhorar a sociedade e estar informado do que está acontecendo. Em segundo lugar, é evitar que o país assuma compromissos nesta área. Agora começaram as negociações para a educação na OMC. Os Estados Unidos estão com uma estratégia muito bem feita. Entraram os americanos, em seguida Nova Zelândia, Austrália. Os argumentos foram os mesmos, com pequenas diferenças. Cada um reforça um detalhe que lhe interessa. Defendem a abertura total, mas dizem que os governos devem manter os direitos de ter a política que lhes pareça mais conveniente.

JU – Seria uma abertura com direito a "salvaguardas"?

Dias – Mais ou menos. Puro cinismo. Na Austrália, por exemplo, estão com problemas de migração. Os australianos defendem abertura total mas dizem que os países, os governos, devem manter o direito de ter a política de concessão de vistos que lhes pareça conveniente. Então, eles querem receber todos os filhos jkjda burguesia da Ásia que vêm para a Austrália pagando seus estudos. Mas não querem receber os imigrantes que vêm de barco, os clandestinos, os pobres que quando chegarem vão querer trabalhar e participar da riqueza que existe naquele país. Eles querem abertura total, mas neste aspecto não. Sentem-se prejudicados. Essa foi a contribuição deles no debate. No dia 23 de março, o Japão apresentou uma proposta extremamente interessante e irônica. Nela, os japoneses dizem que, realmente, é necessário uma política de abertura, mas os sistemas de ensino superior são muito diversificados e devem atender as realidades sociais e culturais diferentes e exigem que isso seja levado em consideração. É mais que sabido que estão se constituindo hoje verdadeiras holdings através do ensino a distância. São fábricas de ensino e os governos precisam ter o direito de se proteger e de proteger seus nacionais contra essas aventuras.

JU – E, nisso tudo, qual é a posição da velha, culta e economicamente forte Europa?

Dias – A Europa está negociando. E a negociação está sendo feita pela União Européia conjuntamente. Acho isso preocupante.

JU – Por quê?

Dias – Na medida em que essa operação é conjunta, pode correr o risco de, eventualmente, estar na mão errada. Hoje, quem está presidindo a União Européia é a Espanha, com um governo conservador, que não é dos piores. Classifico-o como uma direita civilizada. Mas, recentemente, houve conflitos entre o governo espanhol e as universidades. O governo impôs uma nova lei em cuja elaboração, sem entrarmos na discussão do seu mérito, o método utilizado foi autoritário e arbitrário, sem discussão e sem debate. No final do ano passado, quatro organizações da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e da Europa enviaram um protesto aos governos de seus países contra a decisão da OMC de incluir o ensino superior entre os serviços comerciais e de colocá-lo como instrumento a ser regulado ou regulamentado por esta organização. Foi uma manifestação emanada de instituições de países ricos. Foi muito positiva porque chamou a atenção para o problema. A comunidade acadêmica mundial não estava informada. Foi muito positiva porque pede aos governos que a educação não seja regulamentada na OMC. Positivo, porque diz que há outros fóruns onde o assunto pode ser melhor discutido, seja através das convenções sobre reconhecimentos de estudos, diplomas elaboradas seguindo as regras da Unesco, seja através de acordos que são feitos entre instituições dos vários países. Mas acho que a declaração foi um pouco ambígua e reflete um pouco a realidade das universidades desses próprios países, na medida em que ela não condena o comércio em si. Diz apenas que o assunto pode funcionar bem através dos mecanismos já existentes e que não precisa ir para a OMC. Mas no momento em que elas fizeram isso, o debate abriu. A Associação Internacional de Universidades fez uma reunião recentemente e discutiu o tema e a própria associação está pensando em aderir a essa declaração que no conjunto representa uma coisa positiva.

JU – Isso não foi discutido no Fórum Social Mundial?

Dias – Sim. O Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre em 2002 foi muito grande, nunca vi uma coisa tão bem organizada. Houve uma jornada, um dia inteiro, organizada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e dirigida pelo Renato de Oliveira, em que fui um dos oradores e comecei por levantar esse problema. Mostrei as implicações de maneira muito sumária. O grupo que participou dessa jornada aprovou uma declaração na qual é pedido aos governos que não aceitem que o ensino superior seja classificado como serviço subordinado à OMC. Essa declaração não teve a divulgação que merecia, mas teve o mérito de chamar a atenção da Andifes e do Grupo de Montevideo para o tema.

JU – Já se falou da situação na Ásia, nos Estados Unidos e na Europa. E em relação à América Latina?

Dias – Está completamente fora do circuito. Agora é que ela vai entrar. Porque agora é que o pessoal está sendo informado. Desta III Cumbre vai sair uma declaração. Esta reunião tem um efeito multiplicador porque tem representantes de vários países, do Grupo Montevidéu, do Conselho Superior de Universidades da América Central (Csuca). Seguramente, com a importância que os organizadores estão dando a esse tema, vai sair alguma declaração daqui, e isso vai ser levado ao continente todo. Proximamente vai haver uma reunião de cúpula dos chefes de estado da América Latina e Europa. Já houve uma, e vão fazer uma segunda,

possivelmente na Espanha. A União Européia, com sede em Bruxelas, já solicitou que este tema seja incluído no próximo encontro de chefes de estado da Europa com os da América Latina.

JU – Há uma posição do Ministério da Educação do Brasil que, de certa forma, tentou proteger a pós-graduação da invasão de instituições, principalmente européias, que estavam vindo aqui para oferecer mestrado e doutorado, cursos muito rápidos, sem qualquer acompanhamento. Nesse aspecto, a Capes e o Ministério da Educação tiveram uma posição firme. Isto pode ser indício de uma posição brasileira?

Dias – Tem que se criticar quando há o que criticar, falar o positivo quando o comentário é sobre ações positivas. Em certos casos, é necessário elogiar e criticar. Nós estamos nesse terceiro caso. Eu acho que um pouco dessa reação foi baseada num trabalho feito na Unesco. Tivemos um debate em Brasília (o ministro Paulo Renato estava presente), no qual foi levantado o problema dos cursos estrangeiros. Coincidência ou não, pouco depois saiu uma portaria suspendendo a autorização para o funcionamento de cursos a distância, obrigando-os a um exame mais rígido. Quando a Capes se manifestou, houve um lado positivo e outro negativo. Positivo, devido ao fato de que havia o caso de uma universidade espanhola que estaria vendendo, aqui no Brasil, cursos de doutorados em disciplinas em que, na Espanha, esta universidade não tinha doutorado. Assim, estaria vendendo aqui cursos sem ter competência específica na área. Isso, evidentemente, tinha que ser cortado. Onde a Capes errou? A nossa experiência na Unesco mostrou que o país onde encontramos mais instituições capazes de cooperar seguindo os princípios da Conferência Mundial de Ensino Superior, cooperação solidária entre iguais, era a Espanha. Tivemos alguns projetos com a Universidade de Las Palmas, alguns projetos na África Oriental, sul do Marrocos, Mauritânia, Senegal, em que todas as decisões eram tomadas por um conselho no qual todos sentavam em posições iguais. A Universidade de Las Palmas tinha um conhecimento muito maior de novas tecnologias e, realmente, a solidariedade funcionou porque eles puseram à disposição das universidades envolvidas todo os conhecimentos adquiridos e, inclusive, ajudaram a buscar recursos para instalar sistemas que permitissem o desenvolvimento de novas tecnologias nas universidades daqueles países menos favorecidos. Há universidades espanholas com as quais vale a pena cooperar, e elas foram prejudicadas porque a declaração que a Capes fez, ainda que não dissesse claramente, dava a entender que todas as universidades espanholas estavam numa linha de comercializar o que não era comercializável. Acho que isso foi um erro lamentável. Evidentemente, depois a Capes fez retificações, dizendo que nem todas as instituições citadas naquela lista oficial estavam erradas, e que havia outras que não mereciam aquela reprimenda. Mas o mal já estava feito.
“As universidades devem se manifestar, fazer pressão”
"Deve-se gritar, protestar, mas as universidades não podem ficar simplesmente limitadas a isso. Elas devem ser mais pró-ativas. O mundo mudou. Nenhuma instituição hoje pode passar sem as novas tecnologias."

JU – Estamos diante de uma eleição presidencial. O senhor teria alguma sugestão ou algum recado aos candidatos?

Dias – As universidades devem se informar, devem se manifestar, fazer pressão. Nós temos eleições este ano com Lula, Ciro, Serra, Garotinho. As organizações universitárias, a Andifes, devem ir a eles e dizer: está acontecendo isso, qual será a sua posição? Devem ir ao ministro Paulo Renato, ao presidente Fernando Henrique, ao Parlamento, a todos que ainda estão no governo, mesmo em fim de mandato, contar o que está acontecendo, avisar que a soberania do país está acabando e perguntar o que eles ainda vão fazer. Quem estava em Genebra representando o Brasil até recentemente era o Celso Amorim, que no passado foi presidente da Embrafilme. Um diplomata muito comprometido com o setor cultural, com a defesa da cultura. Agora, quem está em Genebra representando o Brasil na OMC é Luís Felipe Seixas, um dos nossos diplomatas mais competentes. Ele foi secretário-geral duas vezes. Não sei como ele se posicionará em relação a esse tema.

JU – O governo brasileiro já se manifestou?

Dias – Ainda no período do Celso Amorim, o Brasil apresentou uma declaração junto à OMC, não sobre serviços educativos, mas para serviços em geral. Foi uma declaração cautelar, na qual dizia que os temas todos têm que ser debatidos, mas acentuando que tem que ser levada em consideração no debate a situação de cada país. A declaração fala em diálogo e negociação, e enfatiza que as negociações devem visar a obtenção de acordos que tenham resultados de interesse igualitário para todos. Essa declaração foi boa e deve ser mais explorada agora. Deve ser reafirmada, dizendo que a negociação que estão querendo fazer para a educação não nos interessa, não nos serve, não responde aos interesses de um país como o Brasil ou de uma região como a América Latina. Isso é fundamental que seja feito. Deve-se gritar, protestar, mas as universidades não podem ficar simplesmente limitadas a chiar, gritar. Elas devem ser mais pró-ativas. O mundo mudou. Nenhuma instituição hoje pode passar sem as novas tecnologias. O modelo inglês não é um modelo bom mas, como referência, em 1998, na Conferência Mundial, verificou-se que as universidades tradicionais tinham, pelo menos, 30% das atividades a distância. (Não é possível- delete, retirar este elemento que diz "não é possível", porque está fora de lugar e aí é contraditório). Em 1999, o Brasil tinha 1.596.000 concluintes no ensino secundário e nas universidades havia 905 mil matrículas. Apesar de todas as privatizações, de toda a abertura de vagas, e da maneira como foi feita, há um déficit de mais meio milhão de vagas, mais de meio milhão de jovens que terminam a escola secundária não podem ter acesso ao ensino superior porque não há vagas. Apesar disso, mais 600 mil ficam fora porque não têm recursos para pagar as universidades privadas. Em realidade o deficit anual está sendo de cerca de 1.200.000. Se isso for analisado corretamente, vai-se concluir que somados os filtros no ensino básico com o do ensino secundário, o Brasil de hoje tem um dos piores índices de acesso ao ensino superior. Os dados que eu tinha, indicavam 11%, mas o Ministério da Educação diz que, hoje, entre 14% e 15% dos jovens de 17 a 23 anos podem ter acesso ao ensino superior. Mesmo assim, é muito pouco.

JU – Qual seria o índice aceitável?

Dias – Em agosto de 1998, os países ricos reunidos na OCDE fizeram uma reunião em Berlim e adotaram a política de universalização do ensino superior. Evidentemente, nem todos os países podem atingir isso imediatamente. Mas o Canadá praticamente já está chegando lá, os

Estados Unidos não estão longe. A França já está chegando a 80%. Mas a política adotada pelos países da OCDE é de chegar a 100%. Qualquer forma de ensino superior, pode ser a distância, pode ser colégio universitário (são dois anos de curso superior de curta duração), mas os jovens devem ter acesso. Os países ricos estão trabalhando para isto porque consideram consideram que o ensino superior é fundamental para manterem a posição de hegemonia. Na Conferência da Unesco, em Paris, o ensino superior foi visto como direito humano. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos está estabelecido que a educação é um direito, que educação superior também é, e que o único limite que pode ter para acesso é seu mérito e a capacidade. Nenhuma restrição pode ser admitida, seja por razão financeira, social, de raça, de gênero, de incapacidade física ou o que for. Isso é muito bonito de dizer, mas aplicar esse princípio é muito difícil. Passar de 11% a 100%, evidentemente, é impossível. Mas, pelo menos, é viável superar o déficit que há na relação entre os estudos secundário e superior.

JU – Como fazer isso pelos meios tradicionais, já que as universidades estão com recursos limitados, verbas diminuindo e capacidades já esgotadas?

Dias – A única maneira, o único caminho que se vislumbra, e tem que ser estudado, é a utilização das novas tecnologias e a cooperação internacional com instituições que tenham uma visão de cooperação solidária.

JU – Existem essas instituições de cooperação solidária?

Dias – Existem, e dou dois exemplos. Está sendo firmado um acordo, as negociações estão bastantes adiantadas entre a Secretária de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e a Universidade Aberta da Catalunha, que é uma universidade real e totalmente virtual. Todo ensino é feito através de computador. E há duas semanas eu participei das discussões. Foi feito um acordo de princípio, segundo o qual essa universidade vai assistir a Secretaria de Ciência e Tecnologia para formar recursos humanos, principalmente iniciando com a entrada na sociedade do conhecimento, formar recursos humanos para efeito multiplicador nos 18 polos de ciência e tecnologia existentes no estado e numa área que dizem ser uma das mais pobres no Rio Grande do Sul, não sei se é exato, Camaquã e São Lourenço. No caso desse pólo, além da formação junto com todos os outros da área de novas tecnologias, entrada na sociedade do conhecimento, formação de pessoal com efeito multiplicador para desenvolvimento do pólo turístico. A Universidade Aberta da Catalunha concordou em participar, e nesse caso não vai ter nenhum lucro. Não há nenhum ganho comercial nessa operação.

JU **– O senhor tem conhecimento da existência de outros projetos de cooperação?**

Dias - Participei da elaboração de um projeto na área de formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, estabeleceu um prazo de 10 anos para que os professores das quatro primeiras séries obtivessem um diploma de ensino superior, para poder continuar exercendo a profissão. Já se passaram seis anos e até agora pouca coisa foi feita.

Agora começam a aparecer iniciativas. Então foi feito um estudo, elaborado um programa, conjuntamente com as universidades das Nações Unidas, Universidade de Las Palmas (que sempre participou em projetos de educação solidária), Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Mato Grosso e duas professoras aposentadas de Minas Gerais. Existem no Brasil 700 mil professores sem formação superior.

JU – E como vai se resolver esse problema pelas vias tradicionais?

Dias – O problema teria que ser resolvido pela lei até 2006. Nem com o acesso a novas tecnologias vão chegar a 2006 com o problema resolvido. Mas, em Minas Gerais, o secretário de Educação, Murilo Hinguel, ex-ministro da Educação, teve conhecimento que esse trabalho estava sendo finalizado. Ele quis conhecer o documento e o apresentamos. Veio discutir com o grupo e se entusiasmou. Pela primeira vez viu-se um programa moderno, que usava novas tecnologias e permitia atingir grandes massas: Além disso, era pertinente, porque permitia fazer face aos problemas reais. É um projeto que mistura virtual com presencial. Tem três conjuntos de disciplinas: o conjunto tradicional de disciplinas pedagógicas; conjunto tradicional de disciplinas de conteúdo; e um terceiro bloco de disciplinas integradoras, onde se estuda o problema da cultura dos meios de comunicação, das novas tecnologias; a realidade na qual está inserido o professor, começando com a sala de aula para ir ao município, ao estado e ao país e chegar à globalização. Em outras palavras, para dar ao professor que está sendo formado a capacidade crítica, o desenvolvimento do programa ético, previsto também. O Murilo Hinguel se entusiasmou e aceitou as propostas que foram feitas.

JU **– Como se daria o financiamento deste projeto?**

Dias – Nós tínhamos encaminhado a questão do financiamento no exterior. Mas falhou. Hinguel resolveu concentrar os esforços do estado nesse projeto da educação. Disse que o projeto era fundamental e, sendo implementado como estava concebido, seria uma revolução na educação e poderia provocar muitas mudanças no próprio estado de Minas Gerais. Uma consultora do Banco Mundial disse que era o melhor projeto existente, e perguntou por que não havia sido pedido financiamento para eles. Agora, circulam informações de que há gente no governo federal querendo que o Banco Mundial financie este tipo de projeto em outros estados. O Hinguel disse que a execução do programa deveria ser feita pelas universidades. Abriram concurso e criaram uma rede com 18 instituições. Todas as universidades e estabelecimentos de ensino superior que funcionam em Minas se candidataram. As que não tinham capacidades em educação foram eliminadas. Dividiram o Estado em pólos, fizeram uma rede de 18 estabelecimentos de ensino superior, concentraram recurso financeiro, e o programa foi lançado dia 5 de março passado. Pode ser feito com cooperação internacional.

JU – Esse acordo com o Banco Mundial não é como colocar uma raposa no galinheiro?

Dias – Quando discutimos com Murilo Hinguel, havia a possibilidade de um financiamento com um banco espanhol. Mas o grupo recuou porque, em Brasília, teriam dito que o projeto não iria para frente e que o governo federal era contra. Numa fase posterior, a atitude do Ministério da Educação foi muito correta em função dessa norma que suspendeu todos os cursos de educação a distância. O programa não podia ir adiante mas o MEC abriu uma

exceção. Quando falamos em ir ao Banco Mundial, o Hinguel respondeu que sua experiência com esse organismo era muito negativa, e acrescentou: "Quando eles vêm, vêm com imposições, porque quando dão o financiamento querem controlar não só o projeto mas como todo sistema educativo de Minas Gerais, e isso nós não aceitamos".

JU – Quais são suas ligações com a Universidade das Nações Unidas e o que são essas universidades?

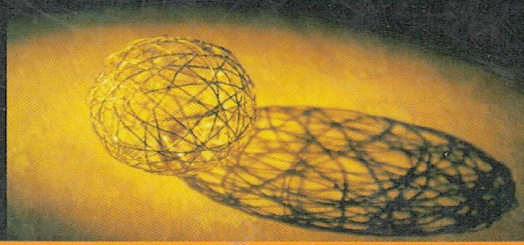
Dias – Eu me aposentei da UNESCO há três anos. O reitor atual da Universidade das Nações Unidas (ele é um holandês, ex-reitor da Universidade de Utrecht) conhecia o trabalho que fiz na Unesco. A Universidade de Utrecht, na Holanda, tem uma tradição de cooperação na América Central e na África. O reitor, me pediu para colaborar com a universidade na definição de projetos de cooperação e no seguimento de ações vinculadas à Conferência Mundial sobre o ensino superior. Em dezembro de 2001, o Conselho da Universidade aprovou a criação de um programa de pesquisa de formação para o Pantanal, baseado em Mato Grosso e sediado na Universidade Federal de Mato Grosso. Através de negociações que foram iniciadas pelo reitor Paulo Speler, participei do processo de definição desse programa. A Universidade das Nações Unidas foi criada há cerca de 30 anos pelo então secretário-geral da ONU, U Thant, com o objetivo de desenvolver capacidades na área de pesquisa e de ciência & tecnologia, em particular nos países em desenvolvimento. Não é uma universidade que confira graus por si mesma. Os graus são ligados a instituições nacionais, pelo menos até agora, enquanto não há um domínio da OMC. É uma questão de soberania nacional. Os países não aceitam, até agora, que instituições multinacionais confiram graus. O grau é prerrogativa de cada país. Essa universidade funciona como uma espécie de rede de redes. Estimula a formação de novas redes. Trabalha através de um centro que funciona em Tóquio e de instituições descentralizadas, constituídas através de centros de formação de pesquisa ou, numa etapa inicial, de programas de formação de pesquisa. Antes que se começasse a falar de globalização, nos anos 80, a Universidade das Nações Unidas criou institutos, dedicados a vários assuntos: estudos globais em Economia; novas tecnologias na Holanda; problema de água no Canadá; formação de recursos humanos para o desenvolvimento na África; desenvolvimento de software para os países em desenvolvimento em Macau, antiga colônia portuguesa na China. Aprovou também o funcionamento de uma cátedra, junto com a UNESCO, no Rio, para tratar de problemas da globalização (Professor Theotônio Santos é o responsável). Agora, há este programa de formação de pesquisa sobre o Pantanal que interessa ao Brasil, Bolívia, Paraguai e, por extensão, à Argentina, que tem áreas muito semelhante às do Pantanal. É uma instituição das Nações Unidas que tem autonomia universitária. De acordo com a sua constituição, é dirigida por um conselho com representantes do mundo inteiro e que funciona, basicamente, através do seu centro, em Tóquio. É uma instituição pequena e de poucos recursos. Quando foi criada, decidiu-se que ela seria mantida pelos juros dos rendimentos de um fundo especial de dotação, que seria criado. A pevisão era de um fundo mínimo de 500 milhões de dólares, ainda não alcançado. Houve um momento em que ela se dispersou muito. Hoje concentra os programas, basicamente, em dois grandes temas: desenvolvimento sustentável e governabilidade. E governabilidade inclui direitos humanos, democracia e paz.

DOCUMENTO NÚMERO 4

“Lo público, lo privado y la internacionalización en la educación superior” publicado no livro **“Cordoba Eje XXI – La Universidad Pública en la respuesta iberoamericana a la globalización”** organizadores Jorge González, Miguel Rojas Mix e Jorge Brovetto (2003)- pgs. 23 a 64- documento apresentado no encontro “La Universidad pública en la respuesta iberoamericana a la globalización”, organizado de 29 a 30 de novembro de 2002, em Córdoba, pela Universidade Nacional de Córdoba, Associação de Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM) e pelo Centro Extremenho de Estudos e Cooperação com Ibero-América (Cexeci – Extremadura, Espanha) - Published as chapter of the book “Cordoba Eje XXI – La Universidad Pública en la respuesta iberoamericana a la globalización”, organized by Jorge González, Miguel Rojas Mix and Jorge Brovetto (2003) - pgs. 23 to 64 – The text was elaborated for a speech presented to the symposium on “La Universidad publica en la respuesta iberoamericana a la globalización”, held from 29 to 30 November 2002 in Córdoba, Argentina, and organized by Universidade Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM) and the Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Ibero-América (Cexeci – Extremadura, Espanha).

Córdoba Eje XXI

La Universidad Pública
en la Respuesta Iberoamericana
a la Globalización



Organizadores:
Jorge González
Miguel Rojas Mix
Jorge Brovetto

COLECCIÓN EXTREMA AMÉRICA

LO PÚBLICO, LO PRIVADO Y LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARCO ANTONIO R. DIAS

CONSULTOR INTERNACIONAL – UNIVERSIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS

Una introducción muy personal

Es ésta la segunda vez que tengo la oportunidad de visitar Córdoba o su región. Quisiera decir una cosa muy personal. Ustedes saben que quienes tienen la oportunidad de hablar y presentarse en varias partes del mundo no siempre logran una empatía total con el público. Deseo entonces testimoniar que, en toda mi vida, el lugar donde he tenido la mayor y más vibrante empatía con el público fue en Córdoba, en el `98, inmediatamente después de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES).

A pesar de no hablar un castellano perfecto, la comunicación fue ejemplar. No pretendo que lo mismo se repita en el día de hoy. Pero sepan que hablar en Córdoba me emociona mucho, sea por la memoria del primer contacto, sea porque Córdoba para mi generación, en particular la de los estudiantes universitarios de los años '60, es una ciudad emblemática, que ocupa un espacio significativo en nuestro imaginario. Aquí se realizó la reforma de 1918 que no solamente marcó todo el continente, sino que ha tenido repercusiones en otras partes del mundo.

Me permito, entonces, recordarles una parte de mi intervención en la apertura 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, la primera conferencia regional preparatoria a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior que tuvo lugar en París del 5 al 9 de octubre de 1998:

> "América Latina puede dar el ejemplo. Mirando una vez más hacia el pasado, vemos que no es la primera vez en la historia de las universidades que esto sucede. En el año 1968, en Europa, fueron frecuentes las referencias a la Reforma de Córdoba de 1918. Con este movimiento, los latinoamericanos han aportado una valiosa contribución al pensamiento universitario mundial, ya que esta reforma creó y estableció un sistema según el cual la universidad tiene que estar vinculada a la sociedad y a la cultura donde está situada para lograr transmitir y generar el conocimiento. Para Darcy Ribeiro, la reforma de Córdoba representa "la principal fuerza renovadora de nuestras universidades". Para Carlos[3] Tünnermann, el llamado «Movimiento de Córdoba» fue el primer cotejo importante entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y todo el Continente". Sus ideas se propagaron en todo el mundo y aun respondiendo a necesidades de una sociedad diferente de la de hoy, lanzó principios que son todavía válidos en el presente, como el de la autonomía universitaria, el de la democratización del ingreso a la universidad, el de la necesidad de la vinculación con el sistema educativo nacional, el del desarrollo de la función social de la universidad, el de la unidad latinoamericana, el de la lucha contra las dictaduras y el imperialismo".

A su vez, en junio de 1998, en mi calidad de entonces director de la División de Educación Superior de la UNESCO, en París, elaboré un documento que fue distribuido en el mundo entero en preparación a la CMES conteniendo una síntesis de los principios comunes de las cinco conferencias regionales preparatorias a la CMES (La Habana, Dakar, Tokyo, Palermo y Beirut), donde decía:

---

1 "Enfrentadas ahora al imperativo de reformar, instituciones de todas las regiones, incluyendo Europa (tal como se vio en Palermo) están descubriendo que estructuras flexibles, una currícula interdisciplinaria, el fortalecimiento vínculos con otras sociedades -a saber la misma base de proyecto desarrollada por Darcy Ribeiro hace treinta años- son fundamentales para su supervivencia. Algunos de estos principios, en particular la necesidad de una relación estrecha con la sociedad y la importancia de la autonomía institucional, sostuvieron a la Reforma de Córdoba, que tuvo lugar en Argentina en 1918. Su influencia no solo se extendió en América Latina sino en todo el mundo. Una conclusión queda entonces clara. Ningún particular puede hoy sobrevivir solo, ni ninguna institución de educación superior puede ignorar oportunidades de genuina cooperación internacional basadas en un principio de igualdad en relación a todas las partes involucradas".

> "Now, faced with the imperative to reform, institutions in all regions, including Europe, as seen in Palermo, are discovering that flexible structures, an interdisciplinary curriculum, reinforcement of links with other societies –namely the same basis for projects developed by Darcy Ribeiro thirty years ago –are fundamental for their survival. Many of these principles, notably the need for strong links with society and the importance of institutional autonomy, also underpinned the Reform of Córdoba, which took place in Argentina in 1918. This had widespread influence not only in Latin America but all over the world. One major conclusion is thus clear. Today, as no individual can survive alone, no higher education institution can afford to ignore opportunities for genuine international co-operation based on the principle of equality, with regard to all the partners involved".[1]

Finalmente, aquí mismo en Córdoba, en un seminario organizado por el Doctor Hugo Juri, con el apoyo de Jorge Brovetto, Miguel Rojas Mix, Luiz Yarzábal y otros, con el título "De la Cumbre Mundial de París a la Universidad de Córdoba – En el 80 aniversario de la reforma universitaria" (noviembre 1998), afirmé:

> "…Quiero recordar en primer lugar la importancia de lo que pasó en Córdoba en 1918. En la Conferencia de la Habana, preparatoria a la conferencia mundial, en noviembre 1996, estuve juntamente con Carlos Tünnermann, en el origen de la referencia hecha a Córdoba en la declaración allí aprobada.
>
> En el discurso del primer día de la Conferencia Mundial recordé el significado del movimiento de 1918 para América Latina. Córdoba mostró cuán importante es organizar, sistematizar una serie de principios que se transforman en marcos de referencia para acciones y banderas para la mejora de los sistemas. Córdoba estableció los ejes de acción para la defensa de las libertades académicas y la autonomía universitaria, uno de los principios que facilitaron la unidad de las fuerzas académicas y la lucha contra las dictaduras que, en particular en los años 60 y 70, dominaron el continente con el sacrificio de las libertades, de la dignidad humana, de generaciones enteras de latinoamericanos.
>
> Córdoba es fruto de una época. Los principios que aquí fueron adoptados eran todos progresistas para aquella época, algunos de ellos daban respuesta a cuestiones de coyuntura, pasajeras, mientras otros atacaban la esencia de las instituciones académicas. A Córdoba le debemos todos, entre otros logros:
>
> - El apoyo a la consolidación de la idea de autonomía universitaria.
> - La insistencia en la idea de tratar a los estudiantes como adultos, como sujetos y no como objeto de sus destinos.
>
> - La necesidad de que las instituciones universitarias estén vinculadas a la sociedad, traten los problemas de la sociedad, encuentren en la sociedad la justificación principal de su existencia".

En 1968, yo era estudiante de tercer ciclo en la Universidad de París. No me sorprendí con las referencias que algunos líderes del Mayo de 68 hacían a la reforma de Córdoba. En 1968, como ahora, los europeos tenían mucho que aprender de América Latina: el sistema universitario era considerado por muchos como feudal; la búsqueda de inspiración en Córdoba era un acto de inteligencia".

Creo importante recordar estas declaraciones, pues representan no solamente una percepción individual de lo que representa Córdoba, justificando la emoción personal de poder dirigirme a ustedes en un lugar tan emblemático. Asimismo, ayudan también a las nuevas generaciones a conocer mejor la repercusión de lo que por aquí fue hecho, principalmente cuando se ve que vivimos en un período de oscurantismo, donde hechos inquietantes para la comunidad internacional se presentan todos los días, como si fueran

resultado de un orden natural y se confunde democracia con el poder arbitrario de países poderosos, algunos de ellos con dirigentes seleccionados a través de procesos absolutamente manipulatorios. Por otra parte, se nota que la exclusión, en escala internacional, se agrava, en países con riquezas exuberantes como Brasil, con decenas de millones de personas que viven en situación de hambre; y Argentina, un país fuerte en todos los campos, pero que ahora se transforma en un nuevo sitio de exclusión por la acción conjunta de un sistema financiero internacional injusto y de elites internas infieles a su pueblo. Esta realidad nos lleva a concluir que la idea de la unidad de trabajo, de esfuerzos y de luchas en espacio como el latinoamericano y el ibero americano son más que una moda: son una condición de supervivencia de los pueblos de esta región.

Pero déjenme concluir esta introducción –ya suficientemente larga- con una nota aún más personal. En 1998, me quedé impresionado con la historia de la ciudad; me encantó ver el funcionamiento de la universidad y su resurrección tras tantos años de dictadura, incluso con la visita a los sótanos del Rectorado, donde, en los años de oscurantismo reciente, se practicaba la tortura y seguramente asesinatos fueron perpetrados contra ciudadanos que luchaban por la democracia y la libertad. Pero me quedé también maravillado con la belleza, la simpatía, la energía, la motivación de los estudiantes de Córdoba, en particular de las jóvenes cordobesas que con su gracia invadían la universidad, muchas de las cuales asistieron a la conferencia organizada por el Dr. Juri. Lamenté no haber conocido Córdoba 40 años antes. Hubiera podido venir a instalarme aquí… Debo decirles que no creo en la reencarnación, pero si el día en que llegue del otro lado, me doy cuenta que ella existe, voy a reivindicar que me instalen en Córdoba…

Un debate mundial

El tema que me ha tocado, "Lo público, lo privado y la internacionalización en la Educación Superior" está siendo hoy en día tratado en el mundo entero. Yo mismo fui convocado a debatirlo en los dos últimos meses en lugares de lo más diversos: China, la Isla Mauricio (Océano Índico), Colombia, en diversas ciudades de Brasil y de España y finalmente en París. Dentro de tres días estaré discutiendo éste y otros temas en una reunión en la Comisión Europea en Bruselas, con los altos funcionarios encargados de preparar la III Cumbre de Jefes de Estado de Europa, América Latina y Caribe prevista para el 2004 en México.

En todas partes la preocupación es la misma: ¿cuáles serán los impactos de la decisión de la OMC, de sus funcionarios, de los representantes comerciales de los países allí instalados, de tratar la educación como una mercancía? Jorge Brovetto y Luis Yarzábal ya trataron este tema, lo que me permite avanzar por caminos complementarios a sus exposiciones y, además, dar un tono más personal a esta presentación aquí en Córdoba.

Recientemente, un diplomático brasileño declaró enfáticamente que yo era un alarmista. Hablaba a título personal, pero imaginó que su opinión repercutía en la de algunos colegas suyos. A su vez, dos ministros del gobierno de Fernando Henrique Cardoso han señalado que el problema de la comercialización de la educación superior a través de la OMC no existe y que, en consecuencia, no hay razón para preocuparse. Al mismo tiempo, la ANDIFES – Asociación de Universidades Públicas Federales de Brasil- una entidad que combate con rigor la comercialización de la educación, hacía circular entre los establecimientos de educación

superior una nota de un ministro escandinavo, diciendo también que el problema no es importante, porque los países, dentro de la OMC, son libres de aceptar o no este tipo de compromisos.

Mi opinión en realidad va en un sentido absolutamente contrario. Nada de esto es exacto y, en este caso, asumo que soy alarmista y conscientemente quiero advertir a la comunidad académica iberoamericana lo que sucede y las consecuencias de estas decisiones. Hablemos un poco de historia reciente.

En el año 2001, hace poco más de un año, cuatro organizaciones universitarias de los países ricos (la Asociación de Universidades de Canadá, la Asociación de Universidades Europeas, el American Council of Education y una gran organización que se ocupa de la acreditación de universidades y colegios universitarios de Estados Unidos) denunciaban el hecho que mientras los gobiernos de Estados Unidos, Canadá y Europa en el '98 han aprobado la declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior, donde se decía que la educación superior es un derecho humano y tiene que ser tratada como un servicio público, estos mismos gobiernos han aceptado, en la OMC, el tratamiento de la educación superior como una mercancía. Estas organizaciones solicitaron a sus gobiernos no seguir en este camino y no contraer ningún compromiso más en este campo.

Decían estas organizaciones:

> "La misión de la enseñanza superior consiste en contribuir al desarrollo y al mejoramiento de la sociedad en su conjunto, es decir: educar y formar graduados altamente calificados capaces de responder a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana; promover, generar y difundir conocimientos a través de la investigación; interpretar, preservar y promover las culturas en el cuadro del pluralismo y de la diversidad cultural; ofrecer posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida; contribuir al desarrollo y al mejoramiento de la educación en todos los niveles; proteger y promover la sociedad civil, formando los jóvenes en acuerdo con los valores en los cuales se base la sociedad civil democrática y que proporcionen perspectivas críticas y independientes en el debate sobre las opciones estratégicas y en el fortalecimiento de las perspectivas humanísticas".

En lugar de medidas como las que propone la OMC, acentúan las asociaciones mencionadas, los gobiernos deberían estimular los programas de cooperación internacionales, incluso aquellos relativos a la aplicación de instrumentos normativos sobre el reconocimiento de estudios y de diplomas.

Implicaciones en serie

Tengo que decirles que, desde el día en que recibí la declaración de estas instituciones, busqué más información y, a cada día que pasa, a cada documento que yo descubro, a cada información a la que tengo acceso, me quedo más escandalizado, con riesgo de llegar fácilmente a una situación de pánico.

En octubre del '98 se reunieron en París más de cinco mil personas de 183 países. De esos 183 países, más de 125 delegaciones oficiales, incluso la de Argentina, eran presididas por ministros de educación o ministros de educación superior. Todas las organizaciones de universidades internacionales, regionales, subregionales, muchos consejos de rectores, incluso el argentino, estuvieron presentes. Los representantes de organizaciones de estudiantes de

Argentina, Brasil, Uruguay y otros países de todos los continentes allí estuvieron presentes, lo mismo que representantes docentes, parlamentarios, de la sociedad civil en general.

La Conferencia fue el ápice de un trabajo de reflexión que duró más de diez años, llegando los participantes de la Conferencia de París a un consenso sobre los principios básicos que el Dr. Yarzábal ya mencionó. La conferencia fue en octubre de '98, o sea un mes antes, los funcionarios de la OMC terminaron un documento donde definían y defendían principios y medidas exactamente opuestas a las que la comunidad internacional, tras interminables debates, adoptaría un mes después. Ese documento era entonces calificado de "restricted", de secreto. Hoy se puede encontrar incluso en Internet. Lo mencionaré nuevamente más adelante.

Veamos algunos puntos del debate. Dicen algunos que el problema en realidad no se plantea. Es inexacto. Brovetto, con razón, mencionó que está en curso, desde hace varios meses, desde la Conferencia de Doha, en los Emiratos Arabes, en noviembre de 2001, la ronda para los problemas de educación. Yarzábal, a su vez, mencionó que tres países han presentado propuestas para la liberalización de los servicios de la educación con la aceptación de los principios de la mercantilización. Son Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda. Han solicitado, entre otras cosas, que los obstáculos al comercio de educación sean eliminados y entre estos mencionan, por ejemplo, las legislaciones que crean dificultades para la transferencia de los capitales. O sea, quieren que el dinero que saquen aquí de los estudiantes latinoamericanos sea exportado para sus matrices sin tasas.

Uno de los obstáculos que Estados Unidos plantea son las subvenciones. Abogados de un gran bufete canadiense han estudiado el tema y han concluido que la aplicación rigurosa de las normas de la OMC implica un riesgo muy grande para los países en desarrollo. Un ejemplo concreto: el gobierno federal de Brasil destina alrededor de 4 mil dólares anuales por estudiante universitario. Si se aplicaran efectivamente todos los principios de la OMC, siempre de acuerdo a estos abogados, un país como Brasil podría ser llamado a subvencionar de igual manera a los grupos internacionales de educación que allí se instalen. O en su defecto deberá eliminar esta subvención para impedir "la competencia desleal", lo que significaría el fin del servicio público de educación superior.

El plazo para que los países den su respuesta y digan qué van a liberalizar en términos de educación caduca en marzo de 2003. Además de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, un cuarto país ha hecho propuestas. Se trata de Japón, pero lo ha hecho en sentido diametralmente opuesto a los demás. Tras defender la liberalización en principio de los servicios educacionales, Japón llama la atención sobre la necesidad de preservar la soberanía de los países que no pueden aceptar que fábricas de diplomas de mala calidad, utilizando Internet, vendan productos que no tienen nada que ver con su realidad cultural y social. No siempre podemos estar de acuerdo con los japoneses, pero, en este caso, ellos lo están viendo muy claro. Queda entonces planteada la cuestión. Es absolutamente falso decir que el problema no existe.

Hay que notar además que los plazos (*deadlines*) para reacción son muy cortos. El nuevo gobierno de Brasil de Lula da Silva, iniciando sus funciones en enero, tendrá tres meses para saber lo que pasa y actuar en consecuencia. Además, las normas de la OMC son muy complejas. Hay un principio por el cual cada ronda tiene que terminar con más liberalización. Y en caso de que los países no se expidan al respecto, Estados Unidos, por ejemplo, puede ir al tribunal de la OMC y protestar, argumentando que los otros países no se atienen a los

reglamentos y que consecuentemente deben llevarse a cabo más aperturas en beneficio de los proveedores extranjeros de servicios educacionales.

Y el tribunal puede darles la razón, tal como ya ha hecho en casos semejantes. En el año 2001 y principios de 2002 hubo una ronda para los servicios del área de telecomunicaciones. Los diplomáticos brasileños hicieron una presentación, exponiendo que el gobierno de su país ya había liberalizado todo lo posible. Las puertas estaban, dicho en portugués, *escancaradas*[4] . Privatizaron las empresas de telecomunicaciones, pero, según señalaban los diplomáticos brasileños, su legislación imponía un limite: los extranjeros no podían ser propietarios de este tipo de empresas. Japón, Estados Unidos, Canadá y Europa protestaron: esta limitación era inaceptable. Este límite era contrario a los principios de la OMC y Brasil debía abrirse más. Hace un mes y medio, se cambió la Constitución brasileña. Se admite ahora la participación de extranjeros. En ningún momento se mencionó en los debates dentro del gobierno, dentro del Parlamento, en la prensa, que esto era resultado de la presión de la OMC. Pero, ¡seguro que lo era!

El poder coercitivo de la OMC

Esto nos lleva a una consideración pesimista de muchos analistas para los cuales, en los años 1994 y 1995, hubo un golpe de estado mundial. Se creó un gobierno económico mundial controlado por los países más ricos y por las grandes corporaciones trans y multinacionales, y nadie lo supo. En abril de 1994 se adoptó el Acuerdo General de Comercio y de Servicios. El 1º de enero de 1995 se constituyó la OMC.

La Declaración Mundial de Educación Superior fue aprobada por 183 países, pero no tiene poder coercitivo, su poder es solamente moral; sirve apenas como una referencia que los países pueden o no utilizar. Los representantes de los Estados aprobaron los principios, pero si después hacen lo contrario, nada hay que se pueda hacer.

En la Conferencia Mundial de Rio de Janeiro sobre medio ambiente en 1992 (este es un ejemplo típico) los países firmaron convenciones. De repente, un individuo que han designado para ocupar la silla de presidente de Estados Unidos, y tiene que cumplir sus compromisos con los que ha financiado su campaña, dice que Kioto no vale nada, que Rio no vale nada. Pone esto en la basura y ¿qué hacer? Para esto, las Naciones Unidas no tienen poder coercitivo. De nada serviría enviar a las Naciones Unidas una intimación o un ultimatum de Colin Powell para decir que Bush forma parte del eje del mal, que su decisión va destruir la naturaleza, que será fatal para millones de personas de las próximas generaciones, que esta decisión tiene un poder letal peor que el de muchas armas de destrucción masiva. Las Naciones Unidas, en este caso, no tienen poder coercitivo para poder hacer funcionar los compromisos que los países han firmado.

La OMC tiene poder ejecutivo, tiene poder legislativo y, tal como Yarzábal explicó muy bien, tiene poder judicial. Las decisiones que toma valen más que las de la Corte Suprema o el Superior Tribunal de Argentina, Brasil o de cualquier otro Estado miembro.

Prosigo con datos que no son nuevos pero que resultan útiles a la comunidad iberoamericana y, aquí en particular, a los profesores y jóvenes cordobeses, para conocer la

2 totalmente abiertas

extensión del problema. Las reacciones contra esta situación se multiplican. En la cumbre iberoamericana de universidades públicas realizada en Porto Alegre en abril de 2002, hubo una manifestación importante de las universidades iberoamericanas.

Se solicitó a los países que mantuvieran los principios de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO de 1998 y que no asumieran ningún compromiso más dentro del GATT. Yo aprovecho para decir aquí que hace una semana en Cartagena de Indias, en Colombia, fue creado el CUIB (Consejo Universitario Iberoamericano), con la presencia, si no de los presidentes, por lo menos de los representantes de todos los consejos de rectores y de presidentes de universidades de América Latina, Portugal y España, que crearon una red de redes para, entre otras cosas, tratar de implementar las decisiones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.

Como les mencioné, la primera reacción había sido de universidades europeas. Pero la situación es compleja y los intereses no son siempre los mismos cuando se analiza la cuestión en el Norte (con el cual se solidarizan países como Australia y Nueva Zelandia) o en el Sur. Los problemas son mucho mayores que las soluciones. No hay duda que las organizaciones de los países ricos han rendido un servicio muy grande a la comunidad internacional, denunciando lo que se hacía en la OMC. Sin embargo, en un punto, la declaración de estas entidades fue ambigua y dejó la impresión que los europeos aceptan, como los norteamericanos, australianos y neozelandeses, la idea que la educación superior en particular puede, en algunas ocasiones, ser considerada un servicio meramente comercial.

¿Por qué esto? Por una razón muy simple: varias universidades europeas y norteamericanas se ubican en una posición esquizofrénica, ya que al mismo tiempo que en sus países quieren ser tratadas como un servicio público, cuando van a otras regiones actúan como cualquier empresa comercial de interés meramente lucrativo. Incluso, algunas buscan vender en América Latina y en otras regiones programas en campos donde no tienen competencia en sus países de origen.

Es verdad que ahí hay un problema serio. En todas partes se encuentran universidades serias, buenas y eficaces en oposición a otras incapaces de garantizar una formación mínima a sus estudiantes. La obligación de reconocer cualquier diploma por razones meramente comerciales es a todas luces inaceptable. Es necesario encontrar un acuerdo en este campo, en la esfera internacional, para que la acreditación sea hecha de una manera seria y que sus resultados puedan ser tomados en cuenta en la obligación de reconocimiento y de convalidación.

En realidad, si se aplican los principios de la OMC íntegramente, esto va a traer como consecuencia también que todos tendrán que reconocer los diplomas de todos. Se puede imaginar que los profesores de la Sorbona acepten convalidar títulos de Oxford, pero pregúntenles si querrían aceptar un diploma de Cabo Frío en Brasil o de Ouagadougoudou en el Alto Volta, en Africa. Por otra parte, la Universidad de Santa Cruz de la Sierra, en Bolivia, o de Salta en Argentina pueden considerar que no hay interés en reconocer los diplomas de Stanford o de Oxford porque son completamente alienados para ellos, nada tienen que ver con sus necesidades y con sus realidades. Esto sería absolutamente natural. La idea de acreditación en sí es buena y natural. ¿Pero quién va a acreditar? ¿Con qué criterios?

Acreditación internacional

Hace más de un año, un grupo, en su mayoría constituido por anglosajones, intentó transformar la UNESCO en una agencia de acreditación que, basada en su *expertise*, establecería lo que es calidad y esto podría servir de base para la aceptación de las instituciones que obligatoriamente tendrían que tener sus programas convalidados. El sector de educación de la UNESCO, correctamente, comprendió que esta no era la función de la organización, pero una *Task Force* se "incrustó" dentro de una de las unidades de la UNESCO y recientemente se organizó en París una reunión para debatir el tema.

Sin embargo, el peligro subsiste. Utilizando el nombre de la UNESCO, esta *Task Force* podría querer establecer lo que es calidad para el mundo entero. Es posible preguntarse de dónde emana la legitimidad de este grupo. De la reunión participaron varias organizaciones. De las convenciones regionales creadas por la UNESCO para tratar el tema de la convalidación de estudios y diplomas, había tres representantes de Europa, dos de los estados árabes, dos de África, dos de Asia y el Pacífico y uno de los países mediterráneos. De América Latina, nadie.

De las organizaciones intergubernamentales: la OCDE tenía cinco representantes, la Comisión Europea dos, el Consejo de Europa uno, el Commonwealth uno, el Banco Mundial uno, organizaciones iberoamericanas u Organización de Estados Americanos, nadie. Las organizaciones gubernamentales, todas las que estaban presentes, eran europeas u organizaciones con sede en Europa. Se observó la presencia de observadores diplomáticos de varias regiones, pero de América Latina, nadie.

A su vez, la *Task Force* que estaba allí tenía, en esta fecha, la siguiente composición: tres miembros de Reino Unido, uno de Bélgica (de la parte flamenca, muy vinculado a los expertos anglosajones, norteamericanos en particular) y uno de Japón. De los países en desarrollo, se notaba la participación de un representante de Nigeria, otro de África del Sur, uno tercero de India. Es decir, todos países del Commonwealth. De América Latina había una profesora de la UNAM, de México, en realidad una profesora europea instalada en América Latina. La regla de equilibrio geográfico, esencial en las organizaciones internacionales, no fue aplicada. La verdad es que América Latina está marginalizada de este proceso.

Sin embargo, en este campo, en América Latina, hay estudios y experiencias (en el Mercosur por ejemplo). Hay un instituto bajo los auspicios de la red Cinda que tiene su base en Santiago de Chile y que hoy es presidida por el rector de la Universidad de Costa Rica, Gabriel Macaya. El tema es importante y merece ser mejor analizado, discutiendo cosas que seguramente van acabar siendo debatidas en la Conferencia "París + 5" que se realizará en la UNESCO en junio de 2003, en conmemoración de los cinco años de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. El objetivo anunciado de esta reunión no puede ser adoptar una nueva declaración –esto sería ilegítimo por la falta de debates previos- pero sí establecer una estrategia para mejorar la aplicación e implementación de la Declaración de 1998.

Durante estos debates, percibo que, en realidad, algunos rectores y responsables de políticas universitarias, ya están hartos de todo esto y preferirían que los ministros que dicen que no hay problemas estuvieran en lo cierto. A nosotros también nos complacería esta realidad, pero ella no es correcta. Otros creen que todo ya está definido, que no hay nada que hacer, lo que hace falta es adaptarse a las nuevas realidades. No voy ser grosero al punto de

decir que es una versión académica de la filosofía norteamericana del "enjoy and relax"[5], pero no está lejos. Insistimos en que el problema existe. Afirmar que los servicios gubernamentales están fuera del Acuerdo General de Comercio es falso. En el primer y segundo artículo del AGCS se puede leer que este acuerdo cubre todos los servicios, con excepción de aquellos que son implementados dentro de la autoridad gubernamental. Esto es claro. Pero los ministros y diplomáticos se limitan a esta parte del texto y algunos rectores se quedan tranquilos o hacen como que tuvieran la conciencia limpia. Y aceptan los consejos de que tengan calma.

Pero miren: hay que leer el párrafo entero y sus complementos. ¿Y qué dice la secuencia del texto del acuerdo? Define que son considerados gubernamentales todos los servicios del gobierno, con excepción de aquellos que son implementados en situación de competencia con instituciones privadas u otras. ¿Qué quiere decir esto? Ahí vienen los documentos de la Organización Mundial de Comercio de septiembre de 1998. Uno de estos documentos señala que en la mayoría de los países la educación es considerada como servicio público, pero en muchos otros hay instituciones privadas que también venden este servicio. De allí se saca la conclusión que el servicio está siendo implementado bajo el régimen de competencia y entonces tiene que ser reglamentado por la OMC. Señores ministros, señores rectores, por favor lean todo, no se limiten a los dos primeros párrafos, a las dos primeras líneas o al título del documento. Si no lo hacen, estarán ustedes participando de una maniobra de manipulación de la opinión pública.

Diferencia entre servicio y sector público

Esto realmente es muy grave porque dentro de la OMC se desarrolló un sofisma primario pero que es utilizado en todas partes. La existencia de proveedores privados no implica que el servicio sea privado. No hay tampoco que confundir servicio público con sector público. El hecho que existan instituciones pagas no significa que el servicio no sea público. Cualquier estudiante de Derecho, o cualquier persona que haya estudiado un poco de Derecho Público, sabe que los poderes gubernamentales pueden utilizar los mecanismos de la concesión, de la delegación o de la autorización. Es decir, un servicio puede ser público pero puede ser implementado por instituciones comunitarias, instituciones públicas, públicas de otra naturaleza, por fundaciones y por instituciones privadas, dentro de un sistema de concesión, delegación o autorización, respetándose los principios legales y constitucionales. Cada uno de los gobiernos examinará y evaluará cuándo esto se hace o no se hace e intervendrá para corregir las situaciones en favor del bien público.

Doy siempre el ejemplo del agua. El agua es un derecho. Todo ser humano, de acuerdo con declaraciones de Naciones Unidas, tiene derecho a agua de calidad, agua potable. ¿Es esto implementado en el mundo entero? Resulta evidente que no. Millones de personas mueren cada año; miles y miles, principalmente niños, mueren cada día por contaminación de agua no potable. Pero los gobiernos tienen la obligación de prestar este servicio a la comunidad aunque lo conceda a instituciones privadas. Si no lo hacen correctamente, esto no significa que el derecho se ha perdido. Significa simplemente que hay malos gobiernos, que hay gobiernos corruptos, que hay gobiernos que no se preocupan por el bienestar de sus poblaciones.

3 Disfruta y relájate

El servicio público es un servicio que por su naturaleza debe ser prestado en beneficio de todos, todo el tiempo. Y la educación, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es uno de estos bienes públicos que cuando lo prestan las instituciones, sea cual sea su naturaleza jurídica, lo tienen que prestar como servicio público. Si no lo hacen, es porque los gobiernos no cumplen sus funciones y permiten el no cumplimiento de las responsabilidades de los concesionarios.

Ahora, recuerdo una vez más que, en abril del ’94, más de 130 países de todo el mundo han adoptado el GATS (Acuerdo Global de Servicios de Comercio), que fue basado en la secuencia del antiguo GATT (Global Agreement on Trade and Services, Acuerdo Global de Comercio y Tarifas, que existía desde 1947), y fue el predecesor de la Organización Mundial de Comercio creada el 1º de enero de 1995.

Yo provengo del área académica de la comunicación. Completé en 1968 un posgrado de comunicación en la Universidad de París. En los años 70 fui profesor de comunicación en la Universidad de Brasilia, director de un Departamento de Comunicación en una universidad de Brasil, luego me desempeñé como decano de extensión y vicerrector, pero mi formación académica es en comunicación. En los años setenta participé de un movimiento, primero en América Latina y después en el mundo entero, para el Nuevo Orden Mundial de Comunicación. Esto fue tan importante y ha tenido un impacto tan grande (dado que tocar la comunicación es tocar el poder), que Estados Unidos en el año ’83 u ’84, dejó la UNESCO porque no estaba de acuerdo con los informes hechos dentro de esa organización sobre el Nuevo Orden Mundial de Comunicación. Pero el Nuevo Orden Mundial de Comunicación se ubicaba dentro de un marco más amplio. En los años ’70 y ’80, en las Naciones Unidas, los países del Grupo de 77, los países en desarrollo, los países del tercer mundo, habían logrado provocar un gran debate para cambiar el mundo, para crear una nueva sociedad, para crear un nuevo orden económico mundial.

Los debates fueron intensos. El secretario general de la ONU de entonces, el egipcio Boutros Boutros Ghali publicó dos documentos, una agenda para la paz, que establecía los principios para el establecimiento de la paz justa, en el que la paz no fuera decidida por las industrias de armas, como se hace ahora. Por otra parte, se elaboró una Agenda para el Desarrollo donde se discutían nuevas relaciones internacionales en el campo económico. Esta fue desactivada, la Agenda para el Desarrollo jamás fue aprobada y cuando Boutros Boutros Ghali quiso seguir como secretario general lo impidieron.

Esto coincidió también con cambios profundos en la economía y en la posición de Estados Unidos que, en un momento dado, vio peligrar su hegemonía mundial industrial (siderurgia, automóviles, textiles) en manos de Japón y países emergentes como Corea del Sur, sin hablar de Europa y la hegemonía de la producción de alimentos para Europa, Argentina, Brasil, Australia y Canadá entre otros.

Los americanos se dieron cuenta entonces que una nueva sociedad se estaba constituyendo con el progreso de la ciencia y de la tecnología, y que esto se concretaba a través de los servicios, en particular los de telecomunicaciones. Y en esto los norteamericanos son fuertes. Tienen grupos que analizan el tema de la energía: dónde está el petróleo, donde hay que actuar para controlar las riquezas, cuáles son los potenciales de energía alternativa y bajo qué condiciones, cuáles son las tendencias políticas, donde manejar para que grupos políticos favorables a sus intereses mantengan el poder, sean democráticos o dictatoriales. En materia de previsión, los norteamericanos pueden cometer errores, pero, sin duda, son fuertes. Hay

que considerar también que hoy en día los servicios representan los dos tercios de la economía norteamericana y el 80% del mercado de empleo, lo que justifica el tratamiento guerrero que dan a esta cuestión en los foros internacionales.

Una táctica guerrera

De esta forma, los norteamericanos y sus aliados dentro del GATT, armaron un esquema para la constitución de una nueva organización, establecida de la manera más irregular (o, por lo menos, menos convencional) que se podría imaginar.

Existe una tradición en el Derecho Internacional según la cual, para constituir una organización multilateral, hay una serie de etapas a desarrollar. Una convención internacional es materia compleja. Hay todo un mecanismo a seguir, son años y años de estudios y análisis. La Organización Mundial del Comercio no estaba anunciada, no se instaló el debate en los gobiernos, los parlamentos, las sociedades. Sin embargo, en una de las rondas del GATT, el secretariado de la OMC presentó un proyecto que, de toda evidencia, era de interés de Estados Unidos y de unos pocos más. Todo entonces se arregló muy rápidamente y, hasta hoy, delegados de pequeños países, sin condición de acompañar todas la maniobras en una organización como ésta, se preguntan que pasó.

La aprobación fue resultado de imposiciones y maniobras con la complicidad de un secretariado que, en su mayoría, proviene de los países ricos. La ratificación del acuerdo, a finales de 1995, también fue hecha de manera excepcional. Hace poco fue publicado en París un libro de dos expertas francesas (Agnès Bertrand y Laurence Kalafatides) que analizaron la manera en que esto fue hecho. Según las autoras francesas, que no son nada amables en sus análisis, en Estados Unidos faltaban sesenta votos y el entonces presidente Bill Clinton literalmente los compró.

En Filipinas, la dificultad fue grande; faltaban a último momento dos o tres votos que, finalmente, fueron obtenidos.

En Francia -la derecha estaba en el poder en aquel entonces- , el proyecto de ratificación, con alrededor de ochocientas páginas, fue presentado un viernes en la tarde para ser aprobado el martes siguiente, con la mayoría de los diputados ausentes en ferias y los presentes sin saber lo que estaban realmente adoptando.

En Brasil, en junio pasado (2002), durante una audiencia pública sobre las implicaciones de las decisiones de la OMC sobre la educación, un diputado informalmente comentó que en su país prácticamente pasó lo mismo. Además, se decía a los diputados en duda que si el país no ratificaba el AGCS, el famoso GATTS, Brasil quedaría inmediatamente fuera del flujo de comercio internacional, lo que haría el país ingobernable.

Cuando el Acuerdo General de Comercio dice que “todos los servicios” están cubiertos no los explicita. Sin embargo, en 1999, el secretariado de la OMC, unilateralmente, definió expresamente los servicios que, a su criterio, serían regulados por el AGCS, incluyendo la educación (Introducción al AGCS, Octubre de 1999). La lista es muy amplia y alcanza a todos los sectores de la vida de una nación, abarcando todo lo que se incluye normalmente entre las acciones gubernamentales, con excepción, según un gabinete importante de abogados en Canadá, de las Fuerzas Armadas y la Policía.

La lista de servicios, según la OMC, abarca:
- administrativos de las empresas, incluyendo servicios profesionales y de computación,
- comunicaciones,
- construcción e ingenierías que estén relacionados,
- distribución,
- educación,
- medio ambiente,
- finanzas (incluyendo seguros y bancos),
- salud y servicios sociales,
- servicios recreacionales, culturales y deportivos,
- transporte y
- otros servicios no incluidos en la lista arriba señalada.

Noten ustedes que los funcionarios de la OMC tienen una capacidad de anticipación extraordinaria. Elaboraron inicialmente una lista de 12 servicios, pero como saben que la evolución es rápida, que no es posible prever todo, han añadido un número doce para abarcar "otros servicios no incluidos en la lista arriba señalada".

Las normas de la OMC se aplican a todos los niveles de la administración nacional, incluso en países federales, a los niveles nacionales, estatales o provinciales y municipales, o sea, medidas tomadas por gobiernos y autoridades centrales, regionales o locales. En Canadá, varias municipalidades, empezando por Vancouver, anunciaron su intención de no aceptar esta universalización de la aplicación de los principios de la OMC.

Las formas de comercio, o más comúnmente llamadas en el acuerdo «formas de suministro», son las siguientes:

- suministro más allá de las fronteras o del territorio de un miembro al territorio de cualquier otro miembro (no requiere el desplazamiento físico del consumidor, por ejemplo, educación a distancia). Se consideran como barreras a esta modalidad: falta de oportunidad de acreditación con capacidad de otorgar títulos; requerimiento de recurrir a un socio local; barreras de tipo legal; restricciones a la importación de material educativo.

- consumo en el extranjero o en el territorio de un Miembro de un consumidor de servicios de cualquier otro Miembro (por ejemplo, estudiantes que van a estudiar a otro país). Se consideran barreras en esta modalidad: requerimientos de reconocimiento de títulos extranjeros; cuotas para estudiantes extranjeros; restricciones al empleo durante el período de estudios; reconocimiento de calificaciones en el país de estudio.

- presencia comercial o servicio por un proveedor de servicios de un Miembro mediante presencia comercial en el territorio de cualquier otro Miembro (por ejemplo, el proveedor establece instalaciones comerciales en otro país para prestar el servicio, puede ser mediante sede local o campus satélite, instituciones gemelas, o acuerdos de franquicia con instituciones locales). Se consideran como barreras u obstáculos a esta modalidad: prohibición a la prestación de servicios por parte de entidades extranjeras; falta de acceso a una licencia para otorgar un título reconocido; restricciones al reclutamiento de profesores extranjeros; subsidios altos a instituciones locales.

- presencia de personas naturales o servicios por un proveedor de servicios de un Miembro mediante la presencia de personas físicas de un Miembro en el territorio de cualquier otro Miembro (personas que viajan de manera temporal a otro país a prestar servicio, como profesores o investigadores). Se consideran barreras u obstáculos en esta modalidad: requerimientos de inmigración o de residencia; reconocimiento de calificaciones; regulaciones de empleo.

Naturaleza del GATS (AGCS)

La transparencia, según una opinión general, no es una calidad que se pueda atribuir a la OMC. El GATS (AGCS) tiene varias partes, algunas conteniendo principios definitivamente aprobados y con ejecución considerada obligatoria para todos sus miembros.

En su primera parte, trata del alcance y definición del GATS. En la parte segunda, que contiene principios generales (ejecución obligatoria), trata de obligaciones y disciplinas generales. Allí se encuentra **uno de los puntos clave del GATS, como es el de la nación más favorecida que implica tratar por igual a todos los miembros. ¿Qué significa esto? Que si un país permite a otro la competencia extranjera en un sector, todos los demás países tendrán los mismos derechos**. Así, si un país permite que un proveedor extranjero venga a prestar servicios de educación a distancia, todos los otros podrán, si lo solicitan, recibir el mismo tratamiento.

La tercera parte del GATS se refiere a compromisos específicos y allí se encuentra otro elemento importante del acuerdo: **el concepto de trato nacional, según el cual "en los sectores inscriptos en su lista y con las condiciones y salvedades que en ella puedan consignarse, cada Miembro otorgará a los servicios y a los proveedores de servicios de cualquier otro Miembro con respeto todas las medidas que afecten al suministro de servicios, un trato no menos favorable que el que dispense a sus propios servicios similares o proveedores de servicios similares".**

La cuarta parte trata de la liberalización progresiva, según la cual los Estados Miembros se comprometen a establecer sucesivas rondas de negociaciones, no estando previsto ningún límite a este proceso. El objetivo es, de a poco, "lograr un nivel de liberalización progresivamente más elevado".

Las negociaciones sobre los servicios comenzaron en enero de 2000. En Doha, en Catar, en noviembre de 2001, los ministros decidieron sobre un cronograma específico para las negociaciones de acceso a mercado. Los pedidos iniciales tienen que ser presentados a más tardar el 30 de junio del 2002 y los ofrecimientos de liberalización tienen que ser propuestos antes del 31 de marzo del 2003.

La OMC, contestando a sus críticos, manifiesta que los países no están obligados a incluir la educación, la salud, la cultura o cualquier otro servicio en la lista de compromisos que cada uno tiene que asumir. Aunque esto fuera cierto, no hay que olvidar que, según los principios constitutivos de la OMC, las negociaciones tienen que ser continuas, cada negociación que se abre tiene que concluir con más liberalización y, justo en este momento, por iniciativa de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, la cuestión de la enseñanza superior está en la mesa de discusiones. Los demás países tendrán que negociar y, según el cronograma adoptado

en Doha, tendrán que dar una respuesta a los pedidos de estos países hacia el 31 de marzo de 2003.

Globalización con aspecto humano

La pregunta que se plantea hoy y se planteaba en los años ’80 es: ¿es posible una globalización con forma humana? La Universidad de Naciones Unidas está trabajando en esto y recomiendo a los que se interesan por el tema verificar en su página web las reflexiones que se hacen sobre el tema y tomar nota de la bibliografía allí mencionada (www.unu.edu).

Se discuten ahora las reformas a la Organización Mundial de Comercio. La conferencia de Seattle, en diciembre de ’99, fue un punto importante. La prensa habló mucho de las manifestaciones callejeras, los conflictos con la policía, y se mencionó menos lo que pasó adentro. No se logró aprobar nada dado que los países en desarrollo protestaron contra las manipulaciones. La OMC formalmente es una organización democrática. Cada país tiene un voto, al contrario de lo que pasa en el FMI y en el Banco Mundial (en los que cada voto depende de la cantidad de dólares que aporta cada nación).

Sin embargo, en la práctica, se estableció un sistema nada democrático y nada transparente. El principio de base es una idea muy típica de consenso. ¿Cómo funciona el consenso en la OMC? Hay una jerga dentro de la OMC, el QUAD (forma corta de cuadrilátero). Siempre que se debate una cuestión, Canadá, Estados Unidos, Europa y Japón se reúnen, deciden y en seguida van al cuerpo a cuerpo con los representantes de los demás países y acaban por imponer su posición.

Para los países en desarrollo, la solución pasa por la unión. Esto no es tercermundismo como dice todo el tiempo el presidente brasileño, Fernando Henrique Cardoso, para justificar sus posiciones frente a organizaciones financieras internacionales. Es la única manera de defenderse. La solución en América Latina pasa por los esfuerzos de reconstrucción del Mercosur, del Grupo Andino, del Pacto Amazonas, del espacio iberoamericano, de la diversificación de contactos con la Unión Europea, con los países asiáticos, con África.

Marco conceptual

Muchos dicen que es inútil discutir este tema en países como Brasil, Colombia, México y otros, donde la comercialización de la educación es un hecho. Hay que hacer dos distinciones. En el inicio de este texto, se ha dicho que no se cuestiona aquí el derecho de los Estados de delegar parte de su competencia a segmentos de sus sociedades, respetando los objetivos fundamentales de la educación que son la formación integral de los ciudadanos. Si hay grupos o personas que reciben esta misión y no la ejercen correctamente, cabe a los gobiernos directamente o a los ciudadanos y sus representantes la responsabilidad de denunciar los hechos y de promover las correcciones que sean necesarias.

Lo que se debate aquí es una orientación que podría retirar de los países - y de sus sociedades- el control sobre la formación de sus ciudadanos. En muchos lugares (Francia por ejemplo) se analiza mucho la responsabilidad de los gobiernos y de las familias en la educación, buscándose siempre un equilibrio entre tendencias radicales. Aquí el debate es otro: ¿es aceptable que en lugar de las familias o de los representantes de los ciudadanos en

los gobiernos, sean las multinacionales o gobiernos extranjeros los que vayan definir qué educación se quiere para nuestros hijos?

Sin ninguna duda, en el mundo actual, se hace necesario disponer de un marco conceptual consensuado que defina principios para políticas de enseñanza superior y que esto se base en una nueva concepción de la mundialización que no puede ser decidida por organizaciones como el Banco Mundial, el FMI y la OMC . Este marco existe. Fue adoptado por los gobiernos y por la comunidad académica y científica en 1998, en ocasión de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.

Pero, evidentemente, un marco conceptual no es suficiente. Es necesario que la comunidad académica sea más activa. La toma de posición de los establecimientos de educación superior será más legítima si, al mismo tiempo que protestan, ponen en ejecución los principios adoptados en París en 1998, ampliando y democratizando el acceso, aumentando la pertinencia, estableciendo acciones de cara a mejorar la calidad y el rendimiento de cuentas a la sociedad, analizando fórmulas para resolver la difícil cuestión del financiamiento, sin tener que someterse ni humillarse ante del mercado, el nuevo Dios todopoderoso de los que detentan el poder en la esfera mundial.

Instituciones como la Universidad de las Naciones Unidas (www.unu.edu) y la Universidad Oberta de Catalunya (www.uoc.edu), solamente para citar dos casos, dan el ejemplo. La primera ha decidido ser más pertinente y concentrar sus programas en dos temas fundamentales: el desarrollo sostenible y la gobernabilidad, lo que implica la inclusión de derechos humanos, la paz y la democracia. Modernizándose, la UNU se lanza también en lo virtual para alcanzar de manera más eficaz al mundo entero, poniendo en ejecución el proyecto “UNU Virtual University Online Education Initiative”.

La Universidad Oberta de Catalunya logró lo que parecía imposible: ser una universidad real utilizando métodos virtuales. Esta institución recientemente decidió adoptar como principios de cooperación las disposiciones de la declaración y del marco de acción de la CMES, en particular aquellas que se refieren a la utilización de las nuevas tecnologías, la cooperación basada en la solidaridad y en el respeto a todos los asociados que, en acuerdos de cooperación, tienen que ser tratados como iguales. Para ilustrar este procedimiento que no es teórico y que nada tiene que ver con los procedimientos de los comerciantes en educación, la UOC está a punto de firmar un acuerdo de cooperación con el gobierno de uno de los estados brasileños a través del cual se dispone a colaborar, de manera benévola, en la formación de recursos humanos calificados para los dieciocho polos de desarrollo tecnológico y científico que actúan en el interior de este Estado.

La idea de doctorados compartidos en el espacio iberoamericano, como propuesto por la Junta de Extremadura, en España, y por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), y, ahora, por el CUI (Consejo Universitario Iberoamericano), son un camino a seguir. Muchos de estos programas serán organizados con previsión de utilización masiva de nuevas tecnologías, siendo entonces fundamental que se mantengan los principios y la recomendaciones de la CMES sobre cooperación solidaria y en base igualitaria entre todos los participantes.

Propuestas y reacciones

Pero, ¿dónde estamos en este proceso en lo que se refiere a los servicios educacionales?

Los Estados Unidos fueron los primeros en dar el tono, a través de dos notas confiadas al secretariado de la OMC, el día 18 de diciembre del año 2000. La primera nota se refiere al acceso a los mercados a los servicios de telecomunicaciones y los «servicios complementarios» (S/CSS/W30).

En la misma fecha se presentó otra nota (S/CSS/W23) refiriéndose específicamente a la educación superior (tercer grado), educación de adultos y formación.

El documento de Estados Unidos llama la atención sobre la importancia del sector y de su crecimiento exponencial en función sobre todo de Internet. La propuesta, señala el documento, tiene como objetivo favorecer la creación de condiciones favorables a los proveedores de enseñanza superior y a los otros, con la supresión y reducción de los obstáculos a la transmisión de estos servicios a través de fronteras nacionales.

Medidas a tomar

Frente a todo este debate, ¿qué deben hacer los que se interesan por el tema, en particular los representantes de las comunidades académicas y científicas?

Es evidente que el debate debe proseguir en el ámbito de los parlamentos nacionales, regionales y municipales; de las universidades y en el seno de las asociaciones y sindicatos de profesores y de estudiantes.

Algunos puntos son esenciales:

1- Hay que tener en mente la agenda positiva que, en este caso, consistiría en defender, con vigor, la aplicación de los principios aprobados en París en 1998, durante la CMES por representantes de más de 180 países y por la comunidad académica y científica del mundo entero (Ver Anexo 1) .

2- Las asociaciones universitarias y científicas en todos los niveles deberían estudiar el tema, analizando las consecuencias de las acciones de la OMC para la educación y para la sociedad e insistir en que estos temas sean tratados en otras instituciones y no en la OMC. Además, los acuerdos internacionales sobre educación, salud, medio ambiente deberían ser respetados por la OMC.

3- El mundo académico y científico debe presionar a los gobiernos para que no adopten ningún compromiso en estas áreas dentro del marco de la OMC.

4- Deben también insistir en el hecho que cabe a los Estados, incluyendo a los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, decidir soberanamente sobre los servicios gubernamentales dentro de su territorio.

5- Es necesario defender y apoyar la revisión del funcionamiento de la OMC y la revisión de algunos puntos del pacto de creación de esta organización y de los acuerdos que allí fueron firmados que dan a esta organización poderes característicos a los de un gobierno económico internacional. Entre estos puntos, habría que mencionar la predominancia de

sus decisiones sobre las legislaciones nacionales y sobre las decisiones de los tribunales nacionales. Hay que eliminar y reemplazar la definición de servicio público en el AGCS (GATS) que, por ser ambigua, permite que prácticamente todas las acciones gubernamentales queden bajo el dominio de la OMC. La interpretación de textos ambiguos no puede tampoco quedar en manos de funcionarios que no tengan un mandato expreso en esta área.

6- Finalmente, importa proceder a la revisión de otros acuerdos como los que tratan de la propiedad intelectual, salud, medio ambiente, determinándose que las decisiones de la OMC no pueden tener preponderancia sobre otros acuerdos firmados por los países en estos campos y dominio en instancias más apropiadas que la OMC. Hay que señalar y determinar que la OMC no es el foro adecuado para la discusión de estos temas (educación, salud, medio ambiente, propiedad intelectual, etc).

Conclusiones

El señor Ricupero, Secretario General de la Conferencia de Naciones Unidas para Comercio en Desarrollo, dice que los países en desarrollo tienen que , en lugar de reclamar, presentar una agenda positiva. Para la educación superior esta agenda existe. La comunidad internacional la ha aprobado en el 98. Esta declaración tiene como origen en varios de sus puntos, si hacemos un análisis profundo, la Declaración de Córdoba. Los principios que determinan la necesidad de vínculos con la sociedad, la autonomía, tener a los estudiantes como elemento principal y tantos otros, fueron dados en Córdoba y son históricos para la Conferencia Mundial y siguen siéndolo.

La agenda positiva es una excelente idea y sus bases son: la educación superior es un derecho humano. El acceso tiene que ser democratizado. No hay calidad sin pertinencia, los programas tienen imperativamente que estar vinculados a la solución de los problemas de la sociedad. Los estudiantes deben ser el elemento principal de los objetivos de las instituciones de educación superior. Las nuevas tecnologías no tienen que servir para aumentar la separación entre los países, tienen que ser un instrumento para la creación de una sociedad más justa.

Y, finalmente, la cooperación tiene que ser hecha en base a la igualdad, la solidaridad, con vistas a la creación de una sociedad más justa, con la eliminación de todas las discriminaciones, empezando con la del género y las de origen económico, social o financiero. Tenemos que ocupar espacios. Tenemos que crear espacios. Voy a decirles personalmente que desde que dejé la UNESCO, he hecho una opción prioritaria para trabajar en el espacio iberoamericano, intentando participar en la construcción de una sociedad más justa que no permita lo que estamos viendo aquí al lado de ustedes, un país rico como Argentina con niños muriendo de hambre; o en Brasil con más de 40 millones de personas sobreviviendo con menos de dos dólares por día, el mismo monto que la comisión europea gasta por día en subvenciones a cada vaca existente en los campos europeos.

Esto es escandaloso, inaceptable y es el resultado de toda esta inmundicia social que han fabricado los señores que dominan el mundo, que controlan la esfera internacional, la fabricación de armas y la esfera financiera, que se apoderaron de las fuentes de energía, en particular del petróleo. Tenemos que seguir con las utopías, y tenemos que seguir luchando,

cada uno en su campo, para que estas utopías se transformen algún día en realidad. No hay otra salida.

Y no olvidemos lo que decía aquí en Argentina Germán Abdala, secretario general de la ATE (Asociación de los Trabajadores del Estado) quien muriera hace algunos años, afirmando que "nuestras utopías son posibles cuando demostramos todos los días que vamos rumbo a ellas".

ANEXO*S*- Documento 4

Anexo 1

SÍNTESIS DE LOS PRINCIPIOS DE LA CMES – LA AGENDA POSITIVA

En lenguaje telegráfico, estos fueron estos los principios básicos definidos por los participantes de 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 calificados y ciudadanos responsables;

* 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 necesaria 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 deben concentrarse esfuerzos 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;

- Los 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 emprender 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 la que la noción de ciudadanía salga de los textos y de los discursos y entre en las costumbres y en las acciones de cada individuo, y que, en la esfera internacional, la comunidad aprenda a vivir en paz.

ANEXO 2

OBSTÁCULOS AL COMERCIO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR SEGÚN LA DELEGACIÓN DE ESTADOS UNIDOS EN LA OMC

Obstáculos presentes en este sector

• Prohibición de los servicios de enseñanza superior, enseñanza para adultos y capacitación ofrecidos por entidades extranjeras.

• Falta de oportunidades para que los proveedores extranjeros de servicios de enseñanza superior, enseñanza para adultos y capacitación obtengan autorización para establecer instalaciones en el territorio del país miembro.

• Falta de oportunidades para que los proveedores extranjeros de servicios de enseñanza superior, enseñanza para adultos y capacitación puedan ser considerados instituciones que otorgan títulos.

• Restricciones inapropiadas a la transmisión por medios electrónicos de los materiales de los cursos.

• Prueba de necesidades económicas impuesta a los proveedores de esos servicios.

• Medidas que prescriben la existencia de un socio local.

• Denegación del permiso a los proveedores del sector privado de servicios de enseñanza superior, enseñanza para adultos y capacitación para crear de modo voluntario empresas conjuntas con socios locales o no locales, o abandonarlas.

• Casos en que se prescribe la aprobación gubernamental pero ese proceso sufre retrasos excepcionalmente largos, y en que, cuando se deniega la aprobación, no se exponen las razones de ésta ni se proporciona información sobre qué debe hacerse para obtener la aprobación en el futuro.

• Trato fiscal discriminatorio a los proveedores extranjeros.

• Trato menos favorable a los socios extranjeros en relación a los socios locales en una empresa conjunta.

• Trato menos favorable dado a las franquicias que a otras formas de organización empresarial.

• Leyes y reglamentaciones nacionales poco claras y aplicadas con parcialidad.

• Falta de información clara y transparente sobre las subvenciones otorgadas a la enseñanza superior, la enseñanza para adultos y la capacitación.

• Las prescripciones mínimas sobre contratación local son excesivamente estrictas, lo cual determina que las operaciones no sean rentables.

• El personal especializado necesario con carácter temporal (inclusive directivos, especialistas en informática, conferenciantes) tiene dificultad para obtener autorización para entrar en el país y salir de él.

• La repatriación de las utilidades está sujeta a derechos excesivamente altos y/o impuestos respecto de las operaciones de cambio.

• Se imponen derechos e impuestos excesivos a los pagos hechos en concepto de licencias o regalías.

ANEXO 3

Una nueva globalización

En una palestra en el VI Congreso Iberoamericano de Extensión realizada en Embú (São Paulo, Brasil), el día 16 de noviembre de 2001, mencioné lo que podrían ser los principios para una nueva mundialización que pudiera servir a la construcción de una sociedad mejor:

a) "Inicialmente, se debe buscar una nueva fórmula para el tratamiento de la deuda externa de todos los países pobres, pero también de los países llamados en desarrollo o emergentes que deberían ser estimulados y, en ciertos casos, orientados para la búsqueda de solución a sus problemas de base. En otras palabras, ¿es moralmente aceptable que ministros de finanzas y gobiernos envíen a los banqueros, como hace Brasil, todos los meses, más de 1.5 billones de dólares, mientras que parte de la población no dispone de condiciones mínimas de supervivencia?
b) Promover el acceso de estos países a los mercados de los países ricos sin proteccionismo. La Unión Europea, muchas veces de manera demagógica, busca mostrarse como una alternativa para la opresión económica norteamericana en América Latina, pero, en materia de proteccionismo, actúa igual que los norteamericanos.
c) Promover igualmente el acceso de estos países a las decisiones que son tomadas en organismos como el Banco Mundial, el FMI, la Organización Mundial de Comercio, actualmente controlados por os Estados Unidos y por los países más ricos;
d) Reforzar la colaboración, en todos los niveles, entre los países que poseen semejanzas culturales, económicas o geográficas y entre instituciones de educación superior para poder enfrentar a los más poderosos. Aquí, grupos como la Comunidad Andina, el Pacto Amazónico, el Grupo Montevideo y, ahora, el espacio iberoamericano resultante de la acción de las reuniones de cúpula de los jefes de estado podrían abrir perspectivas de cuya discusión los establecimientos de educación superior no deberían aceptar estar ausentes".

Referencias básicas

1) Debate público iniciado con la IIIa. Cumbre de Universidades Públicas Iberoamericanas, en Porto Alegre, Brasil, abril de 2002 - www.ufmg.org y www.ufrgs.org

2) Sampson,Gary P. (editor) (2001)– «The role of the World Trade Organization in Global Governance»- United Nations University Press- UNU-Tokyo, Paris, New York

3) Deepak Nayyar (editor) – 2002- Governing Globalization- UNU/Wider Studies in Development Economics- Oxford University Press

4) UNESCO- Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior- Paris 5 al 9 de octubre de 1998

a) L'enseignement Supérieur au XXIe Siècle – Vision et Actions UNESCO, Paris, 5-9 octobre 1998- Conférence Mondiale sur l'enseignement Supérieur, Rapport final (Suzy Halimi). Esta publicación existe también en inglés y español y contiene algunos de los

principales documentos de la CMES, incluso la Declaración y el Marco de Acción Prioritaria.

b) Los textos pueden también ser encuentrados en internet en la página web de la UNESCO.
www.unesco.org/educprogr/wche.htm

c) En portugués, el CRUB – Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas publicó en 1999 un libro conteniendo los documentos básicos y los principales discursos en la CMES - (1999-CRUB- Tendências da Educação Superior para o Século XXI – Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CRUB - UNESCO com o apoio da CAPES).

d) En abril de 2002, la CRUE –Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y la Fundación Universitaria de Cooperación Internacional (madrid, España) publicaron un libro, conteniendo, en español, los principales documentos de la CMES – "Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI).

5) Organización Mundial del Comércio (OMC o WTO)- Los documentos de la OMC citados en este trabajo pueden ser encontrados en la página web de la OMC – WTO - www.wto.org, en particular en la parte relativa a los servicios.

6) AUCC, EUA, ACE e CHEA (2001) "Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services" (versión francesa en Internet disponible en www.aucc.ca).

7) CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000)- Informe "Universidad 2000"- Madrid.

8) Dias, Marco Antonio R. (2002)- "Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI" -pgs. 11 a 44- en "Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI" (M.A.R. Dias, coordinador), Madrid- CRUE

9) Dias, Marco Antonio R. (1998) "Towards a worldwide plan of action for the reform of higher education: a synthesis of ideas and principles draw from the Regional Conferences held in Havana, Dakar, Tokyo, Palermo and Beirut" June 1998- (Documento distribuido por la UNESCO en preparación a la CMES disponible en inglés y francés en la página web www.unesco.org).

10) Dias, Marco Antonio R. (1996) - "El realismo utópico en la reforma de la educación Superior" en "Hacia Una Nueva educación Superior"- libro de actas 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- editado por CRESALC/UNESCO et al. Caracas, Venezuela, 1997, Colección Respuestas.

11) DIAS, Marco Antonio R. (1998) – "De Córdoba (1918) a Paris (1998) –Los desafíos para la Educación Superior" (pgs. 71 a 86) en "Universidad Iberoamericana – Globalización e Identidad", Colección Extremadura a cargo de Jorge Brovetto y Miguel Rojas Mix. Impreso en España ISBN- 84-921818-4-2. Cexeci et al.

12) UNESCO (2001) – Expert meeting on the impact of globalization on quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications in higher education- Unesco, Paris, 10-11 september 2001- Draft conclusions and recommendations"–disponible en http://www.unesco.org/education/studyingabroad Ver también UNESCO/Council of Europe – Code of good practice in the provision of transnational education adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, 6 June 2001.

13) Barret, Brendan and Chong, Ng – United Nations University (2002)- UNU Virtual University/online education initiative- Strategic Note, 12 March 2002- Consultation Draft www.unu.edu

14) Hettne, Bjorn (1993) – "The new regionalism – implications for global development and international security" Wider – World Institut for Development Economics Research- Helsinki- Finlândia- UNU (1993)

15) Knight, Jane (Knight, Jane (2002) – Trade in Higher Education Services: the Implication of GATS- Report- www.obhe.ac.uk

DOCUMENTO NÚMERO 5

“Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo” – Abertura do ano letivo do conjunto das universidadesda Catalunha, em 2003- Barcelona – O documento foi publicado em 2003 pela Universidade Politécnica de Catalunha, como monografia (brochura), em espanhol e em catalão **“Espais solidaris en temps d’obscurantisme”** (55 páginas) – Speech to the opening of the academic year of all universities of Catalonia – Barcelona, Plenarium of the Universidad Politécnica de Cataluña- The text was published as a booklet in 2003 by the Technical University of Catalonia in Spanish (original) and in catalan (català) **“Espais solidaris en temps d’obscurantisme”** (55 Pages).

Versión original: castellano

ESPACIOS SOLIDARIOS EN TIEMPOS DE OSCURANTISMO

Profesor Marco Antonio R. Dias
Consultor internacional
Universidad de las Naciones Unidas

Acabou o nosso carnaval / Ninguém ouve cantar canções / Ninguém passa mais / Brincando feliz / E nos corações / Saudades e cinzas / Foi o que restou / Pelas ruas, o que se vê / É uma gente que nem se vê / Que nem se sorri / Se beija e se abraça / E sai caminhando / Dançando e cantando / Cantigas de amor. / **E no entanto é preciso cantar / Mais que nunca é preciso cantar / É preciso cantar e alegrar a cidade / A tristeza que a gente tem / Qualquer dia vai se acabar** / Todos vão sorrir /Chegou a esperança / É povo que dança / Contente da vida / Feliz a cantar. / Porque são tantas coisas azuis / Há tão grandes promessas de luz / Tanto amor para amar / De que a gente nem sabe / Quem me dera viver prá ver / E brincar outros carnavais / Que marchas tão lindas / E o povo cantando / Seu canto de paz.

Carlos Lyra y Vinicius de Moraes, poetas y compositores brasileños

INTRODUCCIÓN

Los historiadores designan el siglo XVIII como “le siècle des lumières”, el siglo de las luces, en función de un movimiento de ideas que ha congregado a filósofos, historiadores y escritores de Europa y especialmente de Francia y que fue capaz incluso de influir a déspotas esclarecidos como Catalina II de Rusia y Federico II de Prusia, pero también, y en particular, a los ideólogos de la Revolución Francesa. Diderot, D’Alembert, Voltaire y Rousseau tienen sus nombres vinculados a este movimiento ideológico que se caracteriza por la confianza en el progreso de la razón y de la ciencia para eliminar la ignorancia y la superstición. El siglo de las luces destaca también por el movimiento en defensa de la libertad de expresión y la voluntad de reformas.

El final de la Segunda Guerra Mundial, en 1945, abrió otro período iluminado para la humanidad, con la creación de la Organización de las Naciones Unidas como resultado de una conferencia internacional realizada en San Francisco, California, del 25 de abril al 26 de junio de aquel año. La ONU tuvo como objetivo, desde su inicio, mantener la paz y la seguridad en el mundo. Asimismo, muchos creen que el acuerdo para la creación de esta organización fue un milagro. En realidad, las naciones de aquel entonces estaban predispuestas a hacer concesiones porque todas estaban hartas de las barbaridades de la guerra y deseaban una organización con poder suficiente para evitar la repetición de lo que la humanidad acababa de vivir. La ONU nació con una vocación universal aspirando a preservar las generaciones futuras de las miserias de la guerra.

No es necesario ser un profeta para saber cómo definirán los historiadores del futuro el fin del siglo XX y sobre todo el principio del siglo XXI. **Es un tiempo de oscurantismo**, donde hechos inquietantes se presentan como si fueran resultado de un orden natural. Se confunde la democracia con el poder arbitrario de países poderosos, algunos de ellos con dirigentes seleccionados a través de procesos absolutamente manipulados. Se utilizan conceptos como los de libertad y democracia para acciones unilaterales represivas y en oposición a la mayoría de los estados que integra las Naciones Unidas. Se establece el principio de guerra preventiva basándose en ambigüedades, datos falsos y mentiras. En lugar de la defensa de la libertad de opinión y de expresión, es el pensamiento único el que se promueve en todos los campos, con una utilización descarada de la censura. Jamás la expresión “quien no está conmigo está contra mí” fue tan utilizada en las relaciones internacionales. En 1989, en una conferencia organizada en Washington por el Institute for International Economics (IIE), el economista inglés John Williamson forjó los principios del consenso de Washington: privatizaciones, apertura de la economía, desregulación y control de la inflación y del déficit público. Se anuncia entonces que el comercio va a traer prosperidad para todos, pero los países en vías de desarrollo que creen en este dogma se empobrecen y ven aparecer mecanismos que les excluyen del poder de decisión y no reciben ninguna contrapartida por las aperturas de sus economías. Los países industrializados consolidan sus políticas proteccionistas y, además, reducen las inversiones en proyectos de cooperación. Pierre Legendre, historiador del derecho, al señalar que el crimen reside en el espíritu del hombre, afirma perentoriamente que **“asistimos a una escalada del oscurantismo”**.

Se nota también que la exclusión, a escala internacional, agrava los casos de países con riquezas exuberantes como Brasil, con decenas de millones de personas viviendo en situación de hambre. Argentina, un país rico en todos los campos, ahora se transforma en un nuevo lugar excluido por la acción conjunta de un sistema financiero internacional injusto y

de élites kjinternas infieles a su pueblo. Países del este europeo ven que la estructura de su gobierno, en particular los servicios de asistencia a la población, se deteriora cada día que pasa. Los conflictos tribales en África, golpes de estado provocados por los que desean controlar las riquezas de los países, la guerra en Palestina, el estímulo dado al inaceptable terrorismo por los actos de violencia, son algunos de los problemas que podrían llevar a uno a la depresión y al desánimo.

No se confirmaron las previsiones optimistas de aquéllos que, a finales de los años ochenta, después de la caída del muro de Berlín, habían previsto un nuevo orden mundial democrático, con una distribución de los productos económicos más justa y la adopción de principios éticos en el gobierno interno de los países y en las relaciones internacionales. Al contrario, el siglo XX finalizó peor de lo que empezó en materia de derechos humanos –el espectáculo de los prisioneros en Guantánamo es un ejemplo claro de este fenómeno– y, en las relaciones internacionales, con el surgimiento de lo que se podría llamar "la teología del mercado", donde el mercado es tratado como un dios todopoderoso, responsable de la regulación de relaciones entre individuos y entre países. Y también hay que señalar irónicamente que, sin crear protestas de los que se revelaban contra el desdichado muro de Berlín, nuevos muros fueron construidos, como el de Israel en tierras palestinas y el muro que separa Estados Unidos de México, dos países que firmaron un acuerdo para el libre movimiento de mercancías, pero donde la circulación de personas está restringida. En lugar de libertad de expresión, es la censura la que se intenta imponer y finalmente, se busca debilitar el sistema de las Naciones Unidas, impidiéndole ejercer las funciones para las cuales fue creado, o sea promover la paz y el desarrollo de todos los pueblos. En lugar de principios éticos en el gobierno público, lo que se ve es que la corrupción se generaliza y se transforma en una especie de enfermedad pandémica.

Las sucesivas ediciones del Informe mundial sobre el desarrollo humano publicado por el PNUD llevan a la conclusión de que las desigualdades aumentaron en muchos países en el fin de siglo y que la concentración de riquezas se consolida en este inicio del nuevo siglo. La aplicación sin límites de los principios de la teología del mercado acabará con las industrias culturales nacionales o regionales y propiciará una estandardización de contenidos culturales con gran impacto en la organización y control del mundo entero. Sin embargo, no hay desarrollo si no hay respeto por los valores culturales y si no se toman medidas capaces de garantizar la igualdad de oportunidades económicas a todos los ciudadanos. La imposición de modelos económicos solamente provocó fracasos en los procesos de desarrollo en las diversas partes del mundo, incluso en países industrializados, como pasa ahora en el sector educativo de Inglaterra.

Además, el mundo vive una situación en términos financieros insostenible. Ya en septiembre de 1986, en *Le Monde Diplomatique*, Frédéric F. Clairmonte y John Cavanagh, a través de un artículo con el título "240.000 millones de dólares y sin intereses: cómo el Tercer Mundo financia los países ricos", denunciaban esta realidad. Allí se lee que los grandes bancos comerciales habían triplicado sus beneficios en el Tercer Mundo en diez años (de 1973 a 1982), lo que explica parcialmente el fenómeno de la deuda.

Cuando se añade a esta cantidad, señala el periódico francés, los beneficios de las fugas de capital, uno puede observar que contra todo lo que se podría imaginar, el Tercer Mundo se transformó de hecho en exportador de capitales para los países del hemisferio norte. Recuérdese que, hace diez años, se anunció como una de las metas para el nuevo milenio la anulación de la deuda de los países más pobres. En mayo de este año *The Guardian* de

Londres (Charlotte Denny y Larry Elliot) constató que solamente ocho de los países más pobres se beneficiaron de una reducción significativa (no se trata de anulación) de sus reembolsos. El mismo periódico francés, *Le Monde*, ahora el 14 de marzo de 2000, a través de un artículo de Jean-Jacques Sévilla ("Le Brésil se remet mieux que prévu de la dévaluation du real") muestra que "les intérêts versés au titre de la dette extérieure, dont le montant s'élevait à 236,90 milliards de dollars, fin 1999 [hoy la deuda externa de Brasil sería del orden de 300.000 millones de dólares], ont augmenté dans le même temps de 11,94 milliards de dollars à 15,17 milliards." Esta deuda era de "solamente" 112.000 millones de dólares en 1989 (121.000 en 1991, según *Le Monde* de 21 de abril de 1992). Según cálculos de la Revista *Veja* (15 de marzo de 1989) con los 112.000 millones de dólares de deuda al final de la década de los 80, Brasil podría:

- construir 317 aeropuertos como el de Galeão en Rio de Janeiro,
- hacer siete Itaipus, la represa que, hasta hace poco, era la más grande del mundo,
- levantar 720 puentes Rio-Niteroi, que tiene una extensión de alrededor de 14 km,
- construir 55 vías ferroviarias como la norte-sur, que atraviesa este país continental.

(Por otra parte, con lo que pagaba de intereses al final de la década de los 80, Brasil podría abrir 53.000 escuelas por año con una capacidad para 39 millones de estudiantes.),

- construir 5 millones de residencias populares que podrían beneficiar a 20 millones de personas,
- mantener 13 millones de personas con el salario mínimo,
- construir 8.600 km de vías para ferrocarriles por año.

Sin embargo, en épocas como éstas siempre hay que acordarse de los poetas y los compositores de música popular, los más capaces de mirar hacia adelante y, mientras reflejan el sufrimiento y la rebelión del pueblo, ven lejos y nos reconfortan con utopías y con una visión optimista. Como por ejemplo lo han hecho, durante la dictadura militar en Brasil, compositores como Chico Buarque de Holanda, Vinicius de Moraes, Carlos Lyra y otros con canciones muy populares en los años sesenta y setenta, que sobreviven en los tiempos actuales, como la de Vinicius y Carlos Lyra para quienes, a pesar de todos los males de la dictadura, era necesario cantar: "más que nunca es necesario cantar y alegrar la ciudad." En otras palabras, es necesario mantener la utopía de la creación de una sociedad más justa y democrática y establecer relaciones internacionales donde los pueblos sean considerados iguales, independientemente de su poder financiero o militar, porque, como todos saben, todo imperio termina un día y, como dicen los poetas "a tristeza que a gente tem, qualquer dia vai acabar".

PARADIGMAS Y CONTRADICCIONES

El final del siglo XX representó sin duda un período de gran avance científico y tecnológico. Como señala la Unesco en la introducción de su plan a medio plazo (2002-2007), **la sociedad del conocimiento se instaló definitivamente**, pero la herencia que un siglo dejó al otro implica una serie de problemas que es casi imposible mencionar en su totalidad. Limitémonos a dar una visión muy general pero suficiente para revelar que las paradojas y las contradicciones del mundo **–progreso científico y tecnológico por un lado, exclusión cada vez mayor por otro–** son significativas en los tiempos actuales:

1- Conflictos de todo tipo, políticos, religiosos, raciales y incluso de naturaleza tribal, frecuentemente estimulados por intereses económicos, vinculados al intento de establecer una globalización que acumule todo el poder en el centro principal de un

gran imperio y, por extensión, a su periferia próxima, dejando una gran parte del globo, integrada por África, América latina, Asia y el Pacífico, en posición de inferioridad y de dependencia, siendo productora de bienestar para una parte del planeta que consume más que lo que produce.

2- Mientras el PNB mundial aumentó un 40 % entre 1970 y 1985, el número de pobres tuvo un incremento de 17 %. En América latina, la tasa de pobreza pasó del 23 % al 28 % de la población entre 1985 y 1990. El 20 % del grupo de los más pobres posee apenas el 3 % de las riquezas. Los rendimientos de las 385 personas más ricas del mundo, según el PNUD, son superiores a los rendimientos de 2.600 millones de personas, que constituyen el 45 % de los habitantes más pobres del planeta. Además de todo esto, la militarización se refuerza. En el inicio de este siglo, diez años después del fin de la Guerra Fría, los gastos militares de Estados Unidos representaban un 36 % de los gastos mundiales en este campo, y los de la OTAN un 63 %. A su vez, según el International Institute for Strategic Studies, en 2001, antes de la segunda guerra de Iraq, los Estados Unidos gastaban en armas 322.365 millones de dólares por año, la Unión Europea 149.424 millones, Francia 32.909 millones e Israel 10.375 millones.

3- Problemas vinculados al medio ambiente: industrias contaminantes, destrucción de la capa de ozono, incendios forestales, contaminación del mar y de las fuentes de agua potable. Todo esto provoca cambios en las condiciones de vida humana, y lo mismo pasa con el incremento de la desertificación y los cambios climáticos inexplicables. Son hechos que no justifican las decisiones contrarias a la implementación del acuerdo de Kioto, pudiendo incluso ser consideradas irresponsables. Desde ahora hasta el año 2050, dice el Banco Mundial, la producción de dióxido de carbono se multiplicará por tres. Además de esto, la biodiversidad se pierde, la piratería en este campo se expande y las catástrofes provocadas por la irresponsabilidad humana, como las de Chernóbil, Toulouse o Minimata, tienen graves impactos en la salud y vida de las poblaciones.

4- Problemas de salud masivos recientes como el sida, el Ebola o el renacimiento de males antiguos como la fiebre amarilla, agravados por la mala nutrición. El hambre se ha transformado en una epidemia y las enfermedades psicológicas, con un aumento del suicidio entre los jóvenes, alcanzan niveles inimaginables, incluso en países prósperos como Japón.

5- Problemas de alimentación, sea por deficiencia de recursos de las poblaciones (algunos calculan que la mitad de la población mundial vive con menos de dos dólares por día, cantidad que la Unión Europea gasta con cada vaca pastando en sus campos), sea por la irresponsabilidad humana, como sucedió con la crisis de las vacas locas; por no mencionar la decisión de no tomar en consideración la seguridad sanitaria que, para ser eficaz, debería impedir el desarrollo de productos cuyos efectos sobre el ser humano no son suficientemente conocidos.

6- El incremento del consumo de drogas y de alcohol, que condenan las autoridades de los países ricos, pero que también utilizan cuando les conviene, incluso con fines militares, queriendo hacer creer que ignoran que el fenómeno no desaparecerá mientras el consumo no sea controlado, de una manera o de otra, en los países donde se paga por estos productos.

7- Relaciones internacionales todavía más deshumanizadas, con imposiciones de modelos económicos, culturales y financieros, por un lado, con verdaderos atentados, por otra parte, contra el patrimonio natural de África y de América latina, a través, por ejemplo, de la apropiación de patentes de productos naturales utilizados por poblaciones autóctonas de estos continentes. Este hecho resulta más grave cuando hay organizaciones como el Banco Mundial, el FMI o la OMC (Organización Mundial del Comercio) que sirven prioritariamente a los intereses de los países ricos y se intenta obligar a una organización como la ONU a actuar como si fuera un libro de registro de acciones decididas y llevadas a cabo por el grupo de los países del G-7, G-8 o, irónicamente se podría decir, del G-1. El empobrecimiento de países como Argentina y Rusia es simplemente escandaloso. Según Jean-François Bayer, director del Centro de Estudios e Investigación Internacional (CERI), "en África, la privatización del estado es propicia a la criminalización." (*Le Monde*, 10.3.98).

8- Consolidación de sistemas de comunicación en sentido único, con la utilización de la censura que facilita la transmisión de mensajes manipulados por todo el mundo y, por otra parte, refuerza el dominio político y financiero de una minoría dentro de la población mundial.

9- Problemas de discriminación de todos los tipos, en particular, en ciertas regiones del mundo, de género, con las mujeres a las que se les impide participar en la toma de decisiones de interés nacional, sin contar con el mantenimiento de situaciones escandalosas como la de la muerte de miles y miles de mujeres cada año por deficiencias en la atención en el parto y fallos en la asistencia médica en general. Las mujeres se siguen enfrentando a obstáculos serios para tener acceso a la formación y para mejorar su situación profesional.

10- Analfabetismo persistente, a pesar del éxito de numerosas campañas de alfabetización y de los esfuerzos de generalización de la enseñanza fundamental o básica; comercialización generalizada de la educación, transformándola en mercancía y dejando de lado la concepción de que es un derecho accesible a todos.

11- Aumento de la deuda externa de los países más pobres y de los países emergentes a pesar, o a causa, de la adopción de políticas de ajuste estructural. Al dejar el FMI, su ex director, Camdessus, reveló estar arrepentido, y pasó a solicitar prioridad para acabar con el hambre y la exclusión. Lo mismo ha hecho el Sr. Stephen Byers, que en noviembre de 1999 fue líder de la delegación del Reino Unido durante la conferencia de la OMC en Seattle. Ahora, el Sr. Byers considera que "la ortodoxia del FMI y del Banco Mundial aumenta la pobreza global. "I was wrong —afirmó este inglés—, free market trade policies hunt the poor."

12- Crecimiento de la inseguridad para los jóvenes que, en lugares afectados por conflictos, no encuentran ninguna perspectiva de desarrollo personal y, en muchos países, incluso los más desarrollados, sufren un crecimiento del desempleo y son desestimulados por la falsedad de dirigentes procedentes de todos los segmentos de la política, implicados en actos de corrupción y que no revelan poseer ideas sólidas relativas a la construcción o consolidación de proyectos nacionales o de proyectos de una sociedad más justa.

UN GOBIERNO ECONÓMICO MUNDIAL

Cuando se propuso, en los años cuarenta, la creación del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, el economista inglés John Keynes no imaginaba que estas organizaciones se transformarían en lo que son hoy en día. Sin embargo, muchos ignoran que Keynes propuso también la creación de una tercera organización: la Organización Internacional del Comercio (OIC). La decisión de su creación fue tomada durante una reunión en Cuba, entre 1947 y 1948, y 56 países firmaron su carta constitutiva. Sin embargo, los Estados Unidos no ratificaron esta decisión.

Estos estatutos preveían garantías sustantivas a los trabajadores y estimulaban acuerdos entre productores de materias primas. Algunas de las disposiciones de la Carta de la OIC (capítulo IV) fueron implementados a través del GATT (Acuerdo General sobre Tarifas Aduaneras y Comercio). El GATT, que fue remplazado por la OMC a partir de 1995, trataba exclusivamente de mercancías. No tenía competencia sobre productos agrícolas, servicios o propiedad intelectual, temas que fueron incluidos en el campo de la OMC sin que la opinión pública del mundo entero fuera advertida de una decisión que implicaba cambios importantes en la vida de las naciones.

Hay un aspecto adicional que merece ser examinado para que se pueda comprender la cuestión en todos sus detalles. La OMC, al contrario que otras organizaciones internacionales cuyas resoluciones tienen un efecto sobre todo moral y son poco coercitivas, tiene poderes casi ilimitados. En realidad, **con este ente, se ha organizado, a partir de 1995 una especie de gobierno económico mundial**. Este organismo ejerce funciones legislativas, obligando a los estados miembros a adaptar sus legislaciones a las normas que allí son aprobadas. Es un órgano ejecutivo que ejerce también funciones judiciales, a través del ORD, el órgano que regula las diferencias (Organe de Règlement des Différences en francés, o Dispute Settlement Body, DSB, en inglés).

La conferencia ministerial de la OMC, que se reúne cada dos años es, en principio, el órgano que toma decisiones. En los intervalos, quien decide es el Consejo General, integrado por embajadores de los estados miembros con sede en Ginebra. Este órgano es encuadrado por dos unidades: el órgano de evaluación de las políticas, integrado por representantes de la propia OMC, por el Banco Mundial y por el FMI, y el ORD, cuyas decisiones son ejecutivas y solamente pueden ser revisadas si hay unanimidad en favor de la revisión, lo que se considera inalcanzable, pues el país que solicitó la demanda jamás estará de acuerdo con la revisión de la decisión.

En la práctica, sin discusión pública, gobiernos de muchos países, entre 1994 y 1995, han aceptado límites importantes a su soberanía. Brasil, por ejemplo, ha sufrido el impacto de decisiones de este tipo, y ha sido obligado a cambiar disposiciones de su legislación relativa a las telecomunicaciones, considerados por la OMC, incompatibles con las normas de esta organización.

Todo esto es resultado de la manera como está siendo implementada la mundialización y, ahora, su aplicación a la educación. A través de un debate que tiene lugar actualmente en todo el mundo, incluso dentro del sistema de las Naciones Unidas, los expertos defienden la **necesidad de buscar un nuevo tipo de globalización**. En esto está trabajando la Universidad

de las Naciones Unidas, que es una institución creada, entre otras cosas, para investigar los problemas globales mundiales. **En una visión personal, se puede decir que las nuevas modalidades de globalización requieren una nueva fórmula para el tratamiento de la deuda externa de todos los países en vías de desarrollo, la promoción de acceso de estos países a los mercados de los países ricos con la solución de los problemas creados por el proteccionismo y, en lo que respecta al tema que discutimos ahora, el acceso de estos países a la toma de decisiones en los organismos financieros internacionales y el refuerzo de la colaboración en todos los niveles, incluso en el campo educacional, entre los países que tienen similitudes culturales, económicas o geográficas.**

Volviendo a la historia, hay que recordar que en abril de 1994, los estados miembros que, en seguida construirían la Organización Mundial del Comercio, aprobaron el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), cuyo objetivo es la liberalización del comercio de todo tipo de servicio. El acuerdo preveía una única excepción: estarían fuera del área de servicios comerciales reglamentados por la OMC, aquéllos que fueran proporcionados en ejercicio de la autoridad gubernamental. Asimismo, el acuerdo añadía que esto no sería válido si tales servicios fueran ofrecidos comercialmente o en competencia con uno o más proveedores de servicios. En otras palabras, según interpretan muchos analistas, en materia de educación, el funcionamiento en un país determinado solamente de una institución privada podrá significar que el servicio educacional público se ofrece en competencia con un proveedor y, en consecuencia, estará sometido a los reglamentos de la OMC. Aceptar esta interpretación significa poner en manos de la OMC todos los servicios (finanzas, turismo, educación, medio ambiente, etc.) y considerarlos esencialmente como mercancía.

REACCIÓN ACADÉMICA

En septiembre de 1998, exactamente un mes antes de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior, a través de un documento considerado en aquel entonces restringido (WTO, 1998. Council for Trade Services. Background Note by the Secretariat. SCW49, 23.09.98), el secretariado de la OMC insinuaba una tesis –en realidad un gran sofisma– según la cual, desde que se permite la existencia de proveedores privados en la educación, los gobiernos aceptan el principio de que la educación, y en particular la educación superior, puede ser tratada como servicio comercial, y en consecuencia, debe ser regulada por la OMC. En realidad, **la educación es un bien público, los gobiernos soberanos tienen el derecho de delegar esa función a instituciones de la sociedad civil, dentro de reglas y leyes basadas en un sistema de concesiones, autorizaciones o delegaciones que deben someterse a estrictos controles**.

Cuando el Acuerdo General de Comercio dice que “todos los servicios” están cubiertos no los explicita. Sin embargo, en octubre de 1999, el secretariado de la OMC, unilateralmente, a través de un documento con el título “Introducción al AGCS”, definió expresamente los servicios que, según su criterio, deberían ser regulados por el AGCS, incluyendo la educación. La lista es muy amplia y comprende todos los sectores de la vida de una nación, abarcando todo lo que se incluye normalmente dentro de las acciones gubernamentales, con excepción, según un gabinete importante de abogados en Canadá, de las fuerzas armadas y la policía.

La lista, según la OMC, incluye los siguientes servicios:

- administrativos de las empresas, incluyendo servicios profesionales e informáticos,
- comunicaciones,

- construcción e ingenierías que estén relacionadas,
- distribución,
- educación,
- medio ambiente,
- finanzas (incluyendo seguros y bancos),
- salud y servicios sociales,
- servicios de ocio, culturales y deportivos,
- transporte, y
- otros servicios no incluidos en la lista arriba señalada.

Nótese que había sido elaborada inicialmente una lista de once servicios, pero se ha añadido un número doce para abarcar "otros servicios no incluidos en la lista arriba señalada". A partir de 2000, la organización comenzó negociaciones para la liberalización de los servicios educativos. En una operación aparentemente articulada, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda propusieron a los demás países una apertura prácticamente sin límites de sus mercados a los proveedores oriundos de sus territorios, y solicitaron que toda restricción a la acción de esos grupos por los gobiernos nacionales fuera rechazada. Aun cuando un país como Japón haya presentado fuertes oposiciones a estas medidas, la movilización en favor de su adopción es grande y, con ese objetivo, solamente por mencionar un ejemplo, se realizó en Washington una gran reunión, a fines de mayo de 2002, con la participación de la OCDE, el Banco Mundial, servicios de comercio y de educación, como el del Departamento de Estado del Gobierno norteamericano, y diversas entidades europeas y norteamericanas.

IDEAL HISTÓRICO

Teniendo en cuenta estos hechos, esta realidad, ¿qué debe hacer cada individuo, cada institución aisladamente, cada asociación universitaria o cada país? ¿Qué debe hacer Cataluña?

En la percepción mundial, **Barcelona es la capital de la resistencia**. Recientemente, en mayo último, fue así como se expresó el ministro de ciencia y tecnología de Brasil, Roberto Amaral, que estuvo en la capital catalana para abrir, en mayo de este año 2003, la 3.ª Conferencia Internacional de la Educación y de la Formación Basada en las Tecnologías, Online Educa. Barcelona y Cataluña, resistieron al fascismo, se opusieron al nazismo y resistieron a todo intento de supresión de su especificidad cultural, tan bien representada por la lengua catalana y por los profesores, artistas, músicos y compositores que, como Lluís Llach, Raimon, Joan Manuel Serrat y tantos otros, fueron capaces de simbolizar, a través de sus trabajos, la resistencia de todo un pueblo ante un universo hostil que, si bien no deseaba su supresión, por lo menos no estimulaba sus manifestaciones y no toleraba su presencia, ni su espíritu independiente.

Es cierto que el mundo actual, con su presente organización, tampoco estimula manifestaciones individuales o aisladas. Pero algo tiene que hacerse y fue por esta razón por la que los participantes de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de la Unesco, que han aprobado apenas dos documentos (la declaración y el marco para acción prioritaria), han señalado, en este segundo documento, en su artículo n.º 5, que "**cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con la necesidades presentes y futuras de la sociedad**, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcance el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un

conocimiento y una mejor comprensión del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía interna e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo [...]".

Actualmente, en tiempos de globalización, muchos de nuestros dirigentes políticos, además de someterse totalmente a los dictámenes de los que controlan el mercado financiero internacional, se revelan incapaces de concebir lo que uno de los fundadores de la Unesco, el filósofo francés Jacques Maritain, llamaba el "ideal histórico", es decir, una visión capaz de llevar a la construcción de una sociedad justa y democrática.

La definición —o redefinición según los casos— de los proyectos posibilita que el mundo académico y las instituciones de educación superior tengan la oportunidad de promover un debate sobre la universidad y sobre la sociedad. A esta discusión deben ser convocados no solamente los representantes de la academia, también los gobiernos, incluso los parlamentos, y los representantes de la sociedad civil. En realidad, por lo menos parcialmente, dentro de los límites del campus, fue lo que hizo hace unos veinte años la Universidad Politécnica de Cataluña. Pero había que seguir adelante. **Los participantes de la CMES, en los años noventa, concluyeron que antes de definirse el modelo de universidad, hay que ponerse de acuerdo sobre el tipo de sociedad que se quiere construir.** El principio se aplica a los centros de enseñanza superior, pero, por supuesto, sirve también para una ciudad, un país, una región, el conjunto de la comunidad internacional y la sociedad internacional.

No sé si todos los participantes de la CMES se han dado cuenta, pero esta propuesta es revolucionaria y en pocos lugares —Cataluña es uno de ellos, estoy seguro— tendrían el coraje de aplicar esta propuesta de la CMES. Aquí no se trata de proponer un programa para un candidato a rector, ni para un candidato a alcalde. Muchas veces, este tipo de propuestas son apenas electorales, y lo primero que hace la persona elegida es olvidarse de lo que ha prometido. Se trata de promover un debate profundamente democrático sobre la organización de la sociedad y de ver qué función deben jugar en este marco las instituciones de educación superior. En un tiempo de globalización, cualquier debate, partiendo de una residencia individual, de una clase de escuela primaria, de un laboratorio universitario, de una oficina, de una empresa, ciudad, de la comunidad o del país, terminará en la globalización para ver cómo cada uno tiene que situarse ante lo que pasa en el mundo. Por otro lado, el estado es considerado esencialmente como un proveedor de finanzas, que cuesta caro y no resuelve todos los problemas a los que se enfrenta la sociedad. Jamás se indaga sobre los proyectos que tiene que desarrollar el estado y cómo deben organizarse los poderes públicos para alcanzar sus objetivos. Ésta es una tarea colectiva, de todos los ciudadanos y las universidades, por su naturaleza, pueden desempeñar un papel muy activo en este proceso. Lo que es inaceptable es dejar esta tarea a media docena de individuos que ocupan el poder en una superpotencia y que, si nadie se opone, seguirán hablando en nombre del mundo entero.

Asimismo, desde ya, **no nos limitemos** a consideraciones teóricas. Hay muchos puntos sobre los cuales las universidades públicas de Cataluña podrían desarrollar una reflexión de interés mundial: el gobierno global es uno de ellos. La UOC acaba de firmar un acuerdo de cooperación con la Universidad de las Naciones Unidas, cuyas acciones prioritarias se centran ahora en los temas del desarrollo sostenible y la gobernabilidad. Este acuerdo podría tal vez extenderse a todo el sistema público de Cataluña, reforzando los debates en este campo, donde una institución —el IIG (Instituto Internacional de Gobernabilidad) de Cataluña— ya busca producir trabajos relevantes. Pero para el tema del medio ambiente y el desarrollo sostenible también son fundamentales las cuestiones de la exclusión mundial, la deuda de los

países en vías de desarrollo, los problemas de salud masivos, por no hablar de problemas educacionales específicos, como la gestión universitaria vinculada a la mejora de la calidad, y de la pertinencia de las instituciones de educación superior y la contribución de las universidades al desarrollo del conjunto del sistema educativo.

Hay un tema que Barcelona y el Fórum Mundial de las Culturas de 2004 podrían estudiar para su definición y esclarecimiento: el del regionalismo. Barcelona ya tiene conciencia de su importancia en la cuenca mediterránea. Pero hay que hablar del desarrollo de los espacios iberoamericanos (cumbre de jefes de Estado este año en Bolivia) y del espacio entre Europa, América latina y Caribe, que precisamente será objeto de tratos y decisiones en una cumbre de jefes de estado en México en el año 2004. Es una oportunidad que no se puede perder. Dentro de este marco, hay que hablar por ejemplo, de las colaboraciones de Cataluña con los países que forman el Mercosur, el Pacto Andino o la Organización del Pacto Amazónico, que sirven para que sus miembros se reúnan y puedan enfrentarse al poder y las amenazas presentadas por acuerdos que se quieren imponer a países de América latina. Estos países, demasiado débiles por estar aislados, sufren el riesgo de ser masacrados por naciones más fuertes financieramente.

Hay quienes miran con sospecha estos movimientos de regionalización, porque muchos intentos en esta dirección fallaron. Pero antes de rechazar la idea, ¿por qué no examinar las razones que determinaron el fracaso? No hay que olvidar que estas experiencias se intentaron cuando el mundo era bipolar y muchas iniciativas estaban vinculadas a uno de los polos dominantes. Hoy en día la situación es distinta y las universidades y los órganos públicos de Cataluña podrían analizarla en profundidad.

UNA REACCIÓN EFICAZ

En septiembre de 1999, organizaciones universitarias de los Estados Unidos y de Europa enviaron a sus gobiernos una nota contraria a la propuesta de la OMC “de incluir la enseñanza superior” entre los doce sectores de servicios incluidos en el AGCS. En febrero de 2002, en el Fórum Social de Porto Alegre, los participantes de una jornada titulada Ciencia y Tecnología, un Instrumento para la Paz en el Siglo XXI, adoptaron una resolución y propusieron un pacto global que asegurase la consolidación de los principios de acción aprobados en la Conferencia Mundial sobre la enseñanza superior, organizada por la Unesco en París en 1998, y la exclusión de la enseñanza superior del AGCS. En la misma ciudad de Porto Alegre, el 26 de abril de 2002, los rectores participantes en la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales discutieron el tema después de la presentación de este trabajo, y aprobaron una declaración, donde afirman:

> “[...] los rectores y académicos iberoamericanos aquí reunidos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en octubre de 1998, en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, alertan a la comunidad universitaria y a la sociedad en general, sobre las consecuencias nefastas de dichos procedimientos y requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) de la OMC.”

El desarrollo de las nuevas tecnologías, en particular desde 1995, ha hecho que la comercialización de la educación superior alcanzase crecimientos exponenciales. Hay varias estimaciones sobre el tema. El banco de negocios Merryl Lynch, en 1999, calculó que el mercado del conocimiento a través de Internet alcanzaría, antes del presente año (2003) los 53.000 millones de dólares.

Algunos países, como Nueva Zelanda y Australia, que exportaba 6 millones de dólares con la educación superior en 1970 y que alcanzó más de 2.000 millones en el año 2000, adoptaron una perspectiva comercializante y se lanzaron de manera agresiva sobre este campo. Con fecha 7 de diciembre de 2002, la revista inglesa *The Economist*, publicó un artículo de Robert Zoellick (el representante de comercio de los EE.UU.), donde se aprecia que los servicios de hoy (que van más allá de la educación, obviamente) representan dos terceras partes de la economía norteamericana y un 80 % del mercado de empleo en los EE.UU.

Asimismo, el 26 de septiembre de 2001, el periódico francés *Le Monde* en un suplemento especial sobre las nuevas tecnologías, dedicó un gran espacio a la comercialización de la educación, en particular de la educación superior. En la primera página, Stéphane Medrad se pregunta si Internet va a destruir la escuela, informando que Vivendi había invertido 25 millones de dólares para lanzar su portal de educación, cantidad seguramente inferior a la que el Banco Santander invirtió en Universia (por lo menos 60 millones hasta 2001). En otro artículo del mismo autor, se discute la internacionalización y americanización del programa, revelándose que el 80 % de los contenidos educativos vienen del otro lado del Atlántico, básicamente de Estados Unidos. El riesgo para el periódico francés está en la estandarización de los sistemas educativos.

En la medida en que el comercio cambie el criterio dominante de la definición de políticas educativas —y las demandas norteamericanas en el campo de la educación dentro de la OMC son muy claras en este sentido— la educación ya no será para todos. Será para aquéllos que la puedan pagar. No se respetará la cultura local ni se atenderán de forma prioritaria las necesidades nacionales y regionales. No habrá restricciones a paquetes cerrados que no tienen en consideración las características culturales locales y que se constituyen, como bien apuntó la delegación japonesa de la OMC, en verdaderas fábricas de diplomas sin calidad. La definición de políticas educativas se elaborará en el exterior y será definida, no soberanamente por los gobiernos elegidos democráticamente, sino por el juego del comercio, restringiéndose aún más la soberanía en desarrollo.

INSATISFACCIÓN LATINOAMERICANA

En este sentido, la comunidad académica, en particular la comunidad latinoamericana, muestra señales de insatisfacción con algunas tendencias en esta área que podrán perjudicar los esfuerzos actuales para la construcción de espacios comunes iberoamericanos (cumbre de jefes de estado en Bolivia en noviembre de 2003) o espacios entre Europa, el Caribe y América latina (cumbre de jefes de Estado en 2004 en México).

Es el caso de **la actitud de varias universidades europeas** que, para muchos latinoamericanos, **es esquizofrénica**. En sus países, quieren ser consideradas como un bien público que presta un servicio, pero cuando llegan a América latina, actúan como si el comercio fuese el único valor respetado. Su comportamiento pasa a ser idéntico al de las corporaciones comerciales multinacionales y representan lo opuesto a las instituciones europeas ya mencionadas en esta exposición.

Por otra parte, algunos analistas europeos, preocupados por la obligación que tendrían todos de reconocer todos los diplomas, obligación que estaría en la línea de los principios de la OMC contrarios a cualquier limitación para la circulación de servicios educativos, tratan de imaginar que la convención europea sobre reconocimiento de diplomas (Convención de Lisboa), por ellos controlada, podrá transformarse en una convención universal con asociados que sigan su orientación (el primer país asociado aceptado significativamente es Australia, autorizada recientemente a ratificar la Convención de Lisboa).

Es verdad que ahí hay un problema serio. En todas partes se encuentran universidades serias, buenas y eficaces, en oposición a otras incapaces de garantizar una formación mínima a sus estudiantes. **La obligación de reconocer cualquier diploma por razones meramente comerciales es, desde cualquier punto de vista, inaceptable.** Es necesario llegar a un acuerdo internacional en este campo para que la acreditación sea hecha de una manera seria y que sus resultados puedan ser tomados en cuenta en la obligación de reconocimiento y de convalidación. Si se aplican los principios de la OMC íntegramente, todos tendrán que reconocer los diplomas de todos. Se puede suponer que los profesores de la Sorbona aceptarán convalidar títulos de Oxford, pero pregúntenles si querrían aceptar un diploma de Cabo Frío en Brasil o de Ouagadougou en Burkina Faso, en África. Por otra parte, la Universidad de Santa Cruz de la Sierra, en Bolivia, o de Salta, en Argentina, pueden considerar que no hay interés en reconocer los diplomas de Stanford o de Oxford porque son completamente ajenos a ellos, nada tienen que ver con sus necesidades y con sus realidades. Esto sería absolutamente natural. La idea de acreditación en sí es fundamental. ¿Pero quién va a acreditar? ¿Con qué criterios? ¿De qué calidad se habla? ¿Calidad sin pertinencia? ¿Pueden las autoridades nacionales aceptar que se entregue a un grupo extranjero la atribución de decir lo que es calidad y pertinencia dentro de las fronteras de sus países?

Además, dentro de la Unesco se instauró una sección de apoyo sobre acreditación que pretende establecer códigos de buena conducta, basados exclusivamente en la experiencia de algunos países vinculados a la OCDE. Esta sección de apoyo busca también definir criterios de igualdad válidos internacionalmente y que serían la base para el reconocimiento mutuo de estudios en todas las regiones. Según el experto flamenco belga, el profesor Van Demme de la Universidad de Gante, uno de los miembros eminentes de este grupo, “es necesario un cuadro regulador internacional para trascender los contextos políticos nacionales y estimular, de una cierta manera, la integración global de los sistemas de educación superior”.

La idea del reconocimiento mutuo es importante y esencial, ha sido objeto de varias convenciones regionales y de una recomendación internacional, y fue asimismo prevista en la Conferencia de París de 1998 (a sugerencia, por cierto, de los europeos), pero la composición de este grupo es absolutamente desequilibrada. En una reunión reciente realizada en la Unesco, en París, estuvieron presentes diez miembros de la sección de apoyo, divididos según su origen geográfico y cultural: Reino Unido (3), Bélgica (sector flamenco) (1), EE.UU. (1), Japón (1). Había tres representantes de países en vías de desarrollo, todos vinculados a la Commonwealth (Nigeria, Sudáfrica e India). América latina estuvo representada por una profesora competente que vive en México y tiene nacionalidad europea. Antes de que me pregunten, informo que España tampoco estaba representada y, en realidad, la impresión que se puede tener es que para este grupo ni España, ni Cataluña son relevantes. La consecuencia de los trabajos de un grupo con esta composición no puede ser otra: serán consideradas de calidad las instituciones que sigan el modelo anglosajón.

UNA AGENDA POSITIVA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Debe recordarse que más de cuatro mil personas procedentes de 180 países (más de 120 delegaciones oficiales eran presididas por ministros de estado) reunidos en París en 1998 aprobaron la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", donde, de manera inequívoca, definieron la educación superior como un servicio o bien público e indicaron que ésta debía basar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, incluyendo el respeto a las culturas locales y a la protección del medio ambiente. La aceptación de la propuesta de la OMC y de ciertos países de incluir la enseñanza superior en el AGCS es contradictoria con la declaración de París.

En el caso de que los gobiernos aceptaran la propuesta y se sometieran a las presiones de los Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y otros países, se estaría evaporando la soberanía que aún resta a los estados nacionales. **No sólo la educación, sino las comunicaciones, el medio ambiente, los servicios financieros, los servicios de salud, los servicios culturales y de turismo, los de transportes, en suma, todo lo que pueda ser definido como servicio, estará formalmente reglamentado por la OMC, pudiéndose preguntar para qué servirán los gobiernos nacionales legítimamente elegidos por sus pueblos.** Éste es un aspecto que resalta la disfunción de la globalización, tal como está siendo conducida en todos los continentes. Hay que preguntarse si otra globalización es posible.

Existen elementos que llevan a una respuesta afirmativa. Como dicen los poetas y compositores populares, aunque los tiempos sean oscuros, "es preciso cantar, más que nunca es preciso cantar." La Universidad de las Naciones Unidas dedica hoy gran parte de sus reflexiones a este tema, pero desde este momento y desde un punto de vista personal, se pueden mencionar elementos que serán fundamentales en un proceso humanista de globalización. No vamos a definir aquí la globalización, pero podemos preguntarnos si vamos a dominarla o simplemente sufrir sus efectos. **El acceso de esos países a los mercados de los países ricos sin proteccionismo, el acceso de esos países a decisiones en los organismos financieros internacionales, el refuerzo de la colaboración en todos los niveles entre los países que tienen semejanzas culturales, económicas o geográficas, la reducción de la pobreza y de la exclusión son algunos de los puntos necesarios para la construcción de una nueva globalización.** Según el embajador de Canadá adjunto a la OCDE, en 1998, los dos tercios de la humanidad "no participan del banquete promovido por el progreso alcanzado durante el siglo XX". **Parece no haber duda de que la actitud de la comunidad académica europea fue eficaz, influenciando a los dirigentes de la Unión Europea que han decidido, según consta, posicionarse en contra de la apertura indiscriminada de la educación superior en términos que podrían justificar las disposiciones del GATS.**

De forma breve, se exponen a continuación los principios básicos definidos por los participantes de la CMES (Unesco, París, 1998) que constituyen una agenda positiva para una acción, hoy, en el campo de la educación superior:

* 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.

* Las instituciones deben propiciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, colaborar con el desarrollo socioeconómico y contribuir con los valores e ideales de la cultura de la 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 a 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 y externa— es absolutamente necesaria.
* Hace falta una enérgica política de formación del personal, que tiene que ser valorado.
* Los estudiantes deben ser el centro de las preocupaciones de las instituciones y ser considerados participantes esenciales en el proceso de renovación de la educación superior.
* Es necesaria 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 deben concentrarse esfuerzos 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.
* Los gobiernos, la comunidad académica, representantes de la sociedad civil, las familias, el personal docente y los 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 que deben emprenderse está en el hecho de 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 la que la noción de ciudadanía salga de los textos y de los discursos y entre en las costumbres y en las acciones de cada individuo, y que, en la esfera internacional, la comunidad aprenda a vivir en paz.

Basándose en estos principios las universidades podrán efectuar el debate sobre sus misiones en este inicio conturbado del siglo XXI. Pero hay que hacer previamente una advertencia importante. No lo pueden hacer solas. Una de las características del mundo globalizado es que ninguna institución, por muy capaz que sea, puede actuar aislada. Solas, estarán perdidas. La participación en redes locales, nacionales e internacionales es fundamental.

Recordemos que un gran número de latinoamericanos son oriundos de Europa, son descendientes de inmigrantes europeos de los más diversos rincones de el continente. Tienen

grandes afinidades culturales, históricas y genéticas con Europa, en particular con Iberoamérica y, a pesar de todas las preocupaciones, se entusiasman siempre con cualquier perspectiva de unión con el viejo continente, como revela el entusiasmo provocado por la idea de programas de posgrado conjuntos lanzados por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas y el interés despertado por programas compartidos con la UNED, con la UOC y con muchas otras universidades de toda España, especialmente de Cataluña, y redes como Columbus, Alfa, Alban, Alis y otros. Existe en estos casos, un sentimiento de vuelta a los orígenes, de regreso a la casa paterna, de reencuentro con las raíces familiares. Las bases para una cooperación solidaria no podrían ser mejores y así se puede permitir la apertura a los demás campos, inclusive el económico.

Dentro de la perspectiva en que he intentado situar el análisis de toda esta problemática, no se puede hablar exclusivamente de las universidades. Hablo de Cataluña, de su gobierno, de su parlamento y de su pueblo. Estoy convencido de que, aunque es muy pequeña, en términos mundiales (Cataluña tiene una población de seis millones de habitantes, la gran São Paulo tiene alrededor de veinte millones de habitantes), **Cataluña, repito, tiene una oportunidad de oro para demostrar que, en estos tiempos de globalización opresora, sigue siendo el país de la resistencia, y colabora con la creación de espacios solidarios**, ya sea a través de sus instituciones propias, incluso de las empresas que tienen aquí su sede, de los gobiernos locales o de sus representantes en el Parlamento de España y en los organismos de la Unión Europea.

Las puertas están abiertas para una participación dinámica de Cataluña en los nuevos espacios que se están creando en el mundo para permitir a los diversos pueblos que afronten la globalización, como por ejemplo el espacio iberoamericano y el espacio intercontinental promovido por las cumbres de jefes de estado de Europa, del Caribe y de América latina (próxima cumbre en 2004 en México).

Me permito sugerir a las autoridades de Cataluña que sigan apoyando, de la manera más enérgica, iniciativas como la de GUNI (Global University Network for Innovations), con sede en la UPC, establecida en 1999 por un acuerdo con la Unesco y la UNU para garantizar la participación de las universidades en el seguimiento de la CMES y estimular proyectos innovadores en enseñanza superior. Hay que apoyar también a la red de instituciones que trabajan con *e-learning* en la UOC y en las diversas cátedras Unesco que están prácticamente en todas las universidades públicas de Cataluña, todos proyectos vinculados al programa UNITWIN, que, en principio, encuadra sus acciones dentro de un marco de solidaridad, transferencia mutua de conocimiento y cooperación entre iguales. Las primeras cátedras de la Unesco, anteriores al desarrollo del programa UNITWIN, fueron creadas en Barcelona. Por otra parte, teniendo en cuenta que la colaboración con América latina, sobre todo por razones culturales, y con los países de la cuenca mediterránea por motivos estratégicos, siguen siendo prioridades para Cataluña, debe concederse un fuerte apoyo a organizaciones como la Conferencia de Rectores de Cataluña, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, la CUM (Comunidad de Universidades del Mediterráneo, que tendrá su conferencia plenaria en el próximo mes de noviembre en Bari, Italia, conmemorando sus veinte años de existencia) y el CUIB (Consejo Universitario Iberoamericano, recientemente creado), que deben coordinar acciones conjuntas de los consejos de rectores de los países iberoamericanos en Europa y en América latina y que España presidirá en el año 2004.

Con respecto a América latina, los acuerdos bilaterales, que son múltiples entre universidades de esta región y sus hermanas en Cataluña, deben ser mantenidos y reforzados. No obstante, me gustaría hacer una reflexión sobre la importancia de la cooperación en red y el apoyo que debería ser concedido a instituciones legítimas con gran efecto multiplicador, como la UNAMAZ (Asociación de Universidades Amazónicas), que tendrá su asamblea plenaria en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, a comienzos de diciembre de este año, el CSUCA (Consejo Superior Universitario de América Central) y la AUGM (Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo), una de las asociaciones universitarias más dinámicas de la región y dentro del marco del programa UNITWIN de la Unesco.

INTERÉS EN LA COOPERACIÓN BILATERAL

Tradicionalmente la cooperación interuniversitaria Norte-Sur se centró en dos tipos de acciones: *a*) becas para cursar y elaborar tesis en universidades del Norte; *b*) subvenciones para financiamiento de proyectos de investigación en instituciones del Sur.

Hay en América latina un interés muy grande en la continuidad de esta cooperación y, en particular, en un nivel bilateral, como son buenos ejemplos de ello la red Santos Dumont y el programa Norte (Amazonia), desarrollados a partir de acuerdos entre la CAPES de Brasil (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior) y el COFECUB (Comité Francés de Evaluación de Cooperación Universitaria con Brasil).

Por su parte, España, directamente a través de acuerdos entre universidades, o utilizando los servicios de organizaciones como la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura), desarrolla una serie de programas de cooperación en toda la región. Uno de los que tiene mayor efecto actualmente, es el programa de becas que asegura una movilidad entre instituciones vinculadas a la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo. Podríamos mencionar también el programa Anchieta de cooperación universitaria, que contó para su elaboración con la financiación del Cabildo de las Palmas y la participación activa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y que, después de ser aplicado en Minas Gerais (formación de 15.000 maestros de las cuatro primeras series de la enseñanza fundamental), está siendo analizado por el gobierno brasileño con vistas a la utilización de su metodología a escala nacional.

Que Cataluña siga siendo, pues, la capital de la resistencia, que no acepte las nuevas formas de fascismo, ni de nazismo, ni de racismo, ni los ataques al medio ambiente, ni las discriminaciones sociales o por discapacidad física y que, en sus relaciones con el mundo en desarrollo, no sea arrogante. La arrogancia, según un proverbio alemán, viene siempre inmediatamente antes de la caída. Que Cataluña, con iniciativas como la del Fórum Mundial de las Culturas, haga como Porto Alegre, cuya tercera edición del Fórum Social Mundial, en febrero de este año 2003, congregó a más de 100.000 participantes, transformando la ciudad en una verdadera feria de ideas. Allí se debaten, de manera concentrada, todos los grandes problemas de la humanidad, promoviéndose un intercambio que, de otra forma, aun a través de Internet, sería imposible realizar.

A las universidades catalanas sugiero y propongo que mantengan su tradición de cooperación solidaria. Que no se dejen ilusionar por los cantos de la sirena de la globalización. No acepten la eliminación de la educación como un derecho y su transformación en mercancía. ¡Resistan! Hay que oponerse con fuerza a los intentos de los que quieren transformar la cooperación solidaria en venta de paquetes cerrados que ninguna relevancia pueden tener para los países receptores, llamados a pagar por un producto que no responde a sus intereses. Tomen conciencia de que, en materia de cooperación, todos tienen que aprender de todos. Doy un ejemplo de actualidad. Se habla mucho del proceso de Bolonia, de la modernización de nuevas estructuras que con Bolonia serán instaladas. Mucha gente está entusiasmada con la instalación de períodos semestrales o incluso trimestrales de estudio, el establecimiento de créditos por disciplinas que permitirían programas más flexibles y una movilidad más elevada, y con la creación de un sistema gradual homogéneo, la graduación, el máster y el doctorado.

Esperando que la información no frustre a nadie, me gustaría decirles que muchos países de América latina, en particular Brasil, ya vivieron todo este proceso desde finales de los años sesenta, cuando las dictaduras militares adoptaron el modelo universitario norteamericano. Algunas universidades como la de Concepción, en Chile, los Andes, en Colombia, o Brasilia, en Brasil, ya lo habían llevado a cabo desde finales de los años cincuenta, las dos primeras y desde la fecha de su fundación, en 1962, la Universidad de Brasilia. Se trata de la adaptación del sistema norteamericano, muy pragmático y que podrá ser útil, con la condición de que se adopten métodos de organización pero que **no se trasplanten contenidos preparados para otra realidad social**. Simplemente, en este campo, los europeos tendrían mucho que aprender de la experiencia de Brasil, que ahora lanza una nueva reforma universitaria justamente para corregir los problemas creados en los últimos treinta años por el modelo que Europa ahora pretende adoptar.

Para los analistas que estudian la cooperación universitaria, uno de los obstáculos más serios es frecuentemente el de la arrogancia de los universitarios de países más ricos que consideran que por debajo del Ecuador la ignorancia es total. Están equivocados. ¿Cuántos países en Europa ganaron tantos premios Nobel como Argentina? ¿Cuántas son las universidades europeas que tienen una capacidad de investigación punta como la Universidad de Campinas en el interior del estado de São Paulo? ¿Cuántas universidades europeas no quedan sorprendidas cuando entran en contacto con el mundo académico de Campinas, Minas Gerais, Brasilia, Rio Grande do Sul, en Brasil, Córdoba, La Plata, en Argentina, Los Andes, en Colombia, Costa Rica en la capital de este país, San José? En Campinas, exactamente, en la primera asamblea de trabajo del programa Columbus, el rector de la Universidad de São Paulo, el Sr. Goldenberg, científico reconocido mundialmente, preconizó una colaboración basada en el intercambio "porque —señaló— en ciertos campos nosotros no tenemos nada que aprender, pero en otros, la experiencia europea podría sernos muy útil." La verdad es que, a menudo, las universidades de los países desarrollados están impregnadas de un espíritu de hegemonía y sirven de puente al poderío de países altamente industrializados.

La experiencia demuestra que, en los proyectos de cooperación, la diferencia de mentalidad y la diversidad en la visión del mundo pueden engendrar dificultades en varios niveles. En este caso, me permito apelar a la comunidad académica de Cataluña: sean

catalanes, mantengan la resistencia, sigan considerando la educación superior como un derecho natural, promuevan la cooperación solidaria, consideren a sus asociados como iguales, no actúen con arrogancia, no asuman una posición de superioridad sobre colegas que, muchas veces, simplemente se enfrentan a condiciones de trabajo que no son solamente difíciles, sino que además no les proporcionan medios para sobrevivir dignamente ni para mantener a sus familias en un nivel adecuado. ¡Sean generosos!

Esta preocupación y esta observación me llevan a referirme primeramente a un malestar presente actualmente en la comunidad académica latinoamericana. Pese al hecho de que algunas instituciones latinoamericanas fueron seleccionadas para formar parte de la gestión del programa Alban, relativo a becas para latinoamericanos en Europa, creado como consecuencia de una cumbre de jefes de estado de Europa y de América latina, no tuvieron prácticamente ninguna participación en el planteamiento y la organización del programa. Me refiero también a la discusión que, en Francia, a comienzos del mes de julio de este año, tuvieron dos profesores de filosofia, uno de la Sorbona (Universidad de Paris 5), y una profesora de una universidad en Brasilia, Ondina Pena Pereira, durante el IX Congreso Internacional de la Asociación para la Investigación Intercultural, realizado en Amiens. Considerando que el catedrático francés adoptaba una posición neocolonialista y, en cierto modo racista, la profesora brasileña reaccionó, afirmando:

"No caso do Brasil, os cientistas sociais, principalmente os mais acadêmicos, têm um pensamento colonizado, tendendo a reproduzir o pensamento dos americanos e dos europeus, o que esvazia a possibilidade de introduzirem a sua real diferença, a sua singularidade, nas trocas e de contribuírem, assim, para a construção de um pensamento e de uma ética universais. Por causa dessa deficiência, eu diria que o mais sério cientista social brasileiro hoje é um "raper", que vive em uma favela chamada Cidade de Deus, e que é ironicamente chamado de Bill. Esse cidadão, por ser consciente da sua posição no mundo, a partir dela é capaz de dotar de inteligibilidade as contradições mais agudas da existência social no país, não se deixando enredar na trama colonizada da academia. Mas é possível, mesmo dentro da academia, se desfazer dessa relação de dominação, ainda que seja fazendo uso de uma forma irônica, capaz de produzir um deslocamento no olhar e de inverter essa relação. Assim, é verdade que os produtores de conhecimento no hemisfério norte interessaram-se em conhecer a África, a América Latina, etc., pesquisaram essas sociedades, escreveram muito sobre elas – sobre "nós". Como também é verdade que nós aprendemos muito sobre nós mesmos lendo essas obras. O entanto, é preciso acrescentar que nessa relação se produziu um efeito irônico: **ao ler com interesse e cuidado o que escreveram sobre nós, acabamos por conhecer mais a cultura deles do que eles conhecem a nossa. Para usar uma metáfora psicanalítica, é como se tivessem estado deitados em um divã sob a nossa análise".**

PROTECCIONISMO

Evidentemente la educación es un factor social y no puede ser evaluada aisladamente fuera de un contexto más amplio en las relaciones sociales, inclusive en los encuentros internacionales. Los académicos latinoamericanos son conscientes también de que, sin un cambio en los injustos criterios de proteccionismo industrial y agrícola de los países del Norte, en particular el proteccionismo industrial y agrícola norteamericano y los sistemas de subvención sinónimos de *dumping* para los productos latinoamericanos tan comunes en

algunos países de Europa, de nada servirán los programas de ayuda, de asistencia o de colaboración.

Éstas son verdaderas gotas de agua comparadas con los recursos que pierden los países en vías de desarrollo en las relaciones comerciales mundiales. Se calcula que los subsidios en las naciones industrializadas cuestan o equivalen a mil millones de dólares por día de pérdidas para los países en vías de desarrollo, cantidad que es muy superior a cualquier ayuda otorgada al desarrollo. Además, cuando se estimula para adoptar políticas de ajuste estructural, que implican reducción de la inversión social al mismo tiempo que las organizaciones financieras aplican recursos significativos en otras regiones, como ocurrió recientemente, para la producción masiva en Asia de productos como café o caña de azúcar, que, en lugar de garantizar la alimentación de los pueblos en cuestión, van a provocar un exceso de oferta en el mercado mundial y una reducción de los precios de los productos de exportación agrícola latinoamericanos, la situación se agrava y nadie comprende nada.

¿Qué esperan de una región como Cataluña los países en vías de desarrollo y, en particular, América latina? En primer lugar, sería deseable que el tema fuera debatido. El Fórum cultural mundial de 2004 será una oportunidad excepcional para situar a Cataluña en las relaciones que se intentan desarrollar en espacios como el iberoamericano y el espacio que se intenta crear entre Europa, el Caribe y América latina. Partiendo de un análisis de lo que aproxima Cataluña al resto de los países iberoamericanos en términos culturales, podrían establecerse debates sobre la cooperación en los más variados campos. En los países en vías de desarrollo, incluso en los emergentes, las reuniones que no conducen a nada generan una gran frustración. En Monterrey, México, el año pasado, durante la Conferencia Internacional sobre Financiación para el Desarrollo, se estimuló a estos países para mejorar sus políticas y la gestión de los temas públicos, en lugar de que los países ricos prometieran aumentar su ayuda y abrir sus mercados.

Se esperaba que en la cumbre de Johannesburgo, los países ricos pasaran a la acción. ¿Qué pasó? No hubo reducción de la deuda, la ayuda al desarrollo no aumentó, los mercados de los países industrializados siguieron cerrados a la exportación de productos procedentes de los países pobres y la transferencia de tecnología es cada vez más difícil, con obstáculos insuperables.

No es de extrañar que los países en vías de desarrollo, en las cumbres, como en las reuniones bilaterales con países ricos, soliciten que éstos retomen los objetivos de aumentar la ayuda oficial al desarrollo, volviendo a la meta del 0,7 % prometida en los foros internacionales hace más de diez años y que está muy lejos del 0,23 % actual del PBI de los países ricos, en el año 2000, según calcula el ex director de la Agencia Canadiense para el Desarrollo y de la FAO, Domingos Donida. En caso de que lo hagan, es en las universidades, a nuestro parecer, en América latina, donde la eficiencia y la eficacia sugieren que la cooperación sea intensificada. Además, en la sociedad del conocimiento, el poder, como se sabe, está en manos de quien posee el conocimiento, más que el capital o las máquinas.

Confirmando la prioridad de reforzar la cooperación en el campo universitario, Cataluña, y esto es válido para España en su conjunto y para Europa, estará promoviendo el

diálogo entre civilizaciones y colaborando así, en esta parte del mundo, para que se cumplan los objetivos de un proyecto mundial, patrocinado por la ONU y promovido por el rector de la Universidad de las Naciones Unidas, que busca, a través del diálogo entre civilizaciones, alcanzar perspectivas comunes para el desarrollo sostenible y la paz en el mundo.

Por último, teniendo en cuenta la situación actual del mundo y la orientación que se está intentando dar a la cooperación interuniversitaria, si Cataluña quiere seguir siendo el país de la resistencia, debería fijar la atención en algunos puntos que son esenciales:

1. Se debe contar con agendas positivas, como sugiere el secretario general de la UNCTAD, el embajador Rubens Ricupero. Cataluña podría participar activamente en la construcción de los espacios políticos, económicos y culturales iberoamericanos y del espacio comprendido por Europa, el Caribe y América latina.

2. En relación con la educación superior, la agenda positiva consistiría en apoyar las acciones de cooperación solidaria en que la transferencia de conocimiento sea parte esencial de los proyectos compartidos y donde todos los asociados sean considerados iguales. Para esto, Cataluña, a través de sus universidades, junto con las autoridades y la sociedad civil, debe continuar resistiendo a la presión para transformar la educación que, en su defecto, pasará a ser tratada como mercancía.

3. Las asociaciones universitarias y científicas en todos los niveles deberían estudiar el tema, analizando las consecuencias de las acciones de la OMC para la educación y para la sociedad e insistir en que estos temas sean tratados prioritariamente en instituciones como la Unesco, la Universidad de las Naciones Unidas, la Unicef, etc.
4. El mundo académico y científico debe presionar a los gobiernos para que no adopten ningún compromiso en estas áreas dentro del marco de la OMC e insistir en que es obligación de los estados, incluyendo los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, decidir soberanamente sobre los servicios gubernamentales dentro de su territorio.

5. Es necesario defender y apoyar la revisión del funcionamiento de la OMC y la revisión de algunos puntos del pacto de creación de esta organización y de los acuerdos que allí fueron firmados que le otorgan poderes característicos a los de un gobierno económico internacional. Entre estos puntos, debería mencionarse el predominio de sus decisiones sobre las legislaciones nacionales y sobre las decisiones de los tribunales nacionales. Hay que eliminar y reemplazar la definición de servicio público en el AGCS (GATS), que, por ser ambigua, permite que prácticamente todas las acciones gubernamentales queden bajo el dominio de la OMC. La interpretación de textos ambiguos no puede quedar en manos de funcionarios que no tengan un mandato expreso en esta área.

6. Finalmente, es importante proceder a la revisión de otros acuerdos, como los que tratan la propiedad intelectual, salud, medio ambiente, etc., determinándose que las decisiones de la OMC no pueden tener preponderancia sobre otros acuerdos firmados por los países en estos campos y dominio en instancias más apropiadas que la OMC. Se debe señalar y determinar que la OMC no es el foro adecuado para la discusión de estos temas (educación, salud, medio ambiente, propiedad intelectual, etc).

Las discusiones que están en curso en Ginebra no se limitan a la educación. La comunidad académica necesita acompañar los debates de temas que son esenciales para el desarrollo y el bienestar de todos los pueblos.

Se sabe, por ejemplo, que la Unión Europea, Francia en particular, está interesada en la liberalización del comercio de agua y de la exploración sin límites de este patrimonio de la humanidad, sin el cual nadie puede vivir decentemente.

La aplicación de un enfoque comercial a los servicios de medio ambiente podría provocar decisiones en las que sólo el interés comercial sea tenido en cuenta, sin considerar el interés de la humanidad, en particular el de las generaciones futuras. Sería la legitimación, por ejemplo, de una decisión como la del Sr. Bush de no ratificar el acuerdo de Kioto.

Las cuestiones de la salud y de los servicios de seguridad social también se encuentran en este marco, sin contar el derecho a la propiedad sobre los organismos vivos y el derecho de patentes sobre organismos vivos y sobre el patrimonio resultante del conocimiento acumulado de las poblaciones indígenas.

Cuando se analizan todos estos problemas, cuando se ve cómo están siendo tratados por los dirigentes del país más poderoso del mundo y por ciertos dirigentes de países intermediarios, cuya única preocupación parece ser la de querer recibir abrazos del Sr. Bush y no la de defender los intereses de sus pueblos, el pesimismo puede imperar, y una gran depresión psicológica podría abatirse sobre pueblos enteros.

Esto no es racional y sólo justificaría todos los esfuerzos para que se reforme el sistema de las Naciones Unidas y todas las acciones multilaterales, no para ponerlas bajo el dominio de los que poseen el control de las armas y de las finanzas, sino para darles condiciones para ejercer las funciones y los objetivos imaginados por los que elaboraron y firmaron la carta constitutiva de las Naciones Unidas en 1945, en San Francisco.

¿UTOPÍA?

En octubre de 1999, el periodista brasileño Elio Gaspari publicó la entrevista que mantuvo con una maestra, Teresinha Balsalôbre, de 49 años, profesora desde hacía 27 años, madre de Rodrigo, un estudiante de periodismo, asesinado en su coche por un asaltante. Esta señora que tendría todas las razones para declararse desperada y sin fe en la humanidad, declaró:

> “Creo que la persona que mató a mi hijo jamás ha leído un libro. Jamás ha aprendido a amar, a tener afecto. Fue criada en un ambiente salvaje. El pobre no es bandido. Durante cinco años, di clases en la periferia, en Campo Limpo. Deseo ahora trabajar con vistas a restablecer la solidaridad en nuestra vida... Todo lo que quiero en la vida es soñar que mi hijo fue el último.”

Inicié esta lección citando a dos poetas y compositores brasileños. Los poetas son los que mejor sienten la realidad y los que mejor reaccionan, identificando problemas y presentando soluciones que, frecuentemente, están dentro de nosotros y no fuera.

Termino con Lluís Llach, el gran compositor catalán, para el que enfrentarse a una situación como la que vivimos hoy, de oscurantismo, de oscuridad, no debe crear miedo. Enterremos la noche. Enterremos el miedo. Apartemos las nubes que nos esconden la claridad. El camino es largo. Tenemos que ver claro. Ya no tenemos tiempo que perder...

CAL QUE NEIXIN FLORS A CADA INSTANT

Fe no és esperar,
fe no és somniar.
Fe és penosa lluita per l'avui i pel demà.
Fe és un cop de falç,
fe és donar la mà.
La fe no és viure d'un record passat.

No esperem el blat
sense haver sembrat.
No esperem que l'arbre doni fruits sense podar-lo.
L'hem de treballar,
l'hem d'anar a regar,
encara que l'ossada ens faci mal.

No somniem passats
que el vent s'ha emportat.
Una flor d'avui és marceix just a l'endemà.
Cal que neixin flors a cada instant.

Fe no és esperar…

Enterrem la nit,
enterrem la por.
Apartem els núvols que ens amaguen la claror.
Hem de veure-hi clar,
el camí és llarg
i ja no tenim temps d'equivocar-nos.

Cal anar endavant
sense perdre el pas.
Cal regar la terra amb la suor del dur treball.
Cal que neixin flors a cada instant.

REFERENCIAS BÁSICAS

1) AUCC, EUA, ACE y CHEA. "Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services", 2001. (Versión francesa en Internet disponible en www.aucc.ca.)
2) BARRET, Brendan y CHONG, NG (Universidad de las Naciones Unidas). *UNU Virtual University/online education initiative*. Strategic Note, 12 March 2002. Consultation draft www.unu.edu.
3) BRICAL, Josep M. *Universidad 2 mil*. CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas).
4) BROVETTO, Jorge. "A educação na América Latina: balanço e perspectivas", pág. 345 a 356. En: TRINDADE, Hélgio, y BLANQUES, Jean-Michel (org.). *Os desafios da educação na América Latina*. Coleção universi@s. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.
5) BUARQUE, Cristovam. "The university at a crossroad". Discurso de apertura de la conferencia organizada por la Unesco en conmemoración de los cinco años de la CMES en París +5.
6) CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas). *Informe Universidad 2000*. Madrid, 2000.
7) DEEPAK NAYYAR (editor). *Governing Globalization. UNU/Wider Studies in Development Economics*. Oxford University Press, 2002.
8) DIAS, Marco Antonio R. "Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI",pág. 11 a 44. En: *Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI*. (M.A.R. Dias, coordinador). Madrid: CRUE, 2002.
9) DIAS, Marco Antonio R. "A OMC e a educação superior para o mercado" - pgs. 45 a 80- in *A educação superior frente a Davos*, organizado por Jorge Brovetto, Miguel Rojas Mix y Wrana M. Panizzi, Editora UFRGS, 2003.
10) DIAS, Marco Antonio R. "De Córdoba (1918) a París (1998). Los desafíos para la educación superior", pág. 71 a 86. En: *Universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, a cargo de J. Brovetto y M. Rojas Mix. Colección Extremadura. Impreso en España. ISBN- 84-921818-4-2. Cexeci *[et al.]*, 1998.
11) DIAS, Marco Antonio R. "Lo público, lo privado y la internacionalización en la educación superior", pág. 23 a 64. En: *Córdoba Eje XXI. La universidad pública en la respuesta iberoamericana a la globalización*, organizado por Jorge González, M.R. Mix y J. Brovetto, Universidad Nacional de Córdoba, AUGM, Junta de Extremadura y CEXECI, 2003.
12) DONIDA, Domingos Armando. *Cooperação Internacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. Centro de Ciências Humanas, São Leopoldo, Brasil, nov. 2002.
13) DUWAY, Jean-Michel. "Dans la ruche de Porto Alegre". *Le Monde* 6.2.2003, pág. 15.
14) FERRER LLOP, Josep. "El marco jurídico del desarrollo universitario en España." Presentación hecha en Barcelona durante la asamblea general de la red CINDA, 2003.

15) HETTNE, Bjorn. “The new regionalism. Implications for global development and international security”. Wider. World Institute for Development Economics Research. Helsinki. UNU, 1993.
16) KNIGHT, Jane. *Trade in Higher Education Services: the implication of GATS-Report*. www.obhe.ac.uk, 2002.
17) LEGENDRE, Pierre. “Nous assistons à une escalade de l’obscurantisme”. Entrevista especial en el periódico *Le Monde* 23.10.2001.
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) OCDE. “Redéfinir l’enseignement tertiaire”. También en inglés: “Redefining Tertiary Education”. 1998.
20) ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMERCIO (OMC). Los documentos de la OMC citados en este trabajo pueden ser encontrados en la página web de la OMC (*www.wto.org*), en particular en la parte relativa a los servicios.
21) RICUPERO, Rubens. *Rebuilding confidence in the multilateral trading system: closing the ‘legitmacy gap’*, pág. 37 a 58, capíyulo 3. En SAMPSON, Gary P. (editor). “The role of the World Trade Organization in Global Governance”. UNU Press, 2001.
22) SAMPSON, Gary P. (editor). *The role of the World Trade Organization in Global Governance*. United Nations University Press. UNU; Tokyo, París, Nueva York, 2001.
23) UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior*. París, del 5 al 9 de octubre de 1998.
a) “L’enseignement supérieur au XXIe siècle. Vision et actions”. Unesco, París, 5-9 octubre 1998. Conférence mondiale sur l’enseignement supérieur. Rapport final (Suzy Halimi). Esta publicación existe también en inglés y español y contiene algunos de los principales documentos de la CMES, incluida la “Declaración” y el “Marco de Acción Prioritaria.”
b) Los textos pueden también ser encontrados en Internet en la página web de la Unesco -www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm/
c) En portugués, el CRUB (Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas) publicó en 1999 un libro conteniendo los documentos básicos y los principales discursos en la CMES (Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. (CRUB – Unesco, com o apoio da CAPES, 1999.
d) En abril de 2002, la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) y la Fundación Universitaria de Cooperación Internacional (Madrid), publicaron un libro que contenía, en castellano, los principales documentos de la CMES: *Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI*).
24) UNESCO. *Expert meeting on the impact of globalization on quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications in higher education*. Unesco, París, 10-11 september 2001. “Draft conclusions and recommendations”. Disponible en http://www.unesco.org/education/studyingabroad. Ver también UNESCO/Council of Europe. Code of good practice in the provision of transnational education adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, 6 June 2001.

25) WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*, 2003.
26) VAN GINKEL, Hans. *Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development.* United Nations University, Tokyo, 2001.
27) VIDAL VILLA, José María y MARTÍNEZ PEINADO, Javier. "Economía mundial" (segunda edición). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, SAU, 2001.
28) ZOELLICK, Robert. Unleashing trade winds. En: *The Economist* (pág. 25-29), december 7th-13th 2002.

Versión en catalán – documento número 5

Espais solidaris en temps d'obscurantisme

Professor Marco Antonio R. Dias
Consultor internacional
Universitat de les Nacions Unides

Lliçó inaugural pronunciada
amb motiu de l'acte d'inauguració oficial
del curs acadèmic 2003-2004
Barcelona, 25 de setembre del 2003



UNIVERSITAT POLITÈCNICA
DE CATALUNYA

Espais solidaris en temps d'obscurantisme

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
Consultor internacional
Universitat de les Nacions Unides

Lliçó inaugural pronunciada amb motiu de l'acte d'inauguració oficial del curs acadèmic 2003-2004- Barcelona, 25 de setembre del 2003

Acabou o nosso carnaval / Ninguém ouve cantar canções / Ninguém passa mais / Brincando feliz / E nos corações / Saudades e cinzas / Foi o que restou / Pelas ruas, o que se vê / É uma gente que nem se vê / Que nem se sorri / Se beija e se abraça / E sai caminhando / Dançando e cantando / Cantigas de amor. / **E no entanto é preciso cantar / Mais que nunca é preciso cantar / É preciso cantar e alegrar a cidade / A tristeza que a gente tem / Qualquer dia vai se acabar** / Todos vão sorrir / Chegou a esperança / É povo que dança / Contente da vida / Feliz a cantar. / Porque são tantas coisas azuis / Há tão grandes promessas de luz / Tanto amor para amar / De que a gente nem sabe / Quem me dera viver prá ver / E brincar outros carnavais / Que marchas tão lindas / E o povo cantando / Seu canto de paz.

Carlos Lyra e Vinicius de Moraes

Introducció

Els historiadors designen el segle XVIII com "le siècle des lumières", el segle de les llums, en referència a un moviment d'idees que ha congregat filòsofs, historiadors i escriptors d'Europa i especialment de França i que va ser capaç fins i tot d'influir en dèspotes il.lustres com Caterina II de Rússia i Frederic II de Prússia, però també, i en particular, en els ideòlegs de la Revolució Francesa. Diderot, D'Alembert, Voltaire i Rousseau tenen els seus noms vinculats a aquest moviment ideològic que es caracteritza per la confiança en el progrés de la raó i de la ciència per eliminar la ignorància i la superstició. El segle de les llums destaca també pel moviment en defensa de la llibertat d'expressió i la voluntat de reformes.

El final de la Segona Guerra Mundial, el 1945, va obrir un altre període il.luminat per a la humanitat, amb la creació de l'Organització de les Nacions Unides com a resultat d'una conferència internacional realitzada a San Francisco, Califòrnia, del 25 d'abril al 26 de juny d'aquell any. L'ONU va tenir com a objectiu, des de l'inici, mantenir la pau i la seguretat al món. Així mateix, molts creuen que l'acord per a la creació d'aquesta organització va ser un miracle. En realitat, les nacions d'aquell moment estaven predisposades a fer concessions perquè totes estaven fartes de les barbaritats de la guerra i desitjaven una organització amb poder suficient per evitar la repetició del que la humanitat acabava de viure. L'ONU va néixer amb una vocació universal, aspirant a preservar les generacions futures de les misèries de la guerra.

No cal ser un profeta per saber com definiran els historiadors del futur el final del segle XX i sobretot el principi del segle XXI. **És un temps d'obscurantisme**, en què fetsinquietants es presenten com si fossin resultat d'un ordre natural. Es confon la democràcia amb el poder arbitrari de països poderosos, alguns amb dirigents seleccionats a través de processos absolutament manipulats. S'utilitzen conceptes com els de llibertat i democràcia per a accions unilaterals repressives i en oposició a la majoria dels estats que integren les Nacions Unides. S'estableix el principi de guerra preventiva basant-se en ambigüitats, dades falses i mentides. En lloc de la defensa de la llibertat d'opinió i d'expressió, és el pensament únic el que es promou en tots els camps, amb una utilització descarada de la censura. Mai l'expressió "qui no està amb mi està en contra meu" no va ser tan utilitzada en les relacions internacionals. El 1989, en una conferència organitzada a Washington per l'Institute for International Economics (IIE), l'economista anglès John Williamson va forjar els principis del consens de Washington: privatitzacions, obertura de l'economia, desregulació i control de la inflació i del dèficit públic.

S'anuncia llavors que el comerç portarà prosperitat per a tots, però els països en vies de desenvolupament que creuen en aquest dogma s'empobreixen i veuen aparèixer mecanismes que els exclouen del poder de decisió i no reben cap contrapartida per les obertures de les seves economies. Els països industrialitzats consoliden les seves polítiques proteccionistes i, a més, redueixen les inversions en projectes de cooperació. Pierre Legendre, historiador del dret, en assenyalar que el crim resideix en l'esperit de l'home, afirma peremptòriament que **"assistim a una escalada de l'obscurantisme"**.

Es nota també que l'exclusió, a escala internacional, s'agreuja en els casos de països amb riqueses exuberants com el Brasil, amb de milions de persones vivint en situació de gana. L'Argentina, un país ric en tots els camps, ara es transforma en un nou lloc exclòs per l'acció

conjunta d'un sistema financer internacional injust i elits internes infidels al seu poble. Països de l'Est europeu veuen que l'estructura del seu govern, en particular els serveis d'assistència a la població, es deteriora cada dia que passa. Els conflictes tribals a l'Àfrica, cops d'estat provocats pels que desitgen controlar les riqueses dels països, la guerra a Palestina, l'estímul donat a l'inacceptable terrorisme pels actes de violència, són alguns dels problemes que podrien portar-lo a un a la depressió i al desànim.

No es van confirmar les previsions optimistes d'aquells que, al final dels anys vuitanta, després de la caiguda del mur de Berlín, havien previst un nou ordre mundial democràtic, amb una distribució dels productes econòmics més justa i l'adopció de principis ètics en el govern intern dels països i en les relacions internacionals. Al contrari, el segle XX va finalitzar pitjor de com va començar en matèria de drets humans –l'espectacle dels presoners a Guantánamo és un exemple clar d'aquest fenomen– i, en les relacions internacionals, amb l'aparició del que es podria anomenar la "teologia del mercat", en què el mercat és tractat com un déu totpoderós, responsable de la regulació de relacions entre individus i entre països. I també cal assenyalar irònicament que, sense crear protestes dels que es revelaven contra el dissortat mur de Berlín, es van construir nous murs, com el d'Israel en terres palestines i el mur que separa els Estats Units de Mèxic, dos països que van firmar un acord per al lliure moviment de mercaderies però on la circulació de persones està restringida. En lloc de la llibertat d'expressió, és la censura la que s'intenta imposar i, finalment, es busca debilitar el sistema de les Nacions Unides, impedint-li exercir les funcions per a les quals va ser creada, és a dir, promoure la pau i el desenvolupament de tots els pobles. En lloc de principis ètics en el govern públic, el que es veu és que la corrupció es generalitza i es transforma en una espècie de malaltia pandèmica.

Les successives edicions de l'Informe mundial sobre el desenvolupament humà publicat pel PNUD porten a la conclusió que les desigualtats han augmentat a molts països a la fi del segle i que la concentració de riqueses es consolida en aquest inici del nou segle. L'aplicació sense límits dels principis de la teologia del mercat farà caure les indústries culturals nacionals o regionals i propiciarà una estandardització de continguts culturals amb gran impacte en l'organització i el control del món sencer. Tanmateix, no hi ha desenvolupament si no hi ha valors culturals i si no es prenen mesures capaces de garantir la igualtat d'oportunitats econòmiques a tots els ciutadans. La imposició de models econòmics només ha provocat fracassos en els processos de desenvolupament a les diverses parts del món, fins i tot en països industrialitzats, com passa ara al sector educatiu d'Anglaterra.

A més, el món viu una situació en termes financers insostenible. Ja el setembre de 1986, a Le Monde Diplomatique, Frédéric F. Clairmonte i John Cavanagh, a través d'un article amb el títol "240.000 milions de dòlars i sense interessos: com el Tercer Món finança els països rics", denunciaven aquesta realitat. Allí es llegeix que els grans bancs comercials havien triplicat els seus beneficis al Tercer Món en deu anys (de 1973 a 1982), la qual cosa explica parcialment el fenomen del deute.

Quan s'afegeixen a aquesta quantitat, assenyala el diari francès, els beneficis de les fugues de capital, un pot observar que contra tot el que es podria imaginar el Tercer Món s'ha transformat de fet en exportador de capitals per als països de l'hemisferi nord. Recordin que, a deu anys, es va anunciar com una de les metes per al nou mil.lenni l'anul.lació del deute dels

països més pobres. El maig d'aquest any *The Guardian* de Londres (Charlotte Denny i Larry Elliot) va constatar que només vuit dels països més pobres es van beneficiar d'una reducció significativa (no es tracta d'una anul.lació) dels seus reemborsaments. El mateix diari francès, *Le Monde*, ara el 14 de març de 2000, a través d'un article de Jean-Jacques Sévilla ("Le Brésil se remet mieux que prévu de la dévaluation du real") mostra que "les intérêts versés au titre de la dette extérieure, dont le montant s'élevait à 236.900 milliards de dollars, final 1999 [avui el deute extern del Brasil estaria al voltant de 300.000 milions de dòlars], ont augmenté dans le même temps d'11,94 milliards de dollars à 15,17 milliards". Aquest deute era de "només" 112.000 milions de dòlars el 1989 (121.000 el 1991, segons *Le Monde* de 21 d'abril de 1992). Segons càlculs de la revista *Vexa* (15 de març de 1989), amb els 112.000 milions de dòlars de deute al final de la dècada dels vuitanta, el Brasil podria:

– construir 317 aeroports com el de Galeão a Rio de Janeiro,

– fer set Itaipus, la presa que, fins fa poc, era la més gran del món,

– aixecar 720 ponts Rio-Niteroi, que té una extensió del voltant de 14 km,

– construir 55 vies ferroviàries com la nord-sud, que travessa aquest país continental, (D'altra banda, amb el que pagava d'interessos al final de la dècada dels vuitanta, el Brasil podria obrir 53.000 escoles.)

– construir 5 milions de residències populars que podrien beneficiar 20 milions de persones,– mantenir 13 milions de persones amb el salari mínim,

- construir 8.600 km de vies per a ferrocarrils per any.

Tanmateix, en èpoques com aquestes sempre s'ha de recordar els poetes i els compositors de música popular, els més capaços de mirar cap a endavant i, mentre reflecteixen el sofriment i la revolta del poble, de veure-hi lluny i reconfortar-nos amb utopies i amb una visió optimista. Com per exemple ho han fet, durant la dictadura militar al Brasil, compositors com Chico Buarque de Holanda, Vinicius de Moraes, Carlos Lyra i altres amb cançons molt populars en els anys seixanta i setanta, que sobreviuen en els temps actuals, com la de Vinicius i Carlos Lyra, per als quals, malgrat tots els mals de la dictadura, era necessari cantar: "Més que mai ens és necessari cantar i alegrar la ciutat". En altres paraules, és necessari mantenir la utopia de la creació d'una societat més justa i democràtica i establir relacions internacionals en què els pobles siguin considerats iguals, independentment del seu poder financer o militar, perquè, com tots saben, tot imperi acaba un dia i, com diuen els poetes, "la tristesa que la gent tem, qualsevol dia s'acabarà".

Paradigmes i contradiccions

El final del segle XX ha representat sens dubte un període de gran avenç científic i tecnològic. Com assenyala la Unesco en la introducció del seu pla a mitjà termini (2002-2007), l**a societat del coneixement s'ha instal.lat definitivament**, però l'herència que un segle ha deixat a l'altre implica una sèrie de problemes que és gairebé impossible esmentar en la seva totalitat. Limitem-nos a donar una visió molt general però suficient per revelar que les paradoxes i les contradiccions del món –**progrés científic i tecnològic d'una banda, exclusió cada vegada més gran de l'altra**– són significatives en els temps actuals:

1. Conflictes de tot tipus, polítics, religiosos, racials i fins i tot de naturalesa tribal, freqüentment vinculats a l'intent d'establir una globalització que acumuli tot el poder en el centre principal d'un gran imperi i, per extensió, a la seva perifèria pròxima, deixant una gran part del globus, integrada per l'Àfrica, l'Amèrica Llatina, l'Àsia i el Pacífic, en posició d'inferioritat i de dependència, com a productora de benestar per a una part del planeta que consumeix més del que produeix.

2. Mentre que el PNB mundial va augmentar un 40 % entre 1970 i 1985, el nombre de pobres va tenir un increment del 17 %. A l'Amèrica Llatina, la taxa de pobresa va passar del 23 % al 28 % de la població entre 1985 i 1990. El 20 % del grup dels més pobres amb prou feines posseeixen el 3 % de les riqueses. Els rendiments de les 385 persones més riques del món, segons el PNUD, són superiors als rendiments de 2.600 milions de persones, que constitueixen el 45 % dels habitants més pobres del planeta. A més de tot això, la militarització es reforça. En l'inici d'aquest segle, deu anys després del final de la Guerra Freda, les despeses militars dels Estats Units representaven un 36 % de les despeses mundials en aquest camp, i les de l'OTAN, un 63 %. Al seu torn, segons l'International Institute for Strategic Studies, el 2001, abans de la segona guerra de l'Iraq, els Estats Units gastaven en armes 322.365 milions de dòlars per any; la Unió Europea, 149.424 milions; França, 32.909 milions, i Israel, 10.375 milions.

3. Problemes vinculats al medi ambient: indústries contaminants, destrucció de la capa d'ozó, incendis forestals, contaminació del mar i de les fonts d'aigua potable. Tot això provoca canvis en les condicions de vida humanes, i el mateix passa amb l'increment de la desertificació i els canvis climàtics inexplicables. Són fets que no justifiquen les decisions contràries a la implementació de l'acord de Kyoto, i que poden ser considerats fins i tot irresponsables. Des d'ara fins a l'any 2050, diu el Banc Mundial, la producció de diòxid de carboni es multiplicarà per tres. A més d'això, la biodiversitat es perd, la pirateria en aquest camp s'expandeix i les catàstrofes provocades per la irresponsabilitat humana, com les de Txernòbil, Tolosa o Minimata, tenen greus impactes en la salut i la vida de les poblacions.

4. Problemes de salut massius recents com la sida, l'Ebola o el renaixement de mals antics com la febre groga, agreujats per la mala nutrició. La gana s'ha transformat en una epidèmia i les malalties psicològiques, amb un augment del suïcidi entre els joves, assoleixen nivells inimaginables, fins i tot en països pròspers com el Japó.

5. Problemes d'alimentació, sigui per deficiència de recursos de les poblacions (alguns calculen que la meitat de la població mundial viu amb menys de dos dòlars per dia, quantitat que la Unió Europea gasta en cada vaca pastant en els seus camps), sigui per la irresponsabilitat humana, com va succeir amb la crisi de les vaques boges; per no esmentar la decisió de no prendre en consideració la seguretat sanitària que, per ser eficaç, hauria d'impedir el desenvolupament de productes els efectes sobre l'ésser humà dels quals no són prou coneguts.

6. L'increment del consum de drogues i d'alcohol, que condemnen els països rics, però que també utilitzen amb fins militars, volent fer creure que ignoren que el fenomen no desapareixerà mentre el consum no sigui controlat, d'una manera o d'una altra, als països on es paga per aquests productes.

7. Relacions internacionals encara més deshumanitzades, amb imposicions de models econòmics, culturals i financers, d'una banda, amb veritables atemptats, d'altra banda, contra el patrimoni natural de l'Àfrica i de l'Amèrica Llatina, a través, per exemple, de l'apropiació de patents de productes naturals utilitzats per poblacions autòctones d'aquests continents. Aquest fet resulta més greu quan hi ha organitzacions com el Banc Mundial, l'FMI o l'OMC (Organització Mundial del Comerç) que serveixen prioritàriament els interessos dels països rics i quan s'intenta obligar una organització com l'ONU a actuar com si fos un llibre de registre d'accions decidides i dutes a terme pel grup dels països del G-7, del G-8 o, irònicament es podria dir, del G-1. L'empobriment de països com l'Argentina i Rússia és simplement escandalós. Segons Jean-François Bayer, director del Centre d'Estudis i Investigació Inter-nacional (CERI), "a l'Àfrica, la privatització de l'estat és propícia a la criminalització" (*Le Monde*, 10.3.1998).

8. Consolidació de sistemes de comunicació en sentit únic, amb la utilització de la censura que facilita la transmissió de missatges manipulats per tot el món i, d'altra banda, reforça el domini polític i financer d'una minoria dins de la població mundial.

9. Problemes de discriminació de tots els tipus, en particular, a certes regions del món, de gènere, amb les dones, a les quals s'impedeix participar en la presa de decisions d'interès nacional, sense comptar el manteniment de situacions escandaloses com la de la mort de milers i milers de dones cada any per deficiències en l'atenció en el part i les fallades en l'assistència mèdica en general. Les dones es continuen enfrontant a obstacles seriosos per tenir accés a la formació i per millorar la seva situació professional.

10. Analfabetisme persistent, malgrat l'èxit de nombroses campanyes d'alfabetització i dels esforços de generalització de l'ensenyament fonamental o bàsic; comercialització generalitzada de l'educació, transformant-la en mercaderia i deixant de costat la concepció que és un dret accessible a tots.

11. Augment del deute extern dels països més pobres i dels països emergents a pesar, o a causa, de l'adopció de polítiques d'ajust estructural. En deixar l'FMI, el seu exdirector, Camdessus, va revelar que estava penedit, i va passar a sol.licitar prioritat per eradicar la gana i l'exclusió. El mateix ha fet el Sr. Stephen Byers, que el novembre del 1999 va ser líder de la delegació del Regne Unit durant la conferència de l'OMC a Seattle. Ara, el Sr. Byers considera que "l'ortodòxia de l'FMI i del Banc Mundial augmenta la pobresa global". "I was wrong –va afirmar aquest anglès–, free market trade policies hunt the poor."

12. Creixement de la inseguretat per als joves, que, en llocs afectats per conflictes, no troben cap perspectiva de desenvolupament personal i, a molts països, fins i tot els més desenvolupats, sofreixen el creixement de la desocupació i són desestimulats per la falsedat de dirigents provinents de tots els segments de la política, implicats en actes de corrupció i que no revelen tenir idees sòlides relatives a una construcció o consolidació de projectes nacionals o de projectes d'una societat més justa.

Un govern econòmic mundial

Quan es va proposar, en els anys quaranta, la creació del Banc Mundial i del Fons Monetari Internacional, l'economista anglès John Keynes no imaginava que aquestes organitzacions es transformarien en el que són avui dia. Tanmateix, molts ignoren que Keynes va proposar també la creació d'una tercera organització: l'Organització Internacional del Comerç (OIC). La decisió de la seva creació es va prendre durant una reunió a Cuba, entre 1947 i 1948, i cinquanta-sis països en van firmar la carta constitutiva. Tanmateix, els Estats Units no van ratificar aquesta decisió.

Els estatuts de l'OIC preveien garanties substancials als treballadors i estimulaven acords entre productors de matèries primeres. Algunes de les disposicions de la Carta de l'OIC (capítol IV) es van implementar a través del GATT (Acord General sobre Tarifes Duaneres i Comerç). El GATT, que va ser reemplaçat per l'OMC a partir de 1995, tractava exclusivament de mercaderies. No tenia competència sobre productes agrícoles, serveis o propietat intel.lectual, temes que van ser inclosos en el camp de l'OMC sense que l'opinió pública del món sencer fos advertida d'una decisió que implicava canvis importants en la vida de les nacions.

Hi ha un aspecte addicional que mereix ser examinat perquè es pugui comprendre la qüestió en tots els seus detalls. L'OMC, al contrari que altres organitzacions internacionals les resolucions de les quals tenen un efecte sobretot moral i són poc coercitives, té poders gairebé illimitats. En realitat, **amb aquest ens s'ha organitzat, a partir de 1995, una espècie de govern econòmic mundial**. Aquest organisme exerceix funcions legislatives, i obliga els estats membres a adaptar les seves legislacions a les normes que s'hi aproven. És un òrgan executiu que exerceix també funcions judicials, a través de l'ORD, l'òrgan que regula les diferències (Organe de Règlement des Différences, en francès, o Dispute Settlement Body, DSB, en anglès).

La conferència ministerial de l'OMC, que es reuneix cada dos anys, és, en principi, l'òrgan que pren decisions. En els intervals, qui decideix és el Consell General, integrat per ambaixadors dels estats membres amb seu a Ginebra. Aquest òrgan és enquadrat per dues unitats: l'òrgan d'avaluació de les polítiques, integrat per representants de la mateixa OMC, pel Banc Mundial i per l'FMI, i l'ORD, les decisions dels quals són executives només, i poden ser revisades si hi ha unanimitat en favor de la revisió, cosa que es considera impossible d'assolir, ja que el país que ha sol.licitat la demanda mai no estarà d'acord amb la revisió de la decisió.

A la pràctica, sense discussió pública, governs de molts països, entre 1994 i 1995, han acceptat límits importants a la seva sobirania. El Brasil, per exemple, ha sofert l'impacte de decisions d'aquest tipus, i ha estat obligat a canviar disposicions de la legislació relativa a les telecomunicacions, considerades per l'OMC incompatibles amb les normes d'aquesta organització.

Tot això és resultat de la manera com s'està implementant la mundialització i, ara, la seva aplicació a l'educació. A través d'un debat que té lloc actualment a tot el món, fins i tot dins del sistema de les Nacions Unides, els experts defensen **la necessitat de buscar un nou tipus de globalització**. En això està treballant la Universitat de les Nacions Unides, que és una institució creada, entre altres coses, per investigar els problemes globals mundials. **En**

una visió personal, es pot dir que les noves modalitats de globalització requereixen una nova fórmula per al tractament del deute extern de tots els països en vies de desenvolupament, la promoció de l'accés d'aquests països als mercats dels països rics amb la solució dels problemas creats pel proteccionisme i, quant al tema que discutim ara, l ' a c c é s d ' a q u e s t s p a ï s o s a l a p r e s a d e d e c i s i o n s e n e l s organismes financers internacionals i el reforç de la col.laboració en tots els nivells, fins i tot en el camp educatiu, entre els països que tenen similituds culturals, econòmiques o geogràfiques.

Tornant a la història, cal recordar que l'abril de 1994 diversos estats membres que de seguida construirien l'Organització Mundial del Comerç van aprovar l'Acord General de Comerç de Serveis (AGCS), l'objectiu del qual és la liberalització del comerç de tot tipus de servei. L'acord preveia una única excepció: estarien fora de l'àrea de serveis comercials reglamentats per l'OMC els que fossin proporcionats en exercici de l'autoritat governamental. Així mateix, l'acord afegia que això no seria vàlid si aquests serveis fossin oferts comercialment o en competència amb un o més proveïdors de serveis. En altres paraules, segons interpreten molts analistes, en matèria d'educació, el funcionament en un país determinat només d'una institució privada podrà significar que el servei educatiu públic s'ofereix en competència amb un proveïdor i, en conseqüència, estarà sotmès als reglaments de l'OMC. Això significa posar a les mans de l'OMC tots els serveis (finances, turisme, educació, medi ambient, etc.) i considerar-los essencialment com a mercaderia.

Reacció acadèmica

El setembre de 1998, exactament un mes abans de la Conferència Mundial sobre Ensenyament Superior, a través d'un document considerat en aquell moment restringit (WTO, 1998. Council for Trade Services, Background Note by the Secretariat. SCW49, 23.9.1998) el secretariat de l'OMC insinuava una tesi –en realitat un gran sofisma– segons la qual, des que es permet l'existència de proveïdors privats en l'educació, els governs accepten el principi que l'educació, i en particular l'educació superior, pot ser tractada com a servei comercial, i en conseqüència ha de ser regulada per l'OMC. En realitat, **l'educació és un bé públic, els governs sobirans tenen el dret de delegar aquesta funció en institucions de la societat civil, dins de regles i lleis basades en un sistema de concessions, autoritzacions o delegacions que s'han de sotmetre a controls estrictes**.

Quan l'Acord General de Comerç de Serveis diu que “tots els serveis” estan coberts, no els explicita. Tanmateix, l'octubre del 1999, el secretariat de l'OMC, unilateralment, a través d'un document amb el títol “Introducció a l'AGCS”, va definir expressament els serveis que, segons el seu criteri, haurien de ser regulats per l'AGCS, incloent-hi l'educació.

La llista és molt àmplia i comprèn tots els sectors de la vida d'una nació, així com tot el que s'inclou normalment dins les accions governamentals, amb excepció, segons un gabinet important d'advocats del Canadà, de les forces armades i la policia.

La llista, segons l'OMC, inclou els serveis següents:

- administratius de les empreses, inclosos serveis professionals i
- informàtics,

- comunicacions,
- construcció i enginyeries que hi estiguin relacionades,
- distribució,
- educació,
- medi ambient,
- finances (incloses assegurances i bancs),
- salut i serveis socials,
- serveis de lleure, culturals i esportius,
- transport, i
- altres serveis no inclosos en la llista assenyalada més amunt.

Notin que havia estat elaborada inicialment una llista d'onze serveis, però s'hi ha afegit un dotzè punt per incloure "altres serveis no inclosos en la llista assenyalada més amunt". A partir del 2000, l'Organització va començar negociacions per a la liberalització dels serveis educatius. En una operació aparentment articulada, els Estats Units, Austràlia i Nova Zelanda van proposar als altres països una obertura pràcticament sense límits dels seus "mercats" als proveïdors originaris dels seus territoris, i van sol.licitar que tota restricció a l'acció d'aquests grups pels governs nacionals fos rebutjada. Encara que un país com el Japó hagi presentat fortes oposicions a aquestes mesures, la mobilització en favor de la seva adopció és gran i, amb aquest objectiu, només per esmentar un exemple, va tenir lloc a Washington una gran reunió, a finals de maig del 2002, amb la participació de l'OCDE, el Banc Mundial, serveis de comerç i d'educació, com ara el del Departament d'Estat del Govern nord-americà, i diverses entitats europees i nord-americanes.

Ideal històric

Tenint en compte aquests fets, aquesta realitat, què ha de fer cada individu, cada institució, aïlladament?, cada associació universitària o cada país? Què ha de fer Catalunya?

En la percepció mundial, **Barcelona és la capital de la resistència**. Recentment, el darrer maig, així es va expressar el ministre de Ciència i Tecnologia del Brasil, Roberto Amaral, que va ser a la capital catalana per obrir, el maig d'aquest any 2003, la Tercera Conferència Internacional de l'Educació i de la Formació Basada en la Tecnologia, Online Educa. Barcelona i Catalunya van resistir al feixisme, es van oposar al nazisme i van resistir a tot intent de supressió de la seva especificitat cultural, tan ben representada per la llengua catalana i pels professors, artistes, músics i compositors que, com Lluís Llach, Raimon, Manuel Serrat i tants altres, van ser capaços de simbolitzar, a través dels seus treballs, la resistència de tot un poble davant d'un univers hostil que, si bé no desitjava la seva supressió, almenys no estimulava les seves manifestacions i no tolerava la seva presència, ni el seu esperit independent.

És cert que el món actual, amb l'organització d'avui dia, tampoc no estimula manifestacions individuals o aïllades. Però alguna cosa s'hi ha de fer, i ha estat per aquesta raó que els participants de la Conferència Mundial sobre Ensenyament Superior (CMES) de la Unesco, que han aprovat amb prou feines dos documents (la declaració i el marc per a l'acció prioritària), han assenyalat, en el segon document, a l'article núm. 5, que "**cada centre d'ensenyament superior hauria de definir la seva missió d'acord amb les necessitats presents i futures de la societat**, conscient que l'ensenyament superior és essencial perquè qualsevol país o regió assoleixi el nivell necessari de desenvolupament econòmic i social sostenible i racional des del punt de vista del medi ambient, una creativitat cultural nodrida per un coneixement i una millor comprensió del patrimoni cultural, un nivell de vida més alt i la pau i l'harmonia interna i internacionals, fundades en els drets humans, la democràcia, la tolerància i el respecte mutu […]".

Actualment, en temps de globalització, molts dels nostres dirigents polítics, a més de sotmetre's totalment als dictàmens dels que controlen el mercat financer internacional, es revelen incapaços de concebre el que un dels fundadors de la Unesco, el filòsof francès Jacques Maritain, anomenava l'*ideal històric*, és a dir, una visió capaç de portar a la construcció d'una societat justa i democràtica.

La definició dels projectes –o redefinició segons els casos– posibilita que el món acadèmic, les institucions d'educació superior, tinguin l'oportunitat de promoure un debat sobre la universitat i sobre la societat. A aquesta discussió han de ser convocats no només els representants de l'acadèmia, sinó també els governs, fins i tot els parlaments, i els representants de la societat civil. En realitat, almenys parcialment, dins dels límits del campus, és el que va fer fa uns vint anys la Universitat Politècnica de Catalunya. Però calia seguir endavant. **Els participants de la CMES, en els anys noranta, van concloure que abans de definir el model d'universitat cal posar-se d'acord sobre el tipus de societat que es vol construir**. El principi s'aplica als centres d'ensenyament superior, però, sens dubte, serveix també per a una ciutat, un país, una regió, i per al conjunt de la comunitat internacional i la societat internacional.

No sé si tots els participants de la CMES se n'han adonat, però aquesta proposta és revolucionària i a pocs llocs –Catalunya n'és un, n'estic segurtindrien el coratge d'aplicar-la. Aquí no es tracta de proposar un programa per a un candidat a rector, ni per a un candidat a alcalde. Moltes vegades, aquest tipus de propostes són amb prou feines electorals, i el primer que fala persona elegida és oblidar-se del que ha promès. Es tracta de promoure un debat profundament democràtic sobre l'organització de la societat i de veure quina funció han d'exercir en aquest marc les institucions d'educació superior. En un temps de globalització, qualsevol debat, partint d'un habitatge individual, d'una classe d'escola primària, d'un laboratori universitari, d'una oficina, d'una empresa, d'una ciutat, de la comunitat o del país, acabarà en la globalització veient com cada un s'ha de situar davant del món. D'altra banda, l'estat és considerat essencialment com un proveïdor de finances, que costa car i no resol tots els problemes amb què s'enfronta la societat. Mai no s'indaga sobre els projectes que ha de desenvolupar l'estat i com s'han d'organitzar els poders públics per assolir els seus objectius. És una tasca col.lectiva, de tots els ciutadans i les universitats, que, per la seva naturalesa, poden exercir un paper molt actiu en aquest procés. El que és inacceptable és deixar aquesta tasca a mitja dozena d'individus que ocupen el poder en una superpotència i que, si ningú no s'hi oposa, continuaran parlant en nom del món sencer.

Així mateix, **des d'aquest mateix moment**, no ens limitem a consideracions teòriques. Hi ha molts punts sobre els quals les universitats públiques de Catalunya podrien desenvolupar una reflexió d'interès mundial: el govern global n'és un. La UOC acaba de firmar un acord de cooperació amb la Universitat de les Nacions Unides, les accions prioritàries del qual se centren ara en els temes del desenvolupament sostenible i la governabilitat. Aquest acord podria tal vegada estendre's a tot el sistema públic de Catalunya, cosa que reforçaria els debats en aquest camp, en què una institució –l'IIG (Institut Internacional de Governabilitat) de Catalunya– ja busca produir treballs rellevants. Però per al tema del medi ambient i el desenvolupament sostenible també són fonamentals les qüestions de l'exclusió mundial, el deute dels països en vies de desenvolupament, els problemes de salut massius, per no parlar de problemes educatius específics, com la gestió universitària vinculada a la millora de la qualitat, i de la pertinència de les institucions d'educació superior i la contribució de les universitats al desenvolupament del conjunt del sistema educatiu.

Hi ha un tema que Barcelona i el Fòrum de les Cultures del 2004 podrien estudiar per a la seva definició i esclariment: el del regionalisme. Barcelona ja té consciència de la seva importància a la conca mediterrània. Però cal parlar del desenvolupament dels espais iberoamericans (la cimera de caps d'estat aquest any a Bolívia) i de l'espai entre Europa, l'Amèrica Llatina i el Carib, que precisament serà objecte de tracte i decisions en una cimera de caps d'estat a Mèxic l'any 2004. És una oportunitat que no es pot perdre. Dins d'aquest marc, cal parlar, per exemple, de les col.laboracions de Catalunya amb els països que formen el Mercosur, el Pacte Andí o l'Organització del Pacte Amazònic, que serveixen perquè els seus membres es reuneixin i puguin enfrontar-se amb el poder i les amenaces presentades per acords que es volen imposar. Aquests països, massa dèbils per estar aïllats, sofreixen el risc de ser massacrats per nacions més fortes financerament.

Hi ha qui mira amb sospita aquests moviments de regionalització, perquè molts intents en aquesta direcció van fallar. Però abans de rebutjar la idea, per què no examinar les raons que en van determinar el fracàs? No s'ha d'oblidar que aquestes experiències es van intentar quan el món era bipolar i moltes iniciatives estaven vinculades a un dels pols dominants. Avui dia la situació és diferent i les universitats i els organismes públics de Catalunya podrien analitzar-la en profunditat.

Una reacció eficaç

El setembre del 1999, organitzacions universitàries dels Estats Units i d'Europa van enviar als seus governs una nota contrària a la proposta de l'OMC "d'incloure l'ensenyament superior" entre els dotze sectors de serveis que consten en l'AGCS. El febrer del 2002, en el Fòrum Social de Porto Alegre, els participants d'una jornada titulada Ciència i Tecnologia, un Instrument per a la Pau al Segle XXI, van adoptar una resolució i van proposar un pacte global que assegurés la consolidació dels principis d'acció aprovats en la Conferència Mundial sobre l'Ensenyament Superior, organitzada per la Unesco a París el 1998, i l'exclusió de l'ensenyament superior de l'AGCS. A la mateixa ciutat de Porto Alegre, el 26 d'abril de 2002, els rectors participants en la III Cimera Iberoamericana de Rectors d'Universitats Estatals van discutir el tema després de la presentació d'aquest treball, i van aprovar una declaració en què afirmen:

> " […] els rectors i acadèmics iberoamericans aquí reunits, reafirmant els compromisos assumits pels governs i per la comunitat acadèmica internacional l'octubre del 1998, a París, en la Conferència Mundial d'Educació Superior, considerant l'educació superior com un bé públic, alerten la comunitat universitària i la societat en general sobre les conseqüències nefastes dels esmentats procediments i

requereixen als governs dels seus respectius països que no subscriguin cap compromís en aquesta matèria en el marc de l'Acord General sobre el Comerç de Serveis GATS) de l'OMC."

El desenvolupament de les noves tecnologies, en particular des del 1995, ha fet que la comercialització de l'educació superior assolís creixements exponencials. Hi ha diverses estimacions sobre el tema. El banc de negocis Merryl Lynch, el 1999, va calcular que el mercat del coneixement arribaria, abans del present any (2003), als 53.000 milions de dòlars.

Alguns països, com Nova Zelanda i Austràlia, que exportava 6 milions de dòlars en educació superior el 1970 i que va arribar a més de 2.000 milions l'any 2000, van adoptar una perspectiva comercialitzadora i es van llançar de manera agressiva sobre aquest camp. Amb data 7 de desembre de 2002, la revista anglesa *The Economist* va publicar un article de Robert Zoellick (el representant de comerç dels EUA) en què s'aprecia que els serveis d'avui (que van més enllà de l'educació, òbviament) representen dues terceres parts de l'economia nord-americana i un 80 % del mercat d'ocupació als EUA.

Així mateix, el 26 de setembre de 2001, el diari francès *Le Monde*, en un suplement especial sobre les noves tecnologies, va dedicar un gran espai a la comercialització de l'educació, en particular de l'educació superior. A la primera pàgina, Stéphane Medrad es pregunta si Internet destruirà l'escola, i informa que Vivendi havia invertit 25 milions de dòlars per llançar el seu portal d'educació, quantitat segurament inferior a la que el Banc Santander va invertir en Universia (almenys 60 milions fins a 2001). En un altre article del mateix autor, es discuteix la internacionalització i americanització del programa, i es revela que el 80 % dels continguts educatius vénen de l'altre costat de l'Atlàntic, bàsicament dels Estats Units. El risc pel diari francès està en l'estandardització dels sistemes educatius.

En la mesura que el comerç canviï el criteri dominant de la definició de polítiques educatives, i les demandes nord-americanes en el camp de l'educació dins de l'OMC són molt clares en aquest sentit, l'educació ja no serà per a tots. Serà per a aquells que la puguin pagar. No es respectarà la cultura local ni s'atendran de forma prioritària les necessitats nacionals i regionals. No hi haurà restriccions a paquets tancats, que no prenen en consideració les característiques culturals locals i que es constitueixen, com bé va apuntar la delegació japonesa de l'OMC, en veritables fàbriques de diplomes sense qualitat. La definició de polítiques educatives s'elaborarà en l'exterior i serà definida, no sobiranament pels governs elegits democràticament, sinó pel joc del comerç, amb què es restringirà encara més la sobirania en desenvolupament.

Insatisfacciò llatinoamericana

En aquest sentit, la comunitat acadèmica, en particular la comunitat llatinoamericana, mostra senyals d'insatisfacció amb algunes tendències en aquesta àrea que podran perjudicar els esforços actuals per a la construcció d'espais comuns iberoamericans (cimera de caps d'estat a Bolívia el novembre de 2003) o espais entre Europa, el Carib i l'Amèrica Llatina (cimera de caps d'Estat el 2004 a Mèxic).

És el cas de **l'actitud de diverses universitats europees**, que, per molts llatinoamericans, **és esquizofrènica**. Als seus països, volen ser considerades com un bé públic que fa un servei, però quan arriben a l'Amèrica Llatina actuen com si el comerç fos l'únic valor respectat. El seu comportament passa a ser idèntic al de les corporacions comercials

multinacionals i representen l'oposat a les institucions europees ja esmentades en aquesta exposició.

D'altra banda, alguns analistes europeus, preocupats per l'obligació que tindrien tots de reconèixer tots els diplomes, obligació que estaria en la línia dels principis de l'OMC contraris a qualsevol limitació per a la circulació de serveis educatius, tracten d'imaginar que la convenció europea sobre reconeixement de diplomes (Convenció de Lisboa), controlada per ells, podrà transformar-se en una convenció universal amb associats que segueixin la seva orientació (el primer país associat acceptat significativament és Austràlia, autoritzada recentment a ratificar la Convenció de Lisboa).

És veritat que en això hi ha un problema seriós. A tot arreu hi ha universitats serioses, bones i eficaces, en oposició a altres d'incapaces de garantir una formació mínima als seus estudiants. **L'obligació de reconèixer qualsevol diploma per raons merament comercials és, des de qualsevol punt de vista, inacceptable**. És necessari arribar a un acord internacional en aquest camp perquè l'acreditació es faci d'una manera seriosa i perquè els seus resultats puguin ser tinguts en compte en l'obligació de reconeixement i de convalidació. Si s'apliquen els principis de l'OMC íntegrament, tots hauran de reconèixer els diplomes de tots. Es pot suposar que els professors de la Sorbona acceptaran validar títols d'Oxford, però preguntin-los si voldrien acceptar un diploma de Cap Fred, al Brasil, o d'Ouagadougou, a Burkina Faso, a l'Àfrica.

D'altra banda, la Universitat de Santa Cruz de la Sierra, a Bolívia, o de Salta, a l'Argentina, poden considerar que no hi ha interès a reconèixer els diplomes d'Stanford o d'Oxford perquè són completament aliens a ells, no tenen res a veure amb les seves necessitats i amb les seves realitats. Això seria absolutament natural. La idea d'acreditació per si mateixa és fonamental. Però qui acreditarà? Amb quins criteris? De quina qualitat es parla? Qualitat sense pertinència? Poden les autoritats nacionals acceptar que es lliuri a un grup estranger l'atribució de dir el que és qualitat i pertinència dins de les fronteres dels seus països?

A més, dins de la Unesco es va instaurar una secció de suport sobre acreditació que pretén establir codis de bona conducta, basats exclusivament en l'experiència d'alguns països vinculats a l'OCDE. Aquesta secció de suport cerca també definir criteris d'igualtat vàlids internacionalment i que serien la base per al reconeixement mutu d'estudis a totes les regions. Segons l'expert flamencobelga professor Van Demme, de la Universitat de Gant, un dels membres eminents d'aquest grup, "és necessari un quadre regulador internacional per transcendir els contextos polítics nacionals i estimular, en certa manera, la integració global dels sistemes d'educació superior".

La idea del reconeixement mutu és important i essencial. Ha estat objecte de diverses convencions regionals i d'una recomanació internacional, i va ser prevista així mateix en la Conferència de París de 1998 (a suggeriment, per cert, dels europeus), però la composició d'aquest grup és absolutament desequilibrada. En una reunió recent realitzada a la Unesco, a París, van ser presents deu membres de la secció de suport, dividits segons el seu origen geogràfic i cultural: el Regne Unit (3), Bèlgica (sector flamenc) (1), els EUA (1), el Japó (1). Hi havia tres representants de països en vies de desenvolupament, tots vinculats a la Commonwealth (Nigèria, Sud-àfrica i l'Índia). L'Amèrica Llatina hi va ser representada per una professora competent que viu a Mèxic i té nacionalitat europea. Abans que m'ho preguntin, informo que Espanya tampoc no hi estava representada i, en realitat, la impressió que pot tenir és que per a aquest grup ni Espanya ni Catalunya no són rellevants. La

conseqüència dels treballs d'un grup amb aquesta composició no pot ser cap altra: seran considerades de qualitat les institucions que segueixin el model anglosaxó.

Una agenda positiva per a l'educació superior

S'ha de recordar que més de quatre mil persones provinents de 180 països (més de 120 delegacions oficials eren presidides per ministres d'estat) reunides a París el 1998 van aprovar la "Declaració mundial sobre l'educació superior al segle XXI. Visió i acció", en què, de manera inequívoca, van definir l'educació superior com un servei o bé públic i van indicar que havia de basar les seves orientacions a llarg termini en objectius i necessitats socials, incloent-hi el respecte a les cultures locals i la protecció del medi ambient. L'acceptació de la proposta de l'OMC i de certs països d'incloure l'ensenyament superior en l'AGCS és contradictòria amb la declaració de París.

En el cas que els governs acceptessin la proposta i se sotmetessin a les pressions dels Estats Units, Austràlia, Nova Zelanda i altres països, s'estaria evaporant la sobirania que encara resta als estats nacionals. **No només l'educació, sinó les comunicacions, el medi ambient, els serveis financers, els serveis de salut, els serveis culturals i de turisme, els de transports, en suma, tot el que pugui ser definit com un servei, estarà formalment reglamentat per l'OMC, i es p o d r à p r e g u n t a r d e q u è s e r v i r a n e l s g o v e r n s n a c i o n a l s legítimament elegits pels seus pobles**. Aquest és un aspecte que fa ressaltar la disfunció de la globalització, tal com està sent conduïda a tots els continents. Cal preguntar-se si una altra globalització és possible.

Existeixen elements que porten a una resposta afirmativa. Com diuen els poetes i compositors populars, encara que els temps siguin obscurs, "cal cantar, més que mai ens cal cantar". La Universitat de les Nacions Unides dedica avui gran part de les seves reflexions a aquest tema, però des d'aquest moment i des d'un punt de vista personal, es poden esmentar elements que seran fonamentals en un procés humanista de globalització.

No definirem aquí la globalització, però podem preguntarnos si la dominarem o simplement en sofrirem els efectes. **L'accés d'aquests països als mercats dels països rics sense proteccionisme, l'accés d'aquests països a decisions en els organismes financers internacionals, el reforçament de la col.laboració en tots els àmbits entre els països que tenen semblances culturals, econòmiques o geogràfiques, la reducció de la pobresa i de l'exclusió són alguns dels punts necessaris per a la construcció d'una nova globalització**.

Segons l'ambaixador del Canadà adjunt a l'OCDE, el 1998, els dos terços de la humanitat "no participen del banquet promogut pel progrés assolit durant el segle XX". **Sembla que no hi ha dubte que l'actitud de la comunitat acadèmica europea va ser eficaç, en influir en els dirigents de la Unió Europea en contra de l'obertura indiscriminada de l'educació superior en termes que podrien justificar les disposicions del GATS**.

De forma breu, s'exposen a continuació els principis bàsics definits pels participants de la CMES (Unesco, París, 1998), que constitueixen una agenda positiva per a una acció, avui, en el camp de l'educació superior:

– L'accés a l'educació superior ha de ser igual per a tots, en funció dels mèrits respectius.

- Cal reforçar les missions fonamentals de l'educació superior, especialment la de formar diplomats altament qualificats i ciutadans responsables.

- Les institucions han de propiciar l'aprenentatge al llarg de tota la vida, col.laborar en el desenvolupament socieconòmic i contribuir als valors i ideals de la cultura de la pau.

- Les institucions han de reforçar les seves funcions crítiques i de previsió. Per a això, han de gaudir de plenes llibertats acadèmiques i retre comptes a la societat.

- L'educació superior ha de ser pertinent, fundant les seves orientacions a llarg termini en objectius i necessitats socials, i en particular en el respecte a les cultures i en la protecció del medi ambient.

- La contribució de l'educació superior al conjunt del sistema educatiu és prioritària i la diversificació un instrument per assolir els seus objectius.

- La qualitat és un concepte multidimensional. Ha de prestar-se especial atenció al progrés dels coneixements mitjançant la recerca. L'avaluació –interna i externa– és absolutament necessària.

- Fa falta una enèrgica política de formació del personal, que ha de ser valorat.

- Els estudiants han de ser el centre de les preocupacions de les institucions i ser considerats participants essencials en el procés de renovació de l'educació superior.

- És necessària una política d'increment de la participació de les dones en les decisions i en disciplines en les quals no estan prou representades.

- El potencial de les noves tecnologies ha de ser utilitzat plenament, però han de concentrar-se esforços en l'obtenció d'un accés equitatiu a aquestes mitjançant la cooperació internacional.

- L'educació superior ha de ser considerada un servei públic, i el suport públic continua sent fonamental.

- La cooperació internacional basada en la solidaritat ha de ser inclosa entre les missions dels establiments d'educació superior.

- Els governs, la comunitat acadèmica, els representants de la societat civil, les famílies, el personal docent i els estudiants, junts, han d'associar-se per a la reforma de l'educació superior.

Tanmateix, la base de tot aquest esforç de reflexió i d'identificació d'accions que s'han d'emprendre està en el fet que no hi ha educació superior sense qualitat, i que no hi ha qualitat sense pertinència. L'objectiu de tota aquesta mobilització és la construcció d'una societat millor, en la qual la noció de ciutadania surti dels textos i dels discursos i entri en els costums i les accions de cada individu, i que, en l'esfera internacional, la comunitat aprengui a viure en pau.

Basant-se en aquests principis, les universitats podran efectuar el debat sobre les seves missions en aquest inici contorbat del segle XXI. Però s'ha de fer prèviament un advertiment important. No ho poden fer soles. Una de les característiques del món globalitzat és que cap institució, per molt capaç que sigui, pot actuar aïllada. Soles, estaran perdudes. La participació en xarxes locals, nacionals i internacionals és fonamental.

Recordem que un gran nombre de llatinoamericans són oriünds d'Europa, són descendents d'immigrants europeus dels més diversos racons del continent. Tenen grans afinitats culturals, històriques i genètiques amb Europa, en particular amb Iberoamèrica i, malgrat totes les preocupacions, s'entusiasmen sempre amb qualsevol perspectiva d'unió amb el vell continent, com revela l'entusiasme provocat per la idea de programes de postgrau conjunts llançada per la Conferència de Rectors d'Universitats Espanyoles i l'interès despertat per programes compartits amb la UNED, amb la UOC i amb moltes altres universitats de tot Espanya, especialment de Catalunya, i xarxes com Columbus, Alfa, Alban, Alis i altres. Hi ha, en aquests casos, un sentiment de tornada als orígens, de tornada a la casa paterna, de retrobament amb les arrels familiars. Les bases per a una cooperació solidària no podrien ser millors, i així es pot permetre l'obertura als altres camps, inclusivament l'econòmic.

Dins de la perspectiva en què he intentat de situar l'anàlisi de tota aquesta problemàtica, no es pot parlar exclusivament de les universitats. Parlo de Catalunya, del seu Govern, del seu Parlament i del seu poble. Estic convençut que, encara que és molt petita en termes mundials (Catalunya té una població de sis milions d'habitants, la gran São Paulo té al voltant de vint milions d'habitants), **Catalunya, repeteixo, té una oportunitat d'or per demostrar que, en aquests temps de globalització opressora, continua sent el país de la resistència, i col.labora en la creació d'espais solidaris**, ja sigui a través de les seves institucions pròpies, fins i tot de les empreses que tenen aquí la seva seu, dels governs locals o dels seus representants al Parlament d'Espanya i als organismes de la Unió Europea.

Les portes estan obertes per a una participació dinàmica de Catalunya en els nous espais que s'estan creant al món per permetre als diversos pobles que afrontin la globalització, com per exemple l'espai iberoamericà i l'espai intercontinental promogut per les cimeres de caps d'estat d'Europa, del Carib i de l'Amèrica Llatina (pròxima cimera del 2004 a Mèxic).

Em permeto suggerir a les autoritats de Catalunya que continuïn donant suport, de la manera més enèrgica, a iniciatives com la de GUNI (Global University Network for Innovations), amb seu a la UPC, establerta el 1999 per un acord amb la Unesco i l'UNU a fi de garantir la participació de les universitats en el seguiment de la CMES i estimular projectes innovadors en ensenyament superior. S'ha de donar suport també a la xarxa d'institucions que treballa amb *e-learning* a la UOC i en les diverses càtedres Unesco, que són pràcticament a totes les universitats públiques de Catalunya, tots projectes vinculats al programa UNITWIN, que, en principi, enquadra les seves accions dins d'un marc de solidaritat, transferència mútua de coneixement i cooperació entre iguals. Les primeres càtedres de la Unesco, anteriors al desenvolupament del programa UNITWIN, es van crear a Barcelona.

D'altra banda, tenint en compte que la col.laboració amb l'Amèrica Llatina, sobretot per raons culturals, i amb els països de la conca mediterrània, per motius estratègics, continuen sent prioritats per a Catalunya, s'ha de concedir un gran suport a organitzacions com la Conferència de Rectors de Catalunya, la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles, la CUM (Comunitat d'Universitats del Mediterrani, que tindrà la seva conferència plenària el pròxim mes de novembre a Bari, Itàlia, commemorant els vint anys d'existència) i

el CUIB (Consell Universitari Iberoamericà, recentment creat), que han de coordinar accions conjuntes dels consells de rectors dels països iberoamericans a Europa i a l'Amèrica Llatina i que Espanya presidirà l'any 2004.

Respecte a l'Amèrica Llatina, els acords bilaterals, que són múltiples entre universitats d'aquesta regió i les seves germanes a Catalunya, han de ser mantinguts i reforçats. No obstant això, m'agradaria fer una reflexió sobre la importància de la cooperació en xarxa i el suport que s'hauria de concedir a institucions legítimes amb gran efecte multiplicador, com l'UNAMAZ (Associació d'Universitats Amazòniques), que tindrà la seva assemblea plenària a Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, a començaments de desembre d'aquest any, el CSUCA (Consell Superior Universitari de l'Amèrica Central) i l'AUGM (Associació d'Universitats del Grup de Montevideo), una de les associacions universitàries més dinàmiques de la regió i dins del marc del programa UNITWIN de la Unesco.

Interès em la cooperació bilateral

Tradicionalment la cooperació interuniversitària Nord-Sud s'ha centrat en dos tipus d'accions:

a) beques per cursar doctorats i elaborar tesis en universitats del Nord;

b) subvencions per a finançament de projectes d'investigació en institucions del Sud.

Hi ha a l'Amèrica Llatina un interès molt gran en la continuïtat d'aquesta cooperació i, en particular, en un nivell bilateral. En són bons exemples la xarxa Santos Dumont i el Programa Nord (Amazònia), desenvolupats a partir d'acords entre la CAPES del Brasil (Coordinació de Perfeccionament del Personal de Nivell Superior) i el COFECUB (Comitè Francès d'Avaluació de Cooperació Universitària amb el Brasil).

Per la seva part, Espanya, directament a través d'acords entre universitats o utilitzant els serveis d'organitzacions com l'OEI (Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura), desenvolupa una sèrie de programes de cooperació a tota la regió. Un dels que té un efecte més gran actualment és el programa de beques que assegura una mobilitat entre institucions vinculades a l'Associació d'Universitats del Grup de Montevideo. Podríem esmentar també el programa Anchieta de cooperació universitària, que va comptar per a la seva elaboració amb el finançament de l'Ajuntament de Las Palmas de Gran Canaria i la participació activa de la Universitat de Las Palmas de Gran Canaria i que, després de ser aplicat a Minas Gerais (formació de 15.000 mestres de les quatre primeres sèries de l'ensenyament bàsic), està sent analitzat pel govern brasiler amb vista a utilitzar-ne la metodologia a escala nacional.

Que Catalunya continuï sent, doncs, la capital de la resistència, que no accepti les noves formes de feixisme, ni de nazisme, ni de racisme, ni els atacs al medi ambient, ni les discriminacions socials o per discapacitat física, i que, en les seves relacions amb el món en vies de desenvolupament, no sigui arrogant. L'arrogància, segons un proverbi alemany, ve sempre immediatament abans de la caiguda. Que Catalunya, amb iniciatives com la del Fòrum Mundial de les Cultures, faci com Porto Alegre, la qual en la tercera edició del Fòrum Social Mundial, el febrer d'aquest any 2003, va congregar més de 100.000 participants, cosa que va transformar la ciutat en una veritable fira d'idees. Allí es

debaten, de manera concentrada, tots els grans problemes de la humanitat, i es promou un intercanvi que, d'una altra forma, fins i tot a través d'Internet, seria impossible de realitzar.

A les universitats catalanes suggereixo i proposo que mantinguin la seva tradició de cooperació solidària. Que no es deixin il.lusionar pels cants de la sirena de la globalització. No acceptin l'eliminació de l'educació com un dret i la seva transformació en mercaderia. Resisteixin! Cal oposar-se amb força als intents que volen transformar la cooperació solidària en venda de paquets tancats que cap rellevància no poden tenir per als països receptors, cridats a pagar per un producte que no respon els seus interessos. Prenguin consciència que, en matèria de cooperació, tots han d'aprendre de tots. En dono un exemple d'actualitat. Es parla molt del procés de Bolonya, de la modernització de noves estructures que amb Bolonya s'instauraran. Molta gent està entusiasmada amb la instauració de períodes semestrals o fins i tot trimestrals d'estudi, l'establiment de crèdits per disciplines que permetran programes més flexibles i una mobilitat més elevada, i amb la creació d'un sistema gradual homogeni, el graduat, el màster, el doctorat.

Esperant que la informació no frustri ningú, m'agradaria dir-los que moles països de l'Amèrica Llatina, en particular el Brasil, ja van viure tot haches procés des de finals dels anys seixanta, quan les dictadures militars van adoptar el model universitari nord-americà. Algunes universitats, com la de Concepción, a Xile, els Andes, a Colòmbia, o Brasília, al Brasil, ja l'havien dut a terme des de finals dels anys cinquanta, les dues primeres, i des de la data de la seva fundació, el 1962, la Universitat de Brasília. Es tracta de l'adaptació del sistema nord-americà, molt pragmàtic i que potser serà útil, amb la condició que s'adoptin mètodes d'organització però que no es **trasplantin continguts preparats per a una altra realitat social**. Simplement, en aquest camp, els europeus haurien d'aprendre molt de l'experiència del Brasil, que ara llança una nova reforma universitària de manera justa per corregir els problemes creats en els últims trenta anys pel model que Europa ara pretén adoptar.

Per als analistes que estudien la cooperació universitària, un dels obstacles més seriosos és freqüentment el de l'arrogància dels universitaris de països més rics que consideren que per sota de l'equador la ignorància és total. Estan equivocats. Quants països a Europa han guanyat tants premis Nobel com l'Argentina? Quantes són les universitats europees que tenen una capacitat d'investigació capdavantera com la Universitat de Campinas a l'interior de l'Estat de São Paulo? Guantes universitats europees no queden sorpreses quan entren en contacte amb el món acadèmic de Campinas, Minas Gerais, Brasília, Rio Grande do Sul, al Brasil; Córdoba, La Plata, a l'Argentina; Los Andes, a Colòmbia; Costa Rica, a la capital d'aquest país, San José? A Campinas, exactament, en la primera assemblea de treball del programa Columbus, el rector de la Universitat de São Paulo, el Sr. Goldenberg, científic reconegut mundialment, va preconitzar una col.laboració basada en l'intercanvi "perquè –va assenyalar– en certs camps nosaltres no tenim res per aprendre, però en d'altres, l'experiència europea podria ser-nos molt útil". La veritat és que, sovint, les universitats dels països desenvolupats estan impregnades d'un esperit d'hegemonia i serveixen de pont al poder de països altament industrialitzats.

L'experiència demostra que, en els projectes de cooperació, la diferència de mentalitat i la diversitat en la visió del món poden engendrar dificultats en diversos nivells. En aquest cas, em permeto apel.lar a la comunitat acadèmica de Catalunya: siguin catalans, mantinguin la resistència, continuïn considerant l'educació superior com un dret natural, promoguin la cooperació solidària, considerin els seus associats com a iguals, no actuïn amb arrogància, no assumeixin una posició de superioritat sobre col.legues que, moltes vegades, simplement

s'enfronten a condicions de treball que no són només difícils, sinó que a més no els proporcionen mitjans per sobreviure dignament ni per mantenir les seves famílies en un nivell adequat. Siguin generosos!

Aquesta preocupació i aquesta observació em porten a referir-me p r i m e r a m e n t a u n m a l e s t a r p r e s e n t a c t u a l m e n t e n l a c o m u n i t a t acadèmica llatinoamericana. Malgrat el fet que algunes institucions llatinoamericanes van ser seleccionades per formar part de la gestió del programa Alban, relatiu a beques per a llatinoamericans a Europa, creat com a conseqüència d'una cimera de caps d'estat d'Europa i de l'Amèrica Llatina, no van tenir pràcticament cap participació en el plantejament i l'organització del programa. Em refereixo també a la discussió que, a França, a començaments del mes de juliol d'aquest any, van tenir dos professors de filosofia, un de la Sorbona (Universitat de París 5) i una professora d'una universitat a Brasília, Ondina Pena Pereira, durant el IX Congrés Internacional de l'Associació per a la Investigació Intercultural, que va tenir lloc a Amiens. Considerant que el catedràtic francès adoptava una posició en certa manera racista, la professora brasilera va reaccionar, i va afirmar:

> "No caso do Brasil, os cientistas sociais, principalmente os mais a c a d ê m i c o s , têm um pensamento colonizado, tendendo a reproduzir o pensamento dos americanos e dos europeus, o que esvazia a possibilidade de introduzirem a sua real diferença, a sua singularidade, nas trocas e de contribuírem, assim, para a construção de um pensamento e de uma ética universais. Por causa dessa deficiência, eu diria que o mais sério cientista social brasileiro hoje é um "raper", que vive em uma favela chamada Cidade de Deus, e que é ironicamente chamado de Bill. Esse cidadão, por ser consciente da sua posição no mundo, a partir dela é capaz de dotar de inteligibilidade as contradições mais agudas da existência social no país, não se deixando enredar na trama colonizada da academia. Mas é possível, mesmo dentro da academia, se desfazer dessa relação de dominação, ainda que seja fazendo uso de uma forma irônica, capaz de produzir um deslocamento no olhar e de inverter essa verdade que os produtores de conhecimento no hemisfério norte interessaram-se em conhecer a África, a América Latina, etc., pesquisaram essas sociedades, escreveram muito sobre elas –sobre "nós". Como também é verdade que nós aprendemos muito sobre nós mesmos lendo essas obras. O entanto, é preciso acrescentar que nessa relação se produziu um efeito irônico: **ao ler com interesse e cuidado o que escreveram sobre nós, acabamos por conhecer mais a cultura deles do que eles conhecem a nossa. Para usar uma metáfora psicanalítica, é como se tivessem estado deitados em um divã sob a nossa análise**."

Proteccionisme

Evidentment l'educació és un factor social i no es pot avaluar aïlladament fora d'un context més ampli en les relacions socials, inclusivament en les relacions internacionals. Els acadèmics llatinoamericans són conscients també que, sense un canvi en els injustos criteris de proteccionismo industrial i agrícola dels països del Nord, en particular el proteccionismo industrial i agrícola nord-americà i de subvenció sinònims de dúmping per als productes llatinoamericans tan comuns en alguns països d'Europa, no serviran de res els programes d'ajuda, d'assistència o de col.laboració.

Aquestes són veritables gotes d'aigua comparades amb els recursos que perden els països en vies de desenvolupament en les relacions comercials mundials. Es calcula que els subsidis a les nacions industrialitzades costen o equivalen a un bilió de dòlars per dia de pèrdues per als països en vies de desenvolupament, quantitat que és molt superior a qualsevol ajuda atorgada al desenvolupament. A més, quan s'estimula l'adopció de polítiques d'ajust estructural, que impliquen reducció de la inversió social, al mateix temps les organitzacions financeres apliquen recursos significatius en altres regions, com va ocórrer recentment per a la producció massiva a l'Àsia de productes com cafè o canya de sucre, que, en lloc de garantir l'alimentació dels pobles en qüestió, provocaran un excés d'oferta al mercat mundial i una

reducció dels preus dels productes d'exportació agrícola llatinoamericans, i així la situació s'agreuja i ningú no comprèn res.

Què esperen d'una regió com Catalunya els països en vies de desenvolupament i, en particular, l'Amèrica Llatina? En primer lloc, seria desitjable que el tema fos debatut. El Fòrum cultural mundial de 2004 serà una oportunitat excepcional per situar Catalunya en les relacions que s'intenten desenvolupar en espais com l'iberoamericà i l'espai que s'intenta crear entre Europa, el Carib i l'Amèrica Llatina. Partint d'una anàlisi del que aproxima Catalunya a la resta dels països iberoamericans en termes culturals, podrien establir-se debats sobre la cooperació. Als països en vies de desenvolupament, fins i tot als emergents, les reunions que no condueixen a res generen una gran frustració. A Monterrey, Mèxic, l'any passat, durant la Conferència Internacional sobre Finançament per al Desenvolupament, es va estimular aquests països per millorar les seves polítiques i la gestió dels temes públics, en lloc que els països rics prometessin augmentar la seva ajuda i obrir els seus mercats.

S'esperava que en la cimera de Johannesburg els països rics passarien a l'acció. Què va passar? No hi va haver reducció del deute, l'ajuda al d e s e n v o l u p a m e n t n o v a a u g m e n t a r , e l s m e r c a t s d e l s p a ï s o s industrialitzats van continuar tancats a l'exportació de productes provinents dels països pobres i la transferència de tecnologia és cada vegada més difícil, amb obstacles insuperables.

No és estrany que els països en vies de desenvolupament, en les cimeres, com en les reunions bilaterals amb països rics, sol.licitin que a q u e s t s r e p r e n g u i n e l s o b j e c t i u s d ' a u g m e n t a r l ' a j u d a o f i c i a l a l desenvolupament, tornant a la meta del 0,7 % promesa als fòrums internacionals fa més de deu anys i que és molt lluny del 0,23 % actual del PIB dels països rics, l'any 2000, segons que calcula l'exdirector de l'Agència Canadenca per al Desenvolupament. En cas que ho facin, és a les universitats, en la nostra opinió, a l'Amèrica Llatina, on l'eficiència i l'eficàcia suggereixen que la cooperació sigui intensificada. A més, en la societat del coneixement, el poder, com se sap, està a les mans de qui posseeix el coneixement, més que el capital o les màquines.

Confirmant la prioritat de reforçar la cooperació en el camp universitari, Catalunya, i això és vàlid per a Espanya en el seu conjunt i per a Europa, estarà promovent el diàleg entre civilitzacions i col.laborant així, en aquesta part del món, perquè es compleixin els objectius d'un projecte mundial, patrocinat per l'ONU i promogut pel rector de la Universitat de les Nacions Unides, que busca, a través del diàleg entre civilitzacions, assolir perspectives comunes per al desenvolupament sostenible i la pau al món.

Per acabar, tenint en compte la situació actual del món i l'orientació que s'està intentant donar a la cooperació interuniversitària, si Catalunya vol continuar sent el país de la resistència, hauria de fixar l'atenció en alguns punts que són essencials:

1. S'ha de disposar d'agendes positives, com suggereix el secretari general de la UNCTAD, l'ambaixador Rubens Ricupero. Catalunya podria participar activament en la construcció dels espais polítics, econòmics i culturals iberoamericans i en l'espai comprès per Europa, el Carib i l'Amèrica Llatina.

2. En relació amb l'educació superior, l'agenda positiva consistiria a donar suport a les accions de cooperació solidària en les quals la transferència de coneixement sigui part essencial dels proyectes compartits i en què tots els associats siguin considerats iguals.

Per a això, Catalunya, a través de les seves universitats, junt amb les autoritats i la societat civil, ha de continuar resistint a la pressió per transformar l'educació, que, en cas contrari, passarà a ser tractada com a mercaderia.

3. Les associacions universitàries i científiques en tots els nivells haurien d'estudiar el tema, analitzant les conseqüències de les accions de l'OMC per a l'educació i per a la societat, i haurien d'insistir que aquests temes siguin tractats prioritàriament en institucions com la Unesco, la Universitat de les Nacions Unides, la Unicef, etc.

4. El món acadèmic i científic ha de pressionar els governs perquè no adoptin cap compromís en aquestes àrees dins del marc de l'OMC i insistir que és obligació dels estats, incloent-hi els poders executiu, legislatiu i judicial, decidir sobiranament sobre els serveis governamentals dins del seu territori.

5, És necessari defensar i donar suport a la revisió del funcionament de l'OMC i a la revisió d'alguns punts del pacte de creació d'aquesta organització i dels acords que s'hi van firmar, que li atorguen poders propis d'un govern econòmic internacional. Entre aquests punts, s'hauria d'esmentar el predomini de les seves decisions sobre les legislacions nacionals i sobre les decisions dels tribunals nacionals.Cal eliminar i reemplaçar la definició de servei públic en l'AGCS (GATS), que, pel fet de ser ambigua, permet que pràcticament totes les accions governamentals quedin sota el domini de l'OMC. La interpretació de textos ambigus no pot quedar en mans de funcionaris que no tinguin un mandat exprés en aquesta àrea.

6, Ês important procedir a la revisió d'altres acords, com els que tracten la propietat intel.lectual, la salut, el medi ambient, etc., i determinar que les decisions de l'OMC no poden tenir preponderància sobre altres acords firmats pels països en aquests camps i dominis en instàncies més apropiades que l'OMC. S'ha d'assenyalar i determinar que l'OMC no és el fòrum adequat per a la discussió d'aquests temes (educació, salut, medi ambient, propietat intel.lectual, etc.).

Les discussions que estan en curs a Ginebra no es limiten a l'educació. La comunitat acadèmica necessita acompanyar els debats de temes que són essencials per al desenvolupament i el benestar de tots els pobles.

Se sap, per exemple, que la Unió Europea, França en particular, està interessada en la liberalització del comerç d'aigua i de l'exploració sense límits d'aquest patrimoni de la humanitat, sense el qual ningú no pot viure decentment.

L'aplicació d'un enfocament comercial als serveis de medi ambient podria provocar decisions en què solament l'interès comercial sigui tingut en compte, sense considerar l'interès de la humanitat, en particular el de les generacions futures. Seria la legitimació, per exemple, d'una decisió com la del Sr. Bush de no ratificar l'acord de Kyoto.

Les qüestions de la salut i dels serveis de seguretat social també es troben en aquest marc, sense comptar-hi el dret a la propietat sobre els organismes vius i el dret de patents sobre organismes vius i sobre el patrimoni resultant del coneixement acumulat de les poblacions indígenes.

Quan s'analitzen tots aquests problemes, quan es veu com estan sent tractats pels dirigents del país més poderós del món i per certs dirigents de països intermediaris, l'única preocupació dels quals sembla ser la de voler rebre abraçades del Sr. Bush i no la de defensar els interessos dels seus pobles, el pessimisme pot imperar, i una gran depressió psicològica podria abatre's sobre pobles sencers.

Això no és racional i tot sol justificaria tots els esforços perquè es reformi el sistema de les Nacions Unides i totes les accions multilaterals, no per posar-les sota el domini dels que tenen el control de les armes i de les finances, sinó per donar-los condicions perquè exerceixin les funcions i els objectius imaginats pels que van elaborar i van firmar la carta constitutiva de les Nacions Unides el 1945, a San Francisco.

Utopia ?

L'octubre de 1999, el periodista brasiler Elio Gaspari va publicar l'entrevista que va mantenir amb una mestra, Teresinha Balsalôbre, de 49 anys, professora des de feia 27 anys, mare de Rodrigo, un estudiant de periodisme, assassinat al seu cotxe per un assaltant. Aquesta senyora, que tindria totes les raons per declarar-se desesperada i sense fe en la humanitat, va declarar:

> **"Crec que la persona que va matar el meu fill mai no ha llegit un llibre. Mai no ha après a estimar, a tenir afecte. Va ser creada en un ambient salvatge. El pobre no és bandit. Durant cinc anys, vaig fer classes a la perifèria, a Campo Limpo. Desitjo ara treballar amb vista a restablir la solidaritat en la nostra vida […]. Tot el que vull en la vida és somiar que el meu fill va ser l'últim."**

He iniciat aquesta lliçó citant dos poetes i compositors brasilers. Els poetes són els que senten més bé la realitat i els que millor reaccionen, identificant problemes, presentant solucions que, sovint, són dins de nosaltres i no fora.

Acabo amb Lluís Llach, el gran compositor català, pel qual enfrontar-se a una situació com la que vivim avui, d'obscurantisme, de foscor, no ha de crear por. Enterrem la nit. Enterrem la por. Apartem els núvols que ens amaguen la claror. El camí és llarg. Hem de veure-hi clar. Ja no tinc temps per perdre…

CAL QUE NEIXIN FLORS A CADA INSTANT

Fe no és esperar,
fe no és somniar.
Fe és penosa lluita per l'avui i pel demà.
Fe és un cop de falç,
fe és donar la mà.
La fe no és viure d'un record passat.

No esperem el blat
sense haver sembrat.
No esperem que l'arbre doni fruits sense podar-lo.
L'hem de treballar,
l'hem d'anar a regar,
encara que l'ossada ens faci mal.

No somniem passats
que el vent s'ha emportat.
Una flor d'avui és marceix just a l'endemà.
Cal que neixin flors a cada instant.

Fe no és esperar…

Enterrem la nit,
enterrem la por.
Apartem els núvols que ens amaguen la claror.
Hem de veure-hi clar,
el camí és llarg
i ja no tenim temps d'equivocar-nos.

Cal anar endavant
sense perdre el pas.
Cal regar la terra amb la suor del dur treball.
Cal que neixin flors a cada instant.

Referències bàsiques

1) AUCC, EUA, ACE i CHEA. "Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services", 2001. (Versió francesa a Internet disponible a www.aucc.ca.)

2) BARRET, Brendan i CHONG, NG (Universitat de les Nacions Unides). *UNU Virtual University/online education initiative*. Strategic Note, 12 March 2002. Consultation draft www.unu.edu.

3) BRICALL, Josep M. *Universidad 2 mil*. CRUE (Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles).

4) BROVETTO, Jorge. "A educação na América Latina: balanço e perspectivas", pàg. 345 a 356. A: TRINDADE, Hélgio, i BLANQUES, Jean-Michel (org.). *Os desafios da educação na América Latina*.Coleção universi@s. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

5) BUARQUE, Cristovam. "The university at a crossroad". Discurs d'obertura de la conferència organitzada per la Unesco en commemoració dels cinc anys de la CMES a París +5.

6) CRUE (Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles). *Informe Universidad 2000*. Madrid, 2000.

7) DEEPAK NAYYAR (editor). *Governing Globalization. UNU/Wider Studies in Development Economics*. Oxford University Press, 2002.

8) Dias, Marco Antonio R. "Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI", pàg. 11 a 44. A: *Lecciones de la ConferenciaMundial sobre Educación Superior. Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI*. (M.A.R.Dias, coordinador). Madrid: CRUE, 2002.

9) DIAS, Marco Antonio R. "A OMC e a educação superior para o mercado", pàg. 45 a 80. A: *A educação superior frente a Davos*, organitzat per Jorge Brovetto, Miguel Rojas Mix i Wrana M. Panizzi. Editora UFRGS, 2003.

10) DIAS, Marco Antonio R. "De Córdoba (1918) a París (1998). Los desafíos para la educación superior", pàg. 71 a 86. A: *Universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, a càrrec de J. Brovetto i M. Rojas Mix. Colección Extremadura. Imprès a Espanya. ISBN- 84- 921818-4-2. Cexeci [*et al*.], 1998.

11) DIAS, Marco Antonio R. "Lo público, lo privado y la internacionalización en la educación superior", pàg. 23 a 64. A: *Córdoba Eje XXI. La universidad pública en la respuesta iberoamericana a la globalización*, organitzat per Jorge González, M.R. Mix i J. Brovetto. Universitat Nacional de Córdoba, AUGM, Junta d'Extremadura i CEXECI, 2003.

12) DONIDA, Domingos Armando. *Cooperação Internacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. Centro de Ciências Humanas, São Leopoldo, Brasil, nov. 2002.

13) DUWAY, Jean-Michel. "Dans la ruche de Porto Alegre". *Le Monde*, 6.2.2003, pàg. 15.

14) FERRER LLOP, Josep. "El marco jurídico del desarrollo universitario en España". Presentació feta a Barcelona durant l'assemblea general de la xarxa CINDA, 2003.

15) HETTNE, Bjorn. "The new regionalism. Implications for global development and international security". Wider. World Institute for Development Economics Research. Hèlsinki. UNU, 1993.

16) KNIGHT, Jane. *Trade in Higher Education Services: the Implication of GATS- Report*. *www.obhe.ac.uk*, 2002.

17) LEGENDRE, Pierre. "Nous assistons à une escalade de l'obscurantisme". Entrevista especial al diari *Le Monde*, 23.10.2001.

18) MAYOR ZARAGOZA, Federico. "Hacia una nueva educación superior". Discurs de cloenda de la Conferència Regional sobre Polítiques i Estratègies per a la Transformació de l'Educació Superior a l'Amèrica Llatina i el Carib, realitzada a L'Havana, Cuba, del 18 al 22 de novembre de 1996. A: "Hacia una nueva educación superior". Colección Respuestas. Caracas, Veneçuela: Ediciones Cresalc/Unesco, 1997.

19) OCDE. "Redéfinir l'enseignement tertiaire". També en anglès: "Redefining Tertiary Education". 1998.

20) ORGANITZACIÓ MUNDIAL DEL COMERÇ (OMC o WTO). Els documents de l'OMC citats en aquest treball es poden trobar a la pàgina web de l'OMC (www.wto.org), en particular a la part relativa als serveis.

21) RICUPERO, Rubens. *Rebuilding confidence in the multilateral trading system: closing the 'legitimacy gap'*, pàg. 37 a 58, capítol 3. A: SAMPSON, Gary P. (editor). *The role of the World Trade Organization in Global Governance*. UNU Press, 2001.

22) SAMPSON, Gary P. (editor). *The role of the World Trad eOrganization in Global Governance*. United Nations University Press.UNU; Tòquio; París; Nova York, 2001.

23) UNESCO. *Conferència Mundial sobre l'Ensenyament Superior*. París, del 5 al 9 d'octubre de 1998.

a) "L'enseignement supérieur au XXIe siècle. Vision et actions". Unesco, París, 5-9 octubre 1998. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur Rapport final (Suzy Halimi). Aquesta publicació existeix també en anglès i castellà i conté alguns dels principals documents de la CMES, inclosa la "Declaració" i el "Marc d'Acció Prioritària".

b) Els textos també es poden trobar a Internet, a la pàgina web de la Unesco: www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm/.

c) En portuguès, el CRUB (Consell de Rectors de les Universitats Brasileres) va publicar el 1999 un llibre que contenia els documents bàsics i els principals discursos a la CMES (Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. (CRUB - Unesco, com o apoio da CAPES, 1999).

d) L'abril de 2002, la CRUE (Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles) i la Fundació Universitària de Cooperació Internacional (Madrid) van publicar un llibre que contenia, en castellà, els principals documents de la CMES: *Perspectivas dela educación superior en el siglo XXI*).

24) UNESCO. *Expert meeting on the impact of globalization on qualityassurance, accreditation and the recognition of qualifications in higher education*. Unesco, París, 10-11 septiembre 2001. "Draft conclusions and recommendations". Disponible a www.unesco.org/education/studyingabroad. Vegeu també UNESCO/COUNCIL OF EUROPE. *Code of good practice in the provision of transnational education adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting*, Riga, 6 June 2001.

25) WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*, 2003.

26) VAN GINKEL, Hans. *Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development*. Tòquio: Universitat de les Nacions Unides, 2001.

27) VIDAL VILLA, José María i MARTÍNEZ PEINADO, Javier. "Economía mundial" (segona edició). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, SAU, 2001.

28) ZOELLICK, Robert. "Unleashing trade winds". A: *The Economist* (pàg. 25-29), december 7th-13th 2002.

L'autor

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

Assessor especial del rector de la Universitat de les Nacions Unides

Exdirector de la Divisió d'Educació Superior de la Unesco (1981-1999)

Adreça a França: 36, Rue Ernest Renan, Meudon 92.190 - France
Adreça al Brasil: Rua Professor Augusto Lourenço, 138, Passagem, Cabo Frio, Rio de Janeiro

Experiència professional

-Director de la Divisió d'Ensenyament Superior de la Unesco (París), d'octubre del 1981 a febrer del 1999, data de la seva jubilació a les Nacions Unides. En aquest organisme, ha

representat la Unesco al Consell de la Universitat de les Nacions Unides (Tòquio) de 1983 a 1998 i ha estat coordinador de la preparació de diversos documents de base, entre els quals hi ha "Document de política per al canvi i el desenvolupament en l'educació superior" (1995) i "Aprenentatge obert i a distància. Perspectivas i consideracions de política" (1997); ha coordinat l'elaboració, ha estat responsable del llançament i ha supervisat la implementació del Programa UNITWIN/Càtedres Unesco, que el 1999 tenia al voltant de 350 projectes (càtedres Unesco i xarxes de cooperació interuniversitària); ha estat el coordinador principal de la Conferència Mundial sobre l'Ensenyament Superior (1998), que ha congregat gairebé cinc mil participants (més de 180 països, 125 ministres, centenars d'ONG).

–

Actualment, assessora la Universitat de les Nacions Unides i la Universitat Politècnica de Catalunya en la supervisió del funcionament del Fòrum Unesco/UNU sobre l'ensenyament superior creat el 1999, d'acord amb el paràgraf 6.i del document "Marc d'acció prioritària per al canvi i el desenvolupament de l'Ensenyament Superior", aprovat per la CMES a París (1998), que s'ha constituït a través de la xarxa universitària anomenada GUNI (Global University Network for Innovation).

–

És vicepresident del GUS (Global University System), xarxa creada a Tampere (Finlàndia) l'agost del 1999 com a conclusió de la conferència Emerging Global Electronic Distance Learning, que ha congregat especialistes de totes les regions del món, en particular de països com el Japó, el Canadà, els Estats Units o Escandinàvia.

–

És vicepresident del PACI (programa Anchieta de cooperació interuniversitària (Las Palmas de Gran Canaria, Canàries, Espanya). Ha coordinat un grup de treball hispanobrasiler per a l'elaboració del programa Anchieta, que s'ha transformat més tard en ONG. És en el marc d'aquest programa que s'ha elaborat el projecte Senderes per al curs de formació de mestres (15 mil) de les quatre primeres sèries de l'ensenyament fonamental a Minas Gerais (Brasil).

–

Assessora la UOC (Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona) en la definició de programes de cooperació, en particular amb l'Amèrica Llatina.

–

És membre del Consell d'Orientació del CAERENAD (Centre d'Application d'Étude et de Ressources en Apprentissage à Distance), xarxa d'institucions d'educació a distància amb seu a Quebec (Canadà), en què participen institucions del Canadà, Xile, Costa Rica, el Brasil, el Senegal i Maurici.

–

Després de jubilar-se a la Unesco (febrer del 1999), ha participat en trobades, ha dictat conferències i ha col.laborat en l'elaboració de projectes en els llocs i països més variats: el Brasil (São Paulo, São Carlos, Belo Horizonte, Porto Alegre, Cuiabá, Brasília, Fortalesa, Manaus, Rio de Janeiro, Florianópolis, Belém), Espanya (Extremadura, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid, Granada, Barcelona, Gijón, Còrdova, Sevilla, Platja d'Aro, Huelva, la Corunya), Puerto Rico, els Estats Units (Cincinatti i Arizona), Bolívia (La Paz i Cochabamba), Colòmbia (Barranquilla), Veneçuela (Caracas), l'Argentina (Buenos Aires, La Plata, Paraná de Entre Ríos, Mar del Plata, Salta, Luján), Perú (Lima), Finlàndia (Tampere), Suècia (Malmö), la Xina (Hangzhou), l'Uruguai (Montevideo), Maurici.:

Formació acadèmica i publicacions

–

Diplomat en Dret (llicenciatura) per la Universitat Federal de Minas Gerais (1964).

–
Abans, curs de Filosofia (tres anys) al Seminari Arxidiocesà de São José, a Rio de Janeiro (1958).
–
Diploma de tercer cicle de l'Institut Francès de Premsa i de Ciències de la Informació de la Universitat de París (1968).
–
És autor de diversos articles, capítols de llibres i documents en els camps de la comunicació, l'educació i la política, publicats en portuguès, espanyol, francès i anglès. El 1992, PUC Minas Gerais ha llançat el seu llibre *O fato e a versão do fato. Um jornalista nos anos sessenta*.

Recentment (2002), la CRUE (Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles), a través de la FUI (Fundació Universitària per a la Cooperació Internacional), ha llançat el llibre *Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI*, de què és coordinador i autor de la primera part.
–
El 1963, va ser membre del Gabinet del Ministre d'Educació, com a assessor parlamentari i com a part d'un equip en què participaven, entre altres, Paulo Freire, Roberto Freire (teatròleg), Herbert José de Souza (Betinho), Luiz Alberto Gomes de Souza, etc. Als anys setanta, va ser membre durant diversos períodes del Consell de l'Associació Brasilera de Tecnologia Educativa i membre del seu Consell Editorial.
–
Va ser professor (de març del 1970 a setembre del 1981), cap del Departament de Comunicació (1970-1972), degà d'Extensió (1972-1976) i vicerector de la Universitat de Brasília (1976-1980). És professor titular jubilat de la UnB.

Vida professional com a periodista

Durant els anys seixanta, va ser periodista a Minas Gerais i São Paulo. Va ser fins i tot, en aquest període, director de la *Folha de Minas* (1963) i de la Rádio Jornal de Minas (d'octubre del 1968 a març del 1970), redactor secretari (editor) d'*Última Hora* de São Paulo (1965), reporter i editor de política de diaris a Belo Horizonte (*O Diário*, *Última Hora*, *Correio de Minas*, *Diário de Minas*).

Condecoracions

El 1999, va rebre del Govern francès la condecoració de la Légion d'Honneur, en el grau de Chevalier. Abans, el 1993, havia estat condecorat pel Govern brasiler (Itamar Franco) amb l'Ordem do Mérito Educativo. El 15 de setembre de 2003 rebrà de la Universitat Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil) la Medalla d'Honor de la UFMG, concedida als antics estudiants de la Universitat que s'han destacat per la seva contribució a la societat.

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
Consultor internacional
Universitat de les Nacions Unides

6- La teología del mercado en la globalización de la educación superior- in "Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales" – Santiago de Chile 1999-(2000) – Universidad de Santiago de Chile, CEXECI, AUGM- pgs, 259 a 292- documento que serviu a apresentação feita, em agosto de 1999, durante a Ia. Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales realizada em Santiago de Chile em agosto de 1999 - **The theology of the market in the globalization of higher education**-in "Ibero-American Summit of Rectors of State universities"-Santiago de Chile 1999-(2000)-University of Santiago de Chile, CEXECI, AUGM-pgs, 259 to 292-document used for the presentation made in August 1999, during the Ibero-American Summit of Rectors of State universities held in Santiago de Chile.


COLECCIÓN: EXTREMAMÉRICA
UNIVERSIDAD II
CUMBRE
IBEROAMERICANA DE
RECTORES
DE UNIVERSIDADES
ESTATALES
SANTIAGO DE CHILE
1999

LA TEOLOGÍA DEL MERCADO EN LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias
Consultor de la Universidad de las Naciones Unidas
Ex-Director de la División de Educación Superior de la UNESCO

"Caminando, caminando
voy buscando libertad
ojalá encuentre camino
para seguir caminando"
"Victor Jara"

Santiago de Chile, 3, 4 y 5 de agosto de 1999 - Cumbre Iberoamericana de
Rectores de Universidades Estatales

Hace poco más de cinco años, la organización AIESEC -Asociación Internacional de Estudiantes de Economia y de Comercio- me invitó para que presentase una ponencia en su conferencia internacional organizada en Platja del Aro, Cataluña, a unos cien kilometros al Norte de Barcelona. Hice un discurso fuerte, recordé « mayo del 68 » y lo que yo había vivido entonces en París, y les dije que el mundo que nuestra generación les dejaba era malo e injusto. "!Ustedes no tienen que preguntarnos lo que deben hacer. Vean lo que nuestra generación ha hecho, analicen donde erramos y construyan un mundo mejor", les decía yo.

Al terminar, el presidente nacional de esta asociación, en Kenya, se acercó a mí y me dijo: "Profesor Días, en mi país no se escucha a los jóvenes. Con mi padre, no puedo tener la conversación que estoy teniendo con usted ahora. La opinión de los jóvenes en mi país no tiene ningún valor. Usted no puede imaginar hasta que punto es estimulante para nosotros, oir a un anciano como usted decir lo que nos ha dicho". Yo tenía 55 años. Confieso que tuve ganas de decir al joven que su padre tenía razón y que no había que escucharlo…Por supuesto, no lo hice. En realidad, para alguien de un país donde la esperanza de vida llega con dificultades a los 50 años, un hombre de 55 años es más que un anciano, es un sobrevivente y, en una cultura, donde la palabra de los ancianos es tan influyente, la observación de este joven era muy pertinente y, personalmente, tenía que recibirla como un elogio.

Si les cuento esta historia, es porque, a veces, tengo la impresión de que, a mis sesenta años, he vivido varias vidas. Dejé la UNESCO hace pocos meses. Me jubile a finales de febrero, pero el mundo, la sociedad, la civilización están cambiado tan rápidamente que me pregunto si todo lo que he vivido en esta Organización tiene todavía un sentido, en otras palabras, si se justifica que ustedes inviten a gente como yo para hablarles en base en lo que se hizo en la UNESCO, aunque se trate de un pasado reciente.

Por supuesto, estoy contento de estar aquí en Santiago, de estar con gente que yo aprendí a respetar, a compartir ideas con personas que siguen creyendo en utopías. En particular, el hecho de venir a la Universidad de Santiago, una institución que, aún recientemente fue objeto de una violenta represión, lo que revela que ésta es una casa en donde se piensa críticamente la realidad chilena y latinoamericana, es un privilegio y un honor. La memoria de Víctor Jara y de todos aquéllos que han luchado aquí por la cultura chilena y por las libertades sigue viva. Esto me estimula también a no renunciar a seguir reflexionando sobre nuestra realidad, y, en particular, sobre la contribución que la educación superior puede dar a la construcción de un mundo mejor.

El destino de la educación superior en el mundo y, en particular en América Latina, no está en manos de burócratas o de ex-burócratas. Está en las manos de ustedes, dirigentes de las universidades públicas dentro del espacio ibero-americano. Pero no actúen solos. El gran mensaje de la Conferencia Mundial de Educación Superior que se realizó en Paris el año pasado, del 5 al 9 de octubre de 1998, fue que la sociedad entera debe participar en las discusiones sobre los destinos de la educación superior y, en particular, los profesores y los estudiantes que no pueden ser vistos, apenas, como objeto de la acción educativa. El mensaje de la Reforma de Córdoba de 1918, en lo que respecta a la participación de los estudiantes, sigue siendo actual.

LAS DESAVENTURAS DE UN MODELO

En una de mis "vidas anteriores", en los años 60, yo fui periodista. Era una época difícil. Empezamos con muchos sueños que se desmoronaron en una noche de primero de

abril, con el golpe de estado militar en Brasil en 1964. Vivimos entonces un cuarto de siglo de oscuridad, de censura, de represión. Trabajando en los medios de comunicación, aprendí a escribir y a leer entrelineas y esto me creó el vicio de querer analizar siempre la realidad leyendo los periódicos pero leyendo más lo que no está escrito y comparando las informaciones que son divulgadas durante un mismo período.

Hace una semana, yo estaba en Londres, donde recientemente se lanzó un periódico gratuito que se distribuye en las estaciones de metro y que tiene gran éxito de público. En su edición del lunes 26 de julio de 1999, el 'Metro London', inscribía en su primera página un tema ("Blair: Britain is booming again" en que decía: "Britain is getting better and better, claims today (T. Blair) in his Government's annual report". "Our influence -declaraba Tony Blair- in the world is growing. Our public services are steadily improving. Working people have more support, decent standards, paid holiday and more childcare. The economy has avoided lurching from boom to bust. More importantly, we are beginning to look like one nation again".

Sin embargo, en la página 5 de la misma edición de este periódico se veía una foto de 143 graduados de medicina que habían terminado su curso el año pasado en la Bristol Medical School y se señalaba que "a quarter of the students celebrating graduation in this picture taken last year are quitting the NHS. Each graduate costs 200.000 pounds to train"». En el texto del reportaje, el periódico explicaba que estos 25% dejaban el sistema medico "blaming working conditions, and hundred more junior doctors across the country are joining the race to quit the NHS"».

Por otra parte, en la página 6, en el titulo de un otro reportaje se leía que "student loans chaos as new system is delayed". En el texto se podía leer que "thousands of students face starting the university year without their loan cheques following delays and errors with the computer system". Todos estos artículos y reportajes muestran que el tema de la educación superior es importante para el público inglés que se siente afectado por sus problemas, que en este momento no son pequeños. Sin embargo, en las organizaciones internacionales, el sistema inglés es presentado frecuentemente como un modelo a seguir, lo que parece difícil de aceptar cuando el periódico añade: "the problems were reported to be so basic that the new system could not recognise 'UK' as a valid response to the question of a student's country of origin".

Un día antes, el domingo 25 de julio de 1999, el "Sunday Times" también de Londres llamaba la atención sobre el hecho de que "Universities raise cash by 'seling' honorary degrees". Fijense bién. Lo que ustedes escuchan es exacto. El periodista informa con detalles que "universities are awarding honorary degrees to wealthy people in return for cash" y que "businessmen can 'buy' a doctorate for as little as 10.000 pounds".

Alguien podría piensar que ésto se aplica a universidades menos importantes. !No! El fenómeno es general. El periódico informa que se notó, en Inglaterra, en los últimos tiempos, un aumento en la concesión de titulos honoríficos. Son ahora más de mil cada año, que benefician en particular a representantes de las industrias. Hasta la multicentenaria y prestigiosa Universidad de Oxford lo hace. Pero, el precio, por supuesto, es más caro. Son 250 mil libras. El princípio -y ésto es lo que cuenta- es el mismo, apesar de las protestas de las asociaciones de maestros y de estudiantes.

I- BASES DE UN MODELO DESTRUCTOR

Ante hechos de esta naturaleza, la primera observación que uno puede hacer es que éste no es el modelo que ha de ser imitado para desarrollar la cooperación entre universidades

e industrias ni el modelo para la diversificación de fuentes de financiación, ambos principios que la comunidad académica hoy día acepta en el mundo entero. Más importante que ésto, hay que tener en cuenta notar que esta situación es claramente el resultado, en uno de los países más ricos del mundo, de la adopción durante el gobierno de la Sra. Thatcher (que se inspiro en los 'Chicago boys' que tanta influencia han tenido aquí en Chile) de una política que trae desde sus fuentes la destrucción de la capacidad de investigación de las universidades. Tiene como prioridad absoluta y exclusiva el desarrollo de los mercados.

De hecho, después de la teología de la liberación en los años 70 y 80, tenemos ahora la "teología de mercado", incluyendo ahí el mercado de las armas, el mercado de la guerra. Para los fundamentalistas, adeptos de este nuevo 'Belzebú', el social, en la práctica, está excluído y marginalizado.

Un ejemplo claro de ésto se vió en los debates, en 1996, de los jefes de Estado del G7 que se reunían entonces en Lille, Francia. En esta ocasión, los dirigentes de los países más ricos del mundo se pusieron de acuerdo sobre la necesidad absoluta de una 'derreglamentación'», de la adopción de la flexibilidad en el trabajo dentro del marco de la globalización. Apesar de unos cuantos esfuerzos en contra del Presidente Chirac, de Francia, la cuestión social fue desechada por el grupo. Según Viviane Forrestier, en el libro 'L'horreur économique' (Fayard, París, 1996) en esta misma reunión, el director general de la Organización Internacional del Trabajo anunciaba que "de 1979 a 1994, le nombre de chomeurs, dans les pays du G-7 est passé de 13 à 24 millions", c'est-à-dire qu'il a pratiquement doublé en quinze ans, "sans compter les 4 millions qui ont renoncé à chercher un emploi et les 15 millions qui travaillent à temps partiel, faute de mieux".

Viviane Forerrestier se refiere también a una invención 'genial'… de los ingleses: 'le travail heure zéro' ("zero hour working "), pratiqué en Grande-Bretagne. Les employés ne sont rémunérés que lorqu'ils travaillent. Normal. Oui. Mais… ils ne sont employés que de temps à autre et doivent impérativement, dans l'intervalle, attendre chez eux, disponibles et non payés, d'etre appelés par leur employeur lorqu'il estimera désirable, pour le temps qu'il jugera bon! Y en ésto hay que decir que los ingleses por lo menos son más transparentes. Esta modalidad de 'zero hour working' se expandió en el mundo entero, pero nadie lo dice o lo condena. Definitivamente, para quienes desean que lo social sea prioritario, el modelo de la tercera vía inglesa fue muy lejos en su conversión a la teología del mercado y al liberalismo sin control. Tengo serias dudas si este modelo es bueno para los ingleses. Estoy absolutamente seguro de que para nosotros, !no lo es!

IV- DONDE ENTRAN LAS VACAS LOCAS

En 1996, la Universidad de París I, parte de la Sorbona, organizó en Estambul conjuntamente con la Université francophone de Galatasary, una conferencia internacional sobre los cambios en la educación superior. Me invitaron a presentar una ponencia sobre la cooperación interuniversitaria y para sorpresa de los organizadores yo llegué a Turquia con un texto sobre "la crisis de la vaca loca y la cooperación interuniversitaria". Se suponía que todas las intervenciones se publicarían posteriormente. Sin embargo, mi texto no fue. El responsable de la conferencia en la Sorbona declaró a un asesor de nacionalidad francesa en la UNESCO, de quien recebí esta información, que el tema de mi ponencia podía interesar a una organización internacional, pero seguramente no era de interés de los organizadores del encuentro. No tenía, por lo tanto, que publicarse…

Antes de venir a Santiago, decidí de reler el texto sobre las vacas locas y concluí que fue uno de los mejores que he escrito en los últimos años. Afortunadamente, existe una

versión en español, publicada en México por iniciativa de María de Ibarrola, en la revista "Avance y Perspectiva" (volumen 15-noviembre y diciembre de 1996). Creo que vale la pena recordar ahora parte de esta ponencia. Tiene mucho que ver con los hechos que la prensa inglesa publicó la semana pasada y con el tema de esta presentación en el marco de la cumbre de las universidades públicas de Iberoamérica. Veamos algunos elementos de este texto:

> - "No se debe olvidar que el descubrimiento de la enfermedad de las vacas locas y de su evolución ha coincidido con un cambio en la política de financiamiento de las universidades de varios países, incluyendo el Reino Unido, con la introducción de un sistema de competencia entre las universidades, habiéndose acordado dar prioridad, según la ley del mercado, a los proyectos capaces de producir recursos. Las universidades han sido invitadas a reducir los costos y a « producir"… inmediatamente, se ha sabido que sólamente ciertos temas obtendrían el financiamiento. Sería considerado descabellado solicitar un financiamiento para estudiar la locura de las vacas…Las universidades fueron invitadas, por otra parte, a solicitar fondos para la investigación en las industrias. Imaginemos al Professor Lacey (investigador del tema) solicitando fondos a la industria de harinas animales para estudiar la enfermedad de las vacas locas…Sí, sería una locura, la expresión no podía ser más apropiada".

Las universidades inglesas, como las de otros países que adoptan el mismo modelo, han sido obligadas a buscar fondos, a 'producir'. Todos aquéllos que por una u otra razón han enviado a sus hijos a Inglaterra, saben que es a costa de los extranjeros, cuyo número de inscripciones ha aumentado de una manera extraordinaria, como se han reducido significativamente los costos en muchas instituciones. No hay que asombrarse de que sea en Inglaterra donde la noción de « merchandising » se haya expandido entre las empresas que siguen el ejemplo de los restaurantes McDonald, y que ésto se utilice en el mundo universitario. En vez de cooperación adaptada a las necesidades de quienes la reciben, hay programas enteros, verdaderas cajas negras que se exportan a Asia, a Africa, a América Latina, a Europa Oriental (cursos, profesores, diplomas…). Creo que, con estas consideraciones, nadie tendrá dudas sobre la relación que existe entre la crisis de las vacas locas y la cooperación interuniversitaria.

En el documento de política de la educación superior publicado en el 1995, la UNESCO ya decía que "la insuficiencia de fondos públicos es uno de los principales obstáculos que frenan el intercambio y el desarrollo de la enseñanza superior".

La UNESCO señalaba también que "el apoyo del sector público a la enseñanza superior es indispensable" y aunque que "una política demasiado radical de separación de la enseñanza superior del Estado en materia de financiamiento tiene el riesgo de provocar un deseo excesivo de recuperar los costos, de encontrar otras fuentes de financiamiento y de interpretar de una manera demasiado rígida la necesidad de la autosuficiencia. Si se ve que la enseñanza superior contribuye realmente al progreso social, es necesario que el Estado y la sociedad en general la consideren menos como una carga que grava las financias públicas, y más como una inversión nacional a largo plazo, tendiente a reforzar la competividad económica, la expansión cultural y la cohesion social".

V- LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESARROLLO

La importancia de la educación superior para el desarrollo 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. En la declaración que los más de cuatro mil participantes de la CMES adoptaron el día 9 de octobre de 1998, 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 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".

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, produtos 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 construción de una sociedad más justa y equitable. 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 prosperité 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 énormement 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 ocidentales, Alemania y Suecia que, "l'un et l'autre ont su créer et préserver un climat de croissance économique, par les memes moyens: maitrise de la hausse des prix, importants investissements dans l'éducation et la formation professionnelle, taux d'épargne élevé grace à une lourde fiscalité sur la consommation et, au contraire, des impots 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 y formación.

En el mismo sentido, un especialista francés, Jacques Mistral, en la revista mensual de documentación politica "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".

VI- EL CONCEPTO DE GLOBALIZACIÓN

Alguien podría preguntar en este momento, porqué hablo de todo ésto cuando lo que se me pidió era que hablase sobre la globalización y la educación superior. En realidad, todo lo que mencioné hasta ahora tiene relación con este tema, que puede ser tratado de diversas maneras. Hoy, lo estamos haciendo a través de las líneas y de las entrelíneas de publicaciones de diversas naturalezas. Además, es útil, sobre este tema, tener en claro algunas ideas. En 1995, la 'Documentation Française' editó una serie de articulos franceses y estranjeros sobre la mundialización de la economía (Problèmes Économiques- 15-22 de marzo de 1995). Ahí se lée que "le modèle du libre-échange envisage un monde de concurrence, de plein emploi et d'équilibres monétaires". En pocas palabras, ahí está la base de toda la 'teología del mercado'.

Fue basado en estos principios transformados en objetivos y siguiendo los consejos de los tecnócratas del Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, OCDE, Organización Mundial del Comércio que nuestros países de América latina, como otros en Africa y en Asia

abriron 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 ésto es que países como Argentina, uno de los más desarrollados del mundo en la mitad de este siglo, invirtiese poco 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. Sin embargo, estos mismos comentarios pueden aplicarse a la casi totalidad de los países del continente.

Los países ricos, el grupo de los 7, o si quieren, de los 8 más industrializados, de su lado, no tienen ninguna reserva en proteger sus productos, sus empresas, sus naciones. 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 hán de recordar que, en 1964, de Gaulle fue recibido en América Latina como un diós. Esto no impedió que pocos meses después el mismo de Gaulle decidira restringir el acceso de la carne argentina en Francia. No estoy deciendo que de Gaulle se equivocaba. Esto significa apenas que el gran estadista francés tenía como directiva 'La France d'abord' y no hay que hacerse ilusiónes sobre ésto cuando se discute la integración con Europa.

La globalización, según Serge Airaudi, en la Revista francesa de gestión -septiembre-octobre 1994- "traduit une phase inédite du processus d'internationalisation des entreprises et des productions, où la forme matérielle de l'activité économique est soumise à la logique abstraite des échanges de capitaux et d'informations" Por su parte, Elie Cohen, en la edición de otoño de 1993, de la revista 'Relations Internationales et Stratégiques' afirma que la globalización "est le terme qui a été forgé 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 des firmes spécialisées en matière de marketing, de création publicitaire, et d'audit comptable et financier)".

Una visión seria y objetiva del fenomeno de la globalización es la que nos dá el PNUD en su informe sobre el desarrollo humano, versión 1999, recientemente lanzado en el mundo entero y que puede servir de base para la comprensión de la base conceptual y pragmática del fenomeno. Alí se le: "More than $1.5 trillion is now exchanged in the world's currency markets each day, and nearly a fifth of the goods and services produced each year are traded. But globalization is more than the flow of money and commodities -it is the growing interdependence of the world's people. And globalization is a process integrating not just the economy but culture, technology and governance. People everywhere are becoming connected -affected by events in far corners of the world…"

VII- LA REALIDAD DE LA TEOLOGÍA DEL MERCADO

En un trabajo reciente ("The lexus and the Olive Tree"), 'best-seller' en los Estados Unidos de América, Thomas Friedman, editorialista del New York Times, considerado porta-voz del Departamento de

Estado, estima que 'la globalización es el estado supremo de la civilización humana que hará que todos lleguen a ser más ricos'. Lo que dice es tal vez válido para mucha gente en Estados Unidos de América. Pero, lo que él no dice es quién pagará la factura. En realidad, no es necesario ser un economista brillante para darse cuenta de que el mundo entero trabaja para la prosperidad norteamericana, país que gasta mucho más de lo que lo que produce, pero mantiene el control de los sistemas financieros y de los órganos de decisión económica a nivel mundial.

En la primera página de Le Monde del jueves, 29 de julio de 1999, el periodista francés Eric Leser describía, de manera clara, la situación, analizando, cómo apesar de los prognósticos en contrario, la economía norte-americana no para de crecer.

Vean lo que dice el periodista francés:

> : -"L'économie américaine vit depuis huit ans sur un nuage. La croissance est ininterrompue, le chomage a presque disparu, l'inflation ressemble à un souvenir, les ménages consomment toujours plus, les bénéfices des entreprises ne cessent d'augmenter, et Wall Street bat des records tous les six mois. Les pronostics pessimistes émis par les spécialistes ont eu beau se multiplier, rien ne semble pouvoir enrayer la marche en avant de l'économie des Etats Uni. Meme pas les violentes et soudaines crises financières au Méxique, en Asie et en Russie ou les craintes exprimées parfois par des personnages aussi influents qu'Alan Greenspan, le président de la Réserve Fédérale. Les lois économiques traditionnelles semblent incapables de prendre en compte cette conjoncture hors normes. Certains économistes américains ont pourtant une explication: ils considèrent que leur pays est entré dans un nouvel age économique. Cette « new economy, longtemps raillée par les analystes dits sérieux, se construit autour de deux tendances de fond: mondialisation et l'explosion de la haute technologie (informatique, télécommunications, internet, commerce électronique, biotechnologies…). En dépit des difficultés des pays émergents, la globalisation des économies est devenue une réalité. Il y a vingt ans, le commerce international représentait 15% de l'économie mondiale, aujourd'hui plus de 25%. Après la disparition de l'URSS, il ne subsiste plus qu'un seul modèle économique sur la planète: celui du capitalisme financier anglo-saxon.
>
> "Dérégulation, privatisations, commerce sans entrave sont devenues les lignes de conduite de la quasi-totalité des gouvernements. Mais la victoire du modèle américain ne serait rien sans la révolution des technologies de l'information.
>
> "Elles changent totalement la façon dont fonctionnent les entreprises américaines…et les autres. D'ores et déjà, le volume des données transférées sur le réseau téléphonique mondial est supérieur aux communications vocales. Selon le cabinet d'études Forrester Research, le commerce électronique représenteait, en 1998, 43 milliards de dollars et pourrait atteindre 1 300 milliards de dollars en 2033!".

Esta realidad hace que muchos analistas comenten la debilidad de los Estados frente a las multinationales. Pero hay peor. El 27 de marzo de 1993, The Economist publicaba un artículo de Bill Emont bajo el título 'Multinationals back in fashion', donde decía: "on a compris maintenant que la multionationale n'est qu'un élément d'une force beaucoup plus grande, qui a érodé la souveraineté nationale cependant qu'elle unifiait l'économie mondiale et meme, jusqu'à un certain point, le système politique mondial". Bill Emont añadia: "Les flux de capitaux investis à court terme, qui entrent et sortent des marchés des changes et des valeurs mobilières, sont beaucoup de fois supérieurs aux flux d'investissements directs des sociétés. Les marchés des changes et autres marchés monétaires transmettent les forces économiques plus rapidement que les entreprises et d'une manière plus difficile à contrer".

El filósofo alemán Jürgen Habermas, en un artículo especial escrito para la Folha de São Paulo que lo publicó en su edición del 18 de julio de 1999, afirma que "la pérdida de autonomía significa, entre otras cosas, que el Estado aislado ya no es suficientemente capaz, con sus propias fuerzas, de defender a sus ciudadanos contra efectos externos de decisiones de otros actores o contra los efectos en cadena de tales procesos que tienen origen fuera de sus fronteras". El dice aun que "hoy son los Estados que se encuentran incorporados a los mercados y no la economía política a las fronteras estatales".

VIII- ES POSIBLE ENFRENTAR LAS RUPTURAS PROVOCADAS POR EL MERCADO?

La globalización, o mundialización como prefieren los franceses, es un hecho. No sirve de nada querer ignorarla o simplemente utilizar la retórica contra su presencia. Se puede cuestionar la elaboración de anáalisis en base en realidades anteriores al proceso de aceleración de la globalización. En este sentido, se puede comprender también las declaraciones de politicos en Brasil y Chile que, originarios de la vida académica, prefieren que no se lean sus obras anteriores a 1989, cuando no tenían responsabilidades políticas y administrativas ni se enfrentaban directamente a los que controlan el proceso de globalización.

En su best-seller, 'l'horreur économique' (Fayard, Paris 1996), Vivianne Forrestier, ya habia planteado, de manera directa, una cuestión importante en los días de hoy: "quand prendrons-nous conscience qu'íl n'y a pas de crise, ni de crises, mais une mutation? Non celle d'une société, mais celle, très brutale, d'une civilisation?" "Nous participons d'une ère nouvelle, sans parvenir à l'envisager" decía ahún la autora francesa, para quién es necesario que nos pongamos libres "d'un syndrome, celui de la lettre volée qui, pour avoir été mise très en évidence, passe inaperçue. Mais, alors que dans la nouvelle de Poe, la lettre était occultée de par la ruse de celui qui désirait la cacher, elle l'est aujourd'hui de par la réticence de ceux qui devraient la chercher, de par leur volonté éperdue de ne pas la découvrir ou de ne pas s'avouer qu'ils l'ont vue, afin d'etre assurés d'éviter tout risque de la lire. Or, ne pas en connaître le contenu ne garantit aucunement contre ce qu'íl pourrait révéler de néfaste. Au contraire". En otras palabras, hay que reconocer la existencia de este fenómeno para poder enfrentarlo.

Pocos meses antes de la CMES, me invitaron a presentar una ponencia en la sesión final del VIII Encuentro de la AULP - Asociación de las Universidades de Lengua Portuguesa que se realizó en Macau, del 20 al 23 de abril de 1998. Yo había observado durante los trabajos de la reunión que la mayoría de los ponentes como en todos los debates en comisión se debatió bastante el tema de la globalización. Pero, según lo sentí, el tono general era el rechazo a la globalización, sin un análisis completa del fenómeno. En consecuencia, el día de la clausura del encuentro, pregunté:

> "¿Quién aca está informado sobre el proceso en discusión, ahora, el día de hoy mísmo, 'en la OCDE, en París, con vistas a la aprobación del Acuerdo Multilateral sobre Inversiones (AMI)?" Personalmente, observando los diversos debates, en los diversos grupos, no escuché ninguna referencia a este tema. Sin embargo, Portugal participa en las discusiones en la OCDE, y también Brasil, uno de los poco países en desarrollo invitado a asociarse a los países ricos sobre el debate de la cuestión. El proyecto sobre el cual se tomará una decisión en los próximos días en París, establece como princípio la apertura total y sin discriminación de todos los mercados y la igualdad de tratamiento absoluto de los inversores en los países signatarios con los inversores nacionales, públicos o privados.
>
> "¿Cúal será el impacto de este acuerdo en los países no signatarios, es decir, en los países en vía de desarrollo? ¿Tendrá algún efecto en relación a la soberanía de estos países? ¿Que pasará si un país para defenderse, para impedir el « dumping » decide crear barreras duaneras con relación a un producto determinado y es objeto de presión del grupo de países que podrán firmar el AMI? ¿O quién sabe, este acuerdo es favorable a los países en desarrollo? Tratamos de hipótesis, pero son cuestiones que escapan a la retórica y que merecen que los establecimientos de educación superior hagan análisis serio…"

Yo completaria el relato de este caso, diciendo que, algunos días después de esta reunión, los países de la OCDE decidiron no aprobar el proyecto. El rechazo fue resultado de

la posición francesa, cuyo gobierno estaba preocupado con la invasión de los productos de la industria de diversión y de comunicación norteamericana y con el dumping sobre los productos franceses. No hay que olvidar los datos facilitados por el informe del PNUD de 1999 sobre el desarrollo humano. "The single largest export industry for the United States is not aircraft or automobiles, it is entertainement -Hollywood films grossed more than $30 billion worldwide in 1997". Pero la decisión en la OCDE sobre el Acuerdo Multilateral de Inversiones fue que la discusión sobre el tema continuaría, pero ahora en el marco de la Organización Mundial del Comercio, y que tendrían que hacerse de manera discreta. Desde entonces no se escucha hablar de este asunto.

¿Significa que el proyecto fue desechado e que las discusiones son tan discretas que nada se publicó? Un cínico, además, podría decir que ahora no importa. Desde la Guerra de Kosovo, enfrentamos una nueva realidad en el escenario internacional. Los que detienen el poder, primero toman las decisiones, después van a los organismos multilaterales para « solicitarles » que ratifiquen sus decisiones.

Esto es muy importante para América Latina. Las entrelíneas de los periódicos son claras. Terminada la guerra en Kosovo, las industrias de armas necesitan nuevas salidas para sus productos. Colombia puede representar la próximo "inversión" de estos grupos y este hecho nos hace comprender la importancia de la iniciativa de los rectores de las universidades publicas colombianas en favor de la paz en su país y de la necesidad que toda la comunidad académica internacional los apoye.

Esto es otro aspecto -en el ámbito político- de la globalización, que también, como acabamos de ver, atañe al mundo cultural. Muchos consideran que la globalización no toma en cuenta la diversidad cultural. El célebre dicho de 'penser global, agir local' revelaría simplemente una intención escondida de justificar que no se tome en cuenta la diversidad. Esto, hay que recordarlo, fue uno de los puntos altos de las decisiones de la CMES. En el momento, en que grupos económicos poderosos buscan transformar la educación superior en gran negocio, la CMES hizo hincapié en el princípio según el cual la calidad es un concepto multidimensional que engloba todas sus funciones y actividades. En consecuencia, se rechazaron todos los intentos para apoyar o legitimar posiciones monopolistas como de aquéllos que, además de producir y distribuir programas de educación superior através de Internet, desean ahora atribuirse el derecho -¿con que autoridad?- de expedir, en todas las partes, certificados internacionales de calidad, lo que es en absoluto inaceptable.

IX- MISTIFICACIONES EN SERIE

Volvamos, una vez más, a la lectura de los periódicos. Durante muchos años, utilizamos el ejemplo de los restaurantes McDonald's para mostrar la inaceptabilidad en las universidades de un modelo único que, a ejemplo, de estos restaurantes de comida rápida, los "fast-food", distribuirían, ahora a través también de internet, unas cajas negras con productos que nada tiénen que ver con la realidad cultural, social, financiera de nuestras comunidades en los países en desarrollo. Decíamos que estos productos son como los bocadillos o sandwiches de Mac Donald iguales en Atlanta, Santiago, Buenos Aires u Ouagadoudou.

Recientemente, en abril de este año, Mac Donald cambió de presidente y, por lo tanto, de estratégias. El nuevo presidente, Jack Greenberg, según Le Monde del 29 de julio pasado (1999), comprendió que su empresa, que está presente en 116 países y abre cinco nuevos

restaurantes cada día, tenía que cambiar. A partir de ahora no se va a imitar todo lo que se hace en la siede de Illinois. Los productos, el 'design' de los restaurantes tendrán en cuenta las necesidades y costumbres de la clientela, lo que hizo que Le Monde dijese que "McDonald's, archétype de la marque mondiale, n'ignore plus les habitudes locales". ?Podemos expresar nuestra satisfacción, deciendo que finalmente el prototipo de la globalización se ha dado cuenta que sin tener cuenta las culturas locales (vender gazpacho en España, tortillas en México etc) va perder el espacio que ocupó? En la entrevista que concedió al periódico francés, el nuevo PDG de esta empresa esclarece que todo ésto es simplemente una estratégia. Lo esencial no cambia. "La majorité de nos plats sera toujours constituée par des produits mondiaux de McDonald's. Notre marque nécessite une certaine unité. Je ne vois pas un point de vente sans Big Mac".

El ejemplo de esta empresa no es aislado. Hay que tener en cuenta que lo mismo ocurre en el campo universitario. Instituciones anglosajonas fueron criticadas por exportar cajas negras, con programas producidos en inglés para otras realidades culturales y sociales. Asimismo, se sabe que ahora ciertos grupos se prepararon para adaptarse y, en consecuencia, van a producir programas (contenidos) en portugués o español. Hay que hacer atención a estos proyectos! Como en los restaurantes de comidas rápidos, los 'fast-food', lo esencial se basará en otras realidades y tendrá su fundamento conceptual en la teología del mercado. Lo que hay que estimular son proyectos en que todas las partes involucradas sean iguales, la cooperación solidária, los aspectos culturales verdaderamente tenidos en cuenta. Los proyectos de doctorados compartidos en la esfera iberoamericana son un ejemplo que tiene que ser estimulado.

Así, podremos enfrentar más una mistificación. Como mistificación, parece también ser el anuncio por los países ricos de ceder a la presión del Papa, de los obispos y de ciertas ONGs, en particular del grupo Attak en Francia, para eliminar la deuda de los países más pobres.

Pero, por favor, hay que leer entrelíneas. ¿ La eliminación de la deuda de los países más pobres es una buena cosa?. Por supuesto que ésto será excelente para países como Haiti, Guinea Bissau, Mozambique, São Tomé Principe y tantos otros.

Pero ¿qué representa ésto en realidad? 'The Economist' del 26 de junio de 1999, recuerda que "when added to earlier pledges, the G8 claim, their efforts could reduce the stock of nominal HIPC debt by up to $70 billion: from some $130 billion today to as little as $60 billion. Viewed in present value terms, the initiative itself offers debt reduction of $27.5 billion, which is more than double the $12.5 billion available before". ¿Pero quién va a pagar ésto? Sigamos leyendo The Economist "There is also talking of using World Bank profits…" El periódico inglés añade: "Conspicuously absent are financial commitments from the rich countries: the G8 merely promised to consider new contributions « in good faith". The debt-relief plan will be put to the annual IMF-World Bank meetings in September for agreement on its structure and financing".

En otras palabras, la 'generosidad' de los países ricos estará financiada por los beneficios del Banco Mundial. ¿Y de dónde vienen estos benefícios? No es necesario decirlo. Todos lo saben. Vienen de los préstamos a los países en desarrollo. Pero, ¿de qué monto hablamos en realidad? La respuesta a la cuestión, la encontramos en la edición de la semana pasada de The Economist (24 de julio de 1999), cuando Claire Short, 'secretary of State Deparment for International Development' del Reino Unido, en una carta enviada al periódico menciona que "…'tariff and other barriers for least-developped countries' representan solamente el 0.4% of global trade".

Veamos bien, toda esta propaganda para responder a la solicitud del Papa y de las ONGs beneficiará a una población que participa solamente en el '0.4% of global trade'. Para estos países, insistamos en este punto, ésto es excelente. Pero ¿es suficiente? Tengan en cuenta este dato. En los ultimos días, la prensa brasileña mencionaba que solamente en el mes pasado, Brasil pagó más de 10 mil millones de dólares de 'juros' o intereses de la deuda, que, por supuesto no disminuye, por el contrario aumenta siempre. Esto confirmaba datos mencionados, en Fortaleza, en febrero de 1999, en un congreso de la ANDES, el Sindicato nacional de los profesores brasileños. Brasíl estaría pagando por mes, sin discutir ni reclamar, vários mil millones de dólares por mes. En otras palabras, la reducción de la deuda de los más pobres representa, si se toma en cuenta la redución nominal, lo que Brasil paga en pocos meses de intereses debidos a la deuda. Y ¿cuánto pagan México, Argentina y otros? En francés, hay una expresión que dice 'trop c'est trop'. Señores dirigentes de los países ricos, hagan propaganda, pero por favor no menosprecien nuestra capacidad de comprensión de la realidad y ahorren el Papa más este disgusto al final del Siglo.

X- LINEAS DE ACCIÓN

Decía, en el princípio de esta ponencia, que son ustedes, los administradores académicos que, junto con todas las fuerzas que componen la comunidad academica y con los representantes de la sociedad a que deben servirlas instituciones de educación superior, quienes tienen que decidir lo que hacer.

Sin embargo, no es inecesario recordar a algunos de los compromisos que esta misma comunidad identificó en el proceso de preparación y durante la realización de la CMES.

1- DEFINIR LAS MISIONES

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 debe 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… Yo aconsejaría a los rectores que aprovechen esta decisión para abrir un grand debate en sus instituciones. 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 servício, 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 educcación superior ejercen.

2- MODELO DE SOCIEDAD

En el proceso de preparación de la CMES, habíamos concluído que antes de decidir qué 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. Dentro de este marco, las universidades públicas, cuyo compromiso tiene que ser, básicamente, el de servir a la sociedad deben de tener este punto como esencial en sus misiones. Faltan, para las generaciones actuales, proyectos nacionales mobilizadores.

3- ESPACIOS REGIONALES

En el caso de América Latina, el desarrollo de acuerdos regionales como el del Mercosur son fundamentales. La historia contemporánea muestra que los acuerdos regionales se constituirán en una grand tendencia de grupos de países que deciden enfrentar la mundialización en mejores condiciones. Sin embargo, son criticados porque constituirían un obstáculo a la liberalización del comercio en escala internacional.

Pero en realidad, como decía Jacques Mistral, en la revista mensual francesa de documentación política 'Après demain', elle (l'intégration régionale) constitue plus fréquemment comme le montre bien l'expérience de la CEE, une propédeutique utile pour mieux maitriser, dans un cadre restreint, les difficultés et les contradictions que fait naitre l'ouverture des frontières". Hay que reflexionar sobre el porqué los intentos de los países en desarrollo para unirse no funcionan o no duran. Es ahí un punto que requiere una investigación séria que las universidades públicas deberían hacer.

En su edición del 12 de octubre de 1996, la revista inglesa The Economist publicó un suplemento especial sobre el Mercosur, mostrando que "from $ 4 billion in 1990, trade among its four members more than tripled to $14.5 billion by 1995. There is plenty of room for more: in 1995, intra-group trade amounted to only 1.6% of Mercosur's GDP"…Las dificultades recientes del Mercosur deberían servir de estímulo a esta reflexión. Está claro, desde ahora, que estos acuerdos no pueden limitarse al comercio. Deben basarse en un refuerzo de la colaboración en los campos de la educación y de la cultura y en el campo social, los únicos capaces de reforzar la amistad y la unión de los pueblos.

Es inaceptable que sólamente las industrias y las multinacionales beneficien de este proceso. Son las poblaciones quienes tienen que ser el punto de mira. En la esfera internacional, los países de América Latina deben explorar al máximo el potencial que abre la cooperación en el campo iberoamericano. La proximidad cultural, los vínculos históricos, pueden permitir una colaboración entre partes iguales e instituciones como el Grupo Montevideo deben desempeñar un papel esencial en este proceso..

4- FINANCIACIÓN

En los días de hoy, hay muchos expertos que sustentan que los establecimientos de educación superior deben organizarse como empresas y, de esta manera, deben ser tratados por los poderes públicos. Esta posición debe ser cuestionada y rechazada. Es una vez más la aplicación a la educación superior de los princípios de la teología del mercado.

Los objetivos de las empresas comerciales son distintos de los de los establecimientos de educación superior que deben de mantener su capacidade crítica y tienen que colaborar para el desarrollo integral de la sociedad y no apenas de los miembros de su comunidad interna. Ahí entra en juego también la cuestion de la autonomía y de las libertades académicas. La existencia de especialistas de alto nivel, libres de espíritu, es una

condición indispensable para mantener la capacidad de innovación de las organizaciones. Pero ésto requiere dos medidas importantes:

a) que los establecimientos de educación superior rindan cuentas a la sociedad y se dispongan a someterse a evaluaciones internas y externas realizadas por expertos independientes. De toda evidencia, las universidades públicas latinoamericanas deben rechazar, con energía, los intentos de imposición de sistemas de acreditación de grupos internacionales que no dispongan de legitimidad y deben estimular proyectos como el que se desarrolla ahora bajo el liderazgo del IESALC para la constitución de una red latino-americana de acreditación e iniciativas como la de la ANDIFES, en Brasil, que tiene un instituto de investigación que acaba de crear una cátedra UNESCO para desarrollar sistemas de evaluación universitaria.

b) que la educación superior sea considerada un servicio público y el apoyo financiero de los gobiernos esencial para que las instituciones, en particular las públicas, cumplan sus misiones educativas y sociales.
   Estos temas deben de ser analizados en profundidad por las organizaciones universitarias. No hay que tener miedo de discutir temas como por ejemplo el de los aranceles, que es uno de los puntos clave de la teología del mercado. Lo que se debe buscar es la equidad. Personalmente, no acepto el postulado mecánico de la adopción del sistema de aranceles, como si fuera una solución en todos los casos, en todos los países. Aún en países estructurados y democráticos como Canadá, hay críticas serias al sistema de préstamos implantado allí para solucionar el problema de los estudiantes que no pueden pagar los derechos de escolaridad.

   Los más beneficiados, a veces, no serían los más necesitados, dicen algunos estudios. Los derechos de escolaridad, los aranceles, las « anuidades » son, a mi juicio, la solución fácil para administradores sin imaginación y pueden provocar más « elitización », pueden ser la fuente de un sistema de apartheid social. Los sistemas de préstamos como las becas son frecuentemente condicionados por vinculaciones políticas y, además, los pobres, los excluídos, no tienen, en general acceso ni a la información de base. La democratización verdadera pasa por la universalización de la enseñanza primaria y secundaria. La cuestión financiera podría ser solucionada a través de medidas fiscales que deben ser objeto de estudios por parte de las autoridades pero también por las propias universidades, que podrían ir un poco más adelante, colaborando con los Parlamentos en la elaboración de leyes sobre este tema.

5-COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA

La Conferencia Mundial sobre educación superior fue muy clara en lo que se refiere a la cooperación. Debe estar basada en la solidaridad y en la transferencia de conocimiento. La dimensión internacional de la educación superior es considerada un elemento intrínseco de la calidad y, por lo tanto, de su misión.

Ninguna institución puede vivir sola ni cumplir todas sus misiones si se queda aislada. El establecimiento de redes es esencial y ha de estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados.

Hay que evitar la fuga de cérebros y ha de darse prioridad a programas de formación en los países en desarrollo, en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos de corta duración.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de las nuevas tecnologías constituye un punto fundamental del proceso de globalización, como señala el párrafo 11 del resumen de la Declaración Mundial sobre educación superior "hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transición del saber, y poniendo los conocimientos y la información a la disposición de un público más amplio. Hay que conseguir el acceso equitativo a éstas mediante la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necessidades nacionales, regionales y locales y el suministro de sistemas y técnicas educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas ha de constituir una prioridad". Se puede pues sugerir un esfuerzo para mejorar el acceso a las nuevas tecnologías de educación superior. Un ejemplo de proyecto bien concebido es el de la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias con instituciones del Noroeste de Africa. Las universidades deberían asociarse con poderes públicos para el desarrollo de proyectos de democratización de las nuevas tecnologías como el que lanzó la Junta de Extremadura en España.

En los esfuerzos de actualización pedagógica de los profesores universitarios, la utilización adecuada de las nuevas tecnologías pasa a ser elemento esencial.

A fines de este año, se realizará en París (UNESCO y Consejo Superior del Audivisual del gobierno francés) una cumbre mundial de los reguladores de internet con el objetivo de establecer las bases de una cooperación internacional para garantizar un desarrollo igualitario y plural de internet y de reflexionar sobre la futura reglamentación de su funcionamiento. Las organizaciones universitarias deben de interesarse por el tema y por este encuentro (ver artículo de Hervé Bourges en Le Monde del 30 de julio de 1999- "L'UNESCO et les pendules d'Internet").

Por otra parte, las universidades tienen que saber que la educación superior en este final del siglo está siendo considerada como un gran negocio. Algunos países tienen la educación superior como uno de los elementos más importantes de sus listas de exportación. Esto, por ejemplo está muy claro en un artículo de Gérard de Sélys en Le Monde Diplomatique de junio de 1998, que llevó el titulo de 'l'école, grand marché du XXIe siècle'. Yo creo que los responsables universitarios deben llamar la atención de gobiernos y Parlamentos sobre esta cuestión.

No tiene entido que los países en desarrollo envíen estudiantes al extranjero para financiar los sistemas de educación de los países más ricos, ni es aceptable recibir sin criticas paquetes de cursos elaborados para realidades y necesidades que no sean las de los países «receptores".

XII- CONCLUSIONES

En síntesis, vivimos un período de cambio de civilización, en el que las nuevas tecnologías tienen una función esencial en los cambios en las relaciones entre los seres humanos, con profundo impacto en la sociedad, y también en la educación superior. Esto se desarrolla en un período en que, con el fin de la guerra fria, y la consolidación de solamente un modelo económico dominador, una nueva teología se desarrolla, con dogmas más fuertes que lo de todas las religiones. El dios omnipresente y todo poderoso es el mercado controlado por fuerzas muchas veces invisibles pero cuya presencia se siente en todas partes. La teología del mercado es una realidad.

Habermas recuerda que en la introducción de un libro sobre « Dinamica Global y Universos de Vida Local », R. Münch (‘Globale Dynamik, okale Lebenswelten’, Frankfurt/M. 1998) dice que “la cuestión primordial hoy es saber si, más adelante que los Estados nacionales, en un plan supranacional y global, el poder destructivo ecológico -así como social y cultural- del capitalismo planetario puede de nuevo ser puesto bajo control”».

No hay que imaginar que las universidades van a repetir la experiencia de la Orden de los dominicos en la contrareforma de la Edad Media y que los rectores deben transformarse en los hermanos predicadores para restablecer una orden más humanista. Pero, no hay duda de que las instituciones de educación superior, cuya misión requiere de ellas que sean pertinentes, que contribuyan a solucionar los problemas de la sociedad, deben reconocer la existencia del fenómeno, analizarlo e intentar promover y estimular acciones que tengan como objectivo corregir las tendencias de la sociedad en este final de siglo que se muestra cada vez más iniqua y desigual.

Como referente para la acción, se puede tomar en cuenta las propuestas del PNUD en su último informe sobre desarrollo humano donde pide una globalización con:

> - **Ethics**- less violation of human rights, not more.
>
> -**Equity**- less disparity within and betwen nations, not more. ? Inclusion- less marginalization of peoples and countries, not more.
>
> -**Human security**- less instability of societies and less vulnerability of people, not more.
>
> -**Sustainability-** less environemental destruction, not more ? Development- less poverty and deprivation, not more ».

Por otra parte, aunque las acciones en este campo sean cada vez más difíciles y que las propuestas del PNUD no sean fáciles de alcanzar, hay que guardar la creencia en utopías, en utopías realistas, que nos lleven a establecer como objetivo de toda reforma en la universidad como en la sociedad el de colaborar para la creación de una sociedad más justa y equitable, basada en el desarrollo de una ciudadania consciente y responsable.

Hace tres semanas, estaba en Argentina y los estudiantes de la FUA - Federación Universitária Argentina-, me presentaron la obra de un poeta y compositor mendozino, Armando Tejada Gomez, que, en un de sus poemas, afirmaba y yo lo repito: “hay que sueñar la vida para que sea cierta”.

R E F E RÊ N C I A S B Á S I C A S

1- Metro London- Edición del 26 de julio de 1999

2- Sunday Times- Londres- Edición del 27 de julio de 1999

3- Forrestier, Viviane- L'horreur économique, Fayard, Paris, 1996

4- Dias, M.A.R. - La crisis de las vacas locas y la cooperación interuniversitaria in "Avance y Perspectiva"- México - volumen 15, noviembre-diciembre de 1996 - pgs. 336 a 347

5- UNESCO- Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, París 1995

6- UNESCO- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior- París, 5-9 octubre de 1998 – "Declaración Mundial sobre la Educación Superior","Marco de acción prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior " y "Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior ".

7- La Documentation Française- Problèmes Économiques - sélection d'articles français et étrangers- 15-22 mars 1995- "La Mondialisation de l'économie: menace ou progrès? "

8- Ministerio de Educación y Cultura de Argentina- "La educación argentina en la sociedad del conocimiento" - 29a. reunión de la Conferencia General de la UNESCO- París- 21 de octubre- 12 de noviembre de 1997

9- PNUD- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- Relatório Mundial sobre el Desarrollo Humano- 1999

10- Le Monde - Paris- ediciones de 22 de mayo de 1999, 1o. de julio de 1999, 13 de julio de 1999, 29 de julio de 1999, 30 de julio de 1999

11- The Economist- Londres- ediciones del 27 de marzo de 1993, 7 de mayo de 1994, 12 de octubre de 1996 (A Survey of Mercosur- Suplemento especial) , 12 de junio de 1999, 26 de junio de 1999, 24 de julio de 1999

12- Folha de São Paulo- edición de 18 de julho de 1999

13- Courrier International- 23/29 de enero de 1997- "Chomage en France, crise en Corée du Sud – La faute à la mondialisation"

14- Croissance- Paris- deciembre 1996- numéro spécial- "Vivre avec la mondialisation"

15- La Nación- Buenos Aires- Argentina- 1 de julio de 1999

16- Le Monde Diplomatique- -Paris- ediciones de junio de 1998 y de julio de 1999-

17- Le Monde Diplomatique- Manière de voir no. 46- julio/agosto de 1999-"Révolution dans la communication".

18- "Por una Colombia Unitaria"- declaración de los rectores colombianos en Cartagena de Indias, 2 y 3 de julio de 1999

19- IIEP - - IIEP Newsletter- UNESCO- Paris- vol XVI- no. 2- Abril/junio 1998

20- Gazeta Mercantil latino-americana- São Paulo- 19/25 de julio de 1999

7- "Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público?– capítulo de número especial da Revista Educação e Sociedade 84, volume 24- número especial- 2003- sobre "Educação: de direito de cidadania a mercadoria – novas leituras sobre o público e o privado mercantil- CEDES, Campinas, 2003- pgs. 817 a 838- disponível em http://www.cedes.unicamp.br- "**Trade in higher education: can we maintain the idea of public good?" (2003) -**Chapter of a special issue of the journal "Education and Society" no. 84, Volume 24- 2003- **i**n "Education: from the right of citizenship to merchandise-new readings on the public and the mercantile private -CEDES, Campinas, 2003-pgs. 817 to 838-available at http://www.cedes.unicamp.br

DOCUMENTO NÚMERO 7

COMERCIALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: É POSSÍVEL MANTER A IDEIA DE BEM PÚBLICO?

Educ. Soc. vol.24 no.84 Campinas Sept. 2003

Educação & Sociedade
Print ISSN 0101-7330

RESUMO

O autor, um dos promotores do debate no Brasil sobre o impacto na educação de medidas tomadas pela OMC, indaga se é possível manter a idéia de que o ensino superior é um bem público preconizada pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em 1998. A comunidade acadêmica perdeu a oportunidade de reagir eficazmente, quando, em 1994, foi aprovado o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS). No entanto, a existência de provedores privados não torna um serviço comercial. Persistem as figuras da concessão, delegação ou autorização, mantidos, sob regulamentação, os princípios básicos que protegem os bens públicos. Na OMC, os países anglo-saxônicos agem de forma incoerente, mantendo fechadas as portas que pedem aos demais para abrir. O grande perigo, no momento, está na tentativa de se criar um sistema internacional de acreditação, sem participação da América Latina.

Palavras-chave: Bem público. Acordo Geral sobre Comércio e Serviços. Acreditação.

ABSTRACT

One of the promoters of the Brazilian debate on the impact on education of the measures taken by the WTO, the author wonders whether we can still maintain the idea that higher education is a public good, as advocated by the World Conference on Higher Education in Paris, 1998. The academic community lost the opportunity to react efficiently when, in 1994, the General Agreement on Trade in Services (GATS) was signed. Yet, private providers are not enough to make a service commercial. Although the basic principles protecting the public goods are maintained under regulation, the figures of concession, delegation and authorization persist. Within the WTO, the Anglo-Saxon countries act inconsistently, closing the very doors they ask the others to open. The bigger danger, nowadays, is an attempt to create an international accreditation system, without the participation of Latin America

Key words: Public good. General agreement on trade in services. Accreditation.

Introdução

Os argentinos, agora, em 2003, descobriram que há uma ameaça de comercialização da educação, que as regras aprovadas na OMC, se aplicadas estritamente, deixam pouca margem de ação aos governos em áreas vitais como saúde, educação e meio ambiente. É necessário, pois, debater a questão, mobilizar-se, defender os interesses nacionais. O comentário foi feito, em Cáceres, Espanha, durante o último verão europeu (julho de 2003) por uma professora de sociologia da Universidade de Buenos Aires, participante de um dos muitos cursos de verão que universidades e instituições culturais européias costumam organizar nesse período do ano. Para debater este tema, informa a professora, o governo argentino pretende organizar, se possível ainda neste ano, com a participação de especialistas internacionais, uma reunião sobre o tema da comercialização da educação e do impacto das normas da OMC.

Que o tema seja importante, ninguém duvida. A questão que pode ser levantada é a de saber por que somente agora, quase dez anos depois de aprovado o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) [*Global Agreement on Trade and Services* GATS], os argentinos descobrem o problema e com ele se preocupam. A razão para esta descoberta tardia não é difícil de ser encontrada. A Argentina viveu anos tão difíceis que a preocupação maior de seus cidadãos, como de seus dirigentes, era a da sobrevivência pessoal e também do próprio país. Agora que as coisas começam a melhor se organizar, podem eles ver e analisar tudo o que ficou escamoteado durante os últimos tempos. E, sem dúvida, em tempos de globalização, definir se a educação deve ser tratada como mercadoria e não como um direito é fundamental para o modelo de país que se quer implantar.

Falta de perspectivas

Se os argentinos demoraram a despertar, não foram os únicos. O tema da OMC, além de sua importância intrínseca, veio revelar uma falha incrível das instituições acadêmicas e das associações que as representam. A primeira manifestação sobre a questão somente se deu no final de 1999, com a publicação de uma nota de quatro ONGs do Canadá, da Europa e dos Estados Unidos, denunciando o impacto negativo que teria sobre os estabelecimentos de ensino superior a decisão da OMC de incluir o ensino superior como serviço comercial.

Na América Latina, o fato só veio a ser debatido pela primeira vez durante o Fórum Social de Porto Alegre em 2002, em uma mesa-redonda organizada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do então governo petista do Rio Grande do Sul. Em conseqüência, o assunto foi levado à reunião de cúpula (*cumbre*) das universidades estatais ibero-americanas que ocorreu também em Porto Alegre, em abril de 2002. A partir daí, associações universitárias, pesquisadores instituições, políticos, no Brasil e em outros países latino-americanos como em outras regiões do mundo passaram a debater o tema, que foi, inclusive, objeto de uma audiência pública na Câmara dos Deputados do Brasil, em julho de 2002.

Mas não nos esqueçamos: o problema já estava selado desde 1994 e o debate é completamente mal orientado quando se diz que é necessário impedir que o tema da comercialização seja levado à OMC. Esta organização foi criada com o objetivo de desenvolver o comércio em todos os setores e dele não abrirá mão. Teoricamente, ainda que isso não seja muito realista, pode-se lutar para que os países retirem da pauta da OMC o tema da educação, ou da saúde, ou do meio ambiente. Mas a proposta terá pouca ou nenhuma possibilidade de ser levada adiante. Aqueles que patrocinaram a idéia dominam, hoje, as articulações políticas em todo o sistema multilateral e batem-se, com unhas e dentes, pela aplicação dos princípios básicos aprovados na esteira do AGCS (1994) e do documento de constituição da OMC (janeiro de 1995). Que fazer então? Submeter-se a este aspecto da globalização como ela é implementada nos dias de hoje?

Anotemos, antes de mais nada, que esta falta de visão e a incapacidade de as universidades produzirem elementos fiáveis de prospectiva, e mesmo de ver o que de grave está passando

em temas que afetam sua vida diretamente, já foram notadas outras vezes. Em abril de 1998, para dar apenas um exemplo, reuniam-se em Macau, naquela época ainda sob administração portuguesa, mais de 500 dirigentes universitários provenientes de Portugal, Brasil e dos países lusófonos em África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), todos membros da Associação de Universidades de Língua Portuguesa. O grande debate naquela reunião versou sobre o impacto da globalização. A retórica foi forte. Discutia-se como se o futuro da globalização fosse ser decidido naquela reunião. Alguns professores assinalavam a existência de aspectos positivos no processo, a maioria diabolizava-o por seus efeitos nefastos para a cultura e o desenvolvimento. Era uma atitude reativa, tardia e ineficaz. Ela teria sido proativa, teria tido sentido se tivesse se realizado uns dez anos antes, quando a comunidade acadêmica deveria ter antecipado os resultados de um processo antigo que, porém, acelerou-se a partir do final dos anos de 1980.

A globalização, vista como interação generalizada da Humanidade, é irreversível e pode até ter, como assinalou em Macau o representante do ensino militar em Portugal, efeitos positivos, providenciando bases para um melhor conhecimento entre os povos. Mas é certo também, e têm razão os que mencionaram o fenômeno, que a globalização provoca distorções que, no campo político e social, concretizam-se pelo reforço de uma situação internacional de controle e de domínio. *Cabe às instituições de ensino superior exercer sua função crítica e de maneira proativa*. Pensar que, em abril de 1998, um discurso inflamado contra a globalização iria bloquear as multinacionais, os governos e as agências multilaterais que a sustentam de prosseguir em seu caminho e de consolidar sua posição, era uma atitude alienada e irrealista.

AMI e Seattle

Por uma coincidência clamorosa, na mesma semana em que os acadêmicos de língua portuguesa lançavam suas diatribes, em Macau, contra a globalização, os representantes dos países mais ricos do mundo discutiam, em Paris, na Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a aprovação do Acordo Multilateral sobre Investimentos (AMI). Este, sob o pretexto de garantir os investimentos das multinacionais, de fato, criava tais constrangimentos aos países em desenvolvimento que ousassem se opor a uma destas companhias, porém, na verdade, o acordo, que seria firmado pelos ricos, significaria uma ingerência e um atentado contra a soberania da maioria dos países no mundo.

Ninguém se referiu ao AMI na reunião de Macau. No entanto, participavam das discussões em Paris representantes de Portugal, país membro da OCDE, e do Brasil, um dos raros países em desenvolvimento convidado a ir debater esta proposta em Paris. A comunidade acadêmica desses dois países simplesmente ignorava a existência de um projeto sobre o qual uma decisão estava sendo tomada, com a presença de representantes de seus países, a milhares de quilômetros de Macau, e que estabelecia como princípio a abertura total e sem discriminação de todos os mercados e a igualdade de tratamento absoluta dos investidores nos países signatários com os investidores nacionais, públicos ou privados.

O projeto não foi aprovado porque ongs francesas chamaram a atenção do governo (na época socialista) de seu país para uma das implicações do projeto: deixariam de ter proteção as produções culturais francesas e o mercado, mesmo o europeu, mesmo o francês, que já é dominado pelos Estados Unidos, não daria nenhuma chance à produção nacional na área cultural. O domínio de Holywood seria consagrado. O governo francês opôs seu veto ao acordo e os países que desejavam sua aprovação mudaram de tática e levaram o tema para a reunião da omc, em Seattle, em dezembro de 1999, onde também encontraram problemas, dessa vez pela forte reação das ruas e pela revolta manifestada, naquele momento, por delegados de vários países em desenvolvimento.

Liberalização total

Neste quadro, que discutiram e que posição tomaram as universidades estatais ibero-americanas em Porto Alegre, em abril de 2002? Em realidade o que debateram foi a decisão que havia sido tomada pelos governos de diversos países oito anos antes, em abril de 1994, poucos meses antes da criação da OMC (janeiro de 1995), aprovando o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) que tem por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo prevê uma única exceção: estarão fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMCaqueles que forem fornecidos no exercício da autoridade governamental. Tal dispositivo levou vários analistas a imediatamente concluírem que as universidades públicas não seriam atingidas por estas regras por se situarem entre os serviços dependentes da autoridade governamental. Esses analistas não perceberam, ou não leram, ou fingiram que não compreenderam que este dispositivo tinha um complemento segundo o qual *os serviços governamentais estão fora da OMC desde que não sejam fornecidos numa base comercial, nem permitam a competição com um ou mais provedores de serviços.*

É este dispositivo que levou funcionários da omc, em setembro de 1998, por meio de um documento então considerado restrito (WTO 1998 Council for Trade Services Background Note by the Secretariat - SCW49, 23/9/98), a defender a tese em realidade um grande sofisma segundo a qual, desde que permita a existência de provedores privados na educação, os governos aceitam o princípio de que a educação, e em particular a educação superior, pode ser tratada como serviço comercial e, em conseqüência, deve ser regulamentada no quadro da OMC. Trata-se de uma interpretação abusiva de um dispositivo talvez propositadamente redigido de forma ambígua. Ainda que se trate de um bem público, em termos jurídicos, os governos soberanamente têm o direito de delegar as funções que lhe correspondem, a instituições da sociedade civil, tudo dentro de normas e leis, base de um sistema de concessão, delegação ou autorização, normalmente submetido a controles rígidos pela legislação da maioria dos países.

Em 1999, o secretariado da OMC, unilateralmente, definiu explicitamente os serviços regulamentados pelo AGCS, incluindo aí a educação (Introduction à l'AGCS, outubro de 1999). A partir de 2000, a OMC lançou negociações para a liberalização dos serviços educativos. Numa operação bem articulada, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia propuseram aos demais países uma abertura praticamente sem limites de seus "mercados" aos provedores oriundos de seus territórios e solicitaram que toda restrição à ação destes grupos pelos governos nacionais fosse rejeitada. Embora um país como o Japão tenha apresentado restrições sérias a estas medidas, a mobilização em favor de sua adoção pelo conjunto dos Estados membros da OMC é grande e, com este objetivo, no final de maio de 2002 (dias 23 e 24 de maio), uma grande reunião realizou-se em Washington com a participação da OCDE o clube dos países ricos sediado em Paris , do Banco Mundial, do Serviço de Comércio e do Departamento de Estado do governo norte-americano e de diversas entidades norte-americanas. Um ministro brasileiro participou do encontro, o de educação, na época o Sr. Paulo Renato Souza. O objetivo da reunião era claro: revigorar a interpretação de que, segundo as normas já aprovadas pelos diversos países desde 1994, todos os serviços devem submeter-se às regras e aos controles elaborados no quadro da OMC.

Em setembro de 1999, organizações universitárias dos Estados Unidos e da Europa enviaram a seus governos uma nota contrária à proposta da OMC "de incluir o ensino superior" como um dos 12 setores de serviço incluídos no AGCS. Em fevereiro de 2002, no Fórum Social de Porto Alegre, os participantes de uma Jornada sobre "Ciência e Tecnologia, um instrumento para a paz no século XX" adotaram uma resolução propondo um pacto global que assegure a consolidação dos princípios de ação aprovados na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES) promovida pela UNESCO, em Paris, em 1998, e a exclusão do ensino superior do AGCS. Na mesma cidade de Porto Alegre, no dia 26 de abril de 2002, os reitores participantes da III Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas discutiram o tema e aprovaram uma declaração na qual, após uma série de considerações, afirmam:

Os reitores e acadêmicos ibero-americanos aqui reunidos, reafirmando os compromissos assumidos pelos governos e pela comunidade acadêmica internacional em outubro de 1998, em Paris, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que consideram a educação

superior como um bem público, alertam a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre as conseqüências nefastas dessas políticas e requerem aos governos de seus respectivos países que não subscrevam compromissos nessa matéria no contexto do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS) da OMC.

Todos os serviços são afetados

Em realidade, não é só a educação que é visada por estes regulamentos e pelas interpretações acima mencionadas. Afetam também as comunicações, o meio ambiente, os serviços financeiros, os serviços de saúde, os serviços culturais e de turismo, os de transporte, em suma tudo que possa ser definido como serviço, pois terão suas decisões supervisionadas pela OMC, podendo-se legitimamente perguntar para que servirão os governos nacionais eleitos por seus povos. Uma das conseqüências deste estado de coisas estabelecerá que qualquer Estado que descumpra os compromissos firmados dentro da OMC no setor de educação superior poderá ser condenado (há que se recordar da disputa entre a EMBRAER e a Bombardier) a pagar indenizações aos empresários ou industriais da educação que se considerem prejudicados e estará sujeito a represálias dos países provedores do ensino, em particular do ensino por Internet.

A transparência, segundo uma opinião generalizada, não é uma qualidade que se possa atribuir à omc nem aos regulamentos que ela produz. O AGCS tem várias partes, algumas contendo princípios definitivamente aprovados e com execução considerada obrigatória para todos os seus membros.

Em sua primeira parte, trata do alcance e da definição do próprio AGCS. Na segunda parte, que contém princípios gerais (execução obrigatória), trata de obrigações e de disciplinas gerais. Ali se encontra um dos pontos-chave do AGCS, o da *nação mais favorecida* que implica tratar como iguais a todos os membros. Que significa isto? Simplesmente que se um país permite a outro a participação em um setor, todos os demais países terão os mesmos direitos. Assim, se um país permite que um provedor estrangeiro vá prestar, em seu território, serviços de educação a distância, todos os demais poderão, se o solicitarem, receber o mesmo tratamento.

A terceira parte do GATS/AGCS refere-se a compromissos específicos e ali se encontra outro elemento importante do acordo: o conceito de *tratamento nacional*, que complementa e reforça o princípio de nação mais favorecida, segundo o qual "nos setores inscritos em sua lista e com as condições e salvaguardas que nela possam ser consignadas, cada membro outorgará aos serviços e aos provedores de serviços de qualquer outro membro um tratamento não menos favorável que aquele que dispense a seus próprios serviços semelhantes ou a provedores de serviços semelhantes".

A quarta parte trata da liberalização progressiva, segundo a qual os Estados membros se comprometem a estabelecer rodas sucessivas de negociações, não se prevendo nenhum limite a este processo. O objetivo é de pouco a pouco lograr um nível de liberalização progressivamente mais elevado.

As negociações sobre os serviços começaram em janeiro de 2000. Segundo ficou acertado na reunião de Doha, Catar, em novembro de 2001, os ministros definiram um cronograma específico para as negociações relativas ao acesso ao mercado. Os pedidos iniciais deveriam ser apresentados no mais tardar em 30 de junho de 2002 e os oferecimentos de liberalização propostos antes de 31 de março de 2003.

Este calendário se aplica aos serviços em geral e não somente à educação. Entre 31 de março de 2003 e 12 de junho, 26 membros submeteram ofertas de liberalização: Argentina, Austrália, Bahrein, Canada, Taipé, República Checa, Islândia, Israel, Japão, República da Coréia, Liechtenstein, Macau, China, México, Nova Zelândia, Noruega, Panamá, Paraguai, Polônia, Eslovênia, St. Christopher and Nevis, Suíça, Estados Unidos e Uruguai. O prazo final para decisão sobre estas negociações é 1º de janeiro de 2005.

Ofertas contraditórias

Pelo visto, o Brasil, que nada apresentou, em 31 de março, confirma sua decisão de não abrir mais do que já fez a área de serviços. Em Paris, em reunião na UNESCO, em junho de 2003, o ministro Cristóvam Buarque deixou claro que o governo brasileiro não dará seu aval à política de comercialização da educação superior. Oficialmente, segundo afirma um representante do Ministério das Relações Exteriores, "não há restrições a estrangeiros implementarem instituições de ensino, associarem-se a entidades nacionais ou oferecerem cursos de longa distância". No entanto, acrescenta o representante do mre, "todos os cursos devem receber permissão do órgão para funcionar, obedecer à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e ser avaliados pelos sistemas existentes no país, como o Provão".

A União Européia, por sua vez, seguramente respondendo às pressões do mundo acadêmico, decidiu que os países que a integram devem manter a educação e em particular educação superior nos níveis de abertura atuais, onde o serviço público, em grande número desses países, é protegido. Da mesma forma, no Canadá, país onde universidades, sindicatos e associações manifestaram-se contra as normas da omc, o governo federal aparentemente decidiu não ampliar os oferecimentos de abertura além das que já existem nos dias de hoje, deixando, porém, os governos de província livres de irem adiante se assim o desejarem.

Contraditoriamente, segundo se sabe, países como Nova Zelândia, Austrália e Estados Unidos, que solicitaram aos demais uma abertura total na área de educação, revelam grande apetite em defender seus sistemas públicos. Segundo informação que circulou por Internet, os Estados Unidos estão de acordo em abrir seu sistema, mas sem que isso interfira na capacidade das instituições norte-americanas de manter sua autonomia de política de admissões (acesso), em estabelecer os níveis de pagamento de escolaridade, no desenvolvimento dos programas. A concessão de subvenções dos governos estaduais ou federais deve se limitar a instituições norte-americanas e as bolsas devem se restringir aos cidadãos norte-americanos ou a residentes em certos estados.

Tal posição efetivamente se contrapõe às as reivindicações apresentadas pelos Estados Unidos aos demais países e que, mais adiante, poderão permitir ao governo norte-americano abrir uma pendência com os que com elas não concordem, apresentando reclamações junto ao órgão que regula as diferenças dentro da OMC, um verdadeiro tribunal. Que solicitaram, em realidade Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália? Em linhas gerais, os pedidos são semelhantes, havendo diferenças que não são essenciais. Na lista apresentada aos países, para dar um exemplo, os Estados Unidos solicitaram a eliminação de uma série de obstáculos, para que a liberalização prevista pelos acordos da OMC seja uma realidade na área de educação. Esses obstáculos notando-se que de alguns deles os Estados Unidos não abrem mão em seu território deveriam ser suprimidos por todos os Estados membros da OMC. São os seguintes segundo a proposta norte-americana:

- interdição de serviços de ensino superior, de ensino para os adultos e formação oferecidos por entidades estrngeiras;

- impossibilidade para os fornecedores estrangeiros desses serviços de obter autorização para estabelecer locais no território dos outros Estados membros;

- impossibilidade de receber autorização para funcionar em outros países como estabelecimentos aptos a conferir diplomas;

- aplicação de restrições injustificadas para a transmissão por via eletrônica de materiais de cursos;

-aplicação de um exame de necessidades econômicas aos fornecedores de serviços;

- medidas impondo o recurso a um associado nacional;

- recusa em autorizar os fornecedores privados de participar voluntariamente de empresas com associados nacionais e não-nacionais e a se retirar voluntariamente dessas empresas conjuntas;

- prazos extremamente longos quando uma autorização é exigida e, em caso de recusa, falta de justificativa ou de informação sobre as razões da decisão;

-tratamento fiscal discriminatório com respeito aos fornecedores estrangeiros,

-sócios estrangeiros numa empresa conjunta tratados menos favoravelmente que os nacionais;

-franquia tratada menos favoravelmente que outros tipos de estrutura comercial;
- leis e regulamentos nacionais aos quais faltam a precisão e são objeto de administração não igualitária;

-s*ubvenções ao ensino superior, à educação de adultos e à formação que não são objeto de divulgação clara e transparente;*

- prescrições mínimas relativas às locações no país de rigor desproporcional, fazendo com que a atividade se torne antieconômica;

- pessoal especializado e qualificado cuja presença é necessária a título temporário encontram dificuldades para obter vistos de entrada e de saída;

- remessa de lucros submetida a direitos e taxas excessivamente onerosas no que diz respeito à conversão de divisas;

direitos e taxas excessivos são impostos em matéria de acordo e de pagamento de impostos sobre a renda auferida.

Debates sobre serviços públicos

Conhecendo-se esta realidade, não é de se estranhar que, hoje, no mundo inteiro, desenvolva-se uma discussão sobre a questão do serviço público em todas as áreas, em particular nas de educação, saúde e meio ambiente, mas também na área de comunicação, cultura, turismo e outras. O debate é provocado basicamente por dois fatos:

- Os estabelecimentos encarregados dos serviços públicos passaram a desenvolver produtos em concorrência com operadores e produtores privados e à missão de serviço público substituiu-se pouco a pouco, em particular na Europa, uma noção de serviço universal ou de acesso universal, até agora não muito bem precisa.
- A atuação da Organização Mundial do Comércio (OMC) criada em 1995 , até agora, serviu basicamente para consolidar a posição dos países industrializados e para reforçar uma visão caracterizando todos os serviços, inclusive os públicos, como prioritariamente comerciais.

E aí voltamos à questão que está subjacente a toda esta análise: deve a educação superior ser considerada um direito ou tratada como mercadoria? De fato, entramos numa fase em que, agora mais que nunca, busca-se transformar tudo o que diz respeito à organização social em mercadoria. Quem ousa defender uma tese chamando a atenção sobre os limites da ação do mercado é condenado como nostálgico ou pelo menos como remanescente dos defensores da teoria comunista de controle estatal sobre toda a sociedade. É de Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, a afirmação de que "para demonstrar a eficácia do mecanismo do mercado, admite-se geralmente que todo bem e, de maneira mais ampla, tudo sobre o que repousa nosso bem-estar pode ser comprado e vendido no mercado". É um erro, pois segundo o prêmio Nobel de 1998, isso não pode ser aplicado aos bens públicos que são consumidos

coletivamente e não individualmente, como é o caso da proteção ao ambiente e a saúde pública, para ficar apenas em dois exemplos.

Mas é uma realidade que, no campo particular da informação, agora profundamente vinculado ao da educação, o comércio mundial das novas tecnologias de informação e comunicação, que já era de 600 bilhões de dólares em 1996, havia alcançado a quantia de 2 trilhões de dólares no início de 2001, volume concentrado essencialmente na área dos países membros da OCDE.

As indústrias do conhecimento, que são a educação, a pesquisa e o desenvolvimento, a informática, os media, sofrem todas com este processo. Todos sabem, por exemplo, que Windows não é o melhor sistema de exploração, mas quase todos o compram porque é o sistema mais difundido. Por isso, não é fácil de passar a utilizar um sistema como o Linux, ainda que seja melhor e grátis. O governo de Extremadura, na Espanha, põe o sistema à disposição de quem queira, mas, embora ele seja compatível com o *Windows*, poucos o solicitam.

O desenvolvimento das novas tecnologias veio acompanhado de um reforço dos direitos de propriedade intelectual e, em particular, das patentes. E isso não é acidente. Países industrializados, em particular os anglo-saxônicos e mais especialmente os Estados Unidos, tiveram êxito em suas investidas dentro da omc para fortalecer regras neste campo que visam a facilitar a comercialização de todos os serviços e a consolidar seu domínio total em tal campo.

Para que se tenha uma idéia da importância desse tema em alguns países, deve-se indicar que os serviços hoje (o que vai muito além da educação, é óbvio) representam 2/3 da economia norte-americana e 80% do mercado de emprego nos Estados Unidos. *A Austrália, que exportava 6 milhões de dólares em ensino superior em 1970, ultrapassou, graças, em particular, ao uso de novas tecnologias, a cifra de 2 bilhões no ano 2000*. De acordo com a mesma fonte, o valor da comercialização de produtos vinculados ao ensino superior nos países da ocde foi da ordem de 30 bilhões de dólares em 1999. Merryl Lynch, banco norte-americano de investimentos, calculou que, ao final de 2002, o mercado mundial de conhecimentos já estaria orçado em 53 bilhões de dólares.

Cooperação e objetivos comuns

Em contrapartida, quando a comunidade universitária fala em cooperação, entende-se uma sinergia que se cria entre iguais, visando a alcançar objetivos comuns, em que a solidariedade, a divisão do conhecimento entre todos são regras essenciais. Mas há outra concepção de cooperação? Pessoalmente, considero que o que muitos chamam de cooperação, a venda de produtos educativos como se educação fosse um mero serviço comercial, *não é cooperação*. É imposição e baseia-se em outra concepção que a de promover o desenvolvimento igualitário para todos os povos.

Na medida em que o comércio vira o critério dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental como meio ambiente, saúde, transportes etc. e as solicitações norte-americanas no campo da educação dentro da OMC são muito claras a este propósito , a educação já não será para todos e a idéia de serviço público é minada profundamente. Será para aqueles que podem pagar. Não se respeitará a cultura local nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrições a pacotes fechados, que não tomam em consideração as características culturais locais, e que se constituem, como bem acentuou a delegação japonesa na OMC, em verdadeiras fábricas de diploma sem qualidade. A definição de políticas educacionais será feita no exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento.

Nos últimos tempos, as iniciativas de criação de universidades virtuais multiplicaram-se em

todas as partes do mundo, em particular nos Estados Unidos, no México e na África, por meio de um projeto piloto do Banco Mundial.

Apresentam-se como vantagens desta utilização das novas tecnologias no ensino superior:

- aprendizagem sem restrição de tempo, nem de espaço;
- o acompanhamento de cursos segundo módulos;
- calendários flexíveis, tomando-se em consideração as necessidades individuais de aprendizagem;
- maior responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem.

Há instituições, como a Universidade Aberta da Catalunha, que, efetivamente, conseguiram dominar a tecnologia e são capazes de ministrar um ensino totalmente virtual, criando, no entanto, mecanismos que estimulam o contato entre professores e alunos e, mesmo, entre os próprios estudantes. Todavia, esta utilização pode apresentar um ou vários perigos. Até os anos de 1970, os estabelecimentos de ensino superior apenas se preocupavam com o conteúdo. Não havia interesse, por exemplo, na formação pedagógica dos professores, vista como elemento inútil por muitos membros da comunidade acadêmica. Mais tarde, em muitos lugares, tomou-se conhecimento de que o receptor, o aprendiz, era fundamental e que métodos pedagógicos eram necessários não só na escola primária ou secundária. São fundamentais também no ensino superior. Se a utilização de novas tecnologias buscar dispensar o professor, tal atitude implicará fazer ressurgir concepções ultrapassadas pedagogicamente, além de favorecer um ensino em mão única, no qual não se leve em consideração a situação cultural, nem as necessidades dos indivíduos que aprendem.

Instituições de países industrializados, já há algum tempo, adotando no ensino superior, a política dos restaurantes *fast-food*, transferem, contra remuneração freqüentemente bastante elevada, pacotes inteiros de cursos, em sua maioria em inglês. É o sistema de franquia. Com as novas tecnologias e em particular com a Internet, a transferência dos "produtos" faz-se diretamente ao "consumidor", que se torna um objeto passivo em uma relação nada pedagógica. Para agravar a situação, grupos internacionais anunciam, já há algum tempo, o lançamento de sistemas de acreditação internacional semelhantes ao sistema ISO 9000 para as indústrias e que concederia certificados de qualidade a instituições de ensino superior do mundo inteiro. Mais recentemente, um grupo dominado por instituições anglo-saxônicas incrustou-se na UNESCO e está anunciando a intenção de criar um sistema internacional de acreditação. Visivelmente, além dos interesses comerciais, há aí uma preocupação com as regras da OMC. Caso estas sejam aplicadas rigorosamente, todos os países serão obrigados a reconhecer todos os diplomas, oriundos de todas as partes do mundo. A comunidade acadêmica não aceitará uma imposição desta natureza, mas tampouco é válido admitir que um grupo como o que se reuniu no início de 2003 em Paris aparentemente pretende: dominado por anglo-saxões terá tendência, naturalmente, a dizer que têm qualidade as instituições que seguirem seu modelo ou.... comprarem seus pacotes!

Segundo constata a Organização Internacional do Trabalho (OIT), no relatório preparado para sua conferência geral prevista para este ano de 2003, a riqueza das nações baseia-se 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 por meio de uma competividade 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 os programas de educação para que sirvam para reduzir os efeitos negativos da globalização;
c) *c) remediar, por intermédio 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*.

Formação contínua

Em 1972, a Universidade de Stanford, na Califórnia, já desenvolvia programas de teleducação 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 Universidade Aberta da Catalunha (UOC) uma universidade real mas 100% virtual forma adultos, a maioria empregados, em diversas áreas do conhecimento.

A inserção da educação permanente na prática da educação superior pode ser alcançada por meio de programas como os seguintes:

1- criação de estruturas em educação permanente e contínua, com finalidades de coordenação nas áreas acadêmicas da universidade, otimizando dessa maneira os recursos físicos e humanos;
2- oferecimento de programas de "atualização profissional permanente" destinados aos formados e a outros profissionais;
3- 3- programas de educação voltados à reflexão e visão estética como ampliação para os profissionais dessa área ou como nova dimensão para profissionais de outras disciplinas que necessitem desenvolver a noção de domínio universal, por meio do conhecimento de obras de arte, imaginação, literatura e do 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.

Acesso à educação como direito humano

Aí então se coloca uma questão fundamental que justifica toda esta análise, dadas suas implicações no mundo do trabalho e em sua organização, e que é relativa ao acesso ao ensino superior e a que tipo de ensino superior. A quem deve ele destinar-se? Quem deve ter direito ao ensino superior e em que bases? Que modalidades de ensino devem ministrar as instituições: devem permanecer limitadas às suas atividades tradicionais ou devem buscar fórmulas como as que acabamos de mencionar? O ensino superior deve ser para todos? É um bem público? 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.

No documento de trabalho dessa reunião *Redéfinir l'enseignement tertiaire*, 1998 os funcionários da OCDE indicavam:

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

Na mesma publicação e na mesma página, 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 prevêem 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 (…).

Por sua vez, num vasto documento (Relatório n. IV) elaborado para a 91ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho, de 2003 "Aprender e formar-se para trabalhar na sociedade do saber" , a Organização Internacional do Trabalho afirma:

A Carta de Colônia sobre os objetivos e as aspirações da formação continuada (1999) do Grupo dos 8 países mais industrializados G8 reclama "um compromisso renovado de parte dos governos que deverão investir na modernização da educação e na formação em todos os níveis; da parte das empresas do setor privado que deverão formar os empregados atuais e futuros; e da parte dos indivíduos que deverão desenvolver suas capacidades e avançar em sua carreira".

Esta educação superior ou terciária, como gostam de dizer os burocratas da OCDE influenciados pelos australianos, é algo para os ricos ou deve beneficiar a todos? 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 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 conseqüência, nenhuma discriminação de espécie alguma pode impedir o acesso à educação superior. Este é um compromisso já velho de 50 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.

Trata-se em realidade de um princípio básico para todas as reformas que de desenvolvem ou que vão se desenvolver agora em matéria de educação superior no mundo inteiro.

Deve-se assinalar, no entanto, que, quando se fala de universalização da educação superior nos Estados Unidos, não se pensa que todos irão a Stanford ou Berkeley. Isso não seria possível, nem todos os jovens vão se interessar por estas universidades, que muitos consideram por demais sofisticadas e, portanto, fora de sua área de interesse. A universalização implica a diversificação, o desenvolvimento de colégios comunitários de qualidade, de cursos profissionalizantes em nível superior, de formações diversificadas de educação a distância etc. Nos países em desenvolvimento, as universidades tradicionais devem modificar-se, ser mais pertinentes e estar mais comprometidas com a solução dos problemas de seu entorno.

Ninguém questiona, hoje, a necessidade de que todo profissional deva atualizar permanentemente seus conhecimentos e suas práticas. Um médico que não busque estar em dia com a evolução do conhecimento em sua área acabará se transformando em curandeiro ou, o que será ainda pior, em propagandista de laboratórios das multinacionais, tendo como base exclusiva de seu saber o conteúdo das bulas de remédios. A educação a distância, a educação virtual, neste caso, pode exercer um papel muito importante.

Conclusão

Mencionemos, antes de concluir, dois casos atuais. Em Belém, na sede do Núcleo de Altos

Estudos da Amazônia (NAEA), da Universidade Federal do Pará, reuniram-se recentemente (junho de 2003) representantes de vários países amazônicos para elaborar um projeto de curso virtual em nível de especialização em políticas científicas e tecnológicas da Amazônia, destinado a professores e funcionários de agências de desenvolvimento. Da reunião participaram representantes da Organização do Tratado Amazônico, da UNIREDE brasileira, da Universidade das Nações Unidas e da Universidade Aberta da Catalunha. Por sua vez, em Minas Gerais, há quase dois anos, está sendo implementado um programa mesclando ensino presencial tradicional e o ensino a distância visando à formação de 15 mil professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental. O curso, em nível de graduação, tem a duração de três anos e está sendo executado por uma rede de 18 instituições universitárias, públicas e privadas, atuando no Estado de Minas Gerais.

No caso de Minas Gerais, como possivelmente no da Amazônia, o acesso é destinado a públicos específicos, mas o ensino é totalmente gratuito. Considera-se que o ensino, nesse caso, é um bem público e que a formação que os alunos ali recebem ou receberão terá efeitos positivos sobre a organização da sociedade. Independentemente de vantagens pessoais que cada aluno poderá ter, o benefício coletivo será muito amplo.

A questão é de saber se isso se aplica à educação em geral, em particular a todo o ensino superior. Quando se vê o resultado da comercialização da medicina da qual não fogem nem mesmo médicos recém-formados, podemos ser tentados a dizer que o ensino superior, no seu conjunto, não deve ser considerado um bem público.

O tema está aí para ser debatido. O que vale a pena recordar é o que faz Amartya Sen, para quem o desenvolvimento alcançado por alguns países da Ásia se explica fundamentalmente pelo fato de terem investido em recursos humanos, em educação basicamente. É a conclusão a que chegaram também os mais de quatro mil participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada na UNESCO, em 1998, para quem:

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 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.

A questão é que não é necessariamente pelo fato de alcançar a inflação zero que um país atingirá o estado de bem-estar social e construirá uma sociedade mais justa. Isso requer, antes de mais nada, que a sociedade seja formada por cidadãos conscientes que participem do processo de construção do país em todos os campos. E para isso a educação é fundamental.

Érico Veríssimo, num livro corajoso, denominado *Incidente em Antares*, publicado no momento em que a ditadura militar brasileira mostrava mais força, por volta de 1965, termina com uma alusão à situação em Antares, nome que utiliza para retratar o Brasil sob a ditadura, um país onde a vida estava mais organizada, as ruas mais limpas, sem que a população estivesse feliz, porque não era livre.

Se Veríssimo estivesse vivo hoje e preparasse uma nova edição de seu livro, talvez ele o terminasse de maneira diferente. O país, como todo o continente, está mais organizado, a liberdade foi restabelecida no Brasil como em vários países da América Latina e de outros continentes, inclusive na África e na Europa, há muita esperança com a eleição de um governo popular, mas o povo tem medo, está inseguro, não está feliz. Os desequilíbrios são tão grandes, a miséria tão elevada, a exclusão tão grave, que a criminalidade em muitas das grandes cidades se tornou algo natural e os cidadãos refugiam-se em residências transformadas, às vezes, em fortalezas de fato, pois todos têm medo de sair nas ruas. Para os educadores que desejam formar cidadãos conscientes, isto é inaceitável. Sem melhor distribuição de riquezas, a democracia é uma fraude e, insisto mais uma vez, a melhoria do ensino superior passa necessariamente pela construção de uma sociedade melhor, mais justa,

mais eqüitativa.

Referências bibliográficas

BROVETTO, J. A educação na América Latina: balanço e perspectivas. In: TRINDADE, H.; BLANQUES, J.-M. (Org.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 345-356.

BROVETTO, J.; MIX, M.R.; PANIZZI, W. (Org.). *A educação superior ante Davos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CARNOY, M. *Sustaining the new economy:* work, family and community in the information age. New York: Russell Sage Foundation; Cambridge, Mass.: Harvard University, 2000.

CONFERENCE INTERNATINALE DU TRAVAIL, 91ère session, 2002, Genève. *Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir*: rapport IV (1). Genève : BIT, 2003.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. *Tendências da educação superior para o século XXI*. Brasília, DF: UNESCO; CRUB; CAPES, 1999.

CÓRDOBA Eje XXI: la universidad pública en la respuesta ibero-americana a la globalización. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003.

DIAS, M.A.R. Enseignement supérieur: vision et action pour le prochain siècle. *Perspectives*, Paris, v. 28, n. 3, p. 401-410, sept. 1998.

DIAS, M.A.R. A longa jornada de uma utopia para uma realidade: discurso em plenária no dia da abertura da CMES. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. *Tendências da educação superior para o século XXI*. Brasília, DF: UNESCO; CRUB; CAPES, 1999. Disponível em inglês em: <http://www.scielo.br/www.unesco.org>.

DIAS, M.A.R. (Coord.). *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI:* lecciones de la Conferencia Mundial sobre educación Superior. Madrid: CRUE, 2002.

DONIDA, D.A. Cooperação internacional. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002.

EUA; AUCC; ACE; CHEA. *Declaração conjunta sobre o ensino superior e o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços.* 2001. (versão também em francês e inglês). Disponível em: <http://www.scielo.br/www.unesco.org>

LE MONDE DIPLOMATIQUE. Le défi social. *Manière de voir*, n. 66, nov./déc. 2002

ORGANISATION DE COOOPÉRATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES. *Redéfinir l'enseignement tertiaire*. Paris: OCDE, 1998. (Edição em inglês: Redefining tertiary education. 1998).

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL. *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-1999*. Genève, OIT, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/www.ilo.org/public/french/support/publ/pindex.htm>. Acesso em: sept. 2003.

ORGANISATION MONDIALE DU COMMERCE (OMC); WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO). Os documentos da Organização Mundial do Comércio citados

neste trabalho podem ser encontrados em: < http://www.scielo.br/www.wto.org >, em particular na parte relativa aos serviços.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior*. Caracas, UNESCO,1995. (Documento em inglês, francês, e espanhol.)

RICUPERO, R. Rebuilding confidence in the multilateral trading system: closing the 'legitmacy gap'. In: SAMPSON, G. (Ed.). *The role of the World Trade Organization in global governance*. Tokyo: UNU, 2001. cap. 3 p. 37-58.

SEN, A. *Un nouveau modèle économique:* développement, justice, liberté. Trad. par Michel Bessières. Paris, Odile Jacob, 2003. (Edição original: *Development as freedon* , 1999).

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

WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION, 1998, Paris. Higher education in the twenty-first century: vision and action. Paris: UNESCO, 1998.

Caixa Postal 6022 - Unicamp
13084-971 Campinas SP - Brazil
Tel. / Fax: +55 19 3289.1598

"**Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional"** - *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-914, Especial - Out. 2004 893

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br

8-Dez anos de antagonismo nas políticas sobre o ensino superior em nível internacional" (2004)_- Ten years of antagonism in higher education policies on the international level - Special issue of the Journal "Educação & Sociedade", Campinas, vol. 25, no. 88, p. 893-914- October 2004- It cn be also found in the site of cedes.unicamp.br

DOCUMENTO NÚMERO 8

DEZ ANOS DE ANTAGONISMO NAS POLÍTICAS SOBRE ENSINO SUPERIOR EM NÍVEL INTERNACIONAL

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS*

Conselheiro especial do reitor da Universidade ds Nações Unidas, professor aposentado da Universidade de Brasília (UnB) e ex-diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (1981-1999)

ISSN 0101-7330

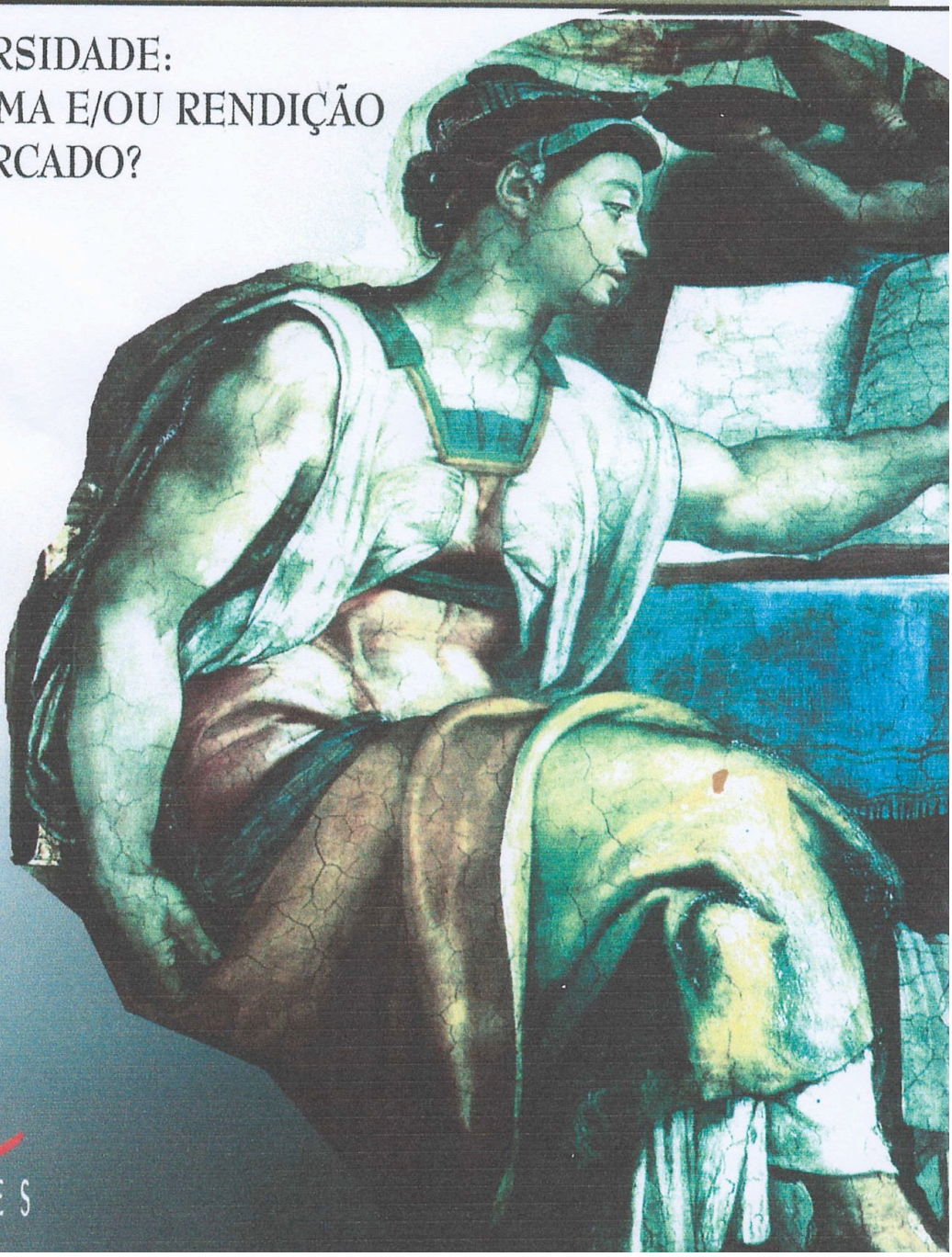
25 anos
Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDES

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

88 Volume 25 - Número Especial - 2004

Revista de Ciência da Educação

UNIVERSIDADE: REFORMA E/OU RENDIÇÃO AO MERCADO?



CEDES

RESUMO: O autor, ex-vice-reitor e professor aposentado da UNB, foi, durante mais de 17 anos, diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (1981-1999), supervisionou a elaboração dos documentos de política do ensino superior da UNESCO e coordenou a organização da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES) desta organização, em 1998. Considera que sobre este tema não há neutralidade, em particular no seu caso, em função das responsabilidades que exerceu durante quase duas décadas na UNESCO. Recorda que, há dez anos, dois documentos sobre políticas do ensino superior foram publicados em nível internacional, pelo Banco Mundial e pela UNESCO, ambos partindo de diagnósticos semelhantes, mas chegando a conclusões e elaborando ropostas totalmente divergentes, fruto de uma visão radicalmente diversa da sociedade, uns endo-a como instrumento para reforçar o mercado, outros como uma entidade coletiva que deve ser considerada segundo suas especificidades sociais e culturais. Hoje, com a intervenção de novos atores, a Organização Mundial do Comércio, por exemplo, a posição de funcionários dessas duas organizações torna-se mais próxima, sendo impossível prever que orientação adotarão, no futuro, a comunidade acadêmica internacional e os Estados-membros dessas organizações.
Palavras-chave: Documentos de política sobre ensino superior.
Comercialização da educação. Bem público. Serviço público.
894 *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-914, Especial - Out. 2004

Disponível em http://www.cedes.unicamp.br e em Researchgate (Marco Dias)

TEN YEARS OF ANTAGONISM AROUND HIGHER EDUCATION POLICIES AT THE INTERNATIONAL LEVEL

ABSTRACT: Ex-vice-director of and retired professor from the UNB, the author was, for over 17 years (1981-1999), the director of the UNESCO Higher Education Division. He thus supervised the elaboration of the UNESCO higher education policy documents and coordinated the organization of this organization's World Conference on Higher Education, in 1998. He considers that there is no neutrality in that matter, most particularly in his case, because of the responsibilities he assumed during almost two decades at UNESCO. He remembers that, ten years ago, two documents concerning higher education policies were issued at the international level by the World Bank and by the UNESCO. Both were based on similar diagnoses, but came to totally diverse conclusions, since they were the produce of radically different visions of society. One side considered higher education as a tool to consolidate the market, while the other saw it as a collective entity that should be taken into account according to its cultural and social specificities. Nowadays, with the interference of new actors, such as the WTO for example, the officials from these two organizations are getting closer in their positions, and one cannot predict which thrust the academic community and the States members of these organizations will adopt in the future.

Key words: Higher education policy document. Commoditization of education. Public good. Public service.
Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-914, Especial - Out. 2004 893

INTRODUÇÃO

Pouca gente recordou, mas há dez anos atrás, dois documentos importantes sobre o ensino superior eram lançados, em nível internacional. O primeiro deles do Banco Mundial, publicado em 1994, teve como título "Educação Superior: Aprender com a Experiência" ("Higher Education – The Lessons of Experience"). O segundo, lançado pela UNESCO, com uma versão provisória publicada em 1993 e a versão final lançada em Paris em fevereiro de 1995 teve como título "Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior ("Policy Paper for Change and Developpement in Higher Education").

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

.

Ambos os documentos tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro e as questões neles colocadas continuam, hoje, passados dez anos, a ser objeto de discussões em todos os foruns internacionais consagrados a este nível da educação.

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

Parece evidente que, neste volume, os responsáveis pelo setor de educação do Banco tentam apresentar uma visão mais coerente dos problemas vinculados à relação entre educação superior e sociedade e, ao mesmo tempo, num reconhecimento implícito de erros anteriores de apreciação, procuram mostrar que educação superior não pode ser vista apenas como um subsetor discreto dentro do setor educacional e que, ao contrário, é peça fundamental de um sistema holístico que deve se tornar mais flexível, diversificado, eficiente e responsável diante da economia do conhecimento.

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

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

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

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

Na prática, hoje, funcionários das duas organizações, às quais se associa a OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico- aproximam suas posições teóricas e práticas, não estando ainda clara como tratarão estes temas os Estados Membros da UNESCO.

Além disso, dois fatores novos se sobrepõem aos debates. Em primeiro lugar o aparecimento em cena, desde 1995, da Organização Mundial do Comércio onde, de maneira clara, representantes de um grupo de países e funcionários desta organização buscam consolidar a posição de se considerar o ensino superior mais como mercadoria que como bem público. Ao se tentar lançar perspectivas sobre o debate, não se pode deixar de levar em consideração o fato de que, em 1993, os Estados membros da UNESCO aprovaram uma declaração sobre a diversidade e cultural e, agora, empenham-se em grandes discussões, para se chegar a um consenso sobre um texto de convenção sobre o mesmo tema. É evidente que não se pode, ao discutir diversidade cultural, deixar de lado as implicações que defiições neste campo terão para o ensino superior.

VISÕES OPOSTAS

Durante todo o período que antecedeu à elaboração destes dois documentos-base, dez anos atrás, era claro que as duas organizações tinham visões absolutamente opostas não só sobre o ensino superior, mas em geral sobre educação. O Banco, dada a sua natureza comercial, partia de uma visão economicista da sociedade, enquanto a UNESCO, com base em sua Carta Constitutiva, seja sob a direção do senegalês Amadou Mahtar M'Bow, seja sobre o comando do catalão-espanhol Federico Mayor, considerava a educação, em seu conjunto como um bem público. Segundo a especialista sueca Berit Olsson, «a UNESCO discute a sociedade como uma entidade coletiva, enquanto o Banco Mundial dá a impressão de ver a sociedade apenas como um mecanismo para regular o sistema de mercado».

Uma síntese das posições do Banco relativas à educação em geral é encontrada, segundo o educador uruguaio-catalão, Miguel Soler Roca, no documento "Prioridades e Estratégias da Educação - Exame do Banco Mundial" (1996) e, no que diz respeito à UNESCO, no informe da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, "Educação: um Tesouro a descobrir" ("Learning: the treasure within) presidida por Jacques

Delors, que atualizou os temas do famoso e excelente informe “Aprender a Ser» (“Apprendre à être”) da Comissão internacional presidida por Edgar Faure em 1972. O documentoda Comissão Delors, embora elaborado por um grupo independente, foi assumido pela UNESCO, podendo-se pois dizer que representa a posição oficial da organização.

Segundo análise de Miguel Soler Roca, «o informe da comissão é um livro aberto no qual educação e outros temas são apresentados com uma definição de causas, efeitos, vínculos, tensões, dúvidas, contradições, alternativas». Já o trabalho do Banco Mundial, refere-se ao exame de problemas pontuais, sempre sob o ângulo economicista do Banco, sem lugar para controvérsias, dúvidas ou debates. É uma « exposição de um pensamento elaborado previamente, dogmático », como assinala ainda Miguel Soler Roca.

CONSIDERAÇÃO DO CONTEXTO

Aí identifica-se um ponto que é comum a todas as análises sobre educação e, em particular sobre o ensino superior. Em sã consciência, pode-se crer que seja possível examinar o problema da educação fora de seu contexto real? Pode-se imaginar ser possível estabelecer critérios para ações concretas que sejam válidos para o mundo inteiro, para todos os povos, para todas as culturas? Façamos um parêntesis e avancemos um pouco no tempo: pode-se aceitar as análises que certos especialistas, anglosaxões em particular, andam fazendo nos dias de hoje sobre a cooperação interuniversitária na América Latina, desligada da análise da realidade do continente ? Pode a comunidade acadêmica internacional aceitar o que pretende um grupo com representantes de uma dúzia de países que busca desenvolver métodos globais de acreditação dizendo o que é qualidade aplicada ao mundo inteiro ?

O Informe Delors, que, embora, em matéria de educação superior, não tenha ido aos detalhes do documento de políticas da UNESCO de 1965, tem como um de seus aspectos positivos o de iniciar suas análises com um capítulo denominado «Horizontes» dedicado ao estudo do contexto mundial, analisando a questão demográfica, a globalização, o impacto das novas tecnologias de comunicação, os problemas sociais advindos da exclusão crescente no mundo inteiro, a questão da democracia, a situação da mulher, a interdependência planetária, as diferenças entre crescimento econômico e desenvolvimento humano.

O documento do Banco Mundial, cujos autores indicaram ter consultado a Comissão internacional, vai direto a situações concretas assinalando que «a educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza». Numa postura que é comum em todos os documentos do banco, em particular sobre educação superior, passa a fazer análises e elaborar propostas, sem fazer menção à situação das sociedades que menciona ou às quais se dirige. A situação real, a exclusão, não interessa aos analistas. Fala-se da pobreza, mas jamais de suas causas. E, quando se apresentam soluções, sobretudo na área financeira, não se busca saber se os remédios propostos, em lugar de curar o doente, não vão agravar a sua situação, aumentando as injustiças, o elitismo, a exclusão. É necessário destacar esta postura, recordando a conclusão à qual chegaram os que participaram da preparação da CMES: antes de se decidir que tipo de universidade pretende-se construir, é fundamental saber que tipo de sociedade se busca criar ou consolidar.

Em outras palavras e indo mais fundo na questão, é fundamental discutir se se quer construir uma sociedade mais justa ou consolidar as iniquidades atuais. Uma posição de

neutralidade em relação às causas do subdesenvolvimento, da exploração, da miséria é, sem dúvida, a melhor maneira de se garantir a perpetuidade da inequidade.

REPERCUSSÕES SOBRE AS PROPOSTAS

Quando se chega à parte de propostas concretas de ação, o que se vê ?

São em realidade quatro as medidas propostas pelo Banco:

1- privatizar a educação superior, com a segurança de que, "continuarão recebendo prioridade aqueles países nos quais se atribua mais importância aos provedores e ao financiamento privados".

2- anular a gratuidade do ensino superior, através da cobrança de matrículas;

3- eestimular a criação, no nível post-secundário mas não universitário, de instituições terciárias mas não universitárias, capazes de organizar cursos mais breves que respondam mais flexivelmente às demandas do mercado de trabalho;

4- renunciar a transformar o conjunto das universidades públicas em centros de pesquisa.

Já a comissão Delors, neste ponto retomando documentos anteriores da UNESCO produzidos por seus setores de Educação (Divisão do Ensino Superior) e de Ciência, afirma peremptoriamente que «os países mais pobres devem se dotar de uma capacidade própria de pesquisa e especialização, constituindo, em particular, polos regionais de excelência».

Esta postura, por certo, repercute sobre as medidas concretas que propõem seja o Banco seja a Comissão internacional. Para o Banco Mundial, como a educação é vista como investimento mais que como direito, é necessário, em primeiro lugar, reduzir seus custos. Para isto, será útil, aumentar o coeficente professor-alunos, o que, se levado às últimas consequências, significará mais alunos e menos professores. Daí a indicar que será útil a redução do número de laboratórios vai um passo facilmente alcançável. A redução dos salários dos professores também é recomendada. Ninguém estranhará, pois, que se proponha ainda apoio ao ensino privado e ao financiamento privado e, também que se confie a grupos particulares a gestão da produção e a distribuição dos textos escolares.

A Comissão, por sua vez, claramente solicita que a educação não seja dominada pelo mercado e sugere que a parte do PNB dedicada à educação não seja nunca inferior a 6%. E ainda propõe que se reduza a dívida externa para poder aumentar os gastos com educação. Propõe ainda, que se se melhorem as condições do pessoal docente, relembrando que nenhuma reforma da educação jamais teve êxito atuando sem o apoio do professorado. A comissão poderia ter ido mais adiante fazendo o que fez a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior que considerou, no artigo 10 da «Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI : Visão e Ação» :

> "uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender a tomar

iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimenbto de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e de aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da **Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior** aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997".

IMPLICACÕES PARA O ENSINO SUPERIOR

Os elementos acima mencionados revelam, por si só, que é natural que divergências aparecessem também em documentos elaborados uma década atrás e que se referiam especificamente ao ensino superior.

Vamos por partes. O documento do Banco Mundial de 1994, mantém a perspectiva de um economista, cuja principal preocupação seja a do uso eficiente dos recursos públicos e é a esse objetivo que os formuladores de políticas devem dar prioridade. As posições do Banco tendem sempre a ser dogmáticas, ao contrário daquelas apresentadas no documento de políticas da UNESCO que, resultado de um amplo processo de consulta, visam mais à criação de um quadro conceitual amplo que permita a tomada de decisões segundo cada quadro cultural específico.

Um ponto fundamental nesta altura dos debates era, como é agora, o do financiamento da educação em geral, do ensino superior em particular. Para a UNESCO, a responsabilidade do poder público neste caso é clara. O Banco desenvolve, desde então, opiniões e atitudes visivelmente contraditórias. Reconhece a importância dos investimentos em educação superior, importantes para o crescimento econômico porque melhoram a produtividade individual e, a largo prazo, os rendimentos econômicos da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, o que colabora com a redução da pobreza.

Mas, considera que as taxas de rendimento social no ensino superior são inferiores às dos níveis primário e secundário, cujo impacto é maior na redução da pobreza. Por isto, o Banco solicita que o ensino primário e secundário recebam uma atenção diferenciada e, no caso do ensino superior, o compartir cursos (leia-se estimular o ensino pago) e fomentar a educação superior privada colaborariam com a necessidade de investir mais na educação básica e ainda por cima reduziriam os custos públicos da educação superior.

FINANCIAMENTO E RETORNO SOCIAL

Não se fala, evidentemente no Consenso de Washington, mas estas medidas se encaixam nas propostas do consenso visando a reduzir a presença do estado nos gastos sociais.

Vale a pena deter-se um pouco neste tema, difícil para leigos em matéria de economia. Quando se discute a questão, as posições são dogmáticas, os termos utilizados não são os de conhecimento e utilização geral, quem é leigo acaba ficando atemorizado, sente que está sendo manipulado, mas tem dificuldades de reagir ou mesmo de levar adiante um debate. Fica naquela posição de enfrentar um interlocutor que, claramente, o faz sentir-se um ignorante

A verdade é que, até hoje, muitos economistas e analistas centram o debate nas diferenças entre os retornos sociais e privados ou individuais, comparando o que ganham os indivíduos com os benefícios que recebe a sociedade das inversões feitas em educação, em particular na educação superior. Através de análises em que os sofismas se multiplicam, defendem que os rendimentos para a sociedade são mais importantes na educação primária e, utilizando um atalho muito ligeiro, concluem que os países em desenvolvimento não devem considerar a educação superior como prioritária. Ao contrário, asinalam, devem reduzir ou eliminar os gastos neste setor da educação.

Peter Atherson, um professor infelizmente já falecido, da Brock University no Canadá, recordava, no final dos anos oitenta, que este método de análise trata do custo econômico da aquisição como uma inversão (financeira) e o compara com as vantagens econômicas. Uma taxa de rentabilidade pessoal (vantagens mais elevadas para a vida individual) expressa o rendimento da inversão do indivíduo em sua própria instrução (direitos, materiais e anos sacrificados etc). Uma taxa de rentabilidade social significa o rendimento da inversão total em educação (gastos públicos para programas de formação sob a forma de subvenções diversificadas). A metodologia é semelhante à que se utiliza para calcular o valor atual de uma quantidade que alguém receberá mais tarde.

Recordemos que o economistas que mais se destacou defendendo esta idéia foi o sr. Psacharopoulos, alto funcionário do Banco Mundial no final dos anos 80 e início dos anos noventa. No entanto, este mesmo autor, em publicações mais antigas, afirmava, com muito mais clareza, correção e exatidão que este método não reflete necessariamente a experiência futura dos jovens diplomados de hoje e é ainda mais improvável que consiga traduzir com exatidão a experiência dos diplomados que abordarão o mercado de trabalho dentro de vários anos, porque ter-se-á tomado hoje tal ou qual decisão com respeito ao investimento.

Notemos que, nos documentos de 2000 e de 2002, os especialistas do Banco Mundial reconhecem que estas análises constituiram um equívoco, mas, de fato, quando se vêm as propostas feitas já no início do século XXI, em realidade, elas estão subjacentes, estão implícitas e as medidas sugeridas, ou seja, por exemplo, a de estimular a privatização e eliminar totalmente a gratuidade, são as mesmas que se baseavam nas considerações sobre retorno social do sr. Psacharopoulos..

O certo é que, baseando-se em métodos que são incapazes de dizer por exemplo o que representará para a sociedade o trabalho de uma nutricionista, as vezes até de um economista…., o que se busca com este tipo de raciocínio –ainda presente nas discussões atuais- é eliminar ou reduzir os investimentos em educação superior.

Para o documento de política da UNESCO, por seu lado, a educação, o ensino superior em particular não é um investimento financeiro, mas um investimento social que terá um impacto sobre a vida do indivíduo é certo, mas o que é mais importante, implicará num impacto social a largo prazo no que diz respeito à coesão social e ao desenvolvimento cultural.

Numa afirmação que, mais tarde foi retomada pela CMES, o documento de políticas de fevereiro de 1995, afirmava que:

a) o ensino superior é um dos elementos chave para se colocar em movimento processos mais amplos que são necessários para se lidar com os desafios do mundo moderno;

b) o ensino superior e outras instituições e organizações científicas e profissionais, através de suas funções no ensino, treinamento, pesquisa e serviços, representam um fator necessário no desenvolvimento e na implementação das estratégias e políticas de desenvolvimento ;

c) é necessário uma nova visão do ensino superior que combine a demanda da universalidade do ensino superior com a exigência de maior relevância, para que seja possível dar resposta às expectativas da sociedade na qual exerce suas funções. Essa visão dá ênfase aos princípios de liberdade acadêmica e de autonomia institucional, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de se prestar contas à sociedade.

PROPOSTAS DIVERSIFICADAS

Como assinalamos no início os documentos, cujo décimo aniversário se atinge agora, partiram de diagnósticos comuns. Quando se chega às propostas para solucionar os problemas, o Banco Mundial prescreve :

-estimular a diversificação institucional, reforçando o setor privado.

-redefinir o papel do governo com respeito a sua relação com o ensino superior.

-concentrar todos os esforços na questão da qualidade e da equidade.

O documento do Banco não chega a propor a extinção das instituições públicas –seria irrealista- mas ataca seus fundamentos através da questão do financiamento, sugerindo maior investimento privado nestas instituições, concessão de apoio financeiro para estudantes qualificados sem recursos e incentivos para se conseguir mais eficência na definição dos recursos públicos, o que significa, na prática, reduzir os fundos aplicados na educação superior.

Para lograr estes objetivos, o Banco recomendava então uma série de medidas que começaram a ser apresentadas, concretamente, aos governos durante as negociações de empréstimos feitos pelos países. Destaque-se que, muitas vezes, seus representantes, ao negociarem empréstimos que nada tinham a ver com educação superior, passaram a tentar incluir estes itens nas negociações. Foi o que ocorreu, por exemplo, com discussões com o Ministro da Educação do Brasil, no governo de Itamar Franco, o sr. Murílio Hingel, que, de pronto, rechaçou estas propostas. O mesmo, possivelmente não terá ocorrido em todos os países em desenvolvimento.

Recorde-se que ao analisar esta questão, a especialista sueca Berit Olsson recordou, com pertinência, que «os dois documentos fornecem conselhos para os que são responsáveis por políticas no nível nacional. Uma diferença primordial consiste no fato de que os conselhos da UNESCO podem ser adotados ou descartados pelos Estados membros sem nenhuma implicação no que diz respeito a oportunidades de empréstimo, enquanto isto pode não ser o caso com as recomendações do Banco Mundial»…

Entre as medidas propostas pelo Banco estavam :

a) o estabelecimento de um quadro de políticas coerentes, com o reforço da diversificação;
b) uma orientação de mercado para implementar as políticas, em particular no que se refere à gestão dos estabelecimentos de ensino superior;
c) uma maior autonomia das instituições, autonomia no caso significando não o desenvolvimento da capacidade crítica, mas uma maior decentralização na gestão. Esta autonomia seria acompanhada de medidas visando à prestação de contas das instituições através de critérios precisos de avaliação.

Além disso, mencionava-se a busca de equidade e uma melhor resposta às exigências do mercado de trabalho. Não se pensava em vinculos com o mundo do trabalho, mas em maior integração com o setor produtivo, com as empresas, que deveriam estar presentes nos conselhos das universidades.

Do lado do documento da UNESCO, conforme já foi assinalado, o que se buscou com o documento de políticas não foi o estabelecimento de regras rígidas de caráter universal, mas sim definir um quadro que pudesse ser aplicado nos diversos contextos, segundo as situações sociais e culturais de cada país.

O documento chama a atenção de partida ao fato de que, apesar do enorme progresso em muitas áreas do desenvolvimento humano, o mundo de hoje está cercado de tremendos problemas e desafios, dominado pelas mudanças demográficas (devido ao forte aumento populacional em algumas de suas regiões), por frequentes conflitos e guerras étnicas, fome, doenças, pobreza persistente, falta de domicílios, desemprego continuado de longo prazo e ignorância, e também por problemas relacionados à proteção do meio ambiente, manutenção da paz, democracia, respeito aos direitos humanos e preservação das diferenças culturais. Para cumprir suas missões, o ensino superior deve enfrentar tendências contraditórias nos campos da democratização, da globalização, da regionalização, da polarização criada por desigualdades, da marginalização de muitos países, da fragmentação que fomenta a discórdia social e cultural.

Uma reforma profunda das estruturas e dos sistemas do ensino superior havia sido previamente identificada como necessária na maioria dos Estados membros da UNESCO e, para isso, o documento defendeu a necessidade de uma rigorosa auto-análise das instituições sobre seu funcionamento e suas relações com a sociedade em geral, em particular no que diz respeito ao desafio de desenvolver os recursos humanos e reduzir os níveis de pobreza e de marginalização existentes.

PERTINÊNCIA, QUALIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO

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

A pertinência visa a fazer com que as instituições de ensino superior contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. O atendimento às necessidades da economia

deve ser feito dentro de uma visão em que os valores éticos, a partticipação e o reforço da democracia estejam presentes. A pertinência implica o uso eficente de recursos públicos, o que supõe uma prestação de contas à sociedade e uma gestão eficaz, num marco que preserve a autonomia e as liberdades acadêmicas. Avaliação, no entanto, deve ser vista como instrumento para melhorar a qualidade e a pertinência e não como meio de controle financeiro ou de punição a instituições.

A pertinência implica o desenvolvimento de relações com o mundo do trabalho que não se limita aos interesses das empresas e uma ação em favor do desenvolvimento do conjunto do sistema educativo, com o qual a educação superior deve interagir ativamente.

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

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

De uma maneira ultra-sintética, então, pode-se dizer que estes dois documentos que, desde então, serviram de base a reflexões mais aprofundadas sobre o ensino superior e que tanta influência exerceram, embora partindo de diagnósticos similares sobre a realidade da educação superior no mundo, caracterizam-se pelos seguintes elementos :

O documento do Banco Mundial “Higher Education – The lessons of Experience” apresenta uma visão economicista, visando ao uso eficiente de recursos em um quadro de políticas bem definido. Embora mencione a eliminação da pobreza como um objetivo último a alcançar não se pode dizer que o documento manifeste interesse em que a educação superior enfrente os problemas básicos da sociedade, inclusive as causas da pobreza e da exclusão.

O documento de políticas da UNESCO, de 1995, apresenta uma visão humanista baseada num contexto de diálogo e de participação. A educação superior é vista como inversão social a longo prazo em busca de uma coesão social.

Para Berit Olsson, “o documento do Banco Mundial apresenta as universidades como problemas para as sociedades. A UNESCO, de sua parte, mantém o foco sobre problemas na sociedade e na necessidade de reforçar as universidades de maneira que elas possam responder melhor a estes desafios e contribuir a uma mudança».

Quando se analisa a evolução dos estudos sobre ensino superior nos últimos dez anos, assim como os intentos de reforma que se realizaram no mundo durante todo este tempo, não há dúvidas de que o ponto de partida, a explicação de muitas posições, seja favoráveis a uma

integração deste nível de ensino no mercado comercial, seja os esforços de manter a educação como um direito e como um bem público, é nestes dois documentos elaborados por volta de 1994 que se encontra a fundamentação das posições.

EVOLUÇÃO DENTRO DO BANCO MUNDIAL

Não é o objetivo deste artigo analisar a evolução ocorrida neste campo, nos últimos dez anos. Em rápidas pinceladas, recordemos o já acima mencionado que, em 2000, o Banco Mundial publicou o documento «Higher education in developing countries – peril and promises", resultado de um grupo de trabalho anunciado como de responsabilidade conjunta do Banco e da UNESCO, mas que, em realidade, foi totalmente controlado pelo Banco Mundial (ver pg. 41 e 42 de « Perpectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI » Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional, CRUE, Madrid, 2002).

O documento contou com a colaboração de alguns especialistas competentes, mas a metodologia utilizada era elitista. No momento em que toda a comunidade acadêmica internacional e diversas organizações, inclusive o Banco Mundial participavam do processo que culminou com a organização da conferência mundial de 1998 em Paris, um setor do Banco, que não era o de educação, investia um montante elevado de recursos para confiar a uma universidade norte-americana, que solicitou a colaboração de especialistas de vários países, o direito de falar em nome do mundo. Por certo, deve-se a estes especialistas –ou pelo menos a alguns deles- progressos na apresentação dos problemas e nas propostas apresentadas. Reconhece-se a importância da educação superior para o desenvolvimento, criticam-se os trabalhos de especialistas do próprio banco relativos ao retorno social dos diversos níveis de educação, dúvidas são levantadas sobre o fato, antes apresentado como dogma, de que cobrança de matrículas e o ensino pago são fórmulas mágicas para resolver o problema do financiamento da educação superior e, de quebra, colaborar com políticas de equidade, enfatiza-se a importância da pesquisa, considerações pertinentes são feitas sobre os sistemas de franquias, vale dizer sobre a comercialização da educação superior.

No entanto, no documento, persiste o receio de se atribuir, como solicitava a CMES, maior responsabilidade aos próprios estudantes no processo educativo. O medo ao estudante é claro no texto. Com respeito aos efeitos da globalização, a defesa, sem restrição, da privatização, é mantida, quando se apresenta a diversificação institucional como sinônimo de qualidade. Há que se recordar que, se há instituições de qualidade organizadas sob o direito privado, como várias universidades católicas ou metodistas na Améica Latina, tal situação está longe de ser a realidade geral pelo menos neste continente. A relação com o mundo do trabalho continua sendo vista de maneira estreita, destacando-se a defesa dos interesses das empresas e o serviço que as universidades devem prestar às indústrias.

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

dos gastos sociais nos países em desenvolvimento por causa da dívida externa, do incremento da exclusão, da concentração de riquezas. Trata-se, pois, de um documento cuja legitimidade não é clara e que não despertou maior interesse, apesar de conter, como se acentuou acima, elementos que representam uma evolução positiva.

Tal fato explica talvez porque o Banco tenha se apressado em promover imediatamente a elaboração de um outro documento que parece representar, hoje, sua posição oficial "Constructing Knowledge societies: new challenges for tertiary education".

Não se pode dizer que para a elaboração do documento, consultas não foram feitas. Foram e grandes especialistas foram convidados a exprimir suas opiniões no mundo inteiro, mas o método ainda não chega a ser legítimo, pois trata-se de um processo sempre conduzido por um pequeno grupo. Compreende-se o temor de se proceder a consultas abertas nos meios acadêmicos. Sabe-se onde se começa, não se pode prever nunca onde se vai chegar. Mas, apesar das dificuldades, a legitimidade exige um processo amplo de consultas.

É verdade que o grupo de direção é constituído por especialistas e funcionários que, dentro do Banco Mundial, se notabilizaram por sua capacidade de diálogo e pela tentativa de fundamentar suas posições na realidade, fato que os levou, por exemplo, a pelo menos aparentemente, rechaçar posições políticas e ideológicas radicais como as do sr. Psacharopoulos que, nos anos 80, tanto insistiu em dizer que o retorno social da educação superior não justificava os investimentos que neste nível faziam países em desenvolvimento, em particular na América Latina.

O documento aponta as vantagens da utilização das novas tecnologias, mas não desconhece os problemas que pode criar aumentando a brecha entre países desenvolvidos e sub-desenvolvidos. Reconhece, além disso, como requeria há dez anos, o documento de políticas da UNESCO confirmado pela declaração da CMES de 1998, que a educação é um conjunto, que seus elementos não podem ser separados, que uma reforma da educação, para ser válida, deve atingir todos seus níveis, que a educação superior, bem conduzida, reforçará a coesão social..

Mas, banco é banco, e mesmo estes funcionários tão dedicados e tão honestos na tentativa de se aproximar da realidade social, não conseguem dar um salto maior. No final do percurso, "at the end of the day" como dizem os anglosaxões, as soluções continuam as mesmas. A diversificação institucional com prioridade à privatização, o compartir de custos, sinônimo de estabelecimento de cobrança da educação, é sempre enfatizado, as medidas propostas não serão capazes de evitar o elitismo nem de estabelecer sistemas de cooperação que sejam realmente solidários.

Não há dúvidas de que é um documento progressista caso se compare com seu similar de 1994. Mas é um documento que não pode satisfazer a quem considere a educação superior como um bem público. Nele, seus autores lançam a idéia bastante ambígua de que educação superior é um bem público global. Como bem assinalaram participantes latino-americanos na Conferência Paris + 5 que, em junho de 2003, revisou e confirmou as opções feitas pela Conferência Mundial de 1998, bem público é uma coisa, bem público global pode significar outra coisa completamente diferente. Pode representar a co-optacão de um movimento amplo, com raízes sociais profundas, que requer autonomia e independência, quando o «bem público global», em tempos de OMC, pode muito bem significar uma volta a um período de uniformidade cultural.

Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre as propostas levantadas na Organização Mundial do Comércio que podem, segundo muitos, transformar a educação em simples mercadoria. Bem público global, no momento em que um pequeno grupo de instituições dominadas justamente por países industrializados e apoiado por departamentos do atual governo norte-americano e por instituições como a OCDE e o Banco Mundial tentam definir o que é qualidade com base na experiência de alguns poucos estados membros da OCDE, não são de natureza a assegurar aos que pensam que educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito. Pode, sim, significar a adoção de medidas neo-colonialistas, inaceitáveis em pleno século XXI.

Tal suposição é reforçada quando, ao se analisarem as propostas concretas formuladas pelo novo documento, justamente as que, por certo, receberão tratamento prioritário nos programas de financiamento do banco, a primeira delas repete, em sua integralidade, o que já havia sido fixado no documento de 1994, ou seja o crescimento da diversificação institucional através da ampliação de instituições não universitárias e de instituições privadas.

EVOLUÇÃO NO QUE SE REFERE À UNESCO

Do lado da UNESCO, depois de 1994-1995, os esforços se concentraram na preparação e organização da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, através de um amplo processo participativo ao qual estiveram associados os governos dos Estados membros da organização, entidades não governamentais interessadas de alguma forma no ensino superior, representantes do mundo acadêmico, em particular de dirigentes universitários, professores e estudantes, representantes da sociedade civil em geral.

Muito já se falou sobre a CMES. Ela, em realidade, consolidou uma longa tradição de apoio, dentro do sistema das Nações Unidas à concepção de educação, em particular a educação superior, como um direito humano atribuído a todos, sem discriminação de espécie alguma, seja de raça, gênero, idioma, religião, ou qualquer rejeição fundamentada em considerações econômicas, culturais, sociais ou em handicaps físicos.

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

Uma olhada no que se passou nestes últimos dez anos e no que ocorre hoje, em nível mundial, revela que é importante bem definir o conceito de bem público e de serviço público que lhe é correlato. Ao tempo em que se promovia todo este debate, no marco da OMC, desenvolveu-se todo um sistema que, se levado às últimas consequências, transformará a

educação superior em simples mercadoria (ver número especial da Revista Educação & Sociedade publicado em 2003- no. 84, volume 24).

Recentemente, funcionários da UNESCO, com a colaboração de servidores da OCDE e de alguns especialistas internacionais conhecidos por suas posições aparentemente neutras, elaboraram um documento ainda não oficializado pelos órgãos diretores da organização, onde se escamoteia o sentido de bem público, onde se omitem referências a instrumentos das Nações Unidas e da própria UNESCO mais favoráveis à concepção que foi sempre defendida pelos Estados membros da organização, onde se trata do problema da diversificação de uma maneira parcial muito próxima à visão dos documentos da OCDE e do Banco Mundial.

A posição oficial da UNESCO encontra-se, segundo pronunciamento recentes dos responsáveis pela políticas no campo do ensino superior, na declaração da Conferência Mundial de Paris realizada em 1998, ratificada em 2003. No entanto, estamos assistindo a um movimento mais para consolidar, no nível de todas as organizações, um pensamento único?

PERSPECTIVAS E PERPLEXIDADES

Fazer futurismo nestas matérias não é tarefa fácil. Mas, trata-se, sem dúvida, de mais uma missão a ser desenvolvida pela comunidade acadêmica e seus representantes, que devem se esforçar para conhecer as tendências, analisar as manipulações e buscar orientações que assegurem ao ensino superior condições para executar suas missões.

Deve-se observar também o que acontecerá com a idéia de elaboração de uma convenção, no marco da UNESCO, sobre a diversidade cultural. É evidente que uma das aplicações concretas mais imediatas de uma convenção desta natureza será a necessidade de se respeitarem os aspectos culturais dos sistemas específicos de educação superior. Este princípio e esta defesa sempre tiveram guarida, dentro da UNESCO e agora no marco da OMC, junto a um grupo de países, em particular os países em desenvolvimento membros, no passado, do Grupo dos Setenta e Sete.

Esta concepção parece ter sido também sempre a das delegações de vários países desenvolvidos, entre eles o Japão, cujos delegados sempre tiveram especial atenção a medidas que pudessem prejudicar a especificidade de suas instituições de ensino superior, ao caráter único de sua cultura e à soberania do país. E, por certo, a visão de sistemas de educação superior pertinente, compatíveis com as culturas de cada povo sempre receberam apoio entusiástico da comunidade acadêmica internacional.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

1- Banco Mundial – a) Higher Education: The Lessons of Experience, Washington 1994; b) Prioridades y Estrategias de educación – examen del Banco Mundial, Washington- 1996 c) Higher Education in developing countries – Peril and Promise – The Task force on higher education and society- Washington- 2000; d) Constructing knowledge societies- New Challenges for tertiary education –Washington (2002)

2 Centro de Estudos Educação e Sociedade- Educação & Sociedade, revista de Ciência da Educação- 84- Volume 24- Número especial 2003- Educação : de direito de cidadania a mercadoria – Novas Leituras sobre o público e o privado/mercantil.

3 Dias, Marco Antonio R. – Tendances et défis de l' enseignement supérieur – une vision globale- pgs. 41 à 72 – Nouveaux Cahiers sur l'enseignement supérieur – Documentation des réunions – Le rôle de l' enseignement supérieur dans la société: qualité et pertinence – UNESCO- Organisations non gouvernamentales – 2e Consultation Collective sur l' Enseignement Supérieur – Paris, 8-11 avril 1991- UNESCO (publicado também em inglês)

4 Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional (CRUE) – Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Supérior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI- Madrid- 2002

5 Kent, Rollin- Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO – pgs. 19 a 26 – Universidad Futura – vol. 7, num 19- invierno 1995- Universidad Autónoma Metropolitana- México

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

7 UNESCO – a) Division of Higher Education – Strategies for Change and Development in Higher Education – Policy Paper on Higher Education- Preliminary version prepared by the Division of Higher Education (Marco Antonio R. Dias, D. Chitoran and Jan Sadlak)- The Management of International Co-operation in Higher Education – proceeding of the 3rd UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education – Paris, 9-11 December 1992- New Papers on Higher Education- Meeting Documents no. 5 (publicado em 1993); b) Policy Paper for Change and Development in Higher Education – Publicado pela UNESCO em Paris, 1995- Editado também em francês, espanhol, russo, chinês, árabe, espanhol e português e japonês; c) L' enseignement supérieur au XXIe Siècle – Vision et actions – Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur – UNESCO, Paris, 5-9 Octobre 1998- Rapport Final- Publicado também em inglês e espanhol; d) Tendências da Educação Superior para o Século XXI – Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior- Paris, 5 a 9 de outubro de 1998- UNESCO e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras com apoio da CAPES - 1998

8 Salmi, Jamil – Reformas en educación superior: experiencias y lecciones internacionales – Pontificia Universidad Católica del Perú- Lima 1994

9 Soler Roca, Miguel- Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional – publicado con autorización de la revista VOCES de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe- Montevideo, Año 1, no. 2, diciembre de 1997- Edición del autor- Barcelona, 1997

DOCUMENTO NÚMERO 9

L'università nel mercato mondiale dell'instruzione (2003) – this text presents in Italian a summary of several works of the author, particularly these that were published in Portuguese by the Journal "Educação & Sociedade". It was published as a chapter of the book "Educazione versus formazione – Processi di reforma dei sistemi educativi e innovative universitario" a cura de Luciano Galliani- Edizioni Scientifiche Italiane - 2003.

E. Auteri - G. Avanzini - E. Berti - C. Biasin
A. Da Re - M.A. Dias - R. Di Nubila - L. Galliani
D. Lago - A. Luciano - U. Margiotta - G. Micheli
L. Modica - A. Munari - M. Negarville - A.L. Pavan
A. Pavan - G. Tognon - C. Xodo - L. Zarri

EDUCAZIONE VERSUS FORMAZIONE

Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria

a cura di
Luciano Galliani

Edizioni Scientifiche Italiane

GALLIANI, Luciano (*a cura di*)
Educazione *versus* formazione.
Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria
Collana: Learning society, 2
Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2003
pp. 352; 24 cm
ISBN 88-495-0639-2

© 2003 by Edizioni Scientifiche Italiane s.p.a.
80121 Napoli, via Chiatamone 7
00185 Roma, via dei Taurini 27

Internet: www.esispa.com
E-mail: info@esispa.com

I diritti di traduzione, riproduzione e adattamento totale o parziale e con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4 della legge 22 aprile 1941, n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, AIE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione
delle Opere dell'ingegno (AIDRO)
Via delle Erbe, 2 - 20121 Milano
Tel. e fax 02-809506; e-mail: aidro@iol.it

Indice

Prefazione di Luciano Galliani 11

PARTE PRIMA
Educazione-formazione:
per la semantica di un lessico controverso

Guy Avanzini
Educazione-formazione: linguaggi e griglie concettuali 17

Enrico Berti, Antonio Da Re, Giuseppe Micheli, Antonio Pavan
Metamorfosi della forma e concezioni della formazione: una prospettiva antropologico-filosofica 27

Carla Xodo
La prospettiva pedagogica tra ragioni dell'educazione e della formazione 45

Alberto Munari
Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo 57

Luciano Galliani
Metodologia e tecnologia dell'agire formativo come scienza empirica 73

COMPLEMENTI DI PROSPETTIVA
Educazione-formazione: questioni di finalità, di linguaggi, di politiche

Davide Lago
Il difficile accordo sulle finalità dell'educazione 95

CHIARA BIASIN
Formazione-formazioni: linguaggi e definizioni 111

ANNALISA PAVAN
Pratiche, teorie e politiche dell'educazione: un difficile circolo virtuoso 129

PARTE SECONDA
Nuove politiche della formazione
e processi di riforma dei sistemi educativi

ADRIANA LUCIANO
Educazione, economia e società: una vecchia storia 147

MASSIMO NEGARVILLE
Rischio alfabetico ed educazione degli adulti 167

ENRICO AUTERI
Cambiamento delle organizzazioni del lavoro e «formazione continua» delle risorse umane 181

RENATO DI NUBILA
La nuova sfida della formazione: la costruzione delle competenze 195

PARTE TERZA
L'università nell'innovazione della formazione

LUCIANO MODICA
Per un'università della «società della conoscenza» 223

GIUSEPPE TOGNON
Circolazione e spessore delle conoscenze. Il ruolo dell'università nella rete della formazione superiore 229

UMBERTO MARGIOTTA
Innovazione tecnologica e formazione universitaria delle competenze 249

Indice 7

DOSSIER INTERNAZIONALE
a cura di Annalisa Pavan
L'università nel/del cambiamento

ANNALISA PAVAN
Introduzione 267

ANNALISA PAVAN
La sfida della formazione continua nelle università europee 273

MARCO ANTONIO DIAS
L'università nel «mercato» mondiale dell'istruzione 289

LUCA ZARRI
Il «bene» istruzione e la diversificazione delle fonti di finanziamento del sistema universitario 303

LUCIANO GALLIANI
E-learning nelle università: politiche europee e strategie educative 325

Marco Antonio Dias

L'università nel «mercato» mondiale dell'istruzione

1. *Introduzione*

Si assiste oggi ad un importante dibattito nelle università, nel mondo della ricerca, degli organismi internazionali e tra i governi di tutto il mondo: si può considerare l'educazione alla stregua di un servizio commerciale? Se sì, il WTO (World Trade Organisation) dovrebbe imporre a tale servizio le proprie regole? Se la risposta è sì, ciò significa che le regole e i principi del GATS (General Agreement on Trade in Services) vengono applicati anche all'educazione. Oppure l'educazione dovrebbe essere considerata un servizio pubblico? Quali sono le implicazioni della risposta a questa domanda? Se si conserva l'idea dell'educazione come servizio pubblico, quali dovrebbero essere i principi-guida per l'organizzazione, il contenuto e le politiche dell'istruzione superiore nei Paesi sviluppati e in quelli in via di sviluppo?

Nell'aprile 2002, alcune università prevalentemente latinoamericane, ma anche portoghesi e spagnole, hanno adottato a Porto Alegre (Brasile), in occasione del Terzo Summit delle Università Iberiche e Latinoamericane, la seguente dichiarazione:

«I Rettori, Presidenti, Direttori di istituzioni e associazioni nel campo dell'istruzione superiore ed altre autorità accademiche che partecipano al *Terzo Summit dei Rettori delle Università statali iberiche e latinoamericane*, riuniti presso la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, esprimono profonda preoccupazione in merito alle politiche incoraggiate dalla WTO e miranti a favorire il commercio internazionale dei servizi educativi, che vengono così equiparati a delle semplici merci. Le lobbies detentrici di forti interessi in queste politiche spingono affinché l'istruzione superiore venga trasformata in un redditizio mercato mondiale, con conseguenti deregulation e rimozione di tutti i controlli legali, politici e fiscali.

La proposta di liberalizzare il commercio dei servizi dell'istruzione superiore è parte di un processo in corso di drastici tagli all'apporto finanziario pubblico e di promozione della globalizzazione dell'istruzione

privata, e ciò allo scopo di indurre i governi nazionali ad abbandonare la loro specifica funzione politica di guida, direzione e management in aree di cui hanno la responsabilità sociale.

Queste linee di tendenza non solo indeboliscono le politiche di equità – cruciali per il raggiungimento dell'equilibrio sociale, specialmente nei Paesi in via di sviluppo, ed essenziali per correggere le disuguaglianze sociali – ma anche hanno serie conseguenze sulla nostra identità culturale. Inoltre, queste linee di tendenza danneggiano il consolidamento e la diffusione di valori etici e culturali, ed influiscono sulle nostre aspirazioni alla realizzazione, tramite lo sviluppo sostenibile, di una società più democratica e più giusta, tutti obiettivi che l'istruzione superiore contribuisce a perseguire. La missio specifica di quest'ultima, infatti, è definita e concepita nei termini di un bene pubblico sociale destinato al miglioramento della qualità della nostra vita. E a questa funzione l'istruzione superiore non può assolutamente adempiere qualora venga trasformata in una semplice merce, o sottoposta alle speculazioni del mercato da parte del commercio internazionale.

Infine, tra i seri problemi causati da questa situazione, dobbiamo citare la standardizzazione dell'istruzione – peraltro non ancora sottoposta a rigorosa analisi – e l'impatto fortemente negativo di questa standardizzazione sulla sovranità nazionale e popolare.

In conclusione, il mondo accademico iberico e latinoamericano riunito in questo Summit, riaffermando gli impegni assunti dai governi e dalla comunità accademica internazionale in occasione della Conferenza Mondiale sull'Istruzione Superiore tenutasi a Parigi nell'ottobre 1998, e concependo l'istruzione superiore come un bene pubblico, mette in guardia il mondo universitario e la società intera contro le conseguenze disastrose di tali linee di tendenza, e chiede ai governi dei propri Paesi di non sottoscrivere alcun impegno in questo ambito nel quadro del GATS».

Questa dichiarazione ha avuto un grande impatto in parecchi Paesi latinoamericani, specialmente in Brasile, dove questo tema è stato discusso in Parlamento e in diversi incontri di associazioni universitarie. Di fatto, il tema in questione è stato sollevato per la prima volta nel settembre 2001, quando quattro importanti organizzazioni universitarie dell'Emisfero Nord hanno indirizzato una nota ai governi europei, nordamericano e canadese sottolineando la loro incoerenza. Infatti, questi governi avevano approvato la Dichiarazione Mondiale sull'Istruzione Superiore nel contesto della Conferenza Mondiale sull'Istruzione Superiore (Parigi, ottobre 1998), nella quale l'educazione veniva definita un servi-

zio pubblico. Tuttavia, questi governi apparentemente accettavano, senza metterla in discussione, l'idea che l'educazione, e in particolare l'istruzione superiore, può essere considerata un mero prodotto commerciale.

Le riserve espresse alle proposte della WTO si basavano sulle conclusioni della menzionata Conferenza Mondiale del 1998.

Le istituzioni che hanno espresso le riserve sono:

- l'Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), che rappresenta 92 tra università statali e private non-profit e colleges «degree-level»;
- l'American Council on Education (ACE), che rappresenta 1800 tra colleges riconosciuti «degree-granting» e università statunitensi;
- l'European University Association (EUA), che rappresenta 30 Conferenze nazionali dei Rettori e 537 università europee;
- il Council for Higher Education Accreditation (CHEA), che rappresenta 3000 tra università e colleges riconosciuti «degree-granting» e 60 realtà istituzionali riconosciute che conferiscono titoli.

«L'istruzione superiore esiste per servire l'interesse pubblico e non è una «merce»: ciò è stato riconosciuto dagli Stati Membri della WTO tramite l'UNESCO ed altre istituzioni, convenzioni e dichiarazioni internazionali o multilaterali», hanno dichiarato le associazioni delle università. Ed hanno aggiunto:

«La missio dell'istruzione superiore è contribuire allo sviluppo sostenibile e al miglioramento dell'intera società: preparando laureati altamente qualificati attrezzati per soddisfare i bisogni di tutti i settori dell'attività umana; facendo progredire, creando e disseminando conoscenza tramite la ricerca; interpretando, salvaguardando e promuovendo le culture in un contesto di pluralismo culturale e diversità; fornendo opportunità di apprendimento superiore lungo tutto l'arco della vita; contribuendo allo sviluppo e al miglioramento dell'educazione a tutti i livelli; infine, proteggendo e valorizzando la società civile insegnando ai giovani i valori che stanno alla base della cittadinanza democratica, e fornendo prospettive critiche e imparziali nella discussione delle scelte strategiche che le società si trovano di fronte. Dato questo mandato pubblico, l'autorità di regolamentare l'istruzione superiore deve restare di competenza delle istituzioni designate da ciascun Paese. E niente, negli accordi commerciali internazionali, dovrebbe restringere o limitare in qualche modo questa autorità».

In luogo delle misure del tipo di quelle proposte dalla WTO, le associazioni hanno suggerito che i governi dovrebbero «stimolare i progetti di cooperazione internazionale, migliorare le comunicazioni, espan-

zio pubblico. Tuttavia, questi governi apparentemente accettavano, senza metterla in discussione, l'idea che l'educazione, e in particolare l'istruzione superiore, può essere considerata un mero prodotto commerciale.

Le riserve espresse alle proposte della WTO si basavano sulle conclusioni della menzionata Conferenza Mondiale del 1998.

Le istituzioni che hanno espresso le riserve sono:

- l'Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), che rappresenta 92 tra università statali e private non-profit e colleges «degree-level»;
- l'American Council on Education (ACE), che rappresenta 1800 tra colleges riconosciuti «degree-granting» e università statunitensi;
- l'European University Association (EUA), che rappresenta 30 Conferenze nazionali dei Rettori e 537 università europee;
- il Council for Higher Education Accreditation (CHEA), che rappresenta 3000 tra università e colleges riconosciuti «degree-granting» e 60 realtà istituzionali riconosciute che conferiscono titoli.

«L'istruzione superiore esiste per servire l'interesse pubblico e non è una «merce»: ciò è stato riconosciuto dagli Stati Membri della WTO tramite l'UNESCO ed altre istituzioni, convenzioni e dichiarazioni internazionali o multilaterali», hanno dichiarato le associazioni delle università. Ed hanno aggiunto:

«La missio dell'istruzione superiore è contribuire allo sviluppo sostenibile e al miglioramento dell'intera società: preparando laureati altamente qualificati attrezzati per soddisfare i bisogni di tutti i settori dell'attività umana; facendo progredire, creando e disseminando conoscenza tramite la ricerca; interpretando, salvaguardando e promuovendo le culture in un contesto di pluralismo culturale e diversità; fornendo opportunità di apprendimento superiore lungo tutto l'arco della vita; contribuendo allo sviluppo e al miglioramento dell'educazione a tutti i livelli; infine, proteggendo e valorizzando la società civile insegnando ai giovani i valori che stanno alla base della cittadinanza democratica, e fornendo prospettive critiche e imparziali nella discussione delle scelte strategiche che le società si trovano di fronte. Dato questo mandato pubblico, l'autorità di regolamentare l'istruzione superiore deve restare di competenza delle istituzioni designate da ciascun Paese. E niente, negli accordi commerciali internazionali, dovrebbe restringere o limitare in qualche modo questa autorità».

In luogo delle misure del tipo di quelle proposte dalla WTO, le associazioni hanno suggerito che i governi dovrebbero «stimolare i progetti di cooperazione internazionale, migliorare le comunicazioni, espan-

dere gli scambi di informazioni, nonché sviluppare accordi che coinvolgano istituzioni, programmi, lauree, qualifiche e pratiche di controllo della qualità nel campo dell'istruzione superiore».

Questa nota ha avuto un grosso impatto in molti Paesi, sia sui governi, sia nei contesti delle organizzazioni delle università, degli insegnanti, dei ricercatori e degli studenti, le quali hanno così cominciato ad inserire questo tema nell'agenda del dibattito. A livello internazionale, alcune organizzazioni, ad esempio la International Association of Universities (IAU) e l'International Education (IE), hanno subito sottoscritto il contenuto della nota citata ed iniziato a dibattere questo tema.

2. *Il difficile compromesso sul finanziamento dell'istruzione superiore all'UNESCO*

In realtà alla Conferenza Mondiale UNESCO di Parigi del 1998 si è trovato un difficile compromesso tra le posizioni in gioco in materia di finanziamento dell'istruzione superiore, e questo nodo è stato uno dei punti più difficili da trattare. In quella sede, certi partecipanti hanno spinto perché si accettasse come principio dettato dall'equità quello di stabilire un sistema di insegnamento superiore, anche nel caso di istituzioni pubbliche o statali, sempre a pagamento anche introducendo tasse ad hoc. È interessante notare che a difendere questa tesi erano principalmente i rappresentanti di Australia, Nuova Zelanda, Regno Unito, Stati Uniti e Olanda, Paesi nei quali – a partire dalla metà degli anni '80 – la sovvenzione statale diretta a favore delle università è stata accompagnata dall'aumento delle tasse universitarie. C'è chi dice che questo fatto non ha influenzato l'accesso all'istruzione superiore, e che comunque gli studenti sono disposti a pagare tasse anche elevate. Però chi dice questo non tiene presente quello che succede in Canada e Scozia, dove le università assistono ad un incremento straordinario del numero di studenti nordamericani e inglesi che evidentemente cercano di aggirare i costi elevati che dovrebbero sostenere per l'istruzione superiore nel proprio Paese.

Su questo punto le discussioni della Conferenza di Parigi non sono state sufficientemente chiare, e ci sono state ripetute e sottili manovre mirate a far passare disposizioni favorevoli ad un'istruzione superiore a pagamento per tutti. La posizione della Banca Mondiale, invece, è stata chiara. I suoi rappresentanti hanno partecipato attivamente ai lavori di preparazione alla Conferenza Mondiale; a Parigi si sono pronunciati nel

dere gli scambi di informazioni, nonché sviluppare accordi che coinvolgano istituzioni, programmi, lauree, qualifiche e pratiche di controllo della qualità nel campo dell'istruzione superiore».

Questa nota ha avuto un grosso impatto in molti Paesi, sia sui governi, sia nei contesti delle organizzazioni delle università, degli insegnanti, dei ricercatori e degli studenti, le quali hanno così cominciato ad inserire questo tema nell'agenda del dibattito. A livello internazionale, alcune organizzazioni, ad esempio la International Association of Universities (IAU) e l'International Education (IE), hanno subito sottoscritto il contenuto della nota citata ed iniziato a dibattere questo tema.

2. *Il difficile compromesso sul finanziamento dell'istruzione superiore all'UNESCO*

In realtà alla Conferenza Mondiale UNESCO di Parigi del 1998 si è trovato un difficile compromesso tra le posizioni in gioco in materia di finanziamento dell'istruzione superiore, e questo nodo è stato uno dei punti più difficili da trattare. In quella sede, certi partecipanti hanno spinto perché si accettasse come principio dettato dall'equità quello di stabilire un sistema di insegnamento superiore, anche nel caso di istituzioni pubbliche o statali, sempre a pagamento anche introducendo tasse ad hoc. È interessante notare che a difendere questa tesi erano principalmente i rappresentanti di Australia, Nuova Zelanda, Regno Unito, Stati Uniti e Olanda, Paesi nei quali – a partire dalla metà degli anni '80 – la sovvenzione statale diretta a favore delle università è stata accompagnata dall'aumento delle tasse universitarie. C'è chi dice che questo fatto non ha influenzato l'accesso all'istruzione superiore, e che comunque gli studenti sono disposti a pagare tasse anche elevate. Però chi dice questo non tiene presente quello che succede in Canada e Scozia, dove le università assistono ad un incremento straordinario del numero di studenti nordamericani e inglesi che evidentemente cercano di aggirare i costi elevati che dovrebbero sostenere per l'istruzione superiore nel proprio Paese.

Su questo punto le discussioni della Conferenza di Parigi non sono state sufficientemente chiare, e ci sono state ripetute e sottili manovre mirate a far passare disposizioni favorevoli ad un'istruzione superiore a pagamento per tutti. La posizione della Banca Mondiale, invece, è stata chiara. I suoi rappresentanti hanno partecipato attivamente ai lavori di preparazione alla Conferenza Mondiale; a Parigi si sono pronunciati nel

esprimenti posizioni individuali) poi presentati alla Conferenza; anche alti funzionari internazionali sono caduti in questo equivoco. Ma nessun passaggio del testo adottato dalla Conferenza di Parigi consente un'interpretazione in questa direzione (estensione generalizzata delle tasse). Certo, su questo argomento il testo finale della Dichiarazione è stato oggetto di difficili compromessi, e tuttavia alla fine sono state ratificate le posizioni di principio che consideravano l'educazione superiore un servizio pubblico.

Il consenso attorno al compromesso è ben testimoniato dall'art.14 relativo al «finanziamento dell'istruzione superiore come servizio pubblico»*.

Dal canto suo, il riassunto della Dichiarazione pubblicato dall'UNESCO dice all'art. 12:

«L'istruzione superiore deve essere considerata un servizio pubblico. Sebbene siano necessarie fonti di finanziamento diversificate, private e pubbliche, il sostegno pubblico all'istruzione superiore e alla ricerca continua ad essere fondamentale per ottenere che le missioni educativa e sociale si svolgano in modo equilibrato».

* UNESCO, *L'enseignement supérieur au XXI siècle, Vision et action* – Rapport Final, ED-98/CONF.202/CLD.49. (Si ritiene utile riportare in extenso il citato art.14 della Dichiarazione Mondiale sull'Istruzione Superiore, qui tradotto confrontando sia la redazione francese che quella inglese. A.L.P.)

Art. 14 – Il finanziamento dell'istruzione superiore come servizio pubblico.

Il finanziamento dell'istruzione superiore richiede risorse sia pubbliche che private. Il ruolo dello Stato rimane essenziale in questo finanziamento.

a. La diversificazione delle fonti di finanziamento riflette il sostegno che la società fornisce all'istruzione superiore e deve essere rafforzato per assicurare lo sviluppo di questa istruzione, accrescerne l'efficacia e preservarne la qualità e pertinenza. Il sostegno pubblico all'istruzione superiore e alla ricerca resta essenziale per assicurare un perseguimento equilibrato degli scopi sociali ed educativi.

b. La società nel suo insieme deve sostenere l'educazione a tutti i livelli, ivi compreso quello dell'istruzione superiore, dato il ruolo che essa svolge nella promozione di uno sviluppo economico, sociale e culturale sostenibile. La mobilitazione attorno a questo obiettivo dipende dalla sensibilizzazione e dalla partecipazione del pubblico, dei settori pubblici e privati dell'economia, dei parlamenti, dei media, delle organizzazioni governative e non-governative, degli studenti come delle istituzioni d'insegnamento, delle famiglie e di tutti gli attori sociali coinvolti nell'istruzione superiore.

3. *«Consumo pubblico» e «consumo privato» di istruzione secondo la WTO*

Anche questa difficile situazione del dibattito può spiegare un fatto un po' sorprendente.

Il 23 settembre 1998, meno di due settimane prima della Conferenza Mondiale sull'Istruzione Superiore di Parigi, il Segretariato della WTO, in un documento sui servizi educativi (a quell'epoca riservato: S/C/W/49), afferma che «l'educazione è normalmente considerata un *bene di consumo pubblico*, in molti casi fornito gratuitamente o ad un prezzo che non riflette i costi per la sua produzione».

Ma allo stesso tempo il Segretariato della WTO, dopo aver accennato ai rapidi cambiamenti nel campo dell'istruzione superiore, osserva che «l'educazione esiste anche come *bene di consumo privato*, il cui prezzo è liberamente stabilito dalle istituzioni che lo forniscono». Aggiungeva anche che «le conseguenze di questo cambiamento relativo al controllo consistono in una diminuzione del finanziamento statale, in un'accresciuta competitività e in riforme istituzionali per tagliare i costi ed aumentare le entrate. Tutto ciò si è tradotto in uno sforzo per attrarre un maggior numero di studenti paganti, anche stranieri».

A partire da queste affermazioni, e comunque dalla presa d'atto di uno stato di cose di cui tutti sono ormai consapevoli – e cioè che la commercializzazione dell'istruzione superiore è oggi una realtà in molti Paesi come gli Stati Uniti, il Regno Unito, l'Australia e la Nuova Zelanda, e che l'istruzione superiore è diventata una voce importante nella lista dei beni d'esportazione – il Segretariato della WTO si spinge oltre e, tralasciando ulteriori analisi o controanalisi, giunge alla conclusione che l'istruzione superiore deve essere annoverata tra i beni di servizio scambiati nel mercato internazionale.

Nel documento della WTO del settembre 1998 si citano vari tipi di offerta di servizi educativi, a cominciare dal «consumo all'estero», ovvero l'offerta di un servizio che nasce dal territorio di uno Stato Membro per essere poi utilizzato nel territorio di un altro Stato Membro (ad esempio: la mobilità internazionale degli studenti). Una forma più recente di commercio nei servizi educativi si ha quando i «fornitori di educazione» organizzano strutture e strumenti per l'educazione all'estero, oppure quando un fornitore di servizi va a fornire un servizio educativo, tramite una presenza commerciale, nel territorio di un altro Stato (presenza commerciale). La WTO cita anche i «twinning arrangements», che stimolano il sistema di franchising. Infine, si parla anche

della mobilità di esperti (presenza di persone fisiche), ovvero l'offerta di un servizio tramite la presenza di persone di uno Stato nel territorio di un altro Stato. Secondo la WTO, però, le cifre a disposizione su questo fenomeno non sono adeguate.

Le argomentazioni della WTO hanno avuto un forte impatto su molti analisti, a loro volta impressionati da due ordini di fatti: il consolidato trend di commercializzazione dell'educazione, e la crescita sostanziale del numero delle università private, persino nei Paesi europei in cui il servizio pubblico è un'istituzione. (Oggi, in Brasile, all'incirca il 70% degli studenti universitari frequenta università private).

4. *La nozione di servizio pubblico*

Tuttavia, ci troviamo di fronte ad un grosso errore. Il fatto che esistano dei «fornitori» privati di educazione non giustifica l'adozione del principio per cui l'educazione diventa una merce. Come parecchi altri servizi pubblici, l'offerta formativa può essere affidata, delegata o concessa a privati o ad istituzioni private, ma sempre in base a severe regolamentazioni e a serie procedure di valutazione pubblica. Di fatto, il senso della questione sollevata dalle associazioni delle università europee, nordamericane e, successivamente, latinoamericane, consisteva nel rifiuto di adottare il mercato come principio-guida per l'educazione e la formazione dei cittadini.

È evidente che, in questo dibattito, ne va della nozione di servizio pubblico. Infatti, un servizio pubblico – come ad esempio la fornitura di acqua o lo sviluppo e la gestione del trasporto pubblico – può essere affidato al settore privato in base a regolamentazioni dettate dalle autorità pubbliche. Perché un servizio sia considerato pubblico, deve essere implementato secondo le ragioni dell'uguaglianza: così, nel nostro esempio, ognuno ha diritto all'acqua potabile, indipendentemente da quale che sia la realtà erogatrice del servizio. Inoltre, il servizio pubblico deve essere continuativo e durevole: è inaccettabile che sia limitato o parziale.

In riferimento all'istruzione superiore – ed è questa una questione di principio – la comunità accademica ed i rappresentanti di oltre 180 Paesi hanno convenuto che essa costituisce un servizio pubblico che deve essere reso accessibile a tutti in base al merito, senza discriminazione alcuna.

C'è da aggiungere che si è formato un consenso attorno alla necessità, oggi, di internazionalizzare l'istruzione superiore. Non esiste istitu-

zione che possa agire o sopravvivere da sola, e il progresso dei saperi è talmente rapido che nessuna istituzione può, da sola, avere il pieno controllo della situazione; e nei Paesi in via di sviluppo l'internazionalizzazione è strumento di accesso ai saperi. Il programma UNITWIN, lanciato dall'UNESCO nel 1991, è un esempio di internazionalizzazione basata sulla solidarietà e sulla condivisione dei saperi; questo programma, alla fine del 1998, aveva sponsorizzato più di 300 progetti nei cinque Continenti.

5. *La natura del GATS*

Al fine di capire alcuni scambi sviluppati nell'ambito educativo attraverso la WTO, sono necessarie alcune puntualizzazioni.

Nell'aprile 1994, i governi di circa 140 Paesi hanno approvato il GATS (General Agreement on Trade Services), e ciò è avvenuto nel contesto del GATT (General Agreement on Tariffs and Trade), predecessore della WTO, organizzazione quest'ultima nata nel 1995 allo scopo di favorire a livello internazionale la liberalizzazione del commercio.

Bisogna dire che non risulta affatto agevole districarsi nella selva di regole, accordi e procedure stabilite nel quadro della WTO. Non a caso, oggi la maggioranza degli Stati Membri di questa organizzazione vede proprio nella mancanza di trasparenza una delle grandi sfide per la riforma della WTO.

Il GATS consiste di sei parti:

1) Nella prima parte, l'accordo ha a che vedere con la definizione del suo ambito d'azione. All'art.3 si trova una disposizione estremamente importante ma anche molto ambigua concernente la definizione di servizi e l'estensione dell'ambito coperto dal GATS. In quest'articolo si stabilisce che nel caso di Paesi federali o multinazionali le regole del GATS vanno applicate a tutti i livelli di governo: nazionale, regionale, locale. Si stabilisce anche che per «servizi» si intende qualsivoglia servizio in qualsivoglia settore, ad esclusione di quei servizi che vengono erogati nell'esercizio dell'autorità di governo. Alcuni ritengono che questo articolo lasci fuori le università statali; ma bisogna tenere presente che il dettato dell'articolo, nel suo seguito, specifica che «servizio erogato nell'esercizio dell'autorità di governo» sta a significare «qualsiasi servizio che venga erogato né in termini commerciali né in competizione con uno o più fornitori». Se si considera che oggi

la maggior parte dei Paesi autorizza l'esistenza di università private, si può giungere alla conclusione che non esiste istituzione, università o servizio pubblico che si sottragga alle regole della WTO.

E questa interpretazione è suffragata da un altro documento, curato dal Segretariato della WTO, che presenta una lista di servizi che comprende praticamente tutti i servizi governativi, tranne l'esercito e la polizia.

I 12 settori individuati dalla WTO sono:
- servizi commerciali (anche professionali e informatici);
- servizi delle comunicazioni;
- costruzioni e relativi servizi di engineering;
- servizi di distribuzione;
- servizi educativi;
- servizi ambientali;
- servizi finanziari (assicurazioni e banche);
- servizi sociali e sanitari;
- servizi legati a viaggi e turismo;
- servizi ricreativi, culturali e sportivi;
- servizi di trasporto;
- ogni altro servizio non compreso nelle precedenti categorie.

2) La seconda parte comprende, in generale, obblighi e regole di condotta, e la sua implementazione è obbligatoria.

S'incontra qui uno dei principi più importanti, da sempre messo in forte discussione, del GATS e della WTO: il *principio della nazione più favorita*. Esso implica che ciascuno Stato Membro, immediatamente e incondizionatamente, accorderà ai servizi ed ai fornitori di servizi di qualsiasi altro Stato Membro un trattamento non meno favorevole di quello che normalmente accorda ai servizi ed ai fornitori di servizi di qualsiasi altro Paese terzo. Di conseguenza, quando un Paese consente ad istituzioni straniere di fornire per esempio servizi di formazione a distanza, tutti gli altri Paesi possono richiedere lo stesso trattamento. E se un sussidio viene concesso ad un Paese, anche gli altri Paesi devono ottenere lo stesso aiuto.

3) La terza parte del GATS riguarda specifici impegni; ci troviamo di fronte ad un altro principio-chiave del GATS, quello del *trattamento nazionale*, che appunto concerne non obblighi generali, bensì impegni assunti nei contesti nazionali. La clausola del trattamento nazionale consiste nell'obbligo di trattare nello stesso modo tanto i fornitori di servizi del proprio Paese quanto quelli

esteri. In America Latina, molti rappresentanti delle istituzioni accademiche statali pensano che un'applicazione rigida di questa clausola potrebbe autorizzare istituzioni di formazione a distanza statunitensi, ad esempio, a domandare sussidi simili a quelli elargiti alle università statali in ogni singolo Paese. C'è da dire che sono in corso negoziazioni nel campo dei servizi educativi; tuttavia, Stati Uniti, Australia e Nuova Zelanda hanno avanzato proposte che non stanno incontrando il favore della comunità accademica in parecchi Paesi. Il Giappone ha avanzato una proposta che di fatto costituisce un rifiuto alle ipotesi statunitensi, australiane e neozelandesi, mentre insiste sulla necessità di tener presente da un lato la diversità culturale in campo educativo, e da un altro lato il rischio di esporre gli studenti a servizi di qualità scadente erogati da alcuni fornitori esteri.

Al paragrafo 7 di questo testo si trova una lista di ostacoli da eliminare nell'ambito dei servizi educativi, compilata dalla delegazione nordamericana; fanno parte della lista anche le sovvenzioni.

4) La quarta parte riguarda la liberalizzazione progressiva, a cominciare dall'obbligo di monitorare l'avanzamento di questo processo ad ogni round.
5) La quinta parte include disposizioni istituzionali, principalmente concernenti il funzionamento del «Dispute Settlement Body», forse il più importante strumento di potere nella struttura della WTO (se ne parlerà oltre).
6) Infine, nell'ultima parte (Provvedimenti Finali), si presenta una serie di definizioni che aiuta la comprensione dell'accordo che sta alla base del GATS.

6. *Un mercato di 53 miliardi di dollari*

A svolgere un ruolo fondamentale nel dibattito sull'educazione è la posta in gioco di miliardi di dollari. La Merrill Lynch, la banca di investimento nordamericana, ha calcolato che il mercato mondiale della conoscenza nel 1999 ammontava a 9,4 miliardi di dollari. Entro il 2003, questa cifra dovrebbe raggiungere i 53 miliardi di dollari.

Nel maggio 2002, il governo statunitense, la Banca Mondiale e l'OCSE hanno organizzato una conferenza a Washington su questa tema. In uno dei documenti di lavoro si osserva che «fino a poco tempo fa l'educazione è stata generalmente assente dal dibattito sulla globalizza-

zione, per il fatto che la si riteneva un servizio intrinsecamente non commerciale. Ma non è vero. Il commercio dei servizi educativi è già un business di primaria importanza in alcuni Paesi come Australia, Nuova Zelanda, Regno Unito e Stati Uniti».

Nel 1970 l'Australia esportava istruzione superiore per un valore pari a sei milioni di dollari; nel 2000, la sua produzione di istruzione superiore ha superato il valore di due miliardi di dollari. Sempre secondo la stessa fonte, nel 2001 i Paesi OCSE hanno fatto circolare nel loro mercato dell'istruzione superiore circa trenta miliardi di dollari. Quando l'economista britannico John Keynes, negli anni Quaranta, caldeggiava la creazione della Banca Mondiale e del Fondo Monetario Internazionale, suggerì anche il lancio di una terza organizzazione, la International Trade Organisation (ITO), la cui creazione fu varata a Cuba tra il 1947 e il 1948. In base al suo statuto, ai lavoratori e ai datori di lavoro venivano date fondamentali garanzie legali, mentre s'incoraggiavano gli accordi tra i Paesi produttori di materie prime. Tuttavia, gli Stati Uniti decisero di non ratificare tale statuto, così si decise di implementare comunque alcune parti dello statuto stesso tramite il GATT (General Agreement on Tariffs and Trade). Il GATT, sostituito – lo si è già visto – dalla WTO nel 1995, si occupava solo delle merci. Non aveva competenze in settori quali i prodotti agricoli, i servizi e la proprietà intellettuale, tutti campi invece rientranti nelle attuali funzioni della WTO.

È generalmente accettato, oggi, che la WTO è diventata una forte organizzazione dotata di un enorme potere. Contrariamente a quanto accade all'interno di altre organizzazioni internazionali le cui risoluzioni hanno un valore più etico che normativamente vincolante, la WTO gode di un considerevole potere. Essa gode di potere legislativo ed i suoi Stati Membri sono obbligati ad adattare le proprie leggi, e persino le proprie Costituzioni, alle regole stabilite dall'organizzazione. La WTO esercita anche funzioni giudiziali tramite il Dispute Settlement Body; come esempio, si può qui ricordare il caso del Brasile, recentemente invitato a cambiare la propria legislazione sulle telecomunicazioni per permettere partecipazioni straniere nella proprietà di questo settore.

La Conferenza Ministeriale della WTO ha luogo ogni due anni e, in via di principio, ha la responsabilità delle decisioni. Contemporaneamente, elabora le decisioni il Consiglio Generale, con sede a Ginevra e composto dagli Ambasciatori dei Paesi Membri. Il Consiglio è assistito da due unità interne: il sopracitato Dispute Settlement Body, e l'organo deputato alla valutazione delle politiche commerciali, che è composto da rappresentanti della WTO, della Banca Mondiale e del Fondo Moneta-

rio Internazionale. Le decisioni del Dispute Settlement Body sono vincolanti e possono essere cambiate solo all'unanimità.

È questa una delle ragioni per cui vengono criticate le procedure della WTO. In essa, le decisioni sono solitamente prese per consenso, ma secondo molti Paesi questo consenso si basa, in realtà, su precedenti accordi già raggiunti all'interno del «Quad» (Quadrilatero), composto da USA, UE, Giappone e Canada.

7. *Aprire i mercati della formazione*

Tentando di formulare una sorta di conclusione, si può osservare che nel «Quad» gli USA hanno un ruolo decisamente preponderante, e che nella loro filosofia del commercio dell'istruzione superiore le restrizioni da rimuovere – anche attraverso l'azione dei grandi organismi economici internazionali – sono molte. Non se ne darà qui che un elenco limitato, desumibile dai vari pronunciamenti americani in sede di WTO.

1. Divieto a realtà estere di offrire servizi nel campo dell'istruzione superiore, dell'educazione degli adulti e della formazione professionale.
2. Impossibilità, per i fornitori esteri di servizi nel campo dell'istruzione superiore, dell'educazione degli adulti e della formazione professionale, di ottenere l'autorizzazione ad organizzare servizi nel territorio dello Stato Membro.
3. Impossibilità, per i fornitori esteri di servizi nel campo dell'istruzione superiore, dell'educazione degli adulti e della formazione professionale, di essere riconosciuti come istituzioni che rilasciano lauree.
4. Restrizioni improprie nella trasmissione elettronica di materiali per i corsi.
5. Verifica delle situazioni economiche dei fornitori di questi servizi.
6. Misure che richiedano il ricorso ad un partner locale.
7. Divieto per i fornitori privati di servizi nel campo dell'istruzione superiore, dell'educazione degli adulti e della formazione professionale di entrare e uscire liberamente da joint ventures con partner locali e non.
8. Quando è necessaria l'approvazione governativa, si riscontrano ritardi straordinariamente lunghi e, quando viene negata l'approvazione, non solo non viene giustificato il diniego, ma nem-

meno si forniscono indicazioni su come ottenere invece l'approvazione in futuro.

9. Regimi fiscali discriminatori nei confronti dei fornitori esteri.
10. I partner esteri in una joint venture ricevono un trattamento meno favorevole dei partner locali.
11. Il franchising è soggetto ad un trattamento meno favorevole di quello riservato ad altre forme commerciali.
12. Le leggi ed i regolamenti nazionali sono poco chiari e applicati ingiustamente.
13. I sussidi all'istruzione superiore, all'educazione degli adulti ed alla formazione professionale non vengono resi noti in modo chiaro e trasparente.
14. I requisiti minimi per l'uso delle strutture locali sono sproporzionatamente elevati, causando perciò operazioni non redditizie.
15. Personale specializzato (managers, esperti informatici, conferenzieri) che deve lavorare per un periodo di tempo limitato incontra difficoltà ad ottenere l'autorizzazione per entrare nel Paese e poi per uscirne.
16. Il rientro dei guadagni è sottoposto a tasse e a costi di conversione eccessivamente elevati.
17. Tasse elevate sono imposte sulle licenze e sui diritti d'autore.

Per la libera circolazione delle iniziative e dei prodotti educativi nei mercati globali, tutto questo rappresenta protezionismo e ostacolo; e come per le altre merci, anche per l'educazione deve essere rimosso.

(Traduzione dallo spagnolo e dall'inglese di Annalisa Pavan)

1003206

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Facoltà di Scienze della Formazione

LEARNING SOCIETY

Questa Collana è uno strumento della ricerca transdisciplinare e dei dibattiti che la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova promuove sulla formazione come emergenza centrale dei sistemi sociali e del loro sviluppo generale. Questi sistemi, impegnati a divenire società della conoscenza, sono quotidianamente sfidati dal bisogno di assicurare a tutti (bambini, giovani e adulti) apprendimento lifelong e lifewide *e di creare, a questo scopo, le condizioni dell'avvento della* Learning society. *Sottoposti alla triplice sfida dell'innovazione, della competizione e della globalizzazione, domandano all'istruzione e alla ricerca di contribuire a migliorare il benessere degli individui, a promuovere lo sviluppo democratico delle società, a favorire il buon andamento delle economie. Nell'incertezza e nell'instabilità degli scenari della complessità nella quale si inseriscono le dinamiche del cambiamento, le società chiedono alle scienze della formazione un «supplemento d'anima» sulle ragioni e sui fini dell'educare, sui valori culturali dell'istruire, sulle metodologie e le tecnologie dell'apprendere individuale e sociale; e secondo questa specifica «filosofia» della «nuova» domanda sociale di educazione e di formazione, questa Collana intende recare i suoi contributi transdisciplinari di analisi dei contesti e di anticipazione prospettica dei problemi.*

2
EDUCAZIONE VERSUS FORMAZIONE
Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria

In questo secondo volume della Collana, una ventina di studiosi di differente estrazione disciplinare si interrogano su che cosa stia diventando nelle nostre società *dire*, *pensare* e *fare* formazione; su quali siano i problemi che incontrano i sistemi educativi nei difficili processi della loro inevitabile riforma; quali, in particolare, siano gli andamenti dell'innovazione culturale e istituzionale universitaria, considerata negli scenari internazionali (e rispetto a tre specifici e cruciali aspetti: la formazione continua, il finanziamento, l'adozione e la valorizzazione delle nuove tecnologie).
Le analisi si articolano attorno ai tre *focus* dell'*educazione*, della *formazione*, dell'*istruzione*, tre dimensioni che la complessità sociale tende a far incontrare e interagire attorno al *multiversus* che deve sempre meglio caratterizzare «la ricerca epistemologica su questi 'beni relazionali' che qualcuno si ostina a ritenere oggetti esclusivi della pedagogia». Il *versus* che figura nel titolo tra *educazione* e *formazione* non apre a obsolete polarizzazioni, ma intende provocare curiosità, stimolare i saperi e, nella specifica circostanza di questo volume, sollecitare alcuni rappresentanti eminenti di questi saperi a confrontarsi su ipotesi e *chance* di convergenza delle loro discipline nella prospettiva di una nuova cultura dell'educazione.

Educazione versus formazione
ESI

Questo volume, sprovvisto del talloncino a fronte, è da considerarsi copia saggio gratuito esente da IVA (art. 2, c. 3, lett. d, DPR 633/1972)

ISBN 88-495-0639-2

€ 24,00

9 788849 506396

DOCUMENTO NÚMERO 10

Document in French, with a more detailed version of the text, published (2005-2006) by Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, in a format of a book, in a special issue consecrated to the Year of Research en Education Sciences with the title of "L´éducation: bien public et/ou merchandise". Title of the chapter "Perspectives pour l'enseignement supérieur en tant que bien public après dix ans de débats et divergences" (p. 99 to 127).

Association Francophone Internationale
de Recherche
Scientifique en Éducation

L'ÉDUCATION : BIEN PUBLIC ET/OU MARCHANDISE

Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation



Année 2005

L'Harmattan

PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN TANT QUE BIEN PUBLIC APRES DIX ANS DE DIVERGENCE[6]

Marco Antonio Rodrigues Dias

Ce texte est basé sur une série d'études et conférences de l'auteur et a été publié comme chapitre du livre "L'éducation: bien public et/ou marchandise – Année de la recherche en sciences de l'éducation" – édité par l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education et publié chez L'Harmattan (2006).

---

[6] Consultant international dans le domaine de l'enseignement supérieur, Assistant spécial du Recteur de l'Université des Nations Unies (2001-2005) et représentant de l'UNU à Paris (2005-2009). Ex directeur de la Division de l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO (1981-1999) – www.mardias.net-mrodriguesdias@gmail.com

Résumé:

Ce texte, destiné à l'origine à l'ensemble des responsables latino-américains de l'enseignement supérieur, fait le point sur la longue histoire ries conflits entre deux visions de l'Université, l'une, essentiellement économique, représentée au début par la Banque Mondiale puis par l'Organisation Mondiale du commerce, l'autre, plus politique et "humaniste" symbolisée par l'UNESCO. Il insiste sur l'étape fondamentale que représenta la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur (CMES) de 1998. **Il démontre que le service public doit reposer sur les trois principes de l'égalité, de la continuité, et de la disponibilité**. Il s'inscrit dans la perspective développée par Amartya Sen, prix Nobel d'économie en 1998, qui met en évidence qu'un bien public ne saurait être vendu, surtout quand il n'est pas seulement consommé individuellement mais aussi collectivement. Il montre enfin que ce conflit de perception est plus vivace que jamais.

Mots-clés :

Banque Mondiale, CMES, OMC, UNESCO, autonomie, bien public, bien public global,critique, public/privé, société de connaissance.

Abstract:

This paper, originally for Latin-American Higher Education officials, concerns the long and conflictual history of two views of the University one, essentially held first by the World Bank, then by the World Trade Organization; the other, more political and "humanist", symbolized by UNESCO. It emphasizes the fundamental step represented by the World Conference on Higher Education.

The paper demonstrates that a public service must be based on the three principles of equality, continuity and availability.

The subject is treated from the point of view of Amartya Sen, 1998 Nobel Prize for Economies, who shows that a public good should not be sold especially if ill is consumed not only individually but also collectively.

Finally the paper shows that this perceptual conflict is more persistent than ever..

Traduction du portugais: davidyannchaigne@yahoo.com.br

Marco Antonio Rodrigues Dias

Keywords:

World Bank, WCHE, WTO, UNESCO, autonomy, public good, world public good, critique, public/private, knowledge society.

Introduction

Récemment, la revue Educação & Sociedade, de Campinas au Brésil, m'a sollicité pour une réflexion sur les documents de politique d'enseignement supérieur publiés depuis dix ans au niveau international. C'est à partir du travail que j'ai effectué à la demande de cette revue que je développerai la première partie de cet exposé.

En réalité, et peu s'en souviennent, il y a dix ans furent publiés, au niveau international, deux documents importants sur l'enseignement supérieur. Le premier d'entre eux, publié en 1994 par la Banque Mondiale, avait pour titre Higher Education – The Lessons of Experience. le second, publié par l'UNESCO dans une version provisoire en 1993 et une version finale à Paris en février 1995, s'intitulait Policy Paper for Change and Developpement in Higher Education.

Bien que se basant sur un diagnostic similaire – constatation de l'augmentation des effectifs dans l'enseignement supérieur, problèmes de financement généralisés, diversification des institutions pour ne citer que quelques-unes des questions les plus marquantes qui y sont abordées -, ces deux documents représentent en fait deux visions totalement opposées quant à la fonction de l'enseignement supérieur au sein de la société.

Ils eurent tous deux, une grande influence sur l'élaboration des politiques d'éducation dans le monde entier et les questions qu'ils posent sont encore aujourd'hui l'objet de discussions dans tous les forums internationaux consacré à ce niveau d'éducation.

Depuis 1994, la Banque Mondiale a donné suite à ces réflexions sur la problématique de l'enseignement supérieur avec la publication, en 2000, du rapport du groupe de travail Higher Education Developing Countries – Peril and Promise et, plus récemment, en 2002, d'un livre intitulé Constructing knowledge Societies: new challenges for tertiary education.

Il apparaît clairement dans ce livre que les responsables du secteur éducation de la Banque Mondiale proposent une vision plus cohérente des problèmes liés à la relation entre enseignement supérieur et société et, dans le même temps, par une reconnaissance implicite des erreurs d'appréciation antérieures, tentent de montrer que l'enseignement supérieur ne peut pas être simplement considéré comme une subdivision discrète au sein du secteur de l'éducation mais au contraire comme une pièce fondamentale d'un système holistique appelé à devenir plus flexible, diversifié, efficace et responsable vis-à-vis de l'économie de la connaissance.

De son côté, l'UNESCO, après avoir publié son document de politique pour l'enseignement supérieur, a cherché à stimuler, au niveau international, des réflexions sur ce sujet. Concrètement, à partir de l'idée que l'éducation est un bien public et que la coopération solidaire n'est pas une utopie irréaliste, elle a lancé un programme de coopération – UNITWIN – Chaires UNESCO – qui est, selon l'opinion générale et malgré ses imperfections (l'UNESCO elle-même ne lui a accordé ni la priorité ni les fonds sollicités par ses propres États membres), considéré comme un succès. Ce programme regroupe aujourd'hui plus de 500 projets dans le monde entier, avec les financements les plus variés, nationaux et internationaux.

De plus, entre 1995 et 1998, par le biais de ses bureaux régionaux ou en coopération avec des organisations gouvernementales et non gouvernementales, elle a organisé de nombreuses

rencontres et lancé une série de publications qui ont eu un impact significatif dans le monde entier et ont abouti à la réalisation de la Conférence Mondiale sur l'Enseignement supérieur (CMES) qui a réuni en octobre 1998 à Paris environ cinq mille participants de plus de 180 pays. Il est à noter qu'au moins 125 délégations officielles étaient présidées par des ministres d'État, nombre supérieur à celui généralement constaté dans les conférences générales de cette organisation.

Aujourd'hui, le document qui reflète la position officielle de l'UNESCO, approuvée par les États membres, est la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur complémentée par le Cadre d'action prioritaire, adoptés par les participants de la CMES (représentants officiels de gouvernements, organisations gouvernementales et non gouvernementales, communauté académique, etc.) le 9 octobre 1998.

Le document de référence de la Banque Mondiale est aujourd'hui le livre "Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education".

Actuellement, dans la pratique, les positions théoriques et pratiques des fonctionnaires des deux organisations auxquelles s'associe l'OCDE – Organisation pour la Coopération et le Développement Économique – ont connu un sensible rapprochement, bien que la façon dont les États membres de l'UNESCO entendent traiter de ces questions ne soit pas encore éclaircie.

De plus, il existe deux nouveaux facteurs qui se superposent aux débats: en premier lieu, l'entée en scène de l'Organisation Mondiale du Commerce, au sein de laquelle les représentants d'un groupe d'États membres et de fonctionnaires cherchent clairement à consolider la position selon laquelle l'enseignement supérieur est à considérer davantage comme une marchandise que comme un bien public, et, en second lieu, la décision, prise par les États membres de l'UNESCO, de chercher un consensus pour une convention sur la diversité culturelle qui pourrait avoir comme implication la nécessité pour l'enseignement supérieur de se montrer fidèle à la culture des peuples au sein desquels sont présentes ses institutions.

Première Partie

Visions adverses

Il y a dix ans, la Banque Mondiale, étant donnée sa nature commerciale, se fondait, dans l'élaboration de ses études, sur une vision économique de la société, tandis que l'UNESCO considérait l'éducation dans son ensemble comme un bien public. Selon le spécialiste suédois Berit Olsson, l'UNESCO voyait la société comme une entité collective 2 alors que la Banque Mondiale donnait "l'impression de ne voir la société que comme un mécanisme destiné à réguler le marché3″.

De l'avis du spécialiste de l'éducation uruguayen-catalan Miguel Soler Roca, on trouvera une synthèse des positions de la Banque Mondiale relatives à l'éducation dans le de document Prioridades y Estrategias de educación – examen del Banco Mundial (1996) et, en ce qui concerne l'UNESCO, dans le rapport de la Commission Internationale sur l'Éducation au vingt et unième siècle présidée par Jacques Delors, Learning: the treasure within, qui actualise les thèmes de l'excellent rapport Apprendre à être de la Commission internationale présidée par Edgar Faure en 1972.

Selon l'analyse de Miguel Soler Roca "le rapport de la commission est un livre ouvert dans lequel l'éducation, entre autres thèmes, est présentée avec une définition des causes, des effets, des compromis, des tensions, des doutes, des contradictions et des alternatives". De son côté, le travail de la banque Mondiale se réfère à l'examen de problèmes ponctuels et toujours sous l'angle économique, sans qu'il y ait lieu à controverses, doutes ou débats. Il s'agit de "l'exposition d'une pensée élaborée á l'avance, dogmatique", ainsi que nous le signale Miguel Soler Roca.

Les différences de positions concernant l'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier étaient beaucoup plus flagrantes qu'aujourd'hui. Le document de la Banque Mondiale daté de 1994 reflétait la perspective de l'économiste dont la principale préoccupation est celle de l'utilisation efficace des fonds publics, étant entendu que toute politique doit donner priorité à cet objectif. À ce moment des débats, un des points fondamentaux était, comme aujourd'hui, celui du financement de l'éducation à tous les niveaux. Pour l'UNESCO, la responsabilité des pouvoirs publics est dans ce cas évidente.

La Banque Mondiale reconnait aujourd'hui l'importance des investissements dans l'enseignement supérieur, considérés comme essentiels à la croissance économique dans le sens où ils améliorent la productivité individuelle et, à long terme, le rendement économique de la recherche et du développement technologique, contribuant ainsi à la réduction de la pauvreté. Néanmoins, en 1994, elle considérait que les taux de rendement social de l'enseignement supérieur étaient inférieurs à ceux des niveaux primaires et secondaires, dont l'impact était alors jugé plus efficace en matière de lutte contre la pauvreté.

C'est pour cette raison qu'elle préconisait que l'enseignement primaire et secondaire reçoivent une attention particulière. Concernant l'enseignement supérieur, la Banque Mondiale défendait l'idée que le partage des dépenses (comprenez la stimulation de l'enseignement privé) et le développement de l'enseignement supérieur privé collaboreraient à la nécessité d'investir plus dans l'enseignement fondamental tout en diminuant les dépenses publiques en matière d'enseignement supérieur.

Évidemment, le Consensus de Washington n'en parlait pas mais ces mesures ont toute leur place dans les propositions du Consensus visant à la réduction de la présence de l'État dans les dépenses sociales.

Rendement social / rendement privé

Cela vaut la peine de s'attarder un peu sur ce sujet difficile. En vérité, jusqu'à aujourd'hui, de nombreux économistes et analystes ont, lors de leurs, discussions sur le financement de l'éducation, centré leurs débats sur les différences entre rendement social et privé ou individuel, c'est-à-dire en comparant les bénéfices que les individus et la société tirent des investissements dans l'éducation et plus particulièrement dans l'enseignement supérieur.

Au moyen d'analyses riches en divers sophismes, ils défendent l'idée que les bénéfices pour la société sont plus importants avec l'éducation primaire, et, par un habile raccourci, en concluent que les pays en voie de développement n'ont pas à considérer l'enseignement supérieur comme une priorité. Bien au contraire, ils préconisent la réduction voire l'élimination des dépenses liées à ce secteur de l'éducation.

Peter Atherson, professeur de la Brock University (Canada) aujourd'hui malheureusement décédé, nous rappelait déjà à la fin des années quatre-vingt que cette méthode d'analyse traite du coût économique de l'apprentissage comme d'un investissement (financier) et le compare aux avantages économiques qui en résultent. Un taux de rentabilité personelle (avantages qu'en tire l'individu) exprime le rendement de l'investissement de l'individu dans sa propre instruction (droits d'inscription, matériel, années sacrifiées, etc.).

Un taux de rentabilité sociale exprime le rendement de l'investissement total dans l'éducation (dépenses publiques pour les programmes de formation sous forme de subventions diverses). Cette méthodologie est similaire à celle qui est utilisée pour calculer la valeur et le rendement de l'épargne. Pour l'économiste indien, ex-consultant de Banque Mondiale, Jandhyala Tiliak "les taux de rendement sont un résumé statistique des relations entre les bénéfices obtenus au long de la vie et les coûts consentis de l'éducation". Selon l'analyse objective du spécialiste indien, "bien que le taux de rendement de l'enseignement universitaire soit plus faible que celuí de l'enseignement primaire, on doit cependant observer qu'il résulte de l'enseignement universitaire un taux de rendement très attractif pour la société comme pour l'individu".

Bien qu'il y ait des restrictions à ces calculs qui, à mon avis, ne prennent pas en considération quelques éléments importants dont nous parlerons plus loin, il est intéressant d'observer que, selon Tilak, le rendement de l'enseignement supérieur affiche les résultats suivants (le premier chiffre renvoie au rendement social, le second au rendement personnel ou individuel):

Asie: 11% et 18,2%

Europe, Moyen-Orient-Afrique du Nord: 9,9% et 18,8%

Amérique latine, caraïbes: 12,3% et 19,5%

Moyenne Mondiale: 10,3% et 19%

À noter que ces données ont été extraites par Tilak d'un travail récent (2002) de Psacharopoulos et Patrinos (Return to investment in education: a further update, World Bank Policy Research Working Paper 2881 – Washington D. C. – Usa).

Ces données, toujours selon l'interprétation de Jandhyala Tilak, "montrent que:

> a) l'investissement dans l'enseignement universitaire produit des taux de rendement positifs pour l'individu comme pour la société en général;
>
> b) dans de nombreux pays, les taux de rendement social sont plus élevés, au-dessus de 10% ce qui peut être considéré comme un taux de rendement alternatif;
>
> c) les taux de rendement semblent augmenter avec le temps dans de nombreux pays".

Rappelons que l'économiste qui s'est le plus fait remarquer en défendant l'idée que le taux de rendement social de l'enseignement supérieur était faible pour justifier que l'État en réduise le financement fut justement M. Psacharopoulos, haut fonctionnaire de la Banque Mondiale à la fin des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix, que nous venons de mentionner. Néanmoins, **le même auteur, dans de précédentes publications, affirmait avec beaucoup de clarté et d'exactitude que cette méthode de ne reflète pas nécessairement**

l'expérience future des jeunes diplômés d'aujourd'hui et qu'elle traduit de manière encore plus improbable l'expérience des diplômés qui entreront sur le marché du travail d'ici à quelques années.

Notons que, dans les documents de 2000 et 2002, les spécialistes de la Banque Mondiale reconnaissaient que ces analyses sont équivoques, mais à toute occasion et dans tous les documents de la Banque, elles apparaissent néanmoins implicitement. Les mesures suggérées actuellement, celles par exemple d'encourager la privatisation et d'éliminer totalement la gratuité, sont les mêmes que celles qui se fondaient sur les théories du rendement social de M. Psacharopoulos il y dix ou quinze ans.

Ce qui est sûr, c'est qu'en se basant sur des méthodes incapables de prévoir par exemple ce que représentera pour la société le travail d'une nutritionniste, voire même d'un économiste (!), ce qui est recherché á l'aide de ce type de raisonnement, c'est l'élimination ou la réduction des investissements dans l'enseignement supérieur.

Pour le document de politique de l'UNESCO, de son côté, l'éducation, et l'enseignement supérieur en particulier, ne sont pas un investissement financier mais un investissement social qui aura bien sûr un impact sur la vie de l'individu mais qui donnera aussi, et c'est là le plus important, des résultats a long terme dans le domaine social, en termes de développement culturel et de cohésion sociale.

Dans une affirmation qui fut plus tard reprise par la CMES de 1998, le document de politique de février 1995 disait que :

> a) l'enseignement supérieur est un des éléments-clés pour la mise en œuvre de processus plus larges nécessaires pour relever les défis du monde moderne;
>
> b) l'enseignement supérieur et autres institutions et organisations scientifiques el professionnelles, par le biais de leurs fonctions d'enseignement, de recherche, de formation et de services, représentent un facteur nécessaire à la mise en place et à l'évolution de stratégies et de politiques de développement;
>
> c) une nouvelle vision de renseignement supérieur est nécessaire; elle doit combiner l'exigence d'universalité et celle d'une plus grande cohérente afin qu'il soit possible de répondre aux attentes de la société au sein de laquelle l'enseignement supérieur exerce ses fonctions. Cette vision met en avant les principes de liberté académique et d'autonomie institutionnelle en même temps qu'elle insiste sur la nécessité de rendre des comptes à la société.

Propositions naturellement divergentes

À partir de diagnostics similaires à ceux de l'UNESCO il y a dix ans, la Banque Mondiale dans l'optique de trouver une solution aux problèmes identifiés dans l'enseignement supérieur, préconisait:

> La stimulation et la diversification institutionnelles, en renforçant le secteur privé.

La redéfinition du rôle des gouvernements quant à leur relation à l'enseignement supérieur.

La concentration de tous les efforts sur les questions de qualité et d'équité.

Le document de la Banque Mondiale n'en arrivait pas à proposer l'extinction des institutions publiques – ce que serait irréaliste – mais les attaquait dans leurs fondements à travers la question du financement, en suggérant des investissements privés plus importants dans ces institutions, l'octroi d'aides financières aux étudiants qualifiés sans ressources et l'encouragement des efforts de rationalisation des dépenses publiques, ce qui, dans la pratique, signifiait la réduction des fonds attribués à l'enseignement supérieur.

Pour atteindre ces objectifs, la Banque Mondiale recommandait alors une série de mesures qui ont commencé à être présentées concrètement aux gouvernements lors des négociations d'emprunts des pays concernés.

La Banque Mondiale proposait encore:

a) l'établissement d'un cadre de politiques cohérentes, avec le renforcement de la diversification;

b) une logique de marché pour la mise en place de ces politiques, en particulier pour ce qui concerne la gestion de établissements d'enseignement supérieur;

c) une plus grande autonomie des institutions, autonomie qui, dans ce cas, ne signifie pas un développement de la capacité critique, mais bien une plus grande décentralisation dans la gestion; l'accompagnement de cette autonomie par des mesures visant à l'obligation pour les institutions de rendre des comptes en fonction de critères précis d'évolution.

Elle mentionnait aussi la recherche de l'équité et d'une meilleure réponse aux exigences du marché du travail. Il ne s'agissait pas de tisser des liens avec le monde du travail mais bien d'intégration au secteur productif et aux entreprises qui auraient leur place dans les conseils des universités.

De son côté, le document de l'UNESCO, comme nous l'avons déjà dit, ne cherchait pas à établir des règles rigides de caractère universel mais, au contraire, à **définir un cadre qui puisse être appliqué dans divers contextes, en fonction des diverses situations sociales et culturelles de chaque pays.**

Le document attirait l'attention sur le fait que, malgré d'énormes progrès dans de nombreux secteurs du développement humain, le monde d'aujourd'hui, confronté à d'énormes problèmes et défis, est dominé par les changements démographiques (du fait de la forte augmentation de la population dans certaines régions), par de fréquents conflits et guerres ethniques, par la faim, les maladies, la pauvreté endémique, le manque de logements, le chômage de longue durée et l'ignorance mais aussi par les problèmes liés à la protection de l'environnement, à la défense de la paix, de la démocratie, des droits de l'homme et des différences culturelles. Afin de pouvoir remplir ses missions, l'enseignement supérieur devrait faire face à des tendances contradictoires dans les domaines de la démocratisation, de la mondialisation, de la régionalisation, de la polarisation créée par les inégalités, de la marginalisation de nombreux pays et de la fragmentation source de conflits sociaux et culturels.

Une réforme profonde des structures et des systèmes d'enseignement supérieur était déjà apparue comme nécessaire dans une majorité des États membres de l'UNESCO et c'est pour cette raison que le document en question défendait la nécessité de la part des institutions d'une rigoureuse auto-analyse de leur fonctionnement et de leurs relations avec la société en général, en portant une attention particulière au défi du développement des ressources humaines et de la réduction des niveaux de pauvreté et de marginalisation existants.

Pertinence, qualité et internationalisation

Pour servir de base aux réformes, le document de politique de l'UNESCO organisait ses analyses et ses propositions selon trois grands critères: **pertinence, qualité et internationalisation.**

La pertinence vise la contribution des institutions d'enseignement supérieur au développement d'une société plus juste. La réponse aux nécessités de l'économie doit se faire sans perdre de vue les valeurs éthiques, la participation et le renforcement de la démocratie. La pertinence implique une utilisation efficace des ressources publiques, ce qui suppose, au-delà de la nécessité de rendre des comptes à la société, une gestion efficace qui sache aussi respecter l'autonomie et les libertés académiques. L'évaluation doit donc être vue comme un instrument d'amélioration de la qualité et de la pertinence et non comme un moyen de contrôle financier ou de sanction des institutions.

La pertinence implique des relations avec le monde du travail qui ne se limitent pas aux intérêts des entreprises et une action en faveur du développement de l'ensemble de l'éducation, avec lequel l'enseignement supérieur doit interagir activement.

L'amélioration de la qualité se fera de diverses manières, parmi lesquelles la réforme des pratiques d'enseignement et de préparation des programmes, avec l'introduction d'études multidisciplinaires, l'utilisation de nouvelles technologies, le développement de programmes flexibles et de programmes d'éduction permanente. Le développement de la recherche sur l'enseignement supérieur lui-même est considéré comme indispensable, tout comme la réforme des politiques relatives au personnel des institutions d'enseignement supérieur.

L'internationalisation, que certains confondent aujourd'hui avec la commercialisation, est considérée comme essentielle à un niveau global, en premier lieu dans le but de réduire le fossé entre pays développés et pays en voie de développement, grâce au transfert de connaissances et de technologies, ce qui implique le développement d'une collaboration solidaire, afin d'amplifier la compréhension interculturelle par le biais des échanges de professeurs, d'étudiants et de chercheurs. Sachant qu'aujourd'hui aucune Institution ne peut atteindre l'excellence dans tous les domaines, la coopération, surtout à travers la formation de réseaux au sein desquels les intérêts de tous les participants soient communs, est indispensable.

De façon très synthétique, on pourrait donc dire que ces deux documents qui ont depuis lors, servi de base à des réflexions plus approfondies sur l'enseignement supérieur et exercé tant d'influence, se caractérisent, bien qu'ils partent des diagnostics similaires sur la réalité de l'enseignement supérieur dans le monde, par les éléments suivants:

Le document de la Banque Mondiale, Higher Education – The Lessons of Experience, présentait une vision économique visant à l'usage efficace des ressources dans le cadre de

politiques bien définies. Bien qu'il mentionnât l'élimination de pauvreté comme l'objectif ultime devant être atteint, on ne peut pas dire que document ait manifesté d'intérêt à ce que l'enseignement supérieur affronte problèmes basiques de la société, comme les causes de la pauvreté et de l'exclusion.

Le document de politique de l'UNESCO, dans sa version de 1995, présentait une vision humaniste basée sur le dialogue et la participation. L'enseignement supérieur y était vu comme un investissement social à long terme visant la cohésion sociale.

Si on analyse l'évolution des études concernant l'enseignement supérieur ces dix dernières années mais aussi les tentatives de réforme réalisées dans le monde pendant cette même´période, il ne fait aucun doute que le point départ, tout comme la justification, de nombreuses positions – qu'elles soient favorables à une intégration au marché commercial ou, au contraire, au maintien de l'éducation comme un droit et comme bien public – trouvent leur fondement dans ces deux documents élaborés aux environs de 1994.

Évolution au sein de la Banque Mondiale

Il n'est pas dans nos objectifs d'analyser ici l'évolution qui s'est produite dans ce domaine pendant les dix dernières années. Nous rappellerons simplement ce qui a déjà été dit plus haut. En 2000, la Banque Mondiale a publié Higher education in developing countries – peril and promises, document écrit par un groupe de travail présenté comme étant sous la responsabilité commune de l'UNESCO et de la Banque Mondiale, mais qui en réalité fut totalement sous le contrôle de cette dernière (cf. pp. 41-42 de Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI, Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional, CRUE, Madrid, 2002).

Cette publication a pu compter avec la collaboration de quelques spécialistes compétents mais la méthodologie utilisée était élitiste. Au moment même où toute la communauté académique internationale et diverses organisations, dont la Banque Mondiale, participaient au processus dont l'apogée fut l'organisation de la CMES de Paris en 1998, **un secteur de la Banque qui, lui, n'était pas lié à l'éducation, investissait des sommes importantes pour confier à une université nord-américaine, qui s'entoura de nombreux spécialistes, le droit de parler au nom du reste du monde.**

C'est certainement à ces spécialistes, ou du moins à certains d'entre eux, que l'on doit les progrès réalisés dans la présentation des problèmes et des propositions. L'importance de l'enseignement supérieur pour le développement était reconnue; les travaux des propres spécialistes de la Banque concernant le rendement social des différents niveaux d'éducation étaient critiqués; des doutes sur le fait, antérieurement présenté comme un dogme, que l'enseignement payant et l'acquittement de droits d'inscriptions seraient une formule magique pour résoudre les problèmes de financement, et aussi favoriser l'équité, étaient émis; une importance plus grande était accordée à la recherche; des considérations pertinentes sur les systèmes de franchise, pour tout dire sur la commercialisation de l'enseignement supérieur, étaient avancées.

Dans le même temps persistait dans ce document la crainte d'attribuer, comme le sollicitait la CMES, une plus grande responsabilité aux étudiants, eux-mêmes dans le processus éducatif. La peur de l'étudiant est évidente dans ce texte. En ce qui concerne les effets de la globalisation, la défense – sans restriction – de la privatisation est maintenue, la diversification institutionnelle étant présentée comme synonyme de qualité. Il faut se rappeler

que, même s'il existe des institutions de droit privé de qualité, comme c'est le cas pour de nombreuses universités catholiques ou méthodistes en Amérique latine, c'est loin d'être le cas général, au moins pour ce qui est de ce continent. La relation avec le monde du travail continue à être envisagée de façon étroite, la défense des intérêts des entreprises et le service que les universités doivent rendre à l'industrie y étant mise en valeur.

Mais plus importante encore est la question de la contextualisation. Un des points mis en avant par les travaux effectués à l'occasion de la CMES fut qu'il ne peut y avoir de qualité sans pertinence. La qualité ne peut exister si les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas autonomes; autonomie entendue dans le sens de libertés académiques donnant la possibilité aux professeurs, chercheurs et étudiants d'exercer leur capacité critique face aux problèmes nationaux et internationaux. Il n'y a pas de qualité non plus si les professeurs et les étudiants ne sont pas valorisés, si les institutions d'enseignement supérieur n'ont pas comme objectif la recherche de solutions aux problèmes fondamentaux de la société à un moment déterminé. **La société ne se limite pas aux entreprises et encore moins aux multinationales**. **L'enseignement supérieur ne peut pas vivre isolé des problèmes sociétaux** et ne peut pas non plus ignorer ou ne pas réagir à la réduction des dépenses sociales dans les pays en voie de développement à cause de la dette extérieure, de l'augmentation de l'exclusion ou de la concentration des richesses. Il s'agit donc d'un document dont la légitimité n'est pas claire et qui n'a pas su éveiller un grand intérêt malgré les quelques éléments positifs mentionnés plus haut.

Ceci explique sans doute pourquoi la Banque s'est empressée de promouvoir immédiatement l'élaboration d'un autre texte, «Constructing Knowledge societies: new challenges for tertiary éducation», qui semble aujourd'hui représenter sa position officielle.

Il serait faux de dire qu'à cette occasion ne furent pas consultés de grands spécialistes. Ceux-ci furent invités à exprimer leur opinion dans le monde entier mais on ne peut encore pas dire que la méthode soit légitime, s'agissant toujours d'un processus dirigé par un petit groupe. On comprend la crainte de procéder à de plus amples consultations des milieux académiques. Si l'on sait où ça commence, nul ne peut en prévoir le résultat. Mais, malgré les difficultés, la légitimité exige ce processus de consultations à une plus grande échelle.

Il est vrai que le groupe de direction est composé de spécialistes et de fonctionnaires qui, au sein de la Banque Mondiale, se sont distingués par leur capacité de dialogue et par leur tentative d'ancrer leurs positions dans la réalité, ce qui les amena par exemple, au moins en apparence, à abandonner les positions politiques et idéologiques radicales comme celles de M. Psacharopoulos qui, dans les années quatre-vingt, répétait avec insistance que le rendement social de l'enseignement supérieur ne justifiait pas les investissements que faisaient dans ce secteur les pays en voie de développement, en particulier en Amérique latine.

Ce document montre les avantages de l'utilisation des nouvelles technologies sans pour autant nier les problèmes qui peuvent en résulter, en creusant un peu plus le fossé entre pays développés et sous-développés. Il reconnaît de plus que, comme le préconisait déjà il y a dix ans le texte de politique de l'UNESCO confirmé par la déclaration de la CMES de 1998, l'éducation est un tout, qu'on ne peut en séparer les constituants, qu'une réforme de l'éducation, pour être pertinente, doit affecter ses différents niveaux et qu'un enseignement supérieur bien géré renforcera la cohésion sociale.

Mais une banque restera toujours une banque et même ses fonctionnaires les plus appliqués et les plus honnêtes dans leur tentative de se rapprocher des réalités sociales ne réussirent pas à faire un pas plus important. Á la fin du parcours, “at the end of the day” comme disent les anglo-saxons, les solutions restent les mêmes. La diversification institutionnelle avec priorité donnée à la privatisation ainsi que le partage des couts, en clair l’instauration d’une éducation payante, sont toujours mis en avant et les mesures proposées ne permettront ni d’éviter l’élitisme ni d’établir des systèmes de coopération qui soient réellement solidaires. La vision commerciale est sous-jacente à la majorité des propositions présentées.

Il ne fait aucun doute que ce document, si on le compare à son prédécesseur de 1994, est progressiste. Mais c’est un document qui ne peut pas satisfaire celles et ceux qui considèrent l’enseignement supérieur comme un bien public. **Ses auteurs y émettent l’idée fort ambigüe que l’éducation est un bien public global.** Comme l’ont bien montré les participants latino-américains de la Conférence “Paris + 5″ qui, en juin 2003, confirma les options faites par la CMES de 1998, un bien public est une chose mais un bien public global peut signifier tout autre chose. Celui-là peut représenter un mouvement ample, avec des racines sociales profondes, qui requiert autonomie et indépendance alors qu’un **“bien public global” peut très bien signifier, pour l’OMC par exemple, un retour à une période d’uniformité culturelle ou plutôt, en pratique, de néocolonialisme travesti avec des touches de progressisme**.

Selon Rafael Guarga, recteur de l’Université de la République d’Uruguay, à Montevideo, “la educación terciaria, según el BM, sería un “bien globaly” y por ello, al quedar fuera del control de todo estado nacional desaparece el atributo de pertinencia con el significado de la ‘adecuación entre lo que la sociedad espero de las instituciones y lo que estas hacen’. El único atributo de importancia que se destaca, en esta concepción, es el de calidad y, de acuerdo con esta nueva visión del BM, ello podría asegurarse por medio de un mecanismo de acreditación (de la calidad) que opere en el mercado global”.

Cette définition, à première vue anodine et que beaucoup “avalèrent” sans bien percevoir ce qui leur était offert, a de sérieuses implications, ainsi que le souligne Rafael Guarga:

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

Il ne faut pas oublier qu’une telle définition fut adoptée au plus fort des débats sur les propositions de l’Organisation Mondiale du Commerce qui peuvent, selon beaucoup, transformer l’éducation en simple marchandise. Au moment même où un petit groupe d’institutions, dominé justement par des pays industrialisés et soutenu par des départements de l’actuel gouvernement nord-américain, l’OCDE et la Banque Mondiale, tente de définir ce qu’est la qualité en se basant sur l’expérience d’un petit nombre de pays membres de l’OCDE, le terme “bien public global” n’est pas de nature à rassurer celles et ceux qui pensent que l’éducation est un droit. Cela peut effectivement signifier l’adoption de mesures néocolonialistes inacceptables en ce début de vingt et unième siècle. Si l’on en croit Rafael Guarga, “hemos llegado al fin del camino, el atributo de la pertinencia en materia de ES carece de significado. Ha sido negado, pues las demandas de las sociedades concretas, han quedado sumergidas por una demanda única, la demanda “global”.

Cette supposition se confirme à l'analyse des propositions concrètes formulées par le nouveau texte. La première, parmi celles qui jouirent d'un traitement prioritaire dans les programmes de financement de la Banque, répète dans son intégralité ce qui avait déjà été fixé par le texte de 1994, c'est-à-dire le développement de la diversification institutionnelle à travers l'augmentation du nombre d'institutions non universitaires et d'institutions privées.

Évolution au sein de l'UNESCO

Du côté de l'UNESCO, après les années 1994-1995, les efforts se sont concentrés sur la préparation et l'organisation de la CMES pour laquelle fut mis en place un ample processus participatif auquel furent associés les gouvernements des États membres de l'organisation, des entités non gouvernementales intéressées par l'enseignement supérieur, des représentants du monde académique – dirigeants universitaires, professeurs et étudiants – et des représentants de la société civile en général.

Nous avons déjà beaucoup parlé de la CMES. Il faut cependant insister sur le fait que ses conclusions furent le fruit d'années de travail et de consultations à la base, intensifiées entre 1996 et 1998, lorsque cinq réunions régionales s'organisèrent un peu partout pour débatte des défis que devrait affronter l'enseignement supérieur à l'aube du vingt et unième siècle. **Elle ne fit en réalité que consolider une longue tradition de soutien, au sein des Nations Unies, à une conception de l'éducation – et en particulier de l'enseignement supérieur – qui la considère comme un droit humain attribué à tous, sans distinction de race, de genre, de langue, de religion et sans discrimination fondée sur des considérations économiques, culturelles, sociales ou sur des handicaps physiques**. En d'autres termes, elle s'est basée sur les dispositifs de la Déclarations universelle des droits de l'homme et sur des instruments normatifs, en particulier de l'UNESCO, contre la discrimination dans l'éducation, en faveur de la valorisation du métier de professeur universitaire et de la mobilité par le biais de systèmes de reconnaissance des titres et des diplômes.

La CMES a défini, au-delà de non discrimination, quelques principes fondamentaux. La pertinence et la qualité doivent toujours aller de pair, l'étudiant doit toujours être au centre du processus, la fonction de professeur doit être valorisée, la qualité doit prendre en compte les situations concrètes du champ socioculturel, excluant ainsi toute tentative d'imposer un modèle unique, les nouvelles technologies doivent être utilisées afin de faciliter la démocratisation et une coopération fondée sur la solidarité s'avère de nos jours fondamentale. L'enseignement supérieur est vu comme un bien commun et le rôle de l'État est considéré comme indispensable à la garantie de ce concept. Lors des débats qui précédèrent la CMES, il est apparu clairement que l'enseignement supérieur, pour être pertinent, doit contribuer à la recherche de solutions aux problèmes importants de la société et s'intégrer à un système plus large, le système éducatif, au sein duquel il est amené à exercer des responsabilités nécessaires au bon fonctionnement de l'ensemble.

Une brève analyse de ce qui s'est passé au cours de ces dix dernières années et de ce qui se passe aujourd'hui au niveau mondial nous montre combien il est important de bien définir le concept de bien public et celui de service public qui s'y attache. À l'époque où ce débat s'est développé, l'OMC, de son côté, élaborait un système qui, poussé au bout de sa logique, transformerait l'enseignement supérieur en simple marchandise (cf. numéro spécial de la revue Educação & Sociedade publié en 2003, n. 84, Vol. 24).

Récemment, des fonctionnaires de l'UNESCO, en collaboration avec l'OCDE et avec quelques spécialistes internationaux connus pour leurs positions apparemment neutres, ont élaboré un document qui n'a, à ce jour, pas encore été officialisé par les organes de direction de l'organisation; le sens de bien public y est escamoté, les références aux instruments des Nations Unies et de l'UNESCO elle-même, plus favorables à la conception toujours défendue par leurs États membres, y sont omises, le problème de la diversification y est abordé d'une façon partiale proche de la vision défendue par les documents de l' OCDE et de la Banque Mondiale. Ce document, initialement disponible via Internet, a été retiré du site de l'UNESCO mais une information selon laquelle il sera prochainement distribué dans le monde entier en diverses langues (dont le français, l'anglais et l'espagnol), circule déjà.

La position officielle de l'UNESCO se situe toujours, à en croire les récentes déclarations des responsables pour les politiques du champ de l'enseignement supérieur, dans les limites de la déclaration de la CMES de Paris réalisée en 1998 et ratifiée en 2003. **Ne serions-nous pas cependant en train d'assister à une tentative supplémentaire de consolidation, au niveau de toutes les organisations, d'une pensée unique?** Ne serions-nous pas non plus, par hasard, en train d'assister à des manœuvres visant à faire disparaître les principes contenus dans la déclaration de 1998? Au moment même où la société mondiale vit des périodes d'obscurantisme, ne sommes-nous pas en train de voir des gouvernements prétendument démocratiques détruire la notion de bien public, appliquée à l'enseignement supérieur, et celle de service public attribuée au travail effectué par les institutions d'enseignement supérieur?

Doutes et perspectives

Sur ces sujets, toute projection n'est pas tâche facile. Mais il s'agit sans aucun doute d'une mission supplémentaire pour la communauté académique et ses représentants, qui doivent faire l'effort de connaître les tendances, d'analyser les manipulations et de rechercher des orientations qui puissent assurer à l'enseignement supérieur les conditions nécessaires à l'exécution de ses missions.

C'est pour cela qu'il est extrêmement important de suivre de près l'évolution de l'idée d'élaboration d'une convention, par le biais de l'UNESCO, sur la diversité culturelle4. Il est clair que l'une des applications concrètes les plus urgentes d'une convention de cette nature sera la nécessité de respecter les aspects culturels des systèmes spécifiques d'enseignement supérieur. Ce principe a toujours été soutenu, au sein de l'UNESCO et aujourd'hui de l'OMC, par un groupe de pays et plus particulièrement par les pays en voie de développement, membres par le passé du "Groupe des 77″.

Cette question de convention sur la diversité culturelle est importante et il n'existe pas d'éléments qui tendraient à montrer que les représentants des communautés académiques y soient attentifs.

---

4 – cette convention a été élaborée et a fait l'objet, lors de la Conférence Générale de 2003, d'un vote, certes non unanime, mais qu'a rassemblé la très grande majorité des états membres (note de l'éditeur).

En 2001, la Conférence générale de l'UNESCO a approuvé une déclaration universelle sur la diversité culturelle. Selon le directeur général de l'organisation, le Japonais Koichiro Matsura, "la communauté internationale s'est dotée, pour la première fois, d'un instrument normatif de grande envergure dans le but d'affirmer sa conviction de ce que le respect de la diversité des cultures et le dialogue international constituent une des meilleures garanties pour le développement et pour la paix".

Il est écrit dans cette déclaration que "toute personne a droit à une éducation et à une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle". Il est évident que la convention, instrument plus contraignant qu'une simple déclaration qui ne représente qu'un énoncé de principes, pourra raviver au sein de l'UNESCO la nécessité pour tous les secteurs de travailler à la mise en œuvre d'une convention dans laquelle toute tentative de monopole culturel, dans quelque domaine que ce soit, soit définitivement rejetée. Ce sujet, c'est clair, est d'un intérêt suprême pour la communauté universitaire.

Il est toujours bon de se rappeler quelques-uns des enseignements de la CMES. Le développement économique ne peut pas suivre des structures rigides et adopter un seul modèle pour tous les pays et toutes les régions. L'échec des stratégies de coopération fondées sur la transmission de modèles, comme cela a par exemple été fait en Afrique avec les anciens systèmes coloniaux, met en évidence la nécessité de changer cet état de fait.

Une des découvertes réalisées grâce aux consultations menées dans le cadre de l'UNESCO, dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, fut la prise de conscience par de plus en plus de gens de ce que, dans toutes les régions, l'adoption de concepts et de valeurs étrangères et l'abandon des cultures et philosophies nationales et régionales eurent des répercussions négatives sur les systèmes. C'est d'ailleurs ce que constatent aussi des spécialistes comme Luiz Eduardo Wanderley (PUC-SP) qui, partant de la constatation qu'il "n'existe pas de projet de société commun et homogène valable pour le monde entier", affirme: "si certains des objectifs de l'université sont universels, ce que prouve la remarquable continuité institutionnelle de celle-ci, d'autres varient en fonction de chaque situation concrète, faisant en sorte qu'elle s'adapte, fonctionne, et se transforme de manière singulière mais aussi influence la société de façon différente".

Cela vaut la peine de faire ici un peu d'histoire, en rappelant des faits qui doivent servir de leçon au moment où, dans le monde entier, la réforme de l'enseignement supérieur revient au centre des discussions. Au Brésil, en 1965, on sait que le gouvernement militaire brésilien avait décidé de faire appel à des consultants nord-américains pour réorganiser le système universitaire au moment même où l'ambassadeur Lincoln Gordon critiquait les universités qui suivaient des modèles européens, à ses yeux totalement obsolètes. Cela suffit pour que des professeurs de l'Université de São Paulo (Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Prado Júnior, Azis Simão, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti, entre autres) lancent un manifeste, en mai 1965, où il est écrit:

> "… les structures particulières des universités étrangères, comme de n'importe quelle autre institution et quel que soit le pays, ne sont pas transférables: on ne peut en effet pas modifier les conditions de vie sociales et économiques, les ressources, les traditions et l'atmosphère culturelle qu'elles respirent et qui les font vivre. Nous n'avons pas à copier ou à transplanter des modèles. Ce qu'il faut, c'est les étudier toutes et en extraire ce qu'elles ont de meilleur qui puisse s'intégrer à un système, malléable et vivant, adapté aux conditions, aux exigences basiques et aux aspirations de sociétés aussi complexes que les nôtres dans leur transformation inégale et marquées qu'elles sont par de profonds fossés économiques et culturels. Pour insérer "l'idéal" dans le "réel", il s'avère nécessaire de connaître aussi bien celui-là que celui-ci, par lequel l'analyse doit commencer".

Deuxième partie

Doublethink

Lors d'un récent séminaire ibéro-américain organisé à Belo Horizonte (Brésil) en juillet 2004, à l'Université fédérale de Minas Gerais, le recteur de l'Université de la République d'Uruguay, Rafael Guarga, dénonçait ce qu'il a appelé la négation de la pertinence. L'omission systématique de référence aux documents et aux positions de la CMES, même de la part de fonctionnaires de l'UNESCO, est le signal le plus visible de cette négation, qui se trouve confortée par une série d'attitudes et d'initiatives prises par des fonctionnaires et analystes internationaux mais aussi par des membres de la communauté académique ou des représentants d'associations universitaires.

À l'occasion du Séminaire international sur les universités XXI, réalisé à Brasília du 25 au 27 novembre 2003, le Professeur Gabriel Macaya, qui à l'époque était encore Recteur de l'Université du Costa Rica, mentionna des auteurs (Wals et Jickling, 2002) pour lesquels: "algunas veces, en la búsqueda de consensos sobre asuntos de gran transcendencia, los proponentes de visiones diferentes pueden enmascarar los asuntos centrales bajo la falsa pretensión de una comprensión compartida de un grupo de valores y de una visión común de futuro. Sin embargo, el pensamiento crítico depende de elementos transcendentes del lenguaje ordinario, las palabras e ideas que revelan lo que se asume y las visiones del mundo, y las herramientas para mediar las diferencias entre sistemas de valores en conflicto".

Cette réflexion amena Macaya à faire référence à "1984″ de George Orwell, où cet auteur desarrolla la noción de "doublethink", "como elemento central del newspeak el lenguaje exigido por el Big Brother. Los ciudadanos ordinarios podían con facilidad mantener en sus mentes significados contradictorios para el mísmo concepto, acceptándolos ambos. Conceptos antagónicos podian unirse en frases de Newspeak, como "la guerra es paz" o "la paz es guerra", "la muerte es vida", el amor es odio", "la lealtad es traición".

Macaya avanza en sus análisis y añade que "en nuestro discurso cotidiano, algunos conceptos "actuales" podrían ser "doublethink":

Développement durable

Refondation

Mondialisation à visage humain

Ressources suffisantes

Prévoir l'avenir

Université privée

Si Macaya reprenait son ana

, lyse, il me semble évident qu'il pourrait ajouter au moins deux exemples supplémentaires: «bien public global» et «équité».

En mars de cette année (2004), j'ai eu l'honneur et le privilège de prononcer la conférence d'ouverture de l'Université du Costa Rica. À cette occasion, j'ai relaté aux représentants de la communauté universitaire du Costa Rica comment, lors du congrès sur l'enseignement supérieur réalisé peu avant à Cuba (La Havane, février 2004), j'avais déjà émis des doutes et exprimé ma préoccupation sur la manière dont les représentants des organisations internationales, mais aussi de beaucoup de leurs États membres, en viennent a s'approprier les concepts humanistes basiques en même temps que, dans la pratique, ils les vident de tout sens social.

Une utilisation abusive est faite de notions comme la liberté, les droits de l'homme, la justice, l'équité, le progrès, la culture, le developpement durable et tant d'autres. C'est ce qui se passe avec les spécialistes et les organisations qui, bien qu'ils reconnaissent aujourd'hui l'importance de l'enseignement supérieur, persistent à appliquer à ce champ lus principes du Consensus de Washington:

-réduction du volume des investissements dans l'enseignement supérieur;

- incitation au développement de l'enseignement privé comme instrument d'équité ;

- priorité aux aspects commerciaux et non éducationnels;

- acceptation de ce que l'enseignement supérieur suit considéré comme un objet commercial, réglementé selon les principes établis par l'OMC.

En réalité, et nous insistons, les responsables des orientations politiques de la Banque Mondiale ont modifié leurs diagnostics mais les mesures qu'ils proposent sont les mêmes et, à notre avis, mènent, sur la scène internationale, à l'exclusion, à l'élitisme et le doublethink est aujourd'hui flagrant en ce qui concerne les trois sujets suivants:

- la question de la représentation internationale qui consoliderait la notion de bien public global;
- le financement international ;
- la coopération internationale.

Nous traiterons plus loin la question de bien public qui demande une réflexion plus approfondie pour le développement de ce débat.

Le financement de l'enseignement supérieur

À ce propos, je mentionnera, simplement qu'un organisme basé à Caracas organise en ce moment une série d'études dont l'orientation, on le sait déjà, consiste à dire que, pour atteindre l'équité, le chemin passe nécessairement par l'affaiblissement de la notion de bien

public, et des services publics correspondants, l'instauration généralisée de droits d'inscription annuels et l'encouragement à la privatisation.

La source d'inspiration de cette tendance est facilement identifiable. Une recherche approfondie ou une analyse plus fine des contenus ne sont pas nécessaires pour vérifier ce qui est en soi évident. Ce sujet nous amène cependant à une considération supplémentaire. Tout système institutionnel s'articule comme un tout, définit des valeurs, développe des motivations et cherche à se justifier par tous les moyens afin de survivre et de se reproduire. Il faut pour cela manipuler les consciences et contrôler la pensée.

De ce point de vue, le rôle des moyens de communication dans la légitimation des systèmes et ceci ne s'applique pas seulement, comme le voudraient certains, à l'ancien système soviétique – est archi-connu mais l'utilisation de spécialistes – ou d'experts, c'est au choix – est aussi fondamentale. Au Brésil, lors des récentes dictatures (Getúlio Vargas, dictature militaire), on avait l'habitude de dire que tout gouvernement, toute dictature, à ses intellectuels de garde.

Le néo-capitalisme est du reste passé maître en lu matière et finit par utiliser ceux-là mêmes qui le critiquent ou qui l'ont critiqué dans leur jeunesse. Une des caractéristiques du néo-capitalisme, ainsi qu'il est implanté en Amérique latine, est de créer une sorte de terrorisme culturel. Qui ne le soutient pas est un nostalgique d'un ordre ancien – le communisme ou le socialisme – qui n'a jamais existé dans la région. On cherche ainsi à stimuler la capacité d'adaptation et d'identification au système. Au-delà des personnages utilisés dans les campagnes publicitaires, dans ce petit jeu, les intellectuels mais aussi les membres éminents des universités jouent un rôle.

Même au sein des organisations multilatérales de défense des droits de l'homme, celles et ceux qui veulent être cohérents et qui exigent le respect et l'application rigoureuse de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, par exemple, en arrivent à être considérés comme des perturbateurs et des nostalgiques de l'ordre mondial antérieur à 1990. On ne peut pas être rebelle. Pour résumer, il est nécessaire d'accepter les postulats essentiels à un ordre à la George W. Bush. Dans cette optique, un des critères à haut risque adoptés est celui de suivre une lignée d'analyses aseptisées, faussement neutres, qui séparent le fait politique des questions éthiques et historiques, qui ne cherchent jamais à voir les causes des injustices et qui ne mettent jamais en question les systèmes actuels et leurs lignes directrices. On s'occupe de toilettage, d'apparences. La qualité, désincarnée, détachée de la pertinence, ne se mélangeant pas à la société, est quelque chose de formel. La qualité attachée à la pertinence? N'y pensons même pas… Au fond, bien au fond des choses, la violence du système est ici destructrice. Il s'agit d'une violence idéologique basée sur le "doublethink" révélé par l'ex-recteur Macaya.

Coopération internationale

Un autre sujet est celui de la coopération internationale. Ce fut un des éléments clés de la CMES, les participants lui ayant donné une telle importance qu'elle apparaît dans le document d'action adopté dans la conférence comme une des missions essentielles de l'université. Le point de départ fut en vérité la constatation qu'aujourd'hui aucune institution d'enseignement supérieur ne peut vivre isolée. Cependant, un document est en cours d'élaboration, sous l'égide de l'OCDE mais aussi, à ce que l'on sait, de la Banque Mondiale, à propos de la coopération internationale en Amérique latine.

Ses grandes lignes ont été présentées par ses coordinateurs lors de la réunion de La Havane, en février 2004, et en juillet, lors de la Conférence de l'Association Internationales des Universités à São Paulo. Bien que l'Amérique latine en soit l'objet d'étude, les coordinateurs, à qui furent attribuées la définition du sujet et l'élaboration de l'armature théorique de ce travail, sont tous originaires de pays riches et industrialisés de l'OCDE. Toute sa base conceptuelle, ainsi que la majeure partie des références bibliographiques sur lesquelles s'appuie l'orientation du travail, proviennent d'organisations comme l'OCDE ou la Banque Mondiale et de pays anglo-saxons.

À la Havane, d'après ce que j'ai pu comprendre de la présentation qui en a été faite, il était expressément et clairement proposée une définition neutre de l'internationalisation et il était précisé que celles et ceux qui imaginent la possibilité d'une coopération basée sur la solidarité, par la promotion de la qualité et de la pertinence ainsi que par la contribution au progrès de la recherche sur des sujets internationaux, sont des irréalistes ingénus. Les propositions de ces "ingénus" étaient considérées avec condescendance comme "nobles" (un nouvel exemple de "doublethink"?) mais il était aussitôt expliqué que:

> «definition needs to be objective enough that it can be used to describe a phenomenon which is in fact universal but which has different purposes and outcomes, depending on the actor or skateholder".

En réalité, il est bon d'insister sur le fait que, **dans le champ social, la neutralité n'existe pas**. La neutralité profite toujours à une position idéologique, à une situation économique et est presque toujours utile aux détenteurs du pouvoir.

J'ai eu l'opportunité de commenter les fondements de ce travail qui prétend au minimum servir de projet pilote à des analyses similaires à travers le monde. Nous voyons de nouveau entrer en action le "doublethink", une fausse neutralité et une tentative de discrédit de celles et ceux qui pensent différemment. Ces derniers sont montrés comme étant "porteurs de nobles sentiments" mais sont aussitôt ridiculisés en tant qu'"irréalistes ingénus". Nous sommes de nouveau confrontés à des analyses qui ne remontent pas aux causes des problèmes et qui, dans la pratique, au nom de la neutralité, confondent coopération et commerce. De telles positions sont malheureusement encouragées par des organisations internationales et trouvent parfois, cette fois-ci de façon réellement ingénue, espérons-le, des partisans au sein même des institutions et des associations académiques.

Toujours dans le domaine de la coopération internationale, un autre élément qui mérite notre attention est celui de l'influence du processus de Bologne sur le développement de la coopération entre l'Europe et l'Amérique latine. Tous sont d'accord pour dire que les réformes du système européen, qui cherche à se moderniser et à se présenter de façon plus uniforme sur la scène internationale, pourraient faciliter la mobilité entre ces deux régions. Cependant, l'attitude de certains universitaires et dirigeants d'associations européennes, qui semblent découvrir de nouveau l'Amérique, en arrive à être ridicule.

Il est certain que la mise en place des propositions du processus de Bologne pourra être utile au développement de la coopération entre l'Europe et l'Amérique latine en tant qu'espace politique devant très certainement être stimulé afin de faire face à la pensée unique. Cela pourra être utile, bien sûr, mais certainement pas pour les raisons avancées par certains universitaires ou représentants d'associations de ce continent. Quand Claude Allègre, ex-ministre de l'éducation français, proposa ces mesures, il cherchait à donner au système

universitaire européen une compétitivité que celui-ci n'avait pas face à d'autres systèmes, en particulier le nord-américain. Ce qui n'est dit qu'à demi-mot est que Claude Allègre n'a jamais caché sa fascination pour l'organisation des systèmes de formation et de recherche des États-Unis et sa proposition fut, disons-le clairement, une imitation, ou, pour être aimable, une adaptation du modèle nord-américain.

Évidemment, ceci facilitera par exemple la reconnaissance mutuelle des diplômes avec l'Amérique latine. Comprendre aujourd'hui le système de certains pays européens s'apparente au déchiffrage d'une charade. En adoptant un système «3+2+3», avec ses éventuelles variations, en implantant un système de crédits, en instaurant des périodes semestrielles, les Européens feront ce que beaucoup d'institutions en Amérique latine firent à la fin des années cinquante et dans les années soixante. Informez-vous mieux, chers amis européens, et venez donc sous nos latitudes étudier ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné dans des universités comme celles du Costa Rica, de Los Andes en Colombie, de Concepción au Chili ou de Brasilia au Brésil.

Ayant moi-même participé à l'implantation de ce système à l'Université de Brasilia, permettez-moi maintenant d'exprimer quelques considérations. Le système de crédits, par exemple, est quelque chose de pragmatique qui, s'il est bien appliqué, peut s'avérer extrêmement utile. À titre personnel, mais je peux me tromper, je crois qu'à Brasilia, nous n'avons pas été capables de mesurer combien était nécessaire la part de travail personnel de chaque étudiant pour chaque crédit. Mais, **si conjointement à la structure ou au système de crédits, viennent aussi les contenus des cours, alors la, c'est une autre histoire**. L'éducation est étroitement liée à la culture et l'on ne doit pas adopter de modèles uniques, standardisés; à moins de désirer que l'Europe entière ne devienne une Angleterre, qui aujourd'hui s'évertue à imiter son grand frère nord-américain, ou une pâle copie des États-Unis.

Et, pour en revenir aux Européens, s'il vous plaît, ne répétez pas ce vous avez, déjà fait avec les Incas ou les Mayas dont vous avez détruit la culture, pourtant plus ancienne que la votre. Plus d'information et moins de désinformation ne feraient dans ce cas de mal à personne. Et cela serait utile. Soyons clairs. Au milieu de cette mondialisation folle qu'ils mettent en place, l'organisation d'espaces alternatifs tel l'espace ibéro-américain et leur association comme dans le cas de l'espace latino-américain et de l'espace européen sont certainement la meilleure manière de faire face au monopole du monde anglo-saxon. Mais le point de départ, une fois de plus, doit ici aussi être la coopération solidaire et entre égaux.

Troisième partie

Marchandise ou service public ?

C'est dans ce contexte que s'est développé dans le monde entier, à partir de la fin 2001, un intense **débat sur la nature de l'éducation comme service public et sur l'acceptabilité, défendue au sein de l'OMC, de ce qu'elle soit, l'enseignement supérieur en priorité, traitée comme une marchandise.**

Au Brésil et en Amérique latine, nous avons eu l'opportunité de participer au lancement de ce débat durant le Forum Social de Porto Alegre de 2002 et, en avril de la même année, toujours à Porto Alegre, aux discussions de la troisième Réunion (Cumbre) des universités ibéro-

américaines. Il existe déjà une littérature variée sur le sujet (cf., références). Nous mentionnerons ici pour mémoire les grandes lignes de ce débat.

En avril 1994, les États membres de l'OMC ont approuvé l'AGCS – Accord Général sur le Commerce des services – qui a pour objectif la libéralisation du commerce de n'importe quel type de service. L'accord ne prévoyait qu'une seule exception: seraient exclus du champ des services commerciaux réglementés par l'OMC ceux dépendant uniquement de l'autorité gouvernementale et qui, dans ce cadre, ne sont pas fournis sur une base commerciale et ne permettent pas la concurrence d'un ou de plusieurs autres fournisseurs de service.

En septembre 1998, par le biais d'un document ayant vocation à une diffusion restreinte (WTO – 1998 – Council for Trade Services-Background – Note by the Secrétariat – SCW49-23.09.98), le secrétariat de l'OMC défendait la thèse – en réalité un grand sophisme – selon laquelle les gouvernements, à partir du moment où ils acceptent l'existence de fournisseurs privés dans l'éducation, ne peuvent pas refuser le principe de ce que l'éducation, et plus particulièrement l'enseignement supérieur, soient traités comme un service commercial et par conséquent réglementés dans le cadre des accords de l'OMC.

L'éducation est un bien public, les gouvernements souverains ont le droit de déléguer cette fonction, de donner des concessions ou d'autoriser des institutions de la société civile à exercer ces fonctions, le tout dans le cadre des normes et des lois; ces dernières sont la base d'un système de concession, de délégation ou d'autorisation qui doit se soumettre à des contrôles rigoureux.

En 1999, le secrétariat de l'OMC a défini explicitement quels seraient les services réglementés par l'AGCS, y incluant cette fois l'éducation (introduction à l'AGCS – octobre 1999). À partir de novembre 2000, cette organisation a ouvert des négociations pour la libéralisation des services éducatifs. Au cours d'une opération bien articulée, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et l'Australie proposèrent à tous les autres pays une ouverture quasiment illimitée de leurs marchés aux fournisseurs originaires de ces trois pays et sollicitèrent que toute restriction à l'action de ces groupes par les gouvernements soit rejetée. Le Japon opposa des restrictions sérieuses à ces propositions, malgré la grande mobilisation en faveur de leur adoption.

Le point culminant de cette campagne fut une grande réunion réalisée fin mai 2002 (23 e 24 mai) à Washington, avec la participation de l'OCDE – le club des pays riches basé à Paris -, de la Banque Mondiale, du Service du commerce et du Département d'État du gouvernement des États-Unis, ainsi que de diverses autres entités nord-américaines. Un ministre du gouvernement brésilien de Fernando Henrique Cardoso y était présent.

Les négociations sur les services commencèrent en janvier 2000. Selon ce qui avait été décidé lors de la réunion de Doha au Qatar en novembre 2001, les ministres ont défini un chronogramme spécifique pour les négociations relatives à l'accès aux marchés. Les demandes initiales devaient être présentées au plus tard le 30 juin 2002 et les offres de libéralisation proposées avant le 31 mars 2003. Ce calendrier s'appliquait aux services en général et pas seulement à l'éducation. La date limite de décision sur ces négociations a été fixée au 1er janvier 2005.

En septembre 1999, des organisations universitaires des États-Unis et d'Europe envoyèrent à leurs gouvernements respectifs une note opposée à la proposition de l'OMC «d'inclure

l'enseignement supérieur dans les douze secteurs de services faisant partie de l'ACCS». En février 2002, au forum social de Porto Alegre, les participants de la journée intitulée «Science cl technologie, instrument pour la paix au vingtième siècle», ont adopté une résolution proposant un pacte global qui assure la consolidation des principes d'action approuvés par la CMES de 1998 et l'exclusion de l'enseignement supérieur de l'AGCS. Dans la même ville de Porto Alegre, le 26 avril 2002, les recteurs participants à la troisième Réunion des Recteurs d'Universités Publiques Ibéro-Américaines discutèrent du sujet, après la présentation d'un travail que j'avais effectué à la demande de la rectrice de l'Université fédérale du Rio Grande do Sul (Brésil), Wrana Panizzi, et du secrétaire exécutif de l'AUGM – Association des Universités du Groupe de Montevideo -, Jorge Brovetto, et approuvèrent une résolution dans laquelle, après une série de considérations, ils affirment:

> [...] «les recteurs et universitaires ibéro-américains ici présents, considérant l'enseignement supérieur comme un bien public et réaffirmant les compromis assumés par les gouvernements et la communauté académique Internationale en octobre 1998 à Paris, lors de la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur, alertent la communauté universitaire et la société en général sur les conséquences néfastes de ces politiques et demandent à leurs gouvernements respectifs de ne pas souscrire de compromis en la matière dans le cadre de l'AGCS de l'OMC».

Accepter la proposition de l'OMC, et de certains pays, d'inclure l'enseignement supérieur dans l'AGCS serait contraire à la déclaration de Paris de 1998. Une fois cette proposition acceptée, n'importe quel État qui ne respecterait pas les compromis ratifiés au sein de l'OMC pour le secteur de l'enseignement supérieur devrait être condamné à payer des indemnités aux entrepreneurs et industriels de l'éducation qui se considéreraient lésés et serait sujet à des représailles de la part des pays fournisseurs d'enseignement, en particulier de cours par internet.

Il est bon de souligner que, pour le moment, cette question reste en suspens. Deux facteurs sont à l'origine de cette situation: a) l'échec de la réunion de Cancun lorsque les pays émergents ont décidé de modifier la façon dont les décisions étaient prises au sein de l'OMC et ont exigé qu'un processus démocratique auquel tous participeraient soit mis on vigueur; b) l'attitude des gouvernements des pays anglo-saxons comme les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle Zélande qui, après avoir sollicité des autres pays l'ouverture des marchés liés à l'éducation, présentèrent eux-mêmes des propositions visant à défendre leurs systèmes, leurs entreprises et leurs intérêts sur des bases clairement protectionnistes.

On peut cependant prévoir que ce sujet reviendra très prochainement sur le devant de la scène.

Notion de bien public

Amartya Sen, Prix Nobel d'économie en 1998, affirme que «pour démontrer l'efficacité du mécanisme du marché, il est généralement admis que tout bien – et, plus largement, tout ce sur quoi repose notre bien-être – peut être acheté et vendu sur le marché». C'est une erreur puisque, selon lui, ceci ne peut pas s'appliquer aux biens publics consommés collectivement et non individuellement, comme c'est le cas de la protection de l'environnement et de la santé publique, pour ne prendre que deux exemples.

Il est donc important de promouvoir, dans la lignée de la pensée d'Amartya Sen, une réflexion approfondie sur la notion de service public. Il est communément accepté qu'afin d'être considéré comme public, un service doit être fourni sur une base égalitaire. De plus, il doit être continu et permanent de la même manière qu'il ne peut être sujet à quelque type de

discrimination que ce soit, en particulier commerciale ou financière. Les ministères ou secrétariats d'État en charge des questions liées à l'enseignement supérieur ainsi que les associations et réseaux universitaires doivent s'intéresser à l'internationalisation de ce secteur.

L'approfondissement de cette réflexion est fondamental pour la communauté universitaire. Passer outre cette question signifie l'acceptation d'une réalité où, à mesure que le commerce devient le critère dominant dans la définition de politiques éducationnelles et dans celle d'autres services assurés par l'action gouvernementale comme l'environnement, la santé, les transports, etc., l'éducation ne sera plus universelle et l'idée de service public permanent pour tous, sans discrimination, cessera d'exister. L'éducation sera réservée à ceux que peuvent payer, la culture locale ne sera plus respectée et les nécessités régionales et nationales ne seront plus prises en compte de façon prioritaire. Il n'y aura plus de restriction à la mise sur le marché d'offres éducationnelles fermées, ne prenant pas en considération les caractéristiques culturelles locales, et qui constituent, comme l'a bien montré la délégation japonaise auprès de l'OMC, de véritables usines à diplômes de piètre qualité. La définition des politiques éducationnelles sera faite à l'étranger et ne sera plus l'œuvre souveraine de gouvernements démocratiquement élus; tout cela sera défini par les lois du marché, restreignant encore plus la souveraineté des pays en développement.

Comme l'affirme Elie Jouen, secrétaire général adjoint de l'Internationale de l'Éducation. "Organisation des services publics, en particulier de ceux liés à la santé, à l'éducation et aux transports, sous l'impulsion des organisations sociales et syndicales, a contribué de manière significative à l'amélioration de la situation de la population, et en particulier des plus défavorises. La mise en place de ces services, acceptée par les forces gouvernementales, visait surtout à maintenir les travailleurs, dont l'économie avait besoin, dans de bonnes conditions sanitaires et à donner un certain niveau de formation à une jeunesse appelée à entrer dans la vie productive, ceci dans le but d'améliorer la productivité".

On accuse donc les services publics de manque d'efficacité et de coûts excessifs quand, en réalité, on ne cherche qu'à en supprimer l'existence en tant que tel. Si l'on prend en considération le fait que, á en croire les déclarations de M. Zoelick (représentant des USA auprès de l'OMC), les services constituent aujourd'hui les deux tiers de l'économie américaine et 80% des postes de travail, il est aisé de comprendre d'où viennent cette position et ces attaques du service public, secteur d'éducation inclus.

Elie Jouen nous rappelle aussi un élément essentiel de cette question. La notion de service public se fonde sur le concept de solidarité:

> «L'État est responsable pour sa coordination et contribue financièrement, partiellement ou totalement, à son bon fonctionnement. En organisant les services publics, l'État met en place une politique de redistribution des richesses en faveur des plus défavorisés. Chacun reçoit en fonction de ses besoins. La privatisation des services publics est basée sur un concept de service transformé en bien qu'il est nécessaire d'acheter. Chacun reçoit alors en fonction de ses moyens el non plus en fonction de ses besoins. L'État n'exerce déjà plus sa fonction de redistribution des richesses. Ici réside la différence fondamentale et cette dernière est le fondement de l'existence de sociétés totalement différentes».

Évolution de la notion

La France est sans doute le pays où, pour la première fois, en termes de droit public administratif, la notion de service public s'est développée avec le plus de clarté. Selon la Documentation française, l'apparition de la notion dans le droit français date de la fin du dix-

neuvième siècle. Ce fut au moins à cette époque que la jurisprudence consolida la notion de service public. Il s'agit d'égalité de traitement de continuité du service, d'adaptation aux changements technologiques mais aussi de neutralité el de transparence**. On confond souvent service public el secteur public, c'est-à-dire mission et Statut. C'est une erreur**. L'eau, par exemple, est un service public qui, selon la législation de nombreux pays, peut être confié à des entreprises privées par le biais de délégation, d'autorisation ou de concession.

Le service public se base donc sur trois principes : l'égalité, la continuité, la disponibilité.

L'égalité signifie que toutes et tous doivent avoir droit au service public, sans discrimination. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, cette notion est très claire, aussi bien dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme que dans la déclaration de la CMES (Paris, 1998).

La continuité ou la permanence signifient que le service public doit répondre, de manière permanente, sans interruption, aux nécessités des citoyens.

La notion d'adaptabilité, que les français appellent "flexibilité", signifie que le service public doit être «réactif» et doit évoluer en fonction de l'existence de changements de l'intérêt général. Il peut et doit donc être modernisé en suivant l'évolution de la société.

La doctrine a évolué et définit aussi les services d'intérêt général qui, selon un dossier publié par le journal français Le Monde du 4 juin 2002, «**désignent les activités de service, de nature commerciale ou non, qui sont considérées d'intérêt public par les autorités publiques et soumises, pour cette raison, à des obligations de service public**».

Cette notion est développée dans l'article 90 du traité de Rome de l'Union Européenne et **semble refléter une position d'équilibre,** dans le contexte de la réalité et de l'évolution de la société européenne**. Dans cette région, l'intérêt général désigne des activités de service commercial qui, pour remplir des missions d'intérêt général, sont soumises par les États membres de l'UE à des obligations spécifiques de service public. C'est en particulier le cas des services de transport, d'énergie et de communication.**

Il en résulte **que l'évolution de ces concepts en Europe n'est pas toujours claire et on parle aussi aujourd'hui de service universel, dont les obligations ont pour but d'assurer que, de toutes parts, certaines prestations essentielles (télécommunication, services postaux, etc.) de qualité soient accessibles à tous.** La concurrence, encouragée par l'UE, doit garantir un service universel, protéger les consommateurs les plus vulnérables, être accompagnée de garanties financières et d'un niveau d'investissement suffisant.

Tout ceci se passe dans le cadre du développement, depuis 1986, dans toute l'Europe, d'un mouvement de libéralisation caractérisé par la suppression de monopoles et la privatisation de nombreux opérateurs publics. Ont été d'abord successivement touchés les télécommunications, les transports aériens et, plus récemment, l'énergie, les transports ferroviaires et les services postaux. La question de savoir jusqu'à quand seront respectés les intérêts généraux est un doute qui affecte de nombreux analystes, usagers et fonctionnaires.

Cette libéralisation varie selon les pays mais la pression est forte; la machine de l'UE encourage ce mouvement et impose souvent à ses États membres des politiques plus fermes

en ce sens. La France, par l'intermédiaire aussi bien de Lionel Jospin que de Jacques Chirac, a insisté en faveur de la formulation d'une directive pour les services économiques d'intérêt général. En clair, la droite et la gauche françaises, en raison de la réaction de l'opinion publique mais surtout des syndicats contre la casse des services publics, ont adopté **la politique du moindre mal.** On libéralise mais tout en créant des contraintes identiques à celles du service public. Est-ce une position réaliste ou s'agit-il seulement d'une tentative de satisfaire l'opinion publique française? Il existe en France une crainte généralisée de voir se passer la ce que s'est passé en Angleterre où, aujourd'hui, des services d'intérêt général comme les transports ferroviaires ont connu une augmentation de prix en même temps qu'ils perdaient en fiabilité, en qualité et en efficacité en raison, me semble-t-il, d'un manque de sérieux.

Frontière entre public et privé

Il résulte de tout cela qu'il est, de nos jours, de plus difficile de définir une frontière entre service public et service privé. Il existe par exemple des organismes publics dont la priorité est de dégager des bénéfices. Ceci se passe à l'intérieur même des frontières des pays d'origine de ces organismes mais devient encore plus flagrant quand les organismes publics d'un pays travaillent pour d'autres pays. Au Brésil, pour ne citer qu'un exemple, les consommateurs ainsi qu'une partie de l'entreprise furent choqués de l'attitude d'EDF (Electricité de France) qui, en prenant le contrôle d'une grande partie de la distribution d'énergie électrique dans l'État de Rio de Janeiro, chercha à réduire la masse salariale et à augmenter les tarifs. Dans le domaine universitaire, combien d'universités publiques n'essaient-elles pas aujourd'hui de pénétrer le "marché" des pays en voie de développement avec des programmes (produits?) inutiles, de mauvaise qualité et souvent dans des domaines pour lesquels ces organismes ne fournissent pas d'offre dans leur propre pays mais qu'ils vendent à l'étranger? D'autre part, il y a des institutions de droit privé, en particulier dans le domaine de l'éducation et de la santé, qui travaillent dans le sens de l'intérêt général.

Les spécialistes définissent cependant quelques éléments qui, en général, sont propres au domaine public:

> L'existence de statuts juridiques spécifiques, soit pour la structure, soit pour le personnel;
>
> La réalisation de missions d'intérêt collectif;
>
> Le caractère non commercial des activités;
>
> L'État propriétaire du capital ou des biens;
>
> L'exercice d'un contrôle par l'État, générant des obligations spécifiques;
>
> Le but non lucratif de l'organisation.

Ces caractéristiques sont en général communes aux universités publiques mais on remarque que pour chaque critère ci-dessus mentionné apparaissent des exceptions, c'est-à-dire des instituions considérées comme publiques qui ne remplissent pas toutes ces conditions. Et la tendance à la commercialisation amènera certainement de nombreuses institutions publiques à abandonner ces critères. Si on analyse aujourd'hui les universités australiennes ou

britanniques à la lumière de ces critères, combien d'entre elles pourraient être effectivement considérées comme publiques? Quelle différence présentent-elles par rapport à des institutions privées?

Mais, comme l'affirme Annie Bartoli, ces débats nous éloignent de la question essentielle: pourquoi une activité déterminée doit-elle être considérée comme publique?

Certains éclaircissements sont nécessaires:

- le secteur public se réfère à des structures;

- le service public implique une dimension politico-culturelle;

- la fonction publique est liée à la dimension politique.

Nous pourrions définir le secteur public, toujours en suivant Annie Bartoli, comme un ensemble d'organisations administrées ou gérées par l'État, ce qui implique, d'un côté, un pouvoir de décision prédominant de l'État en ce qui concerne les objectifs de l'organisation et, de l'autre, le contrôle ou la propriété par l'État des ressources de cette organisation.

On considère être en présence d'une organisation publique lorsque celle-ci présente les caractéristiques suivants:

- une soumission au pouvoir politique;

- un système juridique particulier;

- un fonctionnement selon une logique propre considérée comme étant de "service public" qui s'appuie sur les principes de continuité, d'égalité et d'adaptabilité des activités;

- un financement basé sur des ressources budgétaires normalement attribuées et qui ne soient pas acquises par le biais d'échanges marchands.

Généralement, il s'agit davantage d'activités de services que de fabrications de biens jouissant d'une importance significative et agissant dans un cadre complexe et restrictif.

On considère encore que sont, entre autres, présents dans le secteur public les éléments suivants:

- la vocation de l'organisation publique repose au moins partiellement sur la notion d'intérêt général;

- les unités publiques disposent d'un degré de contrôle limité de leurs sources de financement et des éléments constitutifs du coût de son activité;

- le bénéfice n'est pas la finalité recherchée dans la définition de l'activité publique;

- la majorité du personnel est soumise à des statuts spécifiques fortement codifiés;

- les unités publiques ne sont pas concernées, au moins à court terme, par la question économique de “survie” qui caractérise les entreprises privées.

En effet, le service public comprend un ensemble de prestations accompagnées de garanties pour le citoyen qui en bénéficie, dans un cadre de développement de la solidarité sociale. Pour cela, trois grands principes se sont développés, ainsi que nous l’avons déjà mentionné:

- **la continuité** (on suppose que les services publics fonctionnent de façon régulière et continue);

- **l’égalité** (tous les usagers doivent avoir accès aux services, sans discrimination ni ‘avantages);

- **l’adaptabilité** (les prestations fournies au public doivent toujours être adaptées à ses nécessités, ce qui suppose qu’elles évoluent lorsque les besoins changent).

Voilà les conditions pour qu’une activité soit considérée comme service public, qu’elle soit du ressort de l’État ou simplement contrôlée par lui. Dans ce dernier cas, il est question d’une entité privée agissant par délégation, concession ou autorisation et dont l’activité est régie par des critères préalablement déterminés et contrôlée par les pouvoirs publics.

Interaction entre les concepts

La fonction publique implique des notions juridiques, relatives en particulier au statut du personnel. Elle englobe les fonctionnaires, les règles de gestion qui leur sont propres et aussi un régime spécifique de droit public.

La situation est souvent confuse du fait que l’interaction entre ces trois notions n’est pas toujours claire.

Voyons avec Anne Bartoli quelques-unes de ces interactions:

1 – les activités clairement liées au secteur public, au service public et à la fonction publique: celles des ministères ou de collectivités territoriales issues des fonctions considérées comme régaliennes, telles que le contrôle de la légalité, la sécurité civile, etc. Elles sont assumées par des agents de l’État au statut déterminé;

2 – les activités de service public liées à la fonction publique mais qui n’appartiennent pas directement au service public, comme celles des entreprises de droit privé sous contrôle de l’État et assumés par des fonctionnaires en détachement ou mis à disposition (exemple: établissement pénitentiaire sous contrat);

3 – les activités du secteur public liées à la fonction publique mais qui ne constituent pas un service public. C’est le cas de certaines administrations publiques qui agissent dans une logique commerciale et concurrentielle (exemple: la réalisation par les Directions Départementales de l’Équipement de prestations “vendues” aux communes, en concurrence avec des bureaux d’études ou des entreprises privées);

4 – les activités de secteur public à vocation de service public mais qui ne sont pas directement soumises aux statuts de la fonction publique: ce sont celles d’intérêt

général, au sein d'administration ou de collectivités, réalisées par un personnel sous contrat (exemple: les activités d'enseignement assumées par des professeurs associés avec un contrat à durée déterminée au sein d'universités publiques).

Aujourd'hui, le secteur public comme le secteur privé sont soumis à de fortes turbulences par la nouvelle organisation des relations internationales et par l'influence qu'y exercent de plus en plus explicitement les pouvoirs financiers. Pour les multinationales, **les frontières n'ont plus de sens dès qu'il est question de la circulation des capitaux**. Elles voient dans les services un secteur lucratif et pensent qu'il n'est pas du ressort de l'État de Iimiter leur action à la recherche du profit. C'est ce qui se passe dans le secteur de l'éducation et plus particulièrement de l'enseignement supérieur.

De nombreux gouvernements ont déjà accepté de bon gré l'idée de la commercialisation et, dans certains cas, cette nouvelle réalité a aussi été acceptée par des représentants d'institutions d'enseignement supérieur, en général recteurs ou dirigeants.

Cette tendance est forte en Asie. Cela a commencé avec l'Australie et la Nouvelle Zélande au début des années quatre-vingt-dix. Récemment, le gouvernement de la Malaisie, pays où apparemment 90 % des étudiants inscrits le sont aujourd'hui dans des institutions privées, a décidé d'adopter et d'encourager une conception selon laquelle l'enseignement supérieur doit générer des devises pour la nation. La Malaisie veut se transformer, selon l'expression utilisée dans ce pays, en «éducation hub», expression qui s'appliquait jusque-là principalement, dans le jargon aéroportuaire, aux grands aéroports centraux capables de générer une forte activité pour l'aviation commerciale.

Cette conception affecte évidemment le concept de bien public et ceux de service, de fonction ou de secteur publics qui y sont corrélés.

Il serait inutile pour les institutions qui représentent les universités, leurs professeurs et leurs étudiants d'adopter une attitude uniquement défensive. **Les bulldozers qui font avancer la conception néolibérale de l'État et qui veulent dévier notre attention des problèmes sociaux agissent de façon toujours plus coordonnée et active.**

Il faut renforcer la fonction de l'État vis-à-vis de la société et la légitimité des services publics de base en rendant plus claire et effective la contribution de ceux-ci a la société. Ceci était bien présent à l'esprit des participants de la CMES de 1998. **C'est pour cette raison qu'au-delà de la défense des principes de base (l'éducation comme bien public, la démocratisation de l'accès, le lien entre qualité et pertinence), on y a tant insisté sur la nécessité de rendre des comptes à la société.**

Pour conclure, il est nécessaire de ne pas perdre de vue que parmi ceux qui défendent l'éducation en tant que commerce, et ceux qui défendent une position de neutralité, qui acceptent et justifient cette position, l'intérêt de maintenir visible le concept de bien public est nul. D'où le dénigrement de la pertinence dont parle le recteur Rafael Guarga, de l'Université de la République d'Uruguay; d'où celle tentative d'effacer de la mémoire collective les résultats de la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur de 1998.

Deux conclusions s'imposent :

1. La nécessité de redonner force aux idées de bien public, de service public et de fonction publique.

2. Il est plus que jamais important de prendre en considération la proposition de la CMES dans son plan d'action qui suggérait aux établissements d'enseignement supérieur de définir ou de redéfinir leurs missions. L'enseignement supérieur n'est pas isolé de la société. À la condition que s'ouvre un débat plus large avec tous les segments de la société, ce qui est en jeu, c'est effectivement le modèle de société que l'on prétend construire. On peut évoquer à ce propos la proposition d'un des créateurs de l'UNESCO, le philosophe Jacques Maritain, pour qui tous les pays devaient définir leur modèle d'idéal historique, dans le but de construire une société plus juste. Ou, plus récemment, le modèle d'une nouvelle civilisation comme le suggère le spécialiste brésilien de sciences politiques, Theotônio dos Santos Júnior.

Références bibliographiques

Banque Mondiale (1994), Higher Education: The Lessons of Experience, Washington.

Banque Mondiale (1996), Prioridades y Estrategias de Educación – examen del Banco Mundial, Washington.

Banque Mondiale (2000), Higher Education in developing countries – Peril and Promise – The Task force on higher education and society, Washington.

Banque Mondiale (2002), Constructing knowledge societies – New Challenges for tertiary education, Washington.

Bartoli, Annié (1997), le management dans les organisations publiques, Paris: Dunod.

Centro de Estudos Educação e Sociedade (2003), "Educação: de direito de cidadania a mercadoria – Novas Leituras sobre o público e o privado/mercantil", Educação & Sociedade, revista de Ciência da Educação, 84, Vol. 24, Número especial 2003…

De Siqueira, Angela C. (2001), The new economic global order and its effects on higher education policies, Dissertation submitted to the Department of Educational Foundations and Policy Studies in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The Florida State University, College of Education, Florida, USA.

Dias, Marco Antonio R. (1991), "Tendances et défis de l'enseignement supérieur – une vision globale", Nouveaux Cahiers sur l'enseignement supérieur dans la société: qualité et pertinence, UNESCO – organisation non gouvernementales, 2a. Consultation Collective sur l'Enseignement Supérieur – Paris, 8-11 avril 1991, pp. 41-72, UNESCO.

Fundación Universitaria para la Cooperación International (CRUE) (2002), lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Supérieur – perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI, Madrid.

Gacel Ávila, Jocelyne (2003) “Las tecnologías de comunicación e información para la educación internacional – Educación internacional versus Educación transnacional”, educación Global n. 6, Guadalajara, Méxique.

Guarga, Rafael (2003), La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental, http://www.ufmg.br/cela/texto2.html.

Jouen, Elie(1997), “L’avenir des services publics – Internationale de l’éducation”, Magazine de l’Internationale de l’Éducation, Septembre 1997.

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, Méxique.

Le Monde (4 juin 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.

Macaya, Gabriel (2003), « Universidad y Coopéración”, Seminario internacional Universidad XXI, Brasilia 25-27 novembre 2003.

Muraro, Heriberto (1974), “Neocapitalismo y comunicación de masas”, Eudeba, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Olssoni, Berit (1995), «The power of knowledge: a comparison of two 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.

Tilak, Jandhyla B.G. (2003), «Ensino Superior e Desenvolvimento» Seminário internacional Universidade XXI, Brasilia 25 27 novembre 2003.

Universidad Pública de Navarra (2002), El espacio europeo de Educación Superior Jornada de Trabajo del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra, 22 febrer 2002, Dir. de Publicación: Universidad Pública de Navarra.

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

DOCUMENTO NÚMERO 11

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

A educação superior no século XX" (1999) – Conferência de encerramento do Seminário Internacional "A Universidade no Próximo Século" – Comemoração do 73º. Aniversário da Universidade Federal de Viçosa – Viçosa- Minas Gerais – Brasil- 30 de agosto a 01 de setembro de 1999. Published in "Comunicação & Política" –

Comunicação&política

Volume VI, nº 2 e 3, nova série, maio-agosto, setembro-dezembro 1999



CEBELA
CENTRO BRASILEIRO
DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

I- INTRODUÇÃO

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 econômico 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 linotipos, hoje talvez encontradas apenas em velhas e desatualizadas gráficas no interior do país, eram parte essencial do processo de produção e, em conseqüência, 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 lançar 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 conseqüência, 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 consenso 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 interativos. 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.

II – 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 tráfego 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 Sérbia.

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 Kisinger, então Ministro das Relações Exteriores dos Estados Unidos, não só dera o sinal verde como estimulara a invasão. Para os dirigentes norte-americanos, Estados Unidos, a simples idéia de uma Cuba no Oceano Indico 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 influencia. 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 islamico 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. Si isto já era exato nos anos 70 e 80, com a implantação universal da teologia do mercado, não é certo que a Independencia do Timor será alcançada com a provável vitória dos independentistas no referendum previsto para os próximos dias. Vamos, seguramente, continuar assistindo cenas de cinismo internacional?

Há poucos dias, o Presidente Chirac dizia 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 Jürgens 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 "entrepreneurial 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.

III- 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" (12), 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 histérico. 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 Forrestier, 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 desapercebida. Mas, enquanto que na história de Edgar Alan 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 nâo a encontrarem ou de nâo 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"(13).

IV - O PESO DAS DÍVIDAS

Em outras palavras, é necessário reconhecer a existência do fenômeno para poder enfrentá-lo. Parece-me inútil discutir a questão da globalização da mesma maneira como poderíamos fazê-lo nos anos sessenta ou setenta ou mesmo nos anos oitenta. A realidade hoje é outra. O que estamos vivendo não são mudanças cosméticas. Estamos falando de uma nova civilização e esta, infelizmente, para os países da periferia acarreta problemas sérios. Alguns não são novos. É o caso da dívida externa que muitos consideram impagável. Impagável, mas os povos de países como o Brasil, Argentina e México, para citar apenas três nações latino-americanas, estão vendo todo o resultado de seu trabalho ser entregue, sem discussão, ao sistema financeiro internacional, sem que ao menos a dívida diminua. Falar da dívida parece que saiu da moda, mas se a questão não for resolvida no Brasil, na Argentina, no México e em outros países não são as universidades públicas que vão desaparecer. São os países eles mesmos.

Em fevereiro deste ano, no congresso do ANDES, em Fortaleza, foram apresentados dados espantosos sobre o pagamento de juros pelo Brasil em decorrência de suas dívidas externa e interna. Recentemente, vi a informação segundo a qual, somente em junho deste ano (1999), o Brasil teria pago mais de 10 bilhões de dólares de juros. Estes dados são exatos? Significam que o Brasil, apenas o Brasil, está pagando quanto de juros por ano de juros? Suponhamos que sejam 70 bilhões (não disponho de dados exatos), como me dizia, ontem, um dos palestrantes nesta Conferencia. É muito. Como acreditar, então, na análise de economistas -é o caso de economistas competentes na Cepal- para quem o problema da dívida agora não é importante, pois as taxas de juros foram reduzidas de maneira importante nos últimos tempos? Que significa o montante que o Brasil está pagando? Representa quantas vezes o orçamento para a educação em um país como o Brasil?

Disseram-me, esta manhã, aqui em Viçosa, que este é da ordem de l0 bilhões de dólares anuais. Em outras palavras, o que o Brasil dá à educação em um ano é muito menos do que estaria entregando a seus credores. De nada serve passionalizar o debate destas questões. Além disso, não se pode fazer nada, dirão alguns não sem uma ponta de razão. Mas será verdade? Alguém, alguma instituição, já estudou seriamente, em profundidade, a origem

da dívida externa? Quanto entrou de capital estrangeiro para o país? Quem foi beneficiado? É verdade que débitos de firmas particulares, multinacionais inclusive, foram transferidos para o governo, para a Nação?

É verdade que grande parte da divida é resultado de jogo contábil imposto unicamente pelos credores? Quanto já pagou o país de juros nos últimos dez ou vinte anos? Em outras palavras, em termos quantitativos, quantas vezes a dívida já foi paga? Si este montante fabuloso de dinheiro, em lugar de ser entregue ao sistema financeiro internacional, fosse utilizado em programas sociais, inclusive em educação, que impacto esta medida poderia ter para o país?

Alguém poderá dizer que se o governo fizer isto, na situação atual do mundo globalizado e com a OMC controlada pelos países e instituições credoras, o Brasil seria imediatamente condenado pelo sistema financeiro internacional e, em pouco tempo, os credores tornariam o país inviável e ingovernável. Foi desta maneira que interpretei a intervenção bastante ponderada da Professora Eunice Durham aqui mesmo neste seminário. Isto é possivelmente exato e não se pode deixar de reconhecer que, para quem dispõe de responsabilidades governamentais, a situação é muito difícil. Não podemos nos esquecer da crise de 1982 nem de seus componentes.

Vejam bem. Temos aí uma questão de postura. Não estou aqui para por lenha na fogueira e nem fazer um belo discurso como se, com isso, todos os problemas fossem resolvidos. As dificuldades são grandes . Mas reconhecer a dificuldade significa aceitar imposições sem discussão? Significa deixar de estudar o problema em toda sua magnitude? Significa deixar de lado os ideais dos tempos da juventude? Que país é este, perguntariam o sr. Francelino Pereira ou o poeta Affonso Romano de Santanna! Neste caso, que papel podem exercer as universidades, em particular as universidades públicas? Manifestar? Manifestações são parte do jogo político. A ditadura -creio sinceramente- ficou para trás. Mas as universidades podem e devem ir além de manifestações. Devem analisar a questão e propor alternativas.

V- ELIMINAÇÃO DA DÍVIDA

Vejam também o que se passa em escala mundial no atual momento. Todos sabem que a situação criada com as dívidas internacionais é escandalosa.. Em conseqüência, várias organizações não governamentais em particular Attac na França, iniciaram uma pressão para sua eliminação. A pressão tornou-se muito forte e a opinião pública nos países industrializados começou a sensibilizar-se.

Qual foi a reação dos países ricos diante desta pressão? Anunciaram estudos para eliminar a dívida dos países mais pobres, o que, sem dúvida, poderá ser excelente para as populações de nações como São Tomé e Príncipe, Moçambique, Haiti, Guiné Bissau e tantas outras. Mas, que representa isto em realidade? O semanário inglês “The Economist” de 26 de junho de 1999, informa que “when added to earlier pledges, the G8 claim, their efforts could reduce the stock of nominal HIPC debt by up to $70 billion: from some $130 billion today to as little as $60 billion. Viewed in present value terms, the initiative offers debt reduction of $27.5 billion”(14).

Mas quem vai pagar por esta generosidade? Continuemos com a leitura do “The Economist”: “there is talking of using World Bank profits” e ainda: “Conspicously absent are

financial commitments from the rich countries: the G8 merely promised to consider new contributions “in good faith” . The debt-relief plan will be put to the annual IMF-World Bank meetings in September for agreement on its structure and financing”.

Em outras palavras, são os lucros do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional que vão financiar tudo isto. E de onde vêm estes lucros? Evidentemente, vêm dos empréstimos aos países em desenvolvimento. Em outras palavras, são os juros dos empréstimos à Tailandia, ao Brasil, à Argentina que financiarão a generosidade dos países ricos. De outra parte, a utilização destes recursos que, normalmente, devem ser reinvestidos em novos empréstimos para os países em desenvolvimento significará uma redução no volume destes mesmos empréstimos.

Um outro elemento a ser analisado: de quanto estamos falando? A resposta pode ser encontrada numa outra edição do “The Economist” (24.07.99), onde através de uma carta, Claire Short, secretária de Estado para o Desenvolvimento Internacional do Reino Unido, com toda certeza tranquilizando seu eleitorado, afirma: ?tariff and other barriers for least-developped countries” representam apenas “0.4% of global trade”..

Vejamos bem. Todo este barulho para responder à pressão das ONGs e do Papa beneficiará a países cujo volume no comércio internacional significa apenas uma 0.4% do total. É bom. É justo. É correto. Para estes países, insistamos, será excelente. Mas, em realidade, é muito pouco se se comparam estes números com o que o Brasil e outros países em desenvolvimento tem que pagar de juros cada mes.

Já que os países do G/8 estâo anunciando atos de generosidade, por que não iniciar um movimento para transformar TODA A DIVIDA EXTERNA DOS PAISES EM DESENVOLVIMENTO em recursos para a solução de problemas sociais e ambientais? Por que , em lugar de pagar juros que consideramos escorchantes de uma dívida cuja autenticidade não é límpida , não se propõem acordos que obriguem os governos dos países em desenvolvimento a utilizarem estes fundos para resolver os problemas de educação, de eliminação da pobreza, de proteção ao meio ambiente, de salvaguarda das minorias indígenas, da violência urbana etc. Está aí um ponto que as universidades públicas brasileiras poderiam incluir em um plano de ação a curto prazo: estudar esta questão; unir-se, em termos globais, com entidades que se disponham a fazer pressão para uma solução deste problema como instrumento para a criação de uma nova ordem mundial, que seja mais justa e equitável.Trata-se de uma utopia? Talvez hoje, sim! Amanhã, quem sabe, não! O governo frances decidiu bloquear a aprovação do Acordo Multilateral de Investimentos na OCDE. Ninguém duvida de que a decisão foi feita para responder à mobilização das ONGs contra o que significava tal acordo.

VI- DEFINIÇÃO DAS MISSÕES

É dentro deste quadro que se deve examinar os resultados da Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada em Paris em outubro de 1998. Desde o início dos preparativos para esta conferência, em particular nas conferências regionais preparatórias em Havana, Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute, ficou muito claro que,antes de decidir que tipo de educação superior um país deseja estabelecer, é necessário decidir sobre que modelo de sociedade pretende-se construir (15).

Ao contrário do que se passava em décadas anteriores -na dos anos sessenta por exemplo- muitos políticos dos países em desenvolvimento, como também seus intelectuais, não estão dando provas de serem capazes, nas circunstâncias atuais, de criarem projetos nacionais mobilizadores, suficientes para entusiasmar os cidadãos e, em particular, as juventudes cada vez mais céticas e mesmo desesperadas com os rumos de nossas sociedades.

Nos anos sessenta, grupos católicos, no Brasil e na América Latina, falavam de um ideal histórico, tema que, hoje, quando colocado em discussão, provoca comentários irônicos, sobre utopias não realizáveis. Os estabelecimentos de ensino superior, e em particular as universidades públicas, devem ter como compromisso básico o de servir a sociedade. Em conseqüência, devem adotar este elemento como essencial na definição de suas missões.

E aqui chegamos a um ponto importante entre as decisões da Conferência Mundial do Ensino Superior. Os participantes da CMES, durante a conferência e em sua fase preparatória, dispuseram de centenas de documentos sobre os temas em debate. Apenas dois documentos foram adotados: a "Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação" e "O Marco de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior". Estes documentos podem ser encontrados por internet no sítio da UNESCO (16), a Universidade Federal do Paraná lançou uma edição especial contendo estes e outros documentos básicos da CMES, uma edição mais completa será lançada brevemente, em português, pelo CRUB Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e pelo escritório da UNESCO em Brasília.

No artigo 5 do Marco Prioritário de Açâo, a CMES decidiu que"cada estabelecimento de educação superior deve definir sua missão de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade..." Seria aconselhável que os reitores utilizassem esta decisão e abrissem um grande debate dentro de suas instituições. O seguimento dos resultados da CMES não pode se limitar a decisões do governo ou de instituições globais. As ações devem vir da base, da comunidade acadêmica e das instituições e indivíduos a ela vinculados na busca dos mesmos objetivos: melhorar a qualidade e a pertinência das instituições e dos sistemas de educação superior.

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 seria longo e complicado e que poderá ser feito ulteriormente. Trata-se de definir um documento, uma espécie de bandeira, que servirá de orientação aos estabelecimentos e às comunidades que integram as instituições.

As missões coincidem com as finalidades e objetivos da instuição universitária: pesquisa, formação e serviço, contribuição ao desenvolvimento e à criação de uma sociedade mais justa que serão alcançadas mediante as funções ou atividades que os estabelecimentos hão de exercer. Mais tarde, estas finalidades serão detalhadas através de objetivos mais operacionais.

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 deste documento, a instituição poderá organizar um processo 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.

Evidentemente, nada disto pode se alcançar se não houver uma aceitação dos princípios de autonomia e liberdade acadêmicas, cujos parâmetros devem ser definidos mediante diálogo. Recentemente, em visita à Argentina, a convite der várias universidades públicas e privadas deste país, tive a oportunidade de participar de um debate na Câmara dos Deputados, e ali, em resposta a uma questão, declarei que, neste país -e o diagnóstico pode ser aplicado talvez ao Brasil também- o que falta é diálogo, diálogo entre autoridades governamentais e o mundo acadêmico, diálogo entre os diversos componentes da sociedade no que diz respeito às funções e missões dos estabelecimentos de educação superior, diálogo mesmo entre a totalidade dos membros da comunidade acadêmica.

VII- **PRINCÍPIOS BÁSICOS DA CONFERENCIA MUNDIAL**

A recomendação de definir missões foi tomada pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior que se realizou em Paris de 05 a 09 de outubro de 1999. Mais de quatro mil pessoas participaram deste evento. Na vida da UNESCO, como de qualquer outra organição, jamais se havia visto uma concentração desta amplitude para tratar do tema da educação superior. Mais de 180 países se fizeram representar, mais de 120 ministros de educação ou do ensino superior presidiram as delegações nacionais oficiais.

Ali estiveram presentes representantes de parlamentos, do setor privado, de associações de professores e de estudantes, reitores, pesquisadores em educação, representantes de todas as grandes organizações ou associações universitárias internacionais ou regionais.

Encontraram-se para estudar os desafios da educação superior neste final de século, analisar quais devem ser suas novas missões e verificar como a educação superior tem que atuar para colaborar na construção de uma sociedade melhor.

Os dois documentos aprovados pelos participantes - a declaração e o marco de ação prioritária - representam o consenso ao qual pode chegar a comunidade internacional sobre as questões relativas ao ensino superior. A declaração, em particular, expõe uma série de princípios básicos, como o que assegura que o mérito deve ser a base para o acesso e que não se pode admitir discriminação alguma ao acesso universal.

Aliás, é interessante notar uma evolução importantíssima neste domínio, no qual, sem dúvida, como em muitos outros vinculados à democratização, estamos bastante atrasados. Nos Estados Unidos, o ensino superior de massa foi instaurado desde os anos 40, quando 30% da faixa etária (17 a 23/24 anos) frequentavam estabelecimentos de ensino superior, ao contrário da Europa onde este índice era de apenas 5%. Nas últimas décadas, houve grande evolução na Europa, o índice subiu para 20% e agora para muito mais. Atualmente, Estados Unidos e Japão marcham para a universalização, enquanto os países da Europa ocidental fixam objetivos, a curto prazo, em geral superiores a 60%.

Em sua edição de 13 de dezembro de 1997, “The Economist” menciona que “now, higher education has become a mass-market business. Across 17 OECD countries, the average proportion of those aged 18-21 in higher education has risen from 14.4% in 1985 to 22.4% in 1995”(17).

Mas, o grande momento sobre esta questão foi o que se viveu em Berlim, em agosto de 1998, quando os representantes dos governos representados na OCDE decidiram aprovar a idéia da universalização do acesso ao ensino superior A OCDE- Organização para a Cooperação no Desenvolvimento Econômico- uma espécie de clube dos países ricos para tratar de questões econômicas, há tempos passou a consagrar grande parte de seu tempo e de seus recursos com o ensino superior, fundamental para manter o alto nível de riqueza alcançado por estes países.

Na reunião de Berlim, o texto usado como documento de trabalho foi "Redefinir l'enseignement tertiaire" (CDE, Paris, 1998), onde, à página 43, pode-se ler:

> "A frequentação ao ensino terciário é agora a 'coisa a se fazer', apreciada por todos e não somente por uma minoria privilegiada. Orienta-se em direção de uma frequentação universal. Uma participação de 100 por cento, com oportunidades justas e iguais de acesso ao saber, em uma forma ou outra de ensino terciário, em um momento qualquer 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 mais para alguns, mas para todos".

A OCDE propugna por um novo paradigma para o ensino terciário, de que um dos elementos é o seguinte: "-a orientação em um bom número de países da ação dos poderes públicos que prevêm a admissibilidade ao ensino terciário de 60, 80 ou 100 por cento daqueles que terminam seus estudos secundários e, em um caso (Os Estados Unidos) a entrada de todos numa forma qualquer de ensino terciário..."(18)

Por aí, vemos quão longe está o Brasil neste campo. Atualmente, cerca de 11% dos estudantes na faixa etária de 17 a 23/24 anos encontram-se matriculados no ensino superior. Em dezembro de 1998, na inauguração da sede da ANDIFES, em Brasília, o Ministro Paulo Renato Souza anunciou planos para se alcançar o índice de 30% e a ANDIFES, planos para ampliar o número de vagas nos estabelecimentos públicos, com um custo reduzido. A tarefa é necessária, mas, de toda evidencia, não é fácil. Há que deixar claro também que somente se pode pensar em universalização com diversificação. Quando os norte-americanos falam em acesso universal, não pensam em criar milhares de Stanfords ou Harvads. Colégios comunitários, ensino a distancia, as mais variadas formas de estabelecimentos entram em conta neste momento. No Brasil, mesmo para um aumento relativamente pequeno em termos internacionais, mas significativo em nossa situação atual, muita criatividade será necessária.

No dia da abertura da Conferencia Mundial sobre o Ensino Superior, fui chamado a apresentar a gênesis da conferencia e explicar aos participantes como a reunião estava organizada e quais seriam suas tarefas. Iniciei indagando se o ideal do acesso universal devia se limitar aos países ricos ou a parte destes países ou se deveria ser um direito de todos. A resposta pode ser encontrada na Declaração de Paris, que, baseando-se no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirmou, em seu artigo 3, que "o acesso aos estudos superiores deve basear-se no mérito, na capacidade, nos esforços, na perseverança e determinação dos candidatos e, na perspectiva da educação ao longo de toda a vida, poderá efetivar-se em qualquer idade, tomando-se devidamente em conta as competências adquiridas anteriormente. Em conseqüência, em matéria de acesso à educação superior não se poderá admitir discriminação de espécie alguma, baseada na raça, no gênero, no idioma, na religião, ou em considerações econômicas ou sociais, ou na incapacidade física".

VIII- A DIFICIL QUESTÃO DO FINANCIAMENTO

Restringir o acesso ao ensino superior é uma armadilha para os países em desenvolvimento. No entanto, esta meta é difícil de ser atingida, A universalização implica despesas e, durante o processo que culminou com a realização da CMES em Paris, ficou claro que, no mundo inteiro, um consenso se havia estabelecido sobre os pontos seguintes:

1- o apoio público à educação superior e às pesquisas cientificas continua sendo fundamental para assegurar que as missões educativas e sociais do ensino superior se implementam de maneira equilibrada

2- o financiamento, hoje, deve ser diversificado. Isto significa que requer recursos públicos e privados, ainda que, em qualquer hipótese, a educação superior tenha de ser vista como um serviço público, independentemente da estrutura jurídica que os parlamentos definam para os estabelecimentos de educação superior. O que continua inaceitável - ainda que reflita uma realidade em várias partes do mundo- é a transformação da educação superior em um negócio similar à venda de sabão ou às atividades de um restaurante de restauração rápida ("fast-food"). Dentro desse marco, o financiamento público continua sendo considerado essencial.

É importante notar que não se pode, ao menos por enquanto, chegar-se a um consenso sobre as modalidades de diversificação. Sabe-se que funcionários internacionais de várias organizações e representantes de vários governos decidiram fazer pressão no sentido de que se aceite como um princípio vinculado ao da equidade o de se estabelecer um sistema de ensino superior pago, através da introdução de anuidades.

Apesar dos intentos de bastidores e de interpretações ulteriores equivocadas sobre esta questão, a CMES não quis adotar essa posição. Ao que me consta, o governo brasileiro também não decidiu por ela. Pessoalmente, não aceito a adoção do sistema de anuidade "para se fazer justiça", como se fora uma solução em todos os casos, para todos os países.

Sem dúvida, estamos aí diante de um grande problema, O desafio não é pequeno. Os que defendem a introdução do sistema de ensino superior pago partem de um diagnóstico, muitas vezes, em alguns lugares, correto. Os pobres pagam pelos ricos, Ricos tem mais acesso à educação gratuita de qualidade, pobres tem de pagar por uma educação de baixo nível.

No entanto, o problema é mais complexo do que querem crer certos analistas de fim de semana ou de beira de piscina. O sistema de anuidades é, em muitos casos, a solução fácil para administradores sem imaginação ou para funcionários internacionais que enviam seus filhos a colégios caríssimos e, depois, tem os custos reembolsados por suas organizações. A verdade é que, em alguns países, provocaram mais exclusão, alguns falam mesmo de verdadeiro "apartheid" social. A correção do sistema através de medidas como bolsas, crédito educativo e outras, também não são simples. Mesmo em países democráticos, frequentemente os beneficiados são os que menos necessitam, valendo mais os contactos políticos que a privação de recursos. 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.

Medidas fiscais seriam a solução?

Constituem uma pista que deve ser explorada. Em fevereiro deste ano (1999), fiquei impressionado com dados oficiais que foram postos à disposição dos participantes do Congresso do Sindicato dos professores- ANDES- em Fortaleza. Cerca de 825 bilhões de reais de renda tributável no país estão fora do alcance da Receita Federal, quantia praticamente idêntica ao do PIB nacional, estimado em 900 bilhões. Talvez seja um pouco simplista. Mas, em um país que aparentemente paga bilhões de dólares relativos a juros de divida externa e se permite uma sonegação fiscal desta natureza, acrescida do fato de que pagar imposto às vezes é "privilégio" de assalariados, não é através da cobrança de anuidades no ensino superior, que se vai resolver o problema do financiamento da educação...

De qualquer forma, esta pista -a fiscal- não pode ser deixada de lado e aí também talvez esteja um trabalho que o Instituto de pesquisa que a ANDIFES criou poderia executar.

IX- QUALIDADE E PERTINÊNCIA

A reiteração de que a qualidade está vinculada à pertinência foi outro ponto importante desta declaração. Isto significa que não há educação superior de qualidade se sua ação não serve para colaborar com a busca de solução para resolver os problemas de base da sociedade, que necessita ser mais justa e eqüitativa. Sendo assim, sua ação deve sempre se orientar em favor do desenvolvimento sustentável, da construção e manutenção da paz, da eliminação da pobreza e da exclusão.

Nisso, tanto as reuniões preparatórias como a conferencia mundial foram claras. O ensino superior deve manter vínculos reforçados com o mundo do trabalho, mas a prioridade tem de ser às necessidades sociais. E necessário evidentemente associar a pesquisa científica com as necessidades do desenvolvimento econômico e social do país e da região. Para isso ligações com o setor produtivo -privado e público- são indispensáveis. O mais importante, no entanto, são os interesses da população em geral em termos de oferta de alimentos, atendimento à saúde, saneamento básico, preservação ambiental, uma organização da sociedade mais democrática, que contemple, com prioridade, a eliminação da pobreza e da exclusão.

Os participantes da CMES enfatizaram a importância de que a educação superior forme parte de um conjunto -o sistema educacional- que não pode ser dividido e tratado como se fossem partes isoladas ou como partes que não se comunicam. A contribuição da educação superior ao conjunto do sistema educacional foi considerada como parte essencial de sua missão. E isto se obtém através de ações visando à formação de professores, a realização de pesquisas em educação e a execução de projetos piloto ou projetos experimentais em educação.

Além disso, nos debates que antecederam a CMES, ficou claro que, no mundo inteiro, desenvolve-se a consciência de que a democratização do ensino superior passa pela melhoria e democratização do segundo grau e pela eliminação da repetência no primeiro grau. Isto aliás não é novidade no Brasil. Vários analistas (entre eles Cristóvam Buarque, Luís Lobo, Eunice Durham) indicam que o número de vagas no ensino superior é pequeno em relação à população, mas é muito elevado quando se considera o número de egressados do 2o.grau. Falar, seriamente, pois, em democratização no ensino superior, requer concomitantemente melhorar a qualidade do e reforçar o acesso ao ensino secundário. Assim, experiências no campo do vestibular como desenvolvem certas universidades, como a Federal de Santa Maria e a própria Universidade Federal de Viçosa, estão entre iniciativas a serem estimuladas.

Uma política clara de formação do pessoal, baseada na Recomendação relativa à condição do pessoal docente do ensino superior aprovada pela Conferência geral da UNESCO em 1997 foi também um ponto que obteve unanimidade. Nos debates, muitas vozes se levantaram para solicitar que a UNESCO restabelecesse as redes de instituições que trabalhavam no campo da formação pedagógica que a UNESCO desenvolveu, em todos os continentes, nos anos oitenta a partir de uma idéia do professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Hélio Pontes.

Os participantes, apesar da dificuldade de alguns delegados representantes de países asiáticos, puseram-se de acordo sobre a necessidade de que os estudantes sejam colocados no primeiro plano das preocupações das instituições e dos sistemas de educação superior. Têm nova função a exercer. Não podem ser colocados na posição passiva de simples receptores. Devem ser estimulados a aprender a aprender, mas também a aprender a tomar iniciativas e a aprender a viver juntos, base de uma formação de um cidadão consciente e solidário. Para alguns, a declaração neste ponto talvez foi insuficiente, há que notar-se que, para alguns países, o texto adotado foi considerado revolucionário.

X- NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR

A CMES não deixou de lado a questão do gênero, acentuando a necessidade de eliminar todos os estereótipos nesta área. A função da pesquisa foi também destacada como elemento essencial assim como o desenvolvimento de processos de avaliação interna como externa.

O tema das novas tecnologias esteve presente em todos os debates e o tom, firme, foi de que, em caso algum, pode-se aceitar que elas se transformem em instrumentos de dominação e de monopólio. Aliás, um princípio unanimemente aceito foi o de que a qualidade é um conceito multidimensional que engloba todas as funções e atividades da educação superior. Os sistemas de educação superior devem levar sempre em consideração os aspectos culturais e sociais.

Em realidade, aqui retomo uma análise que fiz no Congresso da ANDES, em fevereiro deste ano, em Fortaleza. “As novas tecnologias oferecem possibilidades de renovar o conteúdo dos cursos e métodos pedagógicos e de ampliar o acesso à educação superior. No entanto, podem ser instrumento para a difusão de sistemas de franquia que buscam adaptar a educação superior os princípios dos restaurantes de restauração rápida (“fast-food”), em que verdadeiras caixas negras, fechadas, são transmitidas aos países sem nenhuma relação com a realidade social e cultural dos países receptores que são mantidos em uma posição passiva, sem participação em suas decisões. Sua função se limita a receber passivamente os pacotes e, evidentemente, pagar por eles(19).

Esta situação se agravou com Internet. A cada dia, quase, anuncia-se a criação de mais uma universidade virtual.Como si isto não fosse o bastante, agora, um dos grupos mais atuantes nesta área, decidiu criar um certificado internacional de qualidade -o ISO 9000- para o ensino superior- atribuindo-se o direito de dizer que instituição, em qualquer parte, do mundo tem o que chamam de “qualidade”. Sem querer fazer um processo de intenção, podemos colocar a questão: como aqueles que são parte do processo, vendedores de programa, podem outorgar-se o direito de definir quem tem qualidade? Como dizia o compositor popular, “e a honestidade, onde está a honestidade?”..

Nos últimos tempos, observa-se uma tendência a transformar a educação superior em um grande negócio (20). Diz-se que ensino superior seria o terceiro item da lista de produtos de exportação da Austrália. A Inglaterra, desde os tempos da Sra. Thatcher (e isto não mudou com o sr. Blair), financia grande parte do funcionamento de seus estabelecimentos com a matrícula dos estudantes estrangeiros, que pagam, às vezes, mais de dez vezes do que seus colegas ingleses (de onde se pode também perguntar como países como o Brasil continuam enviando estudantes a certos países, pagando caro, sem poder nem mesmo assegurar que seus bolsistas terão um mínimo de orientação) .

A última invenção do modelo inglês foi revelada por uma investigação do "Sunday Times" de 25 de julho de 1999. A política de vínculos com a indústria na Inglaterra deu como resultado que, agora, homens de negócio podem comprar títulos de doutor honoris causa por 10 mil libras. Nem mesmo as grandes e tradicionais universidades escapam ao sistema, só que o preço, segundo o "Sunday Times", é mais caro. Em Oxford, é de 250 mil libras (21).

Quem fala em novas tecnologias, fala também em desenvolvimento da biotecnologia e suas implicações para o desenvolvimento do comércio, as exportações, mas, mais importante que tudo isso, para a alimentação e o bem estar das populações. O tema é controverso. Aí também não cabe passionalizar, mas a verdade é que, depois das vacas loucas, do escândalo da dioxina, é preocupante ver governos adotarem uma política de riscos, liberando, sem maiores exames, produtos com alterações genéticas cujos efeitos para a saúde das populações são desconhecidos.

Mais grave, é observar, que as grandes firmas atuantes neste domínio não tem tradição de respeito para com as populações, pelo menos uma delas foi responsável pelo "agente Laranja", o grande desfolhador da Guerra do Vietnam, e, agora, seus dirigentes coordenam campanhas presidenciais, são ou foram conselheiros, no mais alto nível, de governantes das nações mais poderosas e são acusados de controlar aquelas agencias reguladoras, teoricamente encarregadas de supervisionar as ações de suas empresas. "C'est le monde à l' envers"(22) .

A decisão dos ministros do meio ambiente da União Europeia, em 25 de junho de 1999, de exigir que, durante pelo menos dois anos, a comercialização de novos organismos geneticamente modificados (OGM) não seja autorizada, antes que um sistema eficaz de rotulação seja estabelecido, poderia criar esperanças, mas discute-se da eficácia da medida e não se sabe nem mesmo se governos fortes como os europeus manterão esta decisão. Graças à teologia do mercado, estamos chegando ao final do século sem saber o que estamos comendo e sob o risco de enfrentar novas doenças como as que produziram as vacas loucas.

XI- COOPERAÇÃO E SOLIDARIEDADE

Mas, nem tudo está perdido. Voltemos aos resultados da Conferencia de Paris. Seus participantes confirmaram a constatação já feita em todas as conferencias regionais preparatórias à conferencia mundial. O desenvolvimento da ciência é tal que nenhuma instituição pode imaginar poder dispor do monopólio do saber. A cooperação é necessária mesmo para as instituições mais ricas. Mas, ela deve servir para a construção de uma sociedade melhor. Por isso, a CMES chamou a atenção sobre uma ação em favor da cooperação e da mobilidade, baseados em particular em um sistema de redes e inspirado nos princípios da solidariedade e distribuição eqüitativa dos conhecimentos.

O êxodo de cérebros deve ser evitado. Mais que enviar estudantes de países em desenvolvimento a Estados Unidos e Europa para permanecer longos períodos e jamais retornar, deve-se dar preferência à melhoria de programas "in loco" com visitas curtas ao Exterior, como se faz por exemplo, com as chamadas "bolsas-sanduiche". Apenas a título de referencia, é interessante notar o estudo publicado no início de agosto de 1999 pela revista "Science Magazine" onde dois pesquisadores da George State University, Sharon Levin e Paula Stephan, revelam que, hoje, a maioria dos cientistas de sucesso nos Estados Unidos nasceu no Exterior. Em 1989, 1/5 já eram nascidos no Exterior. Nos anos 90, 60% dos autores mais citados vem de fora e ¼ dos fundadores ou presidentes de companhias de biotecnologia nasceram fora dos Estados Unidos. Na Califórnia, 50 mil empregos na "hig-tech" estão em mãos de asiáticos(23).

Isto não é acidental. Por uma lei de 1990 relativa à imigração (Lei 101.649), estabeleceu-se uma lista de categorias preferenciais para a liberação de autorização para trabalhar nos Estados Unidos. O artigo 121 da lei autoriza a ultrapassagem de limites de quotas de imigração quando se trate de professores e pesquisadores eméritos. A busca de cérebros tornou-se, pois, política oficial nos Estados Unidos, com prejuízo evidentemente para os países que investiram milhares ou milhões de dólares na formação de seus especialistas e cientistas. (24)

Hoje, fala-se muito nos privilégios das universidades. Comentários desta natureza não são novos na história dos estabelecimentos de ensino superior. Na Idade Média, em particular em Paris, dizia-se que os professores eram privilegiados porque dispunham de facilidades de residência e de transporte, com direito ao acesso a cavalos para chegarem a tempo nas faculdades e não atrasarem os cursos...

Não acredito que valha a pena alongarmo-nos sobre este tema. Mais importante é recordar que a declaração de Paris lembra que as universidades não poderão cumprir suas missões corretamente se não dispuserem de autonomia e de liberdades acadêmicas e que, estas devem vir acompanhadas de um alto sentido de responsabilidade social, auferido e conferido por avaliações inclusive externas. Eu acrescentaria que é necessário liberar as universidades de entraves burocráticos. A autonomia deve ser conquistada face ao Estado, mas também face ao deus todo poderoso de nossos dias, o mercado. Para alcançá-la, o diálogo, muito diálogo, é necessário.

Finalmente, gostaria de encerrar recordando uma declaração de um reitor de uma universidade pública brasileira que, em abril de 1988, completava dois anos de função no posto. Metade do caminho havia sido atingida. Como diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, fiquei impressionado com a sabedoria das palavras. Impressionaram-me tanto que recortei e guardei o pronunciamento do reitor Paulo Renato Sousa, da Universidade de Campinas, que depois acompanhei também, sempre muito lúcido e corajoso, no Banco Interamericano de Desenvolvimento. Dizia o então reitor:
"Entendo que estamos sofrendo uma ofensiva com o propósito de denegrir a imagem da universidade pública. Se formos buscar, obviamente encontraremos desperdício e alguma capacidade ociosa em toda universidade pública, como também em qualquer intituição privada. Não tenho duvidas, entretanto, de que a qualidade do ensino universitário no Brasil é melhor dentro da escola pública.(25).

R E F E R Ê N C I A S

1- Drucker, Peter F. – "A gestão numa época de grande mudança" -Difusão Cultural- Lisboa- 1996

2- Schramm, Wilbur- Notas do autor e Televisa- Primer Encuentro Mundial de Comunicación (20 a 26 de outubro de 1974), relatório do Encontro, coordenador executivo: Licenciado Fernando Carrera; direção da publicação: Martha Zamora, Mexico, 1975.

3-

3- The Economist- texto publicado por Courier International 19/25 de agosto de 1999- ' ''Internet met au défi la presse et les journalistes: Les dinosaures de la presse écrite menacés d'extinction"».

4- Leblanc, Claude- Guide Mondial de la presse en ligne- 1999- Courrier International, Paris

5- http://lanacion.com.ar/

6- « The Economist » in « Courrier International » de 19/25 de agosto de 1999

7- L'enseignement supérieur au XXième Siècle- Vision et Actions- UNESCO, Paris 5-9 octobre 1999- Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur- Rapport Final

7- ''La Mondialisation de l'économie - Menace ou Progrès" - Problèmes Économiques - sélection d'articles français et étrangers- no. 2 415-2416, 15-22 mars 1.995- La Documentation Française- 1995

9- PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico- "Relatório Mundial sobre o Desenvolvimento Humano"- 1999.

10-Habermas, Jürgen- "Nos limites do Estado"- especial para a Folha de São Paulo- São Paulo, 18 de julho de 1999

11 -Dias, Marco Antonio R. – "O ensino superior numa época de transformações radicais"- Conferência de encerramento do VIII Encontro da AULP - Associação das Universidades de Língua Portuguesa- Macau, 20 a 23 de abril de 1998

12-Assmann, Hugo- "Economía y Religión"= Editorial DEI-Sabanilla- Costa Rica, 1994

13-Forrestier, Viviane- ''L'horreur économique", Fayard, Paris 1996

14- The Economist- Londres- 26.6.1999- "Helping the Third World - How to make aid work".

15-Dias, Marco Antonio R. – ''La Conférence Mondiale: le long parcours d'une utopie qui devient réalité"- CMES- Paris 5/9 octobre 1999.

16- http://unesco.org/education/educprog/wche

17- The Economist- 13-12-1997-

18- OCDE- Redéfinir l'enseignement tertiaire- Paris, 1998

19- Dias, Marco Antonio R. – "Políticas para o ensino superior em seguimento à conferência de Paris" - l8o Congresso ANDES - indicato Nacional- Fortaleza, Ceará- 25 de fevereiro a 01 de março de 1999.

20- De Sélys, Gérard- ''L'école, grand marché du XXiè siècle"- junho de 1998- Le Monde Diplomatique

21- Chittenden, Maurice e Wright, Oliver – "Universities raise cash by 'seling' honorary degrees", in Sunday Times- 25 de julho de 1999.

22- The Ecologist- "Le dossier Monsanto in 'Courrier International' no. 452- 1er. au 7 juillet 1999 – "Monsanto répond au dossier de The Ecologist" in Courrier International- 29 juillet au 18 aout 1999- Rhodes, Tom- "Bitter harvest - The real story of Monsanto and GM food" in The Sunday Times - News Review- 22 August 1999.

23- "Imported brains: alien scientists take over USA!"- in "The Economist », 21 de agosto de 1999- Londres -

24- Dias, Marco Antonio R. – "Brain drain: what are the responsibilities of the international community" in Parliamentary Conference on cientific and Technological co-operation with the Central and Eastern European Countries- Prague, 5-7 June 1995- Summary proceedings and documents- Strasbourg, 1995

25- Sousa, Paulo Renato- entrevista ao Jornal da Unicamp- abril de 1988, Campinas, Brasil.