

DE HAVANA A CÓRDOBA: DUAS DÉCADAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA-LATINA

Stela Maria Meneghel

Murilo Silva de Camargo

Paulo Speller

(Organizadores)

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

EDITORA
Novaletra

Brasília/2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

S284d Meneghel, Stela Maria.

De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina./ Stela Maria Meneghel (Org.); Murilo Silva de Camargo (Org.); Paulo Speller (Org.). Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK)
287 pp.: Il.:

ISBN 978-85-460-0213-9

1. Educação Superior. 2. América Latina – Ensino Superior.
I. Meneghel, Stela Maria (Org.). II. Camargo, Murilo Silva de (Org.).
III. Speller, Paulo (Org.). IV Título.

CDD 378

Dedicamos este livro...

a todos os professores de educação superior que, desde o Grito de Córdoba - em suas instituições, aulas, investigações, ações junto às comunidades – lutam cotidianamente por uma sociedade mais justa e democrática, e pelo direito à uma educação superior entendida na América Latina como um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado.

Àqueles que, desde a concepção e realização da CRES 1996 – e CRES 2008 e CRES 2018 – se dedicam a fazer com que os câmpus das universidades da América Latina sejam pintados, equitativamente, com a diversidade e com as cores de sua gente.

Alguns poucos estudiosos da educação superior latino-americana puderam contribuir para este livro como autores mas, a todos eles, nosso profundo respeito e reconhecimento.

SUMÁRIO

Apresentação	7
Parte I: Democratização, Equidade e Cooperação na Educação Superior latino-americana – um sonho possível	
A educação superior nas últimas décadas – Contextos e cenários de uma cooperação possível	
<i>Marco Antonio Rodrigues Dias</i>	19
La Conferencia Regional de Educación Superior de La Habana (1996) y la democratización de América Latina	
<i>Carlos Tunnermann Bernheim</i>	
<i>Francisco López Segrera</i>	69
Parte II: A privatização da educação superior latino-americana no início do Século XXI – novos cenários	
Contexto internacional y educación superior en la primera década del Siglo XXI. Una mirada desde América Latina/Caribe	
<i>Lincoln Bizzozero Revelez</i>	98
A Conferência Regional de Educação Superior na América Latina - CRES 2008 e a defesa da educação superior como um bem público e social	
<i>Ana Lúcia Gazzola</i>	
<i>Sueli Pires</i>	114
La Conferencia Regional de Educación Superior y la Conferencia Mundial de 2009 – El papel de América Latina	
<i>Rafael Guarga</i>	
<i>Fernando Sosa</i>	139

Parte III: Perspectivas para a educação superior latino-americana – das expectativas aos desafios

Privatización, globalización mercantil y cooperación en educación superior en América Latina: la construcción de ENLACES

Álvaro Maglia Canzani

Targino de Araujo Filho..... 152

Retos de la Investigación y Desarrollo a las universidades latinoamericanas y caribeñas

Luis Yarzábal..... 183

Los (des) caminos de la educación superior latinoamericana: De la CRES 2008 a la construcción de un escenario de transformación

Axel Didriksson T...... 203

Los desafíos de la universidad en el Siglo XXI y la universidad del futuro

Carlos Tünnermann Bernheim..... 233

Mini currículos dos autores 271

APRESENTAÇÃO

O Manifesto Liminar de 21 de junho de 1918, formulado pelo movimento estudantil de Córdoba, Argentina, iniciou um processo de revisão e reforma universitária - originado na Universidade de Córdoba, mas com um alcance continental - que transformou e estabeleceu uma identidade própria para as universidades da América Latina e do Caribe. Ecos de este movimento pioneiro reverberaram em 1968 no maio francês e nos Estados Unidos, bem como nas Conferências Regionais de Educação Superior de 1996 e 2008 (CRES) e nas Conferências Mundiais sobre o Ensino Superior de 1998 e 2009 (CMES). Ao completar cem anos, e no marco da realização da terceira Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (CRES 2018), os valores e os princípios da Reforma Universitária de Córdoba, ainda inspiram e continuam a ser um referencial para o desenvolvimento de universidades na região.

O livro **De Havana a Córdoba - duas décadas de Educação Superior na América Latina** foi pensado inicialmente como um documento composto pelo depoimento histórico de alguns dos grandes pensadores que, ao longo de um largo período (da década de 1990 até a atualidade), dedicaram e seguem dedicando grande parte de seus esforços laborais e pessoais em torno de um ideal latino-americano: o conceito de Educação Superior como um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado. O projeto inicial agregou a análise destes sujeitos sociais sobre a educação superior nas últimas duas décadas, considerando o complexo e atual contexto no qual comemoramos o centenário da Reforma de Córdoba.

O conceito de educação superior como direito e bem público, entendido como um avanço civilizatório, é a base para o papel estratégico que suas instituições devem assumir nos processos de desenvolvimento sustentável dos países da região. No entanto sua reivindicação, algo aparentemente simples e quase óbvio em algumas regiões do planeta, ainda causa estranhamento em vários lugares da América Latina,

onde ela permanece um privilégio para a maior parte da população. Do mesmo modo, a muitos parece vanguardista a afirmação sobre a importância do papel da ES na cooperação e apoio ao desenvolvimento social e econômico entre os povos da região.

Estes fatos, aliados à pouca valorização, em nosso continente, do registro e divulgação de sua história - (sempre contada pelos europeus, ignorando os povos originários), bem como à tendência de desconhecimento dos elementos e indivíduos que, ao longo do tempo, lutaram por nos constituir sujeitos de construção de uma sociedade latino-americana mais diversa e igualitária, são as justificativas pelas quais organizamos este livro.

Os autores aqui reunidos possuem uma concepção de Homem, de Sociedade e de Educação (inclusive a superior) como promotora da equidade, da paz e da justiça social. Estão, portanto, na 'contracorrente' dos que veem a educação de forma restrita: apenas insumo para a competitividade individual, ampliação das chances de inserção e concorrência no mercado, vantagem comparativa entre países. Assim, embora reconheçam o pensamento hegemônico, nossos autores reclamam e evocam que a educação superior não fique limitada à sua contribuição para a economia.

Os que defendem uma visão reducionista da educação superior e das instituições a ela dedicadas não reconhecem o papel estratégico, na região latino-americana, da produção de conhecimento de forma articulada às demandas da sociedade. Eles ignoram o quanto as universidades podem e devem contribuir para a sustentabilidade do planeta e para a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Descartam quanto é fundamental que instituições de educação superior, formadoras de lideranças mundiais tanto do setor privado quanto do público, abarquem sentidos e preocupações que vão além da competência técnica. Ficam alheios ao fato de que a desigualdade social só tem feito crescer em todo o mundo (OXFAM, 2017)¹ e que milhões

¹ OXFAM. **Uma economia para os 99%**. (resumo executivo). Oxfam Brasil, jan. 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/economia_para_99-sumario_executivo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

de pessoas, todos os anos, recebem seus diplomas de graduação e pós-graduação sem que, em sua trajetória acadêmica, tenham minimamente se aproximado dessa problemática ou sido provocados a ter uma posição frente à mesma.

No entanto, cabe perguntar: se o crescimento da economia e do desenvolvimento tecnológico não tem contribuído para a melhoria das condições de vida de toda a população, para quem ele tem servido? Se os líderes mundiais com poder de decisão sobre os rumos do planeta não forem sensibilizados para atuar de forma comprometida com a sustentabilidade econômica e social (por meio da convivência com colegas e professores de diferentes origens, com a diversidade de perspectivas teóricas do seu campo de conhecimento, com debates sobre o contexto social e a realidade do mundo do trabalho, dentre outros), para quem servem longos anos de formação acadêmica?

Em face da exclusão social de décadas, a América Latina possui um enorme mercado de busca por diplomas de educação superior, de modo que a venda de produtos educativos se tornou um negócio extremamente rentável, que atrai diversas empresas multinacionais. No entanto, a ascensão deste mercado internacional competitivo tem ocorrido sem qualquer preocupação com pertinência social e desconectada da importância de formar cidadãos atentos às demandas de seu entorno mais próximo.

Por conta disso, no caso específico da América Latina e Caribe - mas podemos ampliar o espectro desta análise para todos os países do hemisfério Sul - as questões acima assumem dimensões ainda mais candentes, uma vez que as taxas de conclusão na educação superior indicam que, apesar da significativa expansão das últimas décadas, ela segue sendo privilégio de uma elite econômica e social. Em face desse cenário, consideramos que os governos dos países, bem como a sociedade que mantém instituições de educação superior de caráter público, precisam empreender esforços no sentido de alimentar não somente expectativas individuais sobre o diploma, mas, também, de propiciar aos estudantes experiências de formação que os façam refletir sobre sua realidade social e econômica específica, sobre as demandas por

soluções e melhorias, e sobre suas possibilidades de atuar na redução da desigualdade.

A concepção e defesa da educação superior como bem público social implica, portanto, que a passagem pelas universidades promova competência técnica, profissional e também social; ou seja, considere formação de qualidade aquela atrelada à relevância e pertinência dos conhecimentos e vivências acadêmicas, permitindo que jovens desenvolvam a capacidade de perceber e atuar em diversos contextos de sua realidade social atentos aos princípios da equidade, da paz entre os povos, da sustentabilidade do planeta.

Os artigos aqui reunidos, cada um a seu modo, defendem que as universidades, por meio de sua autonomia, responsabilidade e compromisso social sejam elementos de apoio ao desenvolvimento econômico e social das regiões onde se inserem, atuando como espaço de encontro e inclusão de todos os segmentos sociais. Os autores deste livro têm sido precursores e protagonistas desta concepção de educação superior e desenvolvido trabalhos sobre como as universidades latino-americanas podem ir além do papel de reprodutoras de uma cultura acadêmica que favorece a manutenção do abismo entre a sociedade e as elites socioeconômicas. Não é por acaso, portanto, que todos os artigos do livro fazem, de forma direta ou indireta, análises e contribuições que buscam avançar nesta direção.

Os textos abordam um espaço e tempo específicos. O marco inicial é o contexto de produção da Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (CRES), realizada em Havana, em 1996; segue com a CRES de Cartagena de Índias, em 2008; e finaliza com as expectativas de realização da Conferência de Córdoba, em 2018, bem como de seus desafios futuros. Peças-chave dos referidos eventos e testemunhas oculares de sua história, os autores revisam temas estratégicos da educação superior latino-americana no período compreendido entre 1996-2018.

Mas se o ponto de partida e marco de referência são os acontecimentos que permearam a realização das CRES, não menos

importantes são os fatos em torno das Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES), realizadas em Paris - em 1998 e 2009. Alguns capítulos deste livro e detêm na compreensão de como este cenário externo influencia o que ocorre no interior das instituições acadêmicas latino-americanas, identificando os mecanismos pelos quais o contexto econômico mundial tem levado a educação superior a tornar-se, cada vez mais, uma *commodity útil às grandes empresas multinacionais e fator de 'captação' de recursos e cérebros*.

Às vésperas da realização da terceira CRES, a América Latina e o Caribe passam por um momento emblemático. As organizações internacionais que regem a economia, com apoio de vários especialistas, têm se esmerado em convencer os governos dos países a reduzirem investimentos em educação superior, cedendo espaço para sua exploração pelo setor privado. Nessa linha, se aprofunda a tendência de mercantilização do ensino sob a regulamentação da Organização Mundial do Comércio.

Os artigos que compõem esta coletânea mostram como, após um período promissor, de diálogo entre dirigentes regionais e mundiais em torno da afirmação da Educação Superior como direito e bem público, mudanças no contexto mundial trouxeram, paulatinamente, dificuldades significativas quanto à manutenção destes princípios e ao avanço da proposta de cooperação solidária. Permitem compreender os diferentes contextos sobre os quais tem se movido as políticas e instituições de educação superior latino-americanas nas últimas décadas e como alguns temas – como financiamento, avaliação e internacionalização – assumiram seu protagonismo.

O livro está organizado em três partes. Na primeira, “**Democratização, Equidade e Cooperação na Educação Superior latino-americana – um sonho possível**”, são abordadas as condições nas quais, ao longo da década de 1990, representantes de diversos países, gestores institucionais, associações acadêmicas e pesquisadores do campo da Educação Superior na América Latina fundamentaram a concepção de educação superior como direito e bem público social,

tomando-a como referência para a região. Este fato, cujo marco foi a realização da primeira Conferência Regional de Educação Superior, em Havana (1996), estabelece também as bases da proposta de cooperação universitária latino-americana: uso compartilhado e solidário do conhecimento e da informação.

A análise do período inicia com “*A educação superior nas últimas décadas – contextos e cenários de uma cooperação possível*”, de Marco Antonio Rodrigues Dias. O autor toma como ponto de partida os ensinamentos e a influência da Reforma Universitária de Córdoba, identificando ideias-força que, no início da década de 1990, motivaram acadêmicos reunidos em torno do Centro Regional para o Ensino Superior (CRESALC) a elaborar os temas, princípios e dinâmicas que marcaram a Conferência de Havana e, também, a primeira Conferência Mundial de Educação Superior, em Paris (1998). A análise se estende à atualidade, focando a dificuldade de se manter um pensamento contra hegemônico em defesa da ES como bem público. Fica claro o ‘jogo de forças’ em que se movem as diferentes políticas e modelos de educação superior (o norte anglo-saxão, o chinês) latino-americanos e são apontados os desafios da ES na região dadas as especificidades de sua população e demandas. O texto é rico tanto na recuperação de documentos, datas, atores acadêmicos e institucionais, quanto na análise de contextos que marcaram as últimas duas décadas da ES no mundo, fornecendo aos leitores ampla visão sobre os acontecimentos do período.

Em *La Conferencia Regional de Educación Superior de La Habana (1996) y la Democratización de América Latina*, Francisco López Segrera e Carlos Tunnerman Berheim nos permitem um profundo mergulho no contexto da ES da década de 1990, quando organismos financeiros internacionais recomendavam políticas de ‘ajuste’ para os países da América Latina, que passavam pela privatização do setor público – inclusive as Universidades. O texto relata a tomada de consciência dos atores regionais (líderes governamentais, gestores institucionais) que, convictos de que investimentos em pesquisa e educação superior segundo as necessidades da região eram chave para o crescimento e

desenvolvimento econômico da sociedade latino-americana e caribenha, se uniram e resistiram às proposições neoliberais. Também deste artigo o protagonismo dos autores em diversos dos acontecimentos relatados faz do texto um depoimento precioso sobre eventos, documentos e atores institucionais fundamentais ao processo de construção dos princípios da CRES 1996.

A segunda parte do livro, “**A privatização da Educação Superior latino-americana no início do século XXI – novos cenários**”, é voltada à compreensão dos principais acontecimentos e movimentos que marcaram a ES entre o final do século XX e início do XXI. Os artigos mostram como, paulatinamente, o promissor cenário de cooperação latino-americana se deparou com dificuldades decorrentes de ações articuladas por poderosos atores da economia internacional. Nesta parte são contemplados os acontecimentos que antecederam e marcaram a CRES 2008, em Cartagena de Índias, e a CMES de 2009.

Em *Contexto internacional y Educación Superior en la primera década del Siglo XXI. Una mirada desde América Latina/Caribe*, Lincoln Bizzozero analisa como dois acontecimentos do início do século XXI redefiniram o rumo do ordenamento político internacional e dos debates sobre o papel das instituições acadêmicas na sociedade. O primeiro deles foi a tentativa de inserção da educação superior como um serviço a ser regulamentado pela Organização Mundial do Comércio (OMC); o segundo foi o Tratado de Bolonha, que fez convergir o formato dos maiores sistemas de educação superior da comunidade europeia². A partir disso, a despeito da importância da articulação latino-americana dos anos 1990 entre Estados e atores educativos, os temas da agenda regional e suas metas para o novo milênio foram subvertidos, passando a ser pautados pelo avanço do processo de mercantilização e pela tentativa de disseminar um novo conceito: “bem público global”.

O capítulo *A Conferência Regional de Educação Superior na América Latina (CRES) 2008 e a defesa da Educação Superior como um bem*

² Isso ocorreu a fim de facilitar o reconhecimento de títulos e estudos, a mobilidade acadêmica e a construção de sistemas de asseguramento da qualidade (avaliação).

público e social, Ana Lucia Gazzola e Sueli Pires recuperam o histórico de organização da CRES 2008, em um cenário que, inclusive por parte da UNESCO, já se mostrava pouco favorável à continuidade dos valores postos pela comunidade latino-americana de educação superior as autoras recuperam a memória de como o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC/UNESCO) construiu uma agenda de alianças com redes universitárias nacionais e internacionais, de modo que ao fomentar a cooperação e fortalecer a articulação regional, tornou possível a agenda temática e política da CRES 2008. Cabe destacar a detalhada descrição dos preparativos da organização da Conferência, bem como de seus produtos (Declaração e Plano de Ação), em valioso registro sobre o evento e seus impactos.

Finalizando esta parte, temos o artigo de Rafael Guarga e Fernando Sosa, *La Conferencia Regional de Educación Superior y la Conferencia Mundial de 2009 – El Papel de América Latina*. O texto revela o forte conflito de posições, evidenciado na CMES (2009), entre aqueles que propunham medidas que colocavam a educação superior como uma oportunidade de negócios/serviço comercial (perspectiva da OMC) e aqueles que, desde Havana e a CRES 2008 (notadamente os latino-americanos), defendiam-na como direito e bem público social. Novamente temos duas testemunhas oculares e também agentes históricos da educação superior na região analisando com olhar crítico, os fatos que marcaram o período, identificando os principais elementos de divergência entre os atores citados.

Na terceira parte do livro, intitulada “**Perspectivas para a Educação Superior na América Latina – das expectativas aos desafios**”, os textos se dedicam a analisar o contexto de dificuldades e incertezas que se acirrou nos países da região após a CRES 2008, especialmente após a CMES 2009; dificultando a defesa da Educação Superior como direito e bem público social. Os autores, referências da história da educação superior da América Latina e do Caribe (ALC), recuperam grande variedade de dados e eventos da última década para realizar análises primorosas sobre os avanços e limites da educação superior na

região. Sempre defendendo a importância da concepção de ES como bem público, direito humano fundamental e obrigação do Estado, eles identificam elementos fundamentais ao debate, a ser realizado na CRES 2018, quanto às perspectivas e desafios para a continuidade do projeto de cooperação entre instituições latino-americanas.

Em *Privatização, globalização mercantil e cooperação em Educação Superior na América Latina – a construção do Espaço Comum de Educação Superior na América Latina* (ENLACES), Targino Araújo e Álvaro Mágliá retratam, por meio de dados desde a década de 1960, a evolução das relações entre globalização econômica, internacionalização do capital e expansão da educação superior na América Latina. Eles mostram como, por ocasião da CRES 2008, as redes acadêmicas e instituições da região foram chamadas a constituir as bases conceituais de um espaço – a princípio virtual, depois institucionalizado – promotor da cooperação acadêmica, o Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), como estratégia de fazer frente a um processo de transnacionalização da educação superior. Farto em números e menção a documentos fundantes dos processos descritos, o texto deixa clara a posição dos autores: a defesa de que a internacionalização pode ser uma estratégia de atuação regional integrada para superar distâncias entre o desenvolvimento econômico de países e, também, de universidades.

O artigo de Luis Yarzabal, intitulado *Retos de la investigación y Desarrollo a las Universidades Latinoamericanas y caribeñas*, analisa várias informações referentes às capacidades de pesquisa e desenvolvimento (P&D) da América Latina e do Caribe (ALC). Colocando como pano de fundo o complexo panorama econômico e social da região desde o começo do século XXI, analisa o papel das universidades no desenvolvimento científico e tecnológico (C&T) de seus povos – tema identificado como primordial desde a CRES de Havana e bastante enfatizado na de Cartagena de Índias (2008). Após análise de elementos do sistema de P&D regional (financiamento, quantidade de pesquisadores, patentes), o texto problematiza a capacidade da ALC criar conhecimentos,

tecnologias e inovações conforme a demanda de seus povos e identifica as debilidades dos sistemas nacionais de ciência, tecnologia e inovação. Ao final, o autor faz reflexões que contribuem para o exame das relações entre ciência, pesquisa, inovação e desenvolvimento sustentável na ALC, e também para o papel das universidades na construção de sociedades mais inclusivas, justas e solidárias.

Em *Los (des)caminos de la Educación Superior latino-americana: de la CRES 2008 a la construcción de un escenario de transformación*, Axel Didriksson faz um balanço da educação superior na América Latina e Caribe após a CRES 2008 e CMES 2009, provocando-nos à análise dos seus impactos e mudanças ao longo dos últimos dez anos. O autor considera que, a despeito de diversas alterações, os avanços são poucos (em termos de produção científica, manejo de novas tecnologias, inovação) e seu baixo alcance leva à necessidade de uma ‘agenda de transformação’ das Universidades, independente de seu caráter público ou privado. Nessa linha, o texto identifica seis eixos fundamentais de mudança em termos da definição de políticas públicas, programas de integração e de cooperação, tendo em vista a transformação dos modelos tradicionais das universidades.

Finalizando, temos Carlos Tünnermann Bernheim, com o texto intitulado *Los desafíos de la Universidad en el siglo XXI y la Universidad del Futuro*. O autor desenvolve uma reflexão sobre o impacto da globalização e do conhecimento na educação superior nas últimas décadas para, a partir deles, considerar quais devem ser suas respostas à complexidade do mundo contemporâneo. Em um texto rico em dados e exemplos relativos aos diversos sistemas de educação superior da região ele identifica, descreve e argumenta sobre o que considera as treze grandes tendências do ‘perfil’ da Universidade necessária aos povos latino-americanos no século XXI. Aponta para o futuro uma Universidade crítica e autocrítica, comprometida com a qualidade e a pertinência social, inovadora e tecnológica, difusora de valores culturais próprios de seu entorno e da interculturalidade, da “cultura de paz” e da sustentabilidade do planeta.

Encerrando esta apresentação, fazemos de público nosso enorme e sincero agradecimento a cada um dos autores deste livro. Todos são intelectuais extremamente ocupados que abriram tempo em sua agenda, e também em seu coração, para recuperar e analisar criticamente algumas memórias, fatos e contextos que, nas últimas duas décadas, vem constituindo a história da educação superior na América Latina tal como ela existe hoje – ainda distante do seu ideal, mas com um importante e significativo caminho percorrido.

Desejamos que nossos leitores desfrutem e possam sentir, a partir das reflexões realizadas, a importância de se comprometerem com a construção da educação superior como um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado, instituição base e estratégica para os processos de desenvolvimento econômico e social sustentável dos países da região.

Brasília, maio de 2018.

Stela Maria Meneghel
Murilo Silva de Camargo
Paulo Speller

Parte I:

DEMOCRATIZAÇÃO, EQUIDADE E COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANA – UM SONHO POSSÍVEL

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS – CONTEXTOS E CENÁRIOS DE UMA COOPERAÇÃO POSSÍVEL

Marco Antonio Rodrigues Dias

INTRODUÇÃO

Com três comemorações importantes, 2018 transformou-se num ano especial para as reflexões sobre as relações entre o ensino superior e a sociedade. Em maio, comemora-se o **cinquentenário da revolta estudantil de Paris de 1968**. Em junho, será a vez do **centenário da Reforma de Córdoba na Argentina** e, em outubro, festejam-se os vinte anos da **Conferência Mundial sobre a Educação Superior –CMES–**, organizada pela UNESCO (1998)³, com a participação de quase cinco mil participantes. Ponto comum de todos estes acontecimentos foi o fato de neles todos o ponto de partida das discussões ter sido o dos **vínculos do ensino superior com a sociedade**, a conclusão final sendo sempre a da necessidade de se reforçar o conceito de educação superior como **bem público, devendo, pois esta ser livre, democrático e acessível a todos**.

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

³ Comemora-se também o décimo aniversário da CRES 2008, Conferência Regional para o ensino superior, que abriu os preparativos para a Segunda Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em Paris, em 2009. Na América Latina e Caribe, todo estudo histórico deve incluir também a Conferência em Havana em 1996, preparatória à CMES de 1998, e o “Seminário sobre Reflexões Internacionais sobre as novas Funções do Ensino Superior: o caso da América Latina”, em maio de 1991.

Quais são, em 2018, de novo um ano terminando em oito, as perspectivas para a educação superior no mundo atual? Que há de comum ou de diferente entre um país como o Chile que decidiu restabelecer, já em 2018, a educação superior pública gratuita para todos e outros como o Brasil que se tornaram o paraíso da comercialização da educação superior (Sguissardi, 2014) ou como a Espanha que parece ter reduzido os investimentos nesta área e que torna precárias as condições de trabalho de grande proporção de seus professores universitários? Que sentido pode ter para a América Latina e para o mundo uma nova Declaração de Córdoba, em 2018?

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

Desde sua criação em seguida à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tanto as Nações Unidas como sua agência especializada, a UNESCO, consideraram que a educação deveria sempre estar ligada à solução dos problemas da sociedade, sejam eles locais, regionais ou globais. E a educação superior sempre foi tratada como bem público. Este princípio continua válido num mundo globalizado onde tudo é comercializado e mesmo alguns funcionários do sistema das Nações Unidas adotam as formulações originadas basicamente no sistema financeiro?

O centenário da declaração e da reforma de Córdoba dá a oportunidade de retomar uma reflexão profunda sobre nossas sociedades e sobre o papel que nas transformações deve exercer a educação superior.

Uma nova declaração de Córdoba, nesta fase de nossa história, deveria contribuir para a **formação de um cidadão consciente**, que lutará, por todos os meios, por um desenvolvimento inclusivo, que não exclua nenhuma categoria de pessoa, no qual as novas tecnologias sejam utilizadas em benefício de todos e pela construção de uma sociedade mais justa, que, na América Latina, exige necessariamente pela integração regional.

SIGNIFICADO DE CÓRDOBA

Até Córdoba 1918, a universidade latino-americana era organizada como uma torre de marfim, não pertinente, dogmática e isolada da sociedade⁴.

Córdoba mostrou quão importante é sistematizar uma série de princípios que se transformam em marcos de referência para ações e para a definição de bandeiras para a melhoria dos sistemas. Córdoba estabeleceu os elementos básicos de uma ação para a defesa das liberdades acadêmicas e da autonomia universitária, um dos princípios que facilitaram a unidade das forças acadêmicas na luta contra as ditaduras que, em particular nos anos 60 e 70, dominaram grande parte da América Latina, com o sacrifício das liberdades, da dignidade humana, de gerações inteiras de cidadãos desta região.

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

⁴ - Autores como Darcy Ribeiro, Carlos Tunnerman, Luís Lima (ex-reitor da Universidade de La Plata e da Universidade do Noroeste da Província de Buenos Aires), Hugo Juri, Hélgio Trindade, Jorge Landinelli, Axel Didriksson, Rodrigo Arocena, entre outros, desenvolveram análises detalhadas sobre o significado deste evento emblemático.

- i) a consolidação da ideia de **autonomia universitária** na região, em oposição, na época, ao dogmatismo de um clero ainda preso a métodos inquisitoriais e de uma sociedade herdeira do sistema colonial espanhol, hoje necessária contra a comercialização e o pensamento único dominantes;
- ii) a insistência na **formação integral do ser humano**, devendo os estudantes ser tratados como adultos, como sujeitos e não como objeto de seus destinos, advindo daí a luta pelo co-governo das instituições;
- iii) **a necessidade de que as instituições universitárias mantenham vínculos com a sociedade, tratem de problemas da sociedade, encontrem na sociedade a justificação principal de sua existência;**
- iv) a obrigação de **transferência à sociedade dos conhecimentos** que os estabelecimentos de ensino superior possuem ou produzem, através da **extensão** universitária, cujo conceito padecia do pecado original do elitismo, mas que, na região, evoluiu para chegar a formulações participativas na linha sobretudo do pensamento de educadores como Paulo Freire;
- v) a antecipação dos movimentos de **integração do continente**, com o apelo lançado pelos estudantes de Córdoba a seus companheiros de toda a América.

Deve-se ainda a Córdoba, segundo Luís Lima, “o ter afirmado que o compromisso essencial da universidade é o de ensinar a pensar e, desta maneira, integrar ao homem a sociedade como fator de mudança e de progresso”(Lima, 1994).

A declaração de Córdoba (junho de 1918) foi o **elemento galvanizador em torno do qual todo um simbolismo se criou e desenvolveu**. O elemento de mobilização – de agitação, diriam muitos – foi sua difusão e a ida às ruas dos estudantes com a ocupação do edifício principal da universidade. **Cinquenta anos depois, em maio de 1968, os estudantes de Paris e de diversas partes do mundo fizeram o mesmo**. Lançaram-se às ruas para exprimir sua opinião, para manifestar sua

revolta. Mas, os de Córdoba foram os primeiros e fizeram-no saber ao mundo...

A Reforma de Córdoba de 1918 influenciou toda a região, em alguns países imediatamente como foi o caso do Perú, onde inclusive um movimento político –a APRA – Aliança Popular Revolucionária Americana- de Haya de La Torre- nela se inspirou. Repercutiu imediatamente no Uruguai, Bolívia, México e Colômbia, entre outros. Em alguns, Brasil por exemplo, chegou com atraso, mas esteve sempre presente. Assim, observa-se que, no conjunto da América Latina, no início dos anos sessenta, uma grande agitação intelectual se desenvolveu, baseada na ideia de que a universidade não poderia ficar isolada dos problemas da sociedade.

No Brasil, onde a explosão estudantil dos anos sessenta fez parte da luta inicialmente pela adoção de reformas de base e, em seguida, contra a ditadura militar, o movimento de reformas defendia, entre outros pontos, o fim das cátedras vitalícias, pedia a abertura de concursos públicos para os postos de professores universitários, a instalação do co-governo de que a greve do terço em 1962 (Trindade, 1998) foi uma das expressões mais diretas.

Para Darcy Ribeiro , a reforma de Córdoba representava “a principal força renovadora de nossas universidades” (Ribeiro, 1982). Para Carlos Tunnermann, o chamado “Movimento de Córdoba” “foi a primeira confrontação importante entre uma sociedade que começava a experimentar mudanças em sua composição interna e uma universidade encravada em esquemas obsoletos”. Tunnermann recorda Germán Arciniegas, para quem a universidade, depois de 1918, “*não foi a que deverá ser, mas deixou de ser o que vinha sendo*”. Córdoba foi o início de um processo que dura até hoje (Tunnermann, 1991).

MAIO DE 1968

Em maio de 1968 – e isto foi um privilégio - estava em Paris; era estudante em um programa de pós-graduação (terceiro ciclo) em Comunicação da antiga Universidade de Paris. Tive a oportunidade de observar a multiplicação de referências a Córdoba, algumas transcritas

nos muros da Sorbonne ocupada pelos estudantes⁵. No decorrer dos cinquenta anos que se sucederam a este movimento, todos os que são favoráveis, como aqueles que se opõem ao movimento estudantil daquele ano, concordam que **a motivação dos líderes foi direcionada pela necessidade de uma associação entre os problemas da universidade com a sociedade como um todo**⁶.

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

Com seu movimento, conseguiram literalmente explodir a sociedade, promover **aberturas no campo social, revolucionar os costumes, liberar a palavra, afrontar o machismo dominante, tornar mais livre a sexualidade e provocar um grande impacto na organização interna das universidades, em particular na relação entre professores e**

⁵ Estudantes latino-americanos, em particular os argentinos, foram muito ativos em Paris, em 1968. A Casa da Argentina na ‘Cité Universitaire’ de Paris foi ocupada pelos estudantes rebeldes e, quando os serviços de segurança franceses elaboraram uma lista de estrangeiros que, si presos durante os acontecimentos, deveriam ser imediatamente expulsos, figurava certamente o nome de um argentino, Mario Roberto Santucho, líder do Partido Revolucionário dos Trabalhadores Argentinos (Bantigny, 2018, pag. 135).

⁶ Após chamar a atenção ao fato de que a CMES se realizava trinta anos após os acontecimentos de maio de 68 que movimentaram as sociedades e o ensino superior em todas as partes do mundo, lembrei, na CMES de 1998, em discurso proferido logo após a abertura, que, em 1968, os estudantes franceses, através de mensagens difundidas por cartazes pregados nos muros da Sorbonne, pediam “um ensino a serviço do povo” e diziam “não à universidade de classe” e, de maneira um tanto provocativa, perguntava em que medida os objetivos de universalização do acesso ao ensino superior sugerido naquele mesmo ano de 1998, pela OCDE, cujos estados membros tinham, na época, vários “*soixante-huitards*” no comando de seus governos, responderia aos votos dos estudantes de 1968. A resposta a esta questão foi dada tempos depois, em 2005, numa sessão paralela da Conferência Geral da UNESCO pelo secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, para quem os países em desenvolvimento devem se limitar a investir no ensino básico e “tomar vantagem da educação superior que ofereçam provedores externos” (Gurría, 2005). Recentemente, em 2018, em sua edição de 3 a 9 de fevereiro, o semanário inglês, “*The Economist*” voltou ao tema, com um artigo intitulado “*All must have degrees*”, onde confirma a tendência à universalização, mas considera que “muitos estudantes estão desperdiçando seu próprio dinheiro e o dos contribuintes que os financiam”.

alunos, estimular mudanças profundas no sistema universitário, como é prova a lei francesa de reforma universitária de 1968 e, inclusive, influenciar a ação de organizações como a UNESCO. A partir do final de maio, o governo francês retomou o controle da situação no país, mas o governo do General De Gaulle tinha sido afetado de maneira profunda, suas divisões internas se agravaram e não durou muito. Não obtendo satisfação num referendo sobre participação, o General De Gaulle renunciou e abandonou definitivamente o poder em 1969.

A influência de Maio permaneceu em diversos campos da organização da sociedade. E não se limitou à França. O Informe Edgar Faure da UNESCO, que resultou no documento “**Aprender a ser**”⁷, responsável pela mudança da educação no mundo inteiro nos anos setenta, é **fruto de Maio de 1968**. Ninguém previra a explosão que ocorreu em 1968, nem a imprensa, nem os governos, nem a UNESCO, a agência das Nações Unidas encarregada dos temas vinculados à educação e, portanto, em grande parte, à juventude. A partir desta constatação, o diretor-geral da UNESCO, na época, René Maheu, seguido pela Conferência Geral da organização, decidiu, em 1971, promover uma reflexão profunda sobre a situação e as perspectivas da educação no mundo inteiro. Os princípios e análises do grupo liderado por Edgar Faure foram retomados algumas décadas mais tarde por outra comissão, esta presidida por Jacques Delors. O documento elaborado pela comissão Faure influenciou os rumos da educação universal nas últimas décadas do século XX.

⁷ **Comissão Internacional para o desenvolvimento da educação** que elaborou o documento “**Aprender a ser**”. Participaram da comissão, além de Edgar Faure (França), Felipe Herrera (Chile), Abdul-Razzak Kaddoura (Siria), Henri Lopes (Congo), Arthur V. Pétrovski (URSS), Majid Rahnema (Iran), Frederic Champion Ward (EUA). Quatro postulados orientaram a elaboração do Informe “Aprender a ser”: 1. Existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações; 2. Crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro; 3. Desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos; 4. Educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser.

Análises ulteriores levaram à conclusão de que, apesar das mudanças provocadas, o movimento de maio de 1968 foi recuperado por organizações políticas e sindicais tradicionais, o sistema político não se renovou, a reforma da universidade não conseguiu transformá-la num instrumento eficaz para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Quem viveu Maio de 1968, no entanto, sabe que participou de um movimento que imediatamente entrou para a história, a exemplo da Comuna de Paris de 1848.

Um dos fatos de que me recordo de 1968 foi a incapacidade generalizada de autoridades governamentais e de dirigentes universitários de compreenderem a realidade e de anteciparem as medidas que seriam necessárias para enfrentar a crise. Pierre Vianxon-Ponté, o colunista político mais famoso da França, na época, publicou, na primeira página do jornal *Le Monde*, em 15 de março de 1968, um artigo intitulado “*La France s’ennuie*” (a França está entediada) mostrando que neste país, do ponto de vista social e político, a apatia era generalizada e nada de importante ali se passaria, ao contrário do que ocorria em outros países.

Cena patética reveladora da alienação geral das autoridades foi dada pelo ministro da educação francês, Alain Peyrefitte. Logo no início do movimento, por volta do dia 06 de maio de 1968, quando milhares de estudantes já desfilavam pelas ruas de Paris engrossando o movimento de protesto, o ministro dirigia-se, pelo rádio, aos pais dos jovens pedindo que estes retivessem os filhos em casa, pois havia um movimento subversivo do qual participavam apenas um pequeno número de “*enragés*”, de revoltados. Pior cego é o que não vê. Isto não é novidade. Peyrefitte, que era considerado um observador agudo mas controverso da política francesa e internacional, ministro de De Gaulle, de Pompidou e de Giscard d’Estaing, teve enorme sucesso com os livros “*Le mal français*” e sobretudo com “*Quand la Chine s’éveillera...le monde tremblera*”. Podia ser arguto, mas sobre Maio 68, foi nulo.

TEMPOS DE OBSCURANTISMO

Ao decidir organizar a CMES de 1998, assim como as conferências preparatórias que a antecederam começando com a de Havana (1996), a UNESCO tomou em consideração estudos e reflexões feitas em seu

seio, assim como projetos de cooperação por ela promovidos durante mais de três décadas. Levou em conta também documentos diversos de organizações associadas. Os trabalhos especificamente preparatórios para a CMES de 1998 duraram cerca de dez anos, e, no caso da conferência de Havana, foram inspirar-se, em grande medida, na filosofia da reforma universitária de Córdoba de 1918.

Foi no documento “Políticas de Mudança e Desenvolvimento no Ensino superior” (UNESCO, 1995) que a UNESCO registrou o contexto em que se desenvolveu aquela reflexão. Pode-se ler no parágrafo IV do resumo executivo deste documento (*policy paper*):

“Uma rápida visão das tendências globais mostra uma série de processos concorrentes, às vezes até contraditórios, de: democratização, **globalização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação**”.

E ainda:

“Igualmente importante são as mudanças imperativas de desenvolvimento econômico e tecnológico e as modificações nas estratégias de desenvolvimento que –a UNESCO também advoga– deveriam procurar um desenvolvimento sustentável humano, em que o crescimento econômico servisse ao desenvolvimento social e assegurasse um meio ambiente sustentável. A busca de soluções aos problemas que surgem desses processos depende da educação, incluindo-se aí o ensino superior”.

Este era o contexto. Uma maneira diferente de responder à questão da natureza da sociedade regional e mundial nos anos noventa seria listar uma série de problemas concretos que enfrentava a sociedade e que persistem em nossos dias. Nas últimas décadas, observou-se um desenvolvimento sem precedente da ciência e da tecnologia e, no entanto, uma vez mais, o desequilíbrio se instalou em particular no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias, aos benefícios dos sistemas de saúde e a uma alimentação sadia e suficiente. Como resultado do aumento da concentração de riquezas, o número de pobres e miseráveis se ampliou, o trabalho tornou-se cada vez mais precário, a exclusão tornou-se a regra. Desemprego de massa, sobretudo dos jovens, é agora uma realidade universal.

A lista de problemas pode alongar-se quase indefinidamente: hiperpopulação, “*knowledge gap*” entre povos e indivíduos, a expansão de uma dívida impagável de muitos países em desenvolvimento, a incapacidade de grupos étnicos e culturais diferentes de viver juntos, violência, intolerância, guerra, analfabetismo, destruição do meio ambiente. Tudo isto está conforme o diagnóstico encontrado no artigo 6 da Declaração de 1998 e nos documentos das Nações Unidas sobre objetivos do milênio, onde se aborda sempre a necessidade de promoção de ações para o ensino primário atingir a todos, para erradicar a pobreza e a fome, promover a igualdade entre os gêneros e a autonomia da mulher, reduzir a mortalidade infantil, melhorar saúde materna, impedir o AIDS, a malária e outras doenças, garantir a sustentabilidade do meio ambiente, estimular uma colaboração mundial em benefício do desenvolvimento.

Não é necessário ser um profeta para saber que os historiadores do futuro designarão o final do Século XX e o início do XXI como um **tempo de obscurantismo** (Rodrigues Dias, 2003 e 2017). Na esfera internacional, confunde-se democracia com o poder arbitrário de nações poderosas e, no interior dos países, elites frequentemente representadas por grupos financeiros apoderam-se dos mecanismos governamentais, utilizando processos de manipulação os mais variados, desde informações inexatas divulgadas pelos meios de comunicação de massa, inclusive Internet, seja utilizando outros mecanismos como, por exemplo, adoção de uma política do silêncio sobre tudo o que contraria seus interesses.

Em lugar de promover a defesa da liberdade de opinião e de expressão, o que muitos países fazem é submeter-se ao pensamento único. Em lugar de princípios éticos no governo público, o que se vê, por toda parte, é que a corrupção se generaliza e se transforma numa espécie de enfermidade pandêmica, impedindo o poder público de exercer as funções para as quais foi criado, ou seja, promover a paz e o desenvolvimento de todos os povos. O século XX terminou pior do que começara em matéria de direitos humanos.

Em 1989, em conferência organizada em Washington pelo “*Institute for International Economics*” (IIE), o economista inglês, John Williamson forjou os princípios do Consenso de Washington: privatizações, abertura da economia, desregulação da inflação e do déficit público passaram a ser receita adotada no mundo inteiro. Estes foram os parâmetros nos quais se baseou a globalização implementada no mundo desde então. Hoje, sobretudo nas sociedades ocidentais, já não se pode falar de “*homo sapiens*”; o que se constrói permanentemente é o “*homo economicus*”.

O mundo vive uma situação em termos financeiros insustentável. Já em setembro de 1986, muito antes da explosão da grande crise em 2008, no *Le Monde Diplomatique*, Frederic F. Clairmont e John Kavanaugh, através de um artigo intitulado “*240.000.000.000 de dólares e sem interesses: como o terceiro mundo financia os países ricos*”, denunciaram esta realidade. Podia-se ler neste texto que os grandes bancos comerciais tinham triplicado seus lucros no terceiro mundo em dez anos (de 1973 a 1982). O chamado terceiro mundo foi transformado de fato em exportador de capital para os países do hemisfério norte.

Anunciou-se então que o comércio traria prosperidade para todos. Os países em desenvolvimento que acreditaram neste dogma se empobreceram ainda mais e se deram conta de que mecanismos são criados ou reforçados para excluí-los do poder de decisão em tudo o que lhes diz respeito na vida internacional. Por outro lado, nenhuma contrapartida receberam pela abertura de suas economias. Os países industrializados consolidaram suas políticas protecionistas e reduziram os investimentos em projetos de cooperação. O mundo que se construiu e se perpetua é um mundo desigual, violento, promotor de exclusão cada vez maior entre países e no interior de cada país.

Instituições como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, mais tarde, a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio (OMC), com a conivência e apoio de certos funcionários do próprio sistema das Nações Unidas, adaptaram os princípios do Consenso de Washington à educação superior e passaram a defender:

- A redução do montante de investimentos em educação superior;
- **O estímulo prioritário** e, em certos casos, exclusivo ao **ensino de base**;
- A transformação do **ensino superior e do ensino a distância em objeto comercial**;
- A regulação dos sistemas educativos em conformidade com **princípios consolidados no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC)**.

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

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

Esse dispositivo foi reforçado pelo Artigo 13, Parágrafo 1 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1966, e ratificado por inúmeros países - inclusive o Brasil, em 24 de janeiro de 1992. Sempre em vigor, jamais revogado, com respeito à educação superior, afirma o documento: **A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito (ONU, 1966)**.

Para enfrentar esta problemática, observava-se então que o desenvolvimento na educação superior, no início dos anos noventa, era diverso, com três tendências principais emergindo, no mundo inteiro,

segundo já dizia, no seu resumo executivo (parágrafo III), o documento de política da UNESCO de 1995: uma **expansão quantitativa** que não obstante era acompanhada por **desigualdades continuadas de acesso** entre países e entre regiões; a **diversificação de estruturas** institucionais, programas e formas de estudos e as dificuldades financeiras. O vão que aumentava entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, com referência às condições de ensino superior e pesquisa, tornava-se então causa de preocupação entre muitos dos responsáveis pelas políticas públicas relativas ao ensino superior nos governos nas diversas regiões e em organismos internacionais.

As respostas da educação superior, dizia ainda o *policy paper* no mesmo parágrafo, deveriam ser guiadas por três palavras-chave, que determinam seus funcionamentos e posição: **relevância, qualidade e internacionalização**.

HAVANA 1996 E CARTAGENA 2008

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

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

- i) definir os princípios fundamentais que sustentam uma transformação profunda da educação superior, mediante a qual ela se converta em promotora eficaz de uma cultura de paz sobre a base de um desenvolvimento humano sustentável fundado na equidade, na democracia, na justiça e na liberdade;
- ii) contribuir para melhorar a pertinência e a qualidade de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo igualdade de oportunidades a todas as pessoas através de uma educação

permanente e sem fronteiras, em que o mérito seja o critério básico para o acesso;

iii) fortalecer a cooperação interuniversitária, mobilizando a todos os que intervêm na educação superior.

Foi com base nestes objetivos que um Grupo Consultivo Internacional de Educação Superior foi constituído dentro da UNESCO para acompanhar os trabalhos do secretariado de preparação da conferência. Dele faziam parte vários representantes da América Latina: Carlos Tunnermann (Nicarágua), Jorge Brovotto (Uruguay), Eunice Durnham (Brasil), José Sarukhán (México) e Alfonso Borrero Cabal (Colômbia).

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

O CRESALC, desde o final dos anos setenta, sob a direção dos argentinos Enrique Oteiza e Juan Carlos Tedesco e, depois, pelo colombiano Gustavo Lopez e finalmente pelo uruguaio-venezuelano, Luis Yarzabal, obtivera sua legitimação junto à comunidade acadêmica e aos governos da região, através de um trabalho profundo de reflexão e de ação no campo do ensino superior.

O Centro de Caracas dispunha de um grupo de funcionários internacionais e locais motivados, além de um conselho consultivo representativo de toda a região, que revelava ter consciência plena do que ocorria na América Latina e do que poderia representar a educação superior para o bem estar de sua população. Já numa reunião em dezembro de 1987, o conselho solicitava à UNESCO que incluísse em

seu programa ações destinadas a fazer com que a educação superior previsse e dessa resposta às demandas da sociedade no século XXI, que seria caracterizada por **mudanças tecnológicas, pressões sociais, requerimentos ocupacionais e desafios axiológicos de natureza absolutamente imprevista**. Solicitava que se analisassem as novas metodologias, técnicas e modalidades acadêmicas, com especial atenção a um diagnóstico da eficácia, eficiência, adequação e qualidade do ensino a distância. Pedia o reforço dos programas de pós-graduação e o fomento da educação permanente, tudo isto mantendo e desenvolvendo a capacidade crítica das universidades.

Num discurso feito em Genebra, em 12 de janeiro de 1989 (Rodrigues Dias, 1989), como diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, de maneira implícita, porém clara, indiquei que, já naquela época, a ideia da CMES estava amadurecida, que o programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, já podia ser lançado e que, em breve, a UNESCO estaria em condições de divulgar um documento de políticas sobre educação superior - fato que ocorreu em fevereiro de 1995.

Em 1993, a UNESCO lançou a versão preliminar de seu documento de políticas para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, também objeto de longas discussões no mundo e, inclusive, de debates em parlamentos como ocorreu no Uruguai e no Brasil.

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

“Sob o impacto da crise global que afeta os países da América Latina e do Caribe, as limitações e carências da região, considerada como um todo, foram acentuadas drasticamente. Aos fatores seculares adversos ao desenvolvimento, agregam-se novos fatores derivados da aplicação de programas de ajuste econômico, revelando-se, em toda a região, **a persistência e a expansão de desigualdades sociais profundas**, expressas nos

contrastes exacerbados entre o empobrecimento crítico de uma grande maioria da população e a concentração da riqueza em grupos minoritários. Apesar dos esforços dos estados, governos e setores da população para superar essas assimetrias na região, agora é mais necessário do que antes reduzir a incerteza que tal situação coloca.

“As questões de maior preocupação para a região nesta década são, entre outros: **a eliminação da pobreza crítica, a consolidação dos sistemas democráticos, a estabilidade econômica e social, a formação de recursos humanos com equidade, produção e conservação. do meio ambiente e dos recursos naturais, o acesso real e oportuno ao conhecimento científico e tecnológico, o crescimento demográfico e, em particular, o processo de urbanização acelerada**”.

Desde o início de funcionamento do CRESALC nos anos setenta, organizações como o Conselho Superior Universitário Centro-americano (CSUCA) e a União de Universidades da América Latina (UDUAL) trabalhavam em associação com a UNESCO e se mobilizaram através de estudos, conferências, mesas-redondas no marco de suas próprias assembleias e conferências gerais, o mesmo fazendo organizações criadas ulteriormente como a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), a Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ) e a Organização Universitária Interamericana (OUI), a exemplo do que fazia em escala mundial a Associação Internacional de Universidades (AIU).

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

É útil salientar também que foi na América Latina, em julho de 1988, no Palácio do Itamaraty em Brasília, que, em uma reunião especial

do Conselho da Universidade das Nações Unidas, o Diretor-Geral da UNESCO, Federico Mayor, declarou que chegara o momento de uma profunda reflexão sobre as funções e missões dos estabelecimentos de ensino superior em relação à sociedade. Segundo Federico Mayor, a ideia original que presidiu a constituição dessas instituições deveria ser tomada como um ponto de partida. Dever-se-ia analisar sua evolução no tempo e no espaço, para se chegar ao papel que eles têm que desempenhar no âmbito de uma sociedade em um período de mudanças ultrarrápidas.

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

“No passado recente, todos consideravam que a educação superior era fundamental para o desenvolvimento. Agora, muitos, mesmo em organizações internacionais que lidam com a educação, atuam como se isso não fosse verdade, como se os países em desenvolvimento pudessem alcançar sua independência real sem um sistema efetivo e de qualidade de formação e de pesquisa no nível terciário. Essas posições confirmam o ressurgimento do que um economista francês, François Perroux, definiu como “economismo”, a busca do custo / benefício a qualquer preço, a identificação do mercado como fator determinante e exclusivo na vida dos homens, o que implica uma concepção mecânica da história segundo a qual todas as sociedades devem seguir os mesmos processos e caminhos para alcançar o “soi-disant” bem-estar social dos países ricos e industrializados. É uma visão baseada no etnocentrismo, onde a economia explica e resolve tudo.

“Isto deve ser apontado como prejudicial para os países em desenvolvimento e, em particular para a América Latina e o Caribe. Tem razão Ana Maria Cetto, da Universidade Nacional Autônoma do México, para quem, na nossa região, “pertencemos à grande periferia do sistema mundial atual, no sentido econômico, no sentido político e, claro, na ciência também”. Isso tem que mudar. E devemos, como diz Ana Maria Cetto, “estar prontos para a transição da dependência para a interdependência e selecionamos nossas próprias modalidades de evolução dentro deste contexto” (Cetto, 1996 pág 43).

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

Façamos, agora, um rápido parêntesis para recordar que, no final da primeira década deste século XXI, tendo a UNESCO decidido realizar uma segunda conferência mundial, a América Latina de novo saiu na frente e, sob a liderança da diretora do IESALC, Ana Lúcia Gazzola, organizou, com grande sucesso, uma conferência preparatória em Cartagena de Indias em 2008, que foi objeto de análises aprofundadas em outros capítulos desta coletânea, em particular os que foram elaborados pela própria Ana Lúcia Gazzola com Sueli Pires e Rafael Guarga com Fernando Sosa.

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

CMES DE 1998

A Conferência de Havana defendeu uma utopia. Mas ela, entre outros méritos concretos, teve o de estabelecer um quadro seguido por todas as demais conferências regionais posteriores e que ajudaram a preparar a CMES de 1998. Mesmo a conferência para os países europeus (em Palermo, 1997 com a inclusão também de Israel, Estados Unidos e Canadá), embora tivesse, na intenção de alguns de seus organizadores, querido seguir outros rumos, curvou-se ao tratamento dos temas definidos em Havana que representavam, sem dúvida, as preocupações da comunidade internacional naquele momento.

A CMES, realizada em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, beneficiou-se de uma mobilização jamais verificada em torno do ensino superior. Contou com a participação de governos, membros da comunidade acadêmica, organizações governamentais e não governamentais, representantes da sociedade civil. Mais de 180 países se fizeram representar nesse conclave, mais de 120 ministros presidiram as delegações nacionais oficiais, quase cinco mil pessoas participaram dos trabalhos, entre eles mais de 300 estudantes. Cerca de 200 jornalistas do mundo inteiro acompanharam os trabalhos. A Paris acorreram representantes de Parlamentos, do setor privado, de associações de professores e de estudantes, reitores, pesquisadores em educação, representantes de todas as grandes associações de universidades internacionais e regionais.

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

A discussão, como já indicado, havia começado muito antes, no final dos anos oitenta e nos primeiros anos da década de 90, encerrando-se esta parte preliminar com a publicação, pela UNESCO, em fevereiro de 1995, em inglês, francês, espanhol, árabe, russo, chinês, português e japonês, do “Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior”, também já mencionado. Ali, depois de tratar das tendências observadas na educação superior neste final de século e de examinar os desafios que enfrenta este nível da educação num mundo que se transforma, a UNESCO, por questões metodológicas, concentrou inicialmente todas as questões sob três elementos aglutinadores: **a pertinência, a qualidade e a cooperação internacional, aos quais se acrescentou, em seguida, um quarto relativo à gestão e financiamento.**

Neste documento, já estava claro que, antes de se buscar o tipo de instituição de educação superior que se quer construir, é necessário definir o modelo de sociedade que se busca alcançar. Concluía-se que a qualidade e a pertinência são conceitos que caminham juntos e que é necessário dispor-se de objetivos acadêmicos claros, de uma estrutura racional, de um entorno favorável. Mostrava-se, ainda, que nada disso terá sentido se as instituições não dispuserem de liberdade acadêmica e de autonomia responsável.

Fundamental, na análise do documento de políticas da UNESCO, é que não pode haver qualidade se não houver pertinência, entendida esta como participação na busca de solução para os problemas principais da humanidade, como a construção da paz, a luta pelo desenvolvimento humano, a proteção do meio ambiente e o respeito aos valores culturais diversificados, a eliminação de preconceitos de diversas naturezas. Em consequência, ali ficou estabelecido que, para exercer suas missões neste contexto, as instituições de educação superior necessitam do apoio indispensável do poder público e, em seu parágrafo 71, afirma enfaticamente que **“o Estado e a sociedade, em geral, devem compreender que financiar a educação superior não é uma carga para os fundos públicos, mas sim um investimento nacional a longo prazo,**

para reforçar a competitividade econômica, o desenvolvimento cultural e a coesão social”.

Todas as grandes organizações universitárias internacionais e regionais, as associações internacionais de professores, as organizações estudantis mobilizaram-se e debateram, previamente, os temas das conferências. Em nível regional, houve discussões com representantes do mundo do trabalho, eventos foram organizados em parlamentos. Partindo do documento de políticas de 1995, uma infinidade de textos, analisando as situações e as perspectivas do ensino superior, foi elaborada no mundo inteiro.

A Conferência Mundial somente adotou dois documentos: “Declaração mundial sobre a educação superior no Século XXI: Visão e Ação”, a Declaração de Paris, e o “Marco de Ação Prioritário para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior” (UNESCO, 1998)⁸. No entanto, o secretariado da conferência coletou mais de quinhentos textos que foram apresentados aos participantes do encontro de Paris e que deveriam ter sido postos à disposição da comunidade acadêmica mundial, através da internet.

Um outro detalhe: a conferência foi extraordinariamente complexa e desenvolveu-se em torno de três eixos:

- **As comissões** que tinham como elemento de entrada principal os resultados das cinco grandes conferências regionais e de mais três ou quatro grandes reuniões internacionais, com as discussões organizadas sobre os quatro temas de: pertinência, qualidade, gestão e finanças e cooperação interuniversitária;
- **As plenárias**, onde os chefes de delegações, em sua maioria ministros, expunham as posições oficiais de cada país; e

⁸ De vez em quando, o leitor desavisado depara-se com afirmações feitas em documentos representativos de grupos isolados, apresentados como sendo fruto da CMES. Trata-se de um amálgama, na maioria das vezes não inocente... A CMES, insista-se, aprovou, por aclamação, apenas dois documentos: declaração e o plano de ação.

- **Os debates temáticos**⁹, doze ao todo, em torno dos principais desafios aos quais faz face o ensino superior e cuja organização foi entregue a cerca de cinquenta organizações não-governamentais e governamentais especializadas ou interessadas no ensino superior. Neste quadro, organizou-se também um colóquio com os bancos regionais de desenvolvimento.

Tratava-se de uma estruturação única que incluía uma descentralização de responsabilidades rara que, sem dúvida, assegurou uma maior participação e envolvimento da comunidade acadêmica. Os documentos finais deveriam conter elementos provenientes destas três fontes, **a principal delas sendo, naturalmente, a que procedia das reuniões regionais onde, igualmente, governos e representantes das comunidades acadêmicas estavam presentes.** O resultado de tudo isto foi sintetizado nos dois documentos já mencionados: a declaração e o marco de ação, que, durante a CMES, sofreram uma última revisão por uma comissão de representantes dos Estados membros da UNESCO.

Tendo coordenado sua preparação, creio útil ressaltar dois fatos¹⁰: os projetos (“*borradores*” ou “*drafts*”) da declaração e do marco

⁹ Os debates temáticos trataram dos temas seguintes:

a) **Ensino superior e desenvolvimento**

- Atender as demandas do mundo do trabalho (O mundo do trabalho e sua diversificação)
- Ensino superior e desenvolvimento sustentável
- Contribuir para o desenvolvimento nacional e regional
- Pessoal de educação superior: um desafio permanente

b) **Novas orientações e inovações no ensino superior**

- Ensino superior para uma nova sociedade - O ponto de vista do aluno
- Do tradicional ao virtual: novas tecnologias de informação
- Ensino Superior e Pesquisa: Desafios e Oportunidades
- A contribuição para todo o sistema educacional

c) **Educação superior, cultura e sociedade**

- Mulheres e educação superior: questões e perspectivas
- Promover uma cultura de paz
- Mobilizar o poder da cultura
- Autonomia, responsabilidade social e liberdade acadêmica

¹⁰ Um pouco de história e de documentação: Na carta que me enviou, pouco tempo após aposentar-me como diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, o diretor-geral da UNESCO naquela época, Federico Mayor Zaragoza, se refere à determinação e minúcia com as quais “*vous avez coordonné la préparation et l’organisation de cet événement mondial*”. Por sua vez, em documento enviado ao sub-diretor geral da educação, em data de 5 de novembro de 1998,

de ação foram finalizados imediatamente após a realização da última conferência regional, a de Beirute, em abril de 1998. Uma peça fundamental na elaboração deste trabalho foi o texto que elaborei, em nome do secretariado da UNESCO, e que tinha no original o título *“Retained Lessons – Consolidated Declarations and Plans of Actions of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo, Palermo and Beirut”* (Rodrigues Dias, 1998).

Dizer que este documento foi uma peça fundamental não é expressão de retórica. Utilizando-se elementos deste documento ao qual se incorporaram, em seguida, contribuições de reuniões de importantes ONGs e resultados de algumas reuniões, como Toronto e Estrasburgo, dois objetivos foram alcançados: **1)** mostrar aos que participaram do exercício nas regiões, que seu envolvimento e contribuição não foram inúteis. Todos puderam identificar-se com o projeto ou, pelo menos, com parte do projeto; **2) identificar**, em um domínio difícil de se alcançar um consenso, os pontos considerados essenciais pelo mundo inteiro e não apenas por alguns grupos, países ou regiões.

O resultado deste processo foi o de impedir o êxito das tentativas de manipulação de indivíduos ou grupos que quiseram orientar ou reorientar a declaração. Era fundamental refletir os resultados da reflexão mundial. O documento a se produzir não podia ser a emanção

Federico Mayor felicitava a equipe da Divisão do Ensino Superior *“on their outstanding work, especially Mr. Dias, its Director, who was the general coordinator and supervised the preparation of the basic documents of the Conference”*. Federico Mayor se referia, em particular, à elaboração de documentos que, ainda que preparados em nome do secretariado, tinham uma autoria. O então diretor-geral da UNESCO tinha razão em destacar o trabalho do conjunto dos membros da Divisão de Ensino Superior, aos quais se somou a contribuição valiosa de equipes nos centros especializados no ensino superior em Caracas e Bucareste e os especialistas em ensino superior em Dakar, Beirute e Bangkok, além dos membros do Conselho Consultivo do Ensino Superior na UNESCO, que acompanhou de perto os trabalhos do secretariado da UNESCO durante toda sua preparação. A Divisão do Ensino Superior contou, além disto, com a cooperação benévola de um ex-chefe de seção do ensino superior aposentado, D. Chitoran, e de **um especialista latino-americano, o argentino Leonardo Callo, que a Associação de Universidades Grupo de Montevideú (AUGM) colocou à disposição da UNESCO, por um período de seis meses, na fase final da organização da conferência**. Destaque especial deve ser dado ao documento de trabalho principal, elaborado pelo Professor Jean Marie de Ketelle, da Universidade Católica de Louvain-la-Neuve, e aos documentos dos doze grupos temáticos, coordenados por Francisco Komlavi Seddoh, que, posteriormente, ocupou também o posto de diretor da Divisão do Ensino Superior (1999 a 2005).

de um indivíduo isolado, nem de um grupo de iluminados, nem daqueles grupos ou países que costumam dominar processos deste tipo.

O CONTEÚDO DA DECLARAÇÃO DE 1998

Os dois documentos aprovados pela Conferencia Mundial sobre Educação Superior de 1998 representam o consenso ao qual pôde chegar, naquele momento, a comunidade internacional.

Os participantes da CMES se basearam nas missões tradicionais do ensino superior, que foram, de certa maneira, confirmadas ou ratificadas, mas assinalaram que naquele fim de década e de século (1998), sua missão principal devia ser a de educar cidadãos responsáveis, oferecendo um espaço aberto de aprendizagem de alto nível e que pode e deve vigorar ao largo de toda a vida. Deveria preservar e desenvolver sua função crítica e também melhorar sua função de prospectiva, beneficiando-se, para isso, da liberdade acadêmica e da autonomia. Realizada num período em que se comemoravam os cinquenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a CMES se inspirou em seu artigo 26.1, segundo o qual o acesso ao ensino superior deverá ser aberto a todos em função de seu mérito.

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

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

Numa linha comum com Córdoba 1918 e Maio 1968, a declaração da CMES enfatizou que os estudantes deveriam ser colocados no centro das preocupações do ensino superior e figurar, como os professores, entre os principais protagonistas do ensino superior. Medidas deveriam ser tomadas para garantir a participação das mulheres no nível de tomada de decisão e em todas as disciplinas nas quais elas estejam representadas de maneira insuficiente, tema que, note-se, não foi tratado em Córdoba em 1918. Questões de gênero não estavam na agenda da sociedade naquele tempo. O potencial das novas tecnologias deveria ser explorado de maneira mais eficiente e o acesso equitativo a estas tecnologias deveria ser assegurado pela cooperação internacional e através de um apoio aos países que não dispõem de meios para adquirir estes instrumentos.

Vale assinalar que a etapa preparatória à CMES (1996 a 1998) coincidiu com a explosão de internet. O destaque dado ao tema em cada conferência era proporcional à importância, cada vez maior, que estes instrumentos passavam a exercer em toda a sociedade e no mundo inteiro. A declaração de 1998 deu prova de realismo e de compreensão da mudança que se operava na sociedade.

A gestão e o financiamento da educação superior requeriam a concepção e a implementação de capacidades e de estratégias apropriadas de planejamento e de análise das políticas. O financiamento deveria incluir recursos públicos e privados, mas o apoio **público** à educação superior e à pesquisa permanecia essencial para que as missões educativas e sociais sejam asseguradas de maneira equilibrada.

A dimensão internacional da educação superior foi considerada parte intrínseca de sua qualidade e uma associação estreita entre todas as partes implicadas seria necessária para que se lance um movimento de reforma em profundidade e de renovação.

Uma recomendação fundamental do marco de ação prioritário adotado em 1998 sugeria que os estabelecimentos de educação superior, com a participação de todos os elementos implicados, participassem da elaboração ou revisão das missões de cada estabelecimento à luz dos princípios da declaração então aprovada. O documento aprovado para ação foi chamado de “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior”. Previa ações prioritárias no nível nacional, no nível dos sistemas e instituições e igualmente ações a serem executadas em nível internacional, em particular por iniciativa da UNESCO.

Além disso, apesar do fato de a reunião não ter sido considerada como governamental, ela foi ratificada pelas delegações oficiais de mais de 180 países, das quais mais de 120 eram presididas por ministros de Estado. **Tratava-se, pois, de um engajamento oficial, de um compromisso formal dos governos.** Sejam objetivos, quando se comparam os conselhos que tecnocratas internacionais adeptos do afastamento do Estado das questões de educação superior fornecem em permanência aos países em desenvolvimento, **estes documentos eram e são extremamente importantes.** Não davam, evidentemente, solução aos problemas concretos que afetavam as instituições em sua vida diária, mas estabeleceram um quadro básico de discussão em que, para começar, ficava claro que, **sem educação superior e sem um sistema de pesquisa adequado, que formem sua massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país poderá assegurar um processo de desenvolvimento endógeno e sustentável, nem pretender alcançar uma autonomia de ação no mundo atual.**

Assinale-se, porém, que ela se enquadrou num conjunto de ações e foi, em realidade, o ápice de dezenas de anos de serviço. Não é de se estranhar, pois, o interesse que despertou. Programada para contar com cerca de mil participantes –número considerado elevado pelo secretariado da UNESCO- acabou tendo inscritos de quatro a cinco mil participantes, apesar de o secretariado, nas semanas que antecederam o evento, ter desestimulado, tanto quanto pôde, o acréscimo do número de participantes. Até aquela época, jamais uma conferência realizada na

sede da UNESCO tinha tido um número tão grande de participantes e de países representados. O número de ministros chefiando as delegações nacionais (mais de 130) foi superior ao de autoridades nacionais deste nível que comparecem às conferências gerais da UNESCO. Apesar desta participação excepcional, no entanto, tudo funcionou com tranquilidade. Em realidade, os participantes já tinham se envolvido nas atividades preliminares, seja através das conferências regionais, seja através do debate sobre documentos relativos à conferência, seja por meio de reuniões organizadas pelas ONGs que colaboraram com a UNESCO no campo do ensino superior.

Algumas ideias básicas da CMES que acabam de ser mencionadas são comuns a todos os documentos lançados sobre a educação superior no decorrer deste processo; várias têm sua fonte em eventos como o de Córdoba 1918, algumas emergiram de forma desordenada em 1968 e foram retomadas de maneira formal e articulada pela Declaração da CMES de 1998.

Em 2009 (de 5 a 8 de julho), a UNESCO organizou uma Segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior que não teve os objetivos nem a representatividade da CMES, em 1998. A Conferência de 2009 não emitiu uma declaração porque não foi organizada com esse objetivo em mente. No entanto, seus participantes insistiram, quando adotaram **o comunicado final dos debates**, na ratificação dos princípios de 1998.

Assim, em 2009, reconheceu-se uma vez mais o caráter de bem público da educação superior, que precisa adotar uma abordagem interdisciplinar, desenvolver a crítica e promover a cidadania (artigo 3 do comunicado), a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e o valor da democracia (artigo 4). A formação de professores do ensino básico é destacada no artigo 11, **o ensino superior deve responder às necessidades sociais** (artigo 18) e proporcionar educação de qualidade (artigo 21). A cooperação deve basear-se na solidariedade (artigo 24) e estimular a transferência de conhecimento (artigo 25). É dada grande importância à colaboração com a África (Gurga, 2009).

ATUALIDADE DA DECLARAÇÃO DE 1998

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

Internet ainda não atingira a evolução de nossos dias, mas já era uma realidade; a conferência de 1998 inclusive foi transmitida por internet pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade das Nações Unidas, o que, na época, era novidade. Os princípios da declaração adotados pela CMES, através do artigo 12 relativo ao potencial e desígnios das novas tecnologias, adotados pela CMES, são de grande atualidade, assim como as propostas de ação no quadro do Marco de ação.

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

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

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

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

Apenas com relação a dois pontos, houve dificuldades para se chegar a um consenso:

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

2. **A questão do financiamento** e isto explica o fato de que o texto relativo a este tema seja, seguramente, o menos claro de toda a declaração. Historicamente, o princípio da gratuidade do ensino superior faz parte do arsenal jurídico-normativo do sistema das Nações Unidas. Como mencionado anteriormente, ele figura no Pacto Internacional relativo aos direitos econômicos, culturais e sociais de 16 de dezembro de 1966, que, em seu artigo 13, letra c, determina que “a educação superior deverá tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito” (ONU, 1966). Existe, pois, **um princípio normativo, legal, adotado pela comunidade internacional, que nunca foi revogado, mas que, hoje, um grande número de governos não respeita e prefere não se referir a ele.**

DE NOVO A QUESTÃO DO BEM PÚBLICO

Duas questões, bastante sérias por suas implicações, dizem respeito ao seguimento da CMES na atualidade, e ao caráter de bem público atribuído ao ensino superior.

Uá que se compreender Hma coincidência histórica foi negativa para os resultados da CMES. A Conferência realizou-se em outubro de 1998. Em 1999, houve uma mudança na direção geral da UNESCO e Federico Mayor, espanhol-catalão, ex-reitor, conhecido por tratar o ensino superior nos termos da Declaração universal dos direitos humanos e por atribuir a este nível de ensino uma prioridade real nos programas da organização, concluiu seu segundo mandato. O ensino superior começou a perder sua proeminência. Esta tendência passou a ser notória a partir de 2003, quando mudanças de orientação ocorreram na Divisão do Ensino Superior da UNESCO que, a partir daí, entrou em decadência até sua supressão ou redução ao estado de mini-seção, ocorrida por volta de 2009. **Coincidentemente, deixou-se de dar ênfase à noção de ensino superior como bem público.**

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

O espanto começa já na leitura do resumo do referido informe, quando os autores, na versão original em inglês, afirmam já no resumo executivo (pg. 11) que

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

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

1. **Não há unanimidade em relação a este princípio.** O argumento é de uma fraqueza ou de um cinismo incrível. Há unanimidade em torno, por exemplo, dos programas da UNESCO para acabar com a discriminação por gênero, raça ou condições financeiras? Recordo-me sempre das palavras de um delegado de um Estado membro da UNESCO que, numa das reuniões preparatórias para a CMES de 1998, considerava inútil toda referência à questão da discriminação

contra as mulheres. Em seu país dizia ele, todas as enfermeiras eram mulheres... E em torno da defesa do patrimônio cultural, um grande programa da UNESCO, há unanimidade? Basta ver a reação contrária advinda de representantes de grupos financeiros que não se conformam com as restrições a suas ações especulativas em torno dos locais protegidos por este programa. O argumento é ridículo.

2. A noção de bem público **seria proveniente de uma teoria econômica individualista**. A afirmação é simplesmente falsa. A noção deriva de disciplinas relativas ao direito público, como muito bem demonstra a especialista francesa A. Bartoli em *“Le management dans les organisations publiques (Bartoli, 2007)*.

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

Os autores do documento prosseguem afirmando, sempre no resumo executivo (pág. 11), que “em vista da necessidade de desenvolvimento sustentável em um mundo cada vez mais interdependente, **educação e conhecimento devem ser considerados bens comuns mundiais**”.

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

Da leitura das obras de Bartoli, conclui-se que a França é provavelmente o país em que, pela primeira vez, em termos de direito administrativo público, a noção de serviço público se desenvolveu com mais clareza. De acordo com a Documentação Francesa, a aparição do

conceito de bem público na lei francesa data do final do século XIX. Este foi pelo menos o momento em que a jurisprudência consolidou o conceito de serviço público. Trata-se da igualdade no tratamento, da continuidade do serviço, da adaptação às mudanças tecnológicas, como também de neutralidade e transparência. Muitas vezes, o serviço público é confundido com o setor público, isto é, a missão e o estatuto. É um erro. O gerenciamento de água, por exemplo, é um serviço público que, de acordo com a legislação de muitos países, pode ser confiado a empresas privadas por delegação, autorização ou concessão (Bartoli, 2007).

PENSAMENTO ÚNICO

Seria muito longo descer a todos os detalhes, mas pode-se observar que, desde o início deste século, **iniciativas diversas foram tomadas para impor, na prática, uma espécie de pensamento único que, no caso do ensino superior, se configurava pela aplicação, nos países, dos princípios da Organização Mundial do Comércio** que, desde 1998, passou a considerar a educação e, em particular o ensino superior e o ensino a distância, como mercadoria (Rodrigues Dias, 2017).

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

- a) Fez-se um silêncio sobre a pertinência e sobre documentos básicos, por exemplo, sobre um dos discursos de encerramento da CMES, o de Celine Saint Pierre, do Canadá, uma mulher de visão, que foi capaz de, analisando o que se discutira na CMES, prever muito do que viria em seguida, inclusive com respeito à comercialização da educação;
- b) Passou-se a se utilizar, de maneira sistemática, processos de recuperação. Fala-se de respeito à diversidade cultural, e, ao mesmo tempo, estimulam-se práticas que visam ao estabelecimento ou confirmação de monopólios, de visão única do processo, de qualidade baseada em padrões fechados restritos a certos países e certas realidades. Exemplo claro de

uma recuperação deste tipo ocorreu durante a Conferência de Paris + 5, em 2003, quando, não fora a reação dos delegados latino-americanos, ter-se-ia registrado no informe final, sem discussão, o **conceito de bem público global, em lugar de bem público**. Bem público para o ensino superior significa que se trata de um serviço público, acessível a todos, sem discriminação, permanente e adaptável às condições e mudanças da sociedade. Bem público global implicaria na aceitação de modelos globais, em consequência de processos de credenciamento ou acreditação estandardizados, contrários à diversidade cultural, facilitando a comercialização da educação e seu domínio por instituições de um pequeno grupo de países;

- c) Levou-se adiante, na área justamente do credenciamento ('acreditação') e da avaliação, um processo que durou pelo menos quarenta anos, de elaboração de convenções regionais sobre o reconhecimento de estudos e de diplomas do ensino superior e a uma recomendação internacional em 1993, adotada por consenso, após muito estudo, reflexão e negociação. No entanto, instalou-se na primeira década deste século, e continua em curso, um processo que visa, sem dúvida, ao **estabelecimento de um sistema internacional de credenciamento ('acreditação'), baseado em boas práticas modeladas na experiência dos países signatários da convenção de Lisboa de 1997 (Europa, além de Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália)**. O documento base para toda esta operação foi elaborado pela OCDE com a colaboração de funcionários da UNESCO. Esta organização não o aprovou oficialmente pelo seu Conselho Executivo e Conferência geral, mas é usado como se fora documento oficial da UNESCO, que apenas dele tomou nota. Abandonou-se, na prática, a recomendação internacional de 1993 sobre reconhecimento de títulos e diplomas do ensino superior, que é mencionada apenas para justificar um enterro de terceira

classe, e utilizam-se, no processo em curso de reformas das convenções regionais, princípios baseados na experiência dos países europeus (aos quais se somam Canadá, Estados Unidos, Israel e Austrália) (Van Gingel e Rodrigues Dias, 2006).

Uma série de processos, aparentemente independentes, mas em realidade, profundamente interligados, passou a ser utilizada com o mesmo objetivo final: consolidar a posição de liderança de um pequeno grupo de países, em geral anglo-saxônicos. São eles (Rodrigues Dias, 2017):

- **Consolidação dos princípios do AGCS - Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC (Global Agreement on Trade Services, GATS em inglês)** que transformam a educação, em particular o ensino superior e o ensino a distância, em mercadoria. A partir de denúncias feitas no Fórum Social Mundial de Porto Alegre de 2002 e de grande mobilização acadêmica no mundo inteiro, a adoção dos princípios da OMC parecia ter sofrido um processo de rejeição. No entanto, na prática, seus princípios são adotados, a privatização e comercialização se impõem em todas as partes. Ulteriormente, uma nova ofensiva busca obter dos países a assinatura de um convênio mais restritivo que o próprio – ACGS (GATS). Trata-se do Tratado Internacional sobre Comércio de Serviços (TISA), negociado a portas fechadas nos locais da delegação da Austrália junto às Nações Unidas em Genebra. A elaboração deste documento finalizou-se no final de 2016;
- **Revisão das convenções sobre reconhecimento de estudos**, acima mencionada, com base na Convenção de Lisboa e estabelecimento de um **sistema internacional de acreditação** mencionado acima;
- **Processo de Bolonha** que pode ser útil aos países europeus, mas que busca impor uma visão do mundo através do princípio e definição das competências;

- **Desenvolvimento dos MOOC-** Massive Open on-line Courses - Em 14 de janeiro de 2017 (pag. 9), *The Economist* citou o fundador de um MOOC, Udacity, que previu que “em 50 anos o número de universidades se reduziria a apenas dez”. Evidentemente, não creio que isto ocorra, mas o significado disso é claro. No entender desse senhor, universidades nacionais não serão mais necessárias. Todo o “serviço” será feito pelos MOOC. A formação de milhões de estudantes seria feita por pequenos grupos baseados em 2 ou 3 países que, mesmo se utilizarem sócios nos países objeto, controlarão todo o conteúdo e ainda toda a operação financeira. Seria um grande negócio, sem dúvida. E está claro que um dos produtos desta operação seria a edificação de um sistema uniformizado de ensino superior em todo o mundo;
- Sistema de classificação – *rankings* – baseado em critérios que se ajustam, sobretudo aos modelos dos países que dominam a economia, as finanças, a política internacional sobretudo os anglsaxões.

O que há de grave nestas questões? Ao se analisar como funciona a cooperação internacional em questões de desenvolvimento e, em particular no campo da educação, isto se torna mais claro. Há que se compreender que, durante muito tempo, falou-se na “ajuda” como um instrumento de cooperação. Descobriu-se, então, que a ajuda beneficiava frequentemente muito mais os países doadores que os receptores. Passou-se, então, a se falar em “assistência”, mas logo a experiência mostrou que a assistência, baseada, por exemplo, nas teorias “difusionistas”, não respeitava nem a diversidade cultural, nem os interesses daqueles que dela se deviam beneficiar.

Hoje, busca-se vender produtos, cooperação passa a ser vista como sinônimo de comércio (para isto, a OMC e a inclusão da educação no Acordo Geral de Comércio de Serviços são poderosos instrumentos) e tudo é feito para forçar os países em desenvolvimento a reformarem seus sistemas para copiar modelos tradicionais como o dos Estados Unidos,

ou o modelo da reforma de Bolonha, que, em realidade, é uma adaptação do modelo norte-americano, já adotado por diversas universidades latino-americanas desde o final dos anos cinquenta.

Há uma fascinação pelo modelo inglês, o que é uma brincadeira de mau gosto. Há pontos positivos no modelo, sem dúvida, mas, além do aspecto cultural, não nos esqueçamos de que, desde os tempos da Sra. Thatcher, as universidades inglesas começaram a cobrar anuidades e a transformar bolsas em empréstimos. Ao mesmo tempo, o governo reduzia seus créditos para pesquisas e para a formação. A consequência foi imediata. Para satisfazer suas necessidades, as universidades são obrigadas a concentrar seus esforços em atividades comerciais e a consolidar uma filosofia que visa mais ao lucro que ao desenvolvimento do saber ou à expansão da cultura.

Não é por outra razão que publicações como *The Economist* defendem o recrutamento pelas universidades inglesas de um número maior de estudantes estrangeiros (chineses, árabes e, até recentemente – acrescentamos- os brasileiros). Os estrangeiros pagam anuidades várias vezes superiores à dos ingleses e europeus. E isto explica o desfile lamentável, no Brasil, de presidentes, primeiro-ministros e ministros, vindos da Inglaterra, da França e de outros países, acompanhados de reitores, vice-chanceleres, presidentes de universidades, para discutir “cooperação interuniversitária” no tempo do auge do “Ciência sem Fronteira”¹¹. Colaboração ou busca desesperada e desenvergonhada de recursos?

Quanto ao modelo dos Estados Unidos, em geral seus defensores centram a análise nos resultados dos *rankings* de instituições como Harvard, Stanford e MIT. Mas se esquecem de dizer que a grande maioria das instituições propicia hoje um ensino de qualidade discutível

¹¹ “Ciência sem Fronteiras” era um programa lançado pelo governo Dilma Rouseff que tinha como objetivo anunciado o de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. O projeto previa, inicialmente, a utilização de até 10 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação fizessem estágio no exterior.

e os estudantes, ao final dos cursos, estão de tal forma endividados que isso compromete a carreira da maioria deles. Os adeptos deste modelo apresentam Berkeley, Stanford, Columbia, IMT, que não representam, de forma alguma, o conjunto do sistema de ensino superior dos Estados Unidos.

Uma saída para pelo menos melhorar a situação das universidades dos países em desenvolvimento viria da cooperação. Mas de que tipo de cooperação estamos falando? A UNESCO comemorou, em outubro de 2017, os 25 anos do lançamento do programa UNITWIN - Cátedras UNESCO. A ideia subjacente deste programa era a da democratização do saber, da divisão do conhecimento, da cooperação entre iguais. Seu objetivo era o de favorecer a constituição de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis intrarregional, regional e sub-regional, com a finalidade de promover o desenvolvimento institucional e a distribuição de recursos e de facilitar as trocas de conhecimentos especializados e de dados de experiência como de pessoal e de estudantes.

Uma análise objetiva do sucesso e das dificuldades deste programa mostraria o quão difícil é encontrar instituições e países que, de fato, estejam dispostas a colaborar e não a dominar e explorar. Só alguns elementos para reflexão. Os países ricos, em 2005, tinham se comprometido em aplicar 0,7% do seu PIB em programas e projetos de ajuda internacional ao desenvolvimento, mas chegaram ao início do século XXI com a média de 0,25%. Estima-se que, com desconto dos fundos fantasmas utilizados nos/e para os países ricos e seus consultores, essa ajuda, no que se refere aos membros do G-7 – Reino Unido, França, Estados Unidos, Alemanha, Canadá e Japão – reduz-se a 0,07%. E, além disso, **uma grande parte dos fundos destinados à cooperação é constituída de empréstimos, e não de doações ou subvenções.**

Fazer o que o Brasil andou fazendo ou seja, enviar estudantes aos países ricos e à Austrália, sem contrapartida, sem assegurar que a formação servirá aos interesses do país, sem garantir o regresso do pessoal que envia para fora, é uma atitude de suicídio. Os países que fizerem isso estarão financiando os sistemas dos países ricos e darão, “de

mão beijada”, sem nenhuma contrapartida, a estes países a possibilidade de recrutar os melhores cérebros, já com formação avançada. É a cooperação ao inverso.

Uma política correta poderia ser a que adotou a China, que decidiu melhorar o equipamento dos laboratórios de suas instituições, garantir melhores condições de trabalho a seus especialistas nacionais e condições de trabalho decente para os que terminam os estudos no Exterior e regressam ao país. Estes, quando voltam, encontram estruturas adaptadas no domínio de sua pesquisa e melhores perspectivas de carreira¹².

Justifica-se, então, uma atenção especial sobre o que ocorre hoje na China¹³. Nesse país, o número de pobres sofreu uma redução de mais de 400 milhões de pessoas somente entre 1990 e 2004. E 400 milhões, convenhamos, é praticamente o dobro da população de um país como o Brasil, e equivalente à população de toda América do Sul.

No mundo inteiro, governantes se vangloriam por adotar medidas de flexibilização no trabalho, como fórmula de se criar riquezas. Na prática, flexibilidade significa aumento de precariedade. Ora, se há um ponto essencial para que exista democracia social é o da dignidade do ser humano através da existência de condições de trabalho dignas. Na China, ao contrário, disposições legais entraram em vigor no dia 10 de janeiro de 2008, garantindo mais segurança e estabilidade no trabalho, o que provocou imediatamente a decisão de certas empresas estrangeiras,

¹² O envio de centenas de milhares de estudantes ao Exterior por parte da China é parte de uma estratégia ampla de formação de recursos humanos. Num artigo publicitário no semanário inglês “The Economist” de 09 de fevereiro de 2018 (*“Sharing the future”*), Fu Jun, diretor acadêmico do Instituto de Cooperação e Desenvolvimento Sul-Sul, na Universidade de Beijing, afirmou: Quando o país iniciou o processo de reforma e abertura no final da década de 1970, Deng Xiaoping - o arquiteto da modernização econômica da China - enviou um grande número de estudantes chineses para estudar no exterior. Agora é cada vez mais reconhecido que o crescimento é promovido de forma mais profunda pelo desenvolvimento humano do que pelo fornecimento de capital físico.

¹³ Em março de 2008, tive oportunidade de discutir deste tema num seminário internacional na Universidade de Campinas (ver Jornal da Unicamp – Campinas, 24 a 30 de março de 2008, Ano XXII, no. 389 encontrável em internet). O tema fora debatido anteriormente numa conferência de universidades asiáticas realizada em Hangzhou na China, em dezembro de 2007, onde, como orador principal, apresentei um documento intitulado *“Globalization and dialogue of civilizations: the role of China”* (ver www.mardias.net – volume eletrônico no. 2- Globalização no ensino superior e o impacto da ação da OMC)

coreanas por exemplo, de abandonar a China. Vão buscar em outros lugares melhores condições para explorar os trabalhadores.

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

A China que tinha 3 milhões e 700 mil estudantes no superior em 1990, hoje tem pelo menos 25 milhões e investe muito em ciência e tecnologia. A prioridade é dada à formação segundo os interesses do país. Em alguns casos, instituições estrangeiras foram autorizadas a funcionar na China, mas sempre através de parcerias com instituições locais e com programas “acreditados” pelas autoridades nacionais. Na China, claramente há um projeto de nação, busca-se alcançá-lo e para consegui-lo, as universidades são parte importante da estratégia de ação. Mas atenção: nem tudo o que se faz na China é exportável para outros países em condições e situações diferentes. Não faz sentido substituir um imperialismo por outra espécie de submissão.

ADAPTAÇÃO ÀS MUDANÇAS

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

Vivemos hoje uma aceleração no processo de crise econômica mundial com repercussão em todos os campos da atividade humana. Crise no setor bancário, despesas militares com crescimento fora do controle, déficits orçamentários, sobretudo na balança de pagamentos,

cada vez maiores por parte de diversos outros países, são indicadores claros da crise global que permanece.

Nossa geração assistiu ao fim dos impérios europeus (o britânico e o francês) e a extinção da União Soviética. A liquidação do império norte-americano, por sua amplitude e sua força, poderá ser mais difícil, mais complicada, mais traumatizante para o mundo inteiro, mas chegará também. E o ideal seria que não fosse substituído por outro império, seja qual seja sua cor...

Uma comissão de 21 sábios presidida pelo Prêmio Nobel norte-americano Michael Spence, publicou em 2008 um informe que chegou a ser visto como o fim do Consenso de Washington. Os trabalhos da **Comissão Crescimento e Desenvolvimento** foram financiados pela Austrália, Suécia, Países Baixos, Reino Unido, Fundação William e Flora Hewlett e pelo Banco Mundial¹⁴, mas os trabalhos do grupo terminaram em julho de 2010 e, desde então, sobre eles fez-se um silêncio total. Antes de desaparecer, a comissão publicou dois documentos: “*The growth report: strategies for sustainable growth and inclusive development*” (2008) e “*Special report on post-crisis growth in developing countries*” (2009). Os membros da comissão evidentemente não previram a queda do império norte-americano, não se opuseram à globalização, nem à

¹⁴ Membros da comissão: *Montek Ahluwalia (India), Minister of Planning; Edmar Bacha (Brazil), Board member of Banco Itau, former President of the National Bank for Economic and Social Development; Dr. Boediono (Indonesia), Coordinating Minister for Economic Affairs; Lord John Browne (Great Britain), Former CEO, British Petroleum; Kemal Dervis (Turkey), Administrator of the United Nations Development Programme, former Minister of Finance of Turkey; Alejandro Foxley, (Chile), Minister of Foreign Affairs; Han Duck-Soo (Korea), Chairman of the Presidential Committee on Facilitating KORUS FTA Finalization; Goh Chok Tong (Singapore), Senior Minister and Chairman of the Monetary Authority of Singapore; Danuta Hübner (Poland), Member of the European Commission; Carin Jaemtin (Sweden), Former Minister for International Development Cooperation Pablo Kuczynski (Peru); Former Prime Minister Danny Leipziger (USA), World Bank, Vice President, PREM; Trevor Manuel (South Africa), Minister of Finance; Mahmoud Mohieldin (Egypt), Minister of Investment; Ngozi N. Okonjo-Iweala (Nigeria), Managing Director, World Bank; Robert Rubin (USA), Director, Chairman of the Executive Committee and Member of the Office of the Chairman of Citigroup, is the former Secretary of the US Treasury Robert Solow (USA), Professor Emeritus, Massachusetts Institute of Technology (MIT) Michael Spence (USA), Nobel Laureate, Chair of the Growth Commission, former Dean of Stanford Graduate Business School Sir K. Dwight Verner (Saint Kitts and Nevis, West Indies) Governor of the Eastern Caribbean Bank Hiroshi Watanabe (Japan), President and CEO of the Japan Bank for International Cooperation (JBIC) Ernesto Zedillo (Mexico), Director of the Yale Center Study of Globalization, former President of Mexico Zhou Xiaochuan (China), Governor of the People's Bank of China*

liberação do comércio, mas insistiram na necessidade de programas sociais e na necessidade de se evitar a repetição de fenômenos como o da brutal diferença de renda entre grupos sociais. Consideram que, para sair da crise, antes de mais nada, é necessário um Estado forte. Um planejamento a longo termo e funcionários bem pagos é necessário, assim como investimentos públicos nas infraestruturas, na educação e na saúde. Um elemento a ser destacado, de maneira direta, os membros da comissão se opuseram ao receituário do Consenso de Washington.

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

São de natureza diferente e devem ser tratadas de maneira específica. Em termos concretos, uma universidade, como insistia o especialista colombiano Borrero Cabal (1995), deve distinguir entre suas unidades voltadas às finanças e à economia e suas funções principais, que são de natureza escolar e que visam à formação, pesquisa, serviços que não podem sempre, como nas empresas capitalistas, visar à eficácia vista como sinônimo de lucro financeiro. Devem manter sua capacidade crítica, devem prestar serviços à comunidade, devem colaborar com o desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, devem estimular o acesso e a mobilidade, e não apenas, como nas empresas, favorecer os interesses de seus proprietários, acionistas e, eventualmente, conceder alguns benefícios a seus empregados.

Propostas como as que circulam hoje, na América Latina, de congelar gastos em educação e em ciência e tecnologia só pode vir de quem dispõe de um projeto de nação submissa. São inaceitáveis. O mesmo vale para um contingenciamento cego que só poderá ter como resultado o asfixiamento da capacidade de ação das universidades públicas.

Autores diversos propõem ainda, como solução para a crise financeira das universidades públicas, sistemas de cobrança de anuidades, que, em muitos casos, são a solução fácil para administradores sem imaginação ou para funcionários internacionais que enviam seus filhos a colégios caríssimos e, depois, têm os custos reembolsados por suas organizações.

Em alguns países, a adoção do ensino universitário pago provocou mais exclusão, alguns falam mesmo de verdadeiro *apartheid* social. Pesquisas do Instituto de Educação de Londres revelam os efeitos sociais nefastos dessas políticas em países como Estados Unidos e Reino Unido.

A pesquisa nos Estados Unidos demonstra claramente que os empréstimos estudantis têm um impacto negativo/desencentivo sobre a participação de grupos de baixa renda por causa da dívida concomitante dos estudantes, mas neutro na dos grupos de renda média a alta. Em contrapartida, os subsídios têm um resultado positivo na matrícula de grupos de baixa renda e um resultado neutro para grupos de renda média a alta. E as taxas de matrícula têm um efeito de desencentivo sobre os alunos pobres e de renda média, mas não têm impacto algum entre os estudantes de alta renda (St. John, 1999; McPherson and Shapiro, 1991; St. John and Starkey, 1995 citados por Clair Callender) (Hayton, Annetee and Paczuska, Anna, 2004).

A decisão do Chile de voltar à política de universalidade do acesso ao ensino superior gratuito merece ser seguida de perto. É real ou trata-se de uma conrtina de fumaça?

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

MISSÕES DA UNIVERSIDADE

E isto nos leva de novo a uma das recomendações mais fundamentais da CMES em 1998. No documento que adotou em

complemento à declaração, e que visava a configurar um plano de ação para as reformas do ensino superior no mundo inteiro, a CMES, em 1998, sugeriu que os estabelecimentos de ensino superior definissem ou redefinissem suas missões. **Este é um ponto que, até agora, não mereceu a atenção da comunidade acadêmica, em particular na América Latina.** Se as missões são definidas pela comunidade acadêmica, com a participação da sociedade civil, dos governos, dos parlamentos, elas disporão de um instrumento poderoso para guiar sua ação e participarão diretamente da formulação de objetivos mais amplos que vão definir o modelo de sociedade em que vivemos.

Com a revisão de suas missões, as avaliações dos estabelecimentos universitários poderão ser feitas não comparando o que faz uma universidade da região com a ação de uma instituição norte-americana ou inglesa ou australiana ou norueguesa, por exemplo, mas com o que a sociedade espera dela. Os “estândares” ou padrões não levarão nem à dominação, nem à adoção de práticas que, eventualmente, podem ser boas para os países de origem, mas que nada têm a ver com a realidade cultural e social dos países que desejem reformar seus sistemas para que estes respondam aos interesses de suas sociedades. E aí de novo, a reflexão sobre o sistema público é fundamental. Educação não é comércio. Educação é um serviço público¹⁵.

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

¹⁵ Este tema vem sendo tratado em várias partes do mundo, embora também faça parte das questões sobre as quais se procura aplicar a lei do silêncio. Em duas ocasiões fui solicitado a elaborar trabalhos para a revista Educação e Sociedade, de Campinas, Brasil (vol 24, no 84, setembro de 2003 “Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem publico? e vol. 25- n. 88, especial outubro de 2004- ~Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional) RIES- AUGM

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

REFERÊNCIAS

- Bartoli, A. (2007). *Le management dans les organisations publiques*. Malakoff: Dunod.
- Bertigny, L. (2018). *1968 – De grands soirs en petits matins*. Paris : Seuil.
- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC-UNESCO) (1997). *La educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe*. Documento de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996. Havana: CRESALC-UNESCO.
- Cetto, A. M. (1996). *Science in a rapidly changing world*. In Proceedings of the International Conference on the Role of Higher Education in the Context of an Independent State. Nablus, p. 40-44.
- De Ketele, J. M. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento de trabajo ED-98/CONF.202/CLD.49. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

De Lombarde, P.; Kochi, S.; Briceño Ruiz, J. (Ed.) (2008). *Del regionalismo latinoamericano a la integración interregional*. España: Fundación Carolina y Siglo XXI.

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

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996.

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

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

Geismar, A. (2008). *Mon mai 1968*. París: Éditions Perrin.

Ginkel, V.; Rodrigues Dias, M.A. (2006). *Institutional and political challenges of accreditation at the international level*. 2006. Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=306>. Acesso em: 11 ago. 2017.

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

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

Gurria, A. (2007). *UNESCO ministerial round table on education and economic development*. París, 19 Oct. 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/>>

unescoministerialroundtableoneducationandeconomicdevelopment.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

Haitton, A.; Paczuska, A. (2002). *Access, participation and higher education, policy and practice*. Kogan Page, Chapter 4: Fair Funding for Higher Education: The Way Foreard. p. 69-88.

Lima, J. (1994). *75º Aniversario de la Reforma Universitaria* - Tomo I- Editorial de la Universidad de la Plata- Prólogo

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

_____. (1996). *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais adotado pela Resolução 2200 A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966*. Disponível em: <www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris, 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicad.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2017.

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

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

_____. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción: informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación*

Superior. Paris, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

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

Ribeiro, Darcy (1982) – *A universidade necessária* - Paz e Terra- pg. 122.

Rodrigues Dias, M.A. (2003). *Espaços solidários em tempos de obscurantismo- Discurso de inauguração do ano letivo do conjunto de universidades catalãs proferido na UPC – Universidade Politécnica de Catalunya- em 25 de setembro de 2003*. Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=234> vol. 2, doc. No. 5. Acesso em: 12 fev. 2018.

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

_____. (2008). *O ensino superior -e o projeto de nação- da China para além dos clichês*. 24 a 30 de março de 2008- Jornal da Unicamp- www.mardias.net electronic book no. 14, doc. no. 10-.

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

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

_____. (2017). *Ensino superior como bem público – Perspectivas para o Centenário de Reforma de Córdoba*. Associação de Universidades Grupo

Montevidéu- edições impressas em espanhol (com a Universidade da República de Montevidéu), em português (com a Universidade Federal de Santa Maria) e versão em inglês no site da AUGM.

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

The Economist (2012). *Higher education not what used to be*. 01 dez. 2012. p. 49-50.

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

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

The World Bank (2002). *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development.

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

Trindade, H. (1998). A reforma universitária de Córdoba e seu legado simbólico- Universidade e Sociedade no. 17- Sindicato Andes nacional- pgs.49 a 51

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

_____. (1991). *Historia de la universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba*. Editorial Universitaria Centroamericana- EDUCA- 1991

United Nations for Education, Cultura and Science (UNESCO) (1993). *Recommendation on the recognition of studies and qualifications in*

higher education, 13 Dec. 1993. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 11 ago. 2017.

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

_____. (2011). *UNESCO Global Forum: rankings and accountability in higher education: uses and misuses*. Paris, 18-17 May 2011. In cooperation with OECD and the World Bank, Programme, Introductory document and Highlights, 2011.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). *Carta de Porto Alegre: Chamamento contra a transformação da educação em mercadoria*. In: Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas, 3. 27 de abril de 2002. Documento assinado por 39 associações e universidades ibero-americanas.

LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA HABANA (1996) Y LA DEMOCRATIZACIÓN DE AMÉRICA LATINA

Carlos Tunnermann Bernheim¹⁶

Francisco López Segrera¹⁷

INTRODUCCIÓN

La consecuencia más importante para América Latina y el Caribe, de “La Conferencia Regional de Educación de la Habana (1996) de Unesco, (CRES- 1996)” preparatoria de la Conferencia Mundial de 1998 (CMES), fue el hecho de que se pasó de la hegemonía y predominio de la tendencia propia del Banco Mundial y de ciertos organismos financieros internacionales, que ante la expansión cuantitativa de la educación superior recomendaban como solución ad hoc la privatización de la ES –tendencia que, en cierta medida, había monopolizado el discurso sobre la Universidad–, al criterio y convicción de que invertir en educación superior y transformarla acorde con las necesidades de la región, era clave para el crecimiento económico y el desarrollo de las sociedades latinoamericanas y caribeñas.

¹⁶ Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (1964-1974). Ministro de Educación (1979-1984). Miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (1990-1994). Consejero Especial del Director General de la UNESCO (1994 – 1999); Miembro de la Academia Nicaragüense de la Lengua y de la Academia de Ciencias de Nicaragua. Correo electrónico: ctunnermann@yahoo.com

¹⁷ Funcionario de UNESCO entre 1994 y 2002, donde se desempeñó, entre otros cargos, como Director del Instituto Internacional de Educación Superior de UNESCO de América Latina y el Caribe (IESALC). Miembro del Foro UNESCO en educación superior (2002-2009). Asesor Académico (2004-2012) y actual Consultor de la Red GUNI. Profesor Titular Adjunto del Centro de Pensamiento Estratégico y Prospectiva de la Universidad Externado de Colombia. Profesor Titular Adjunto del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI) de Cuba. Correo electrónico: lopezsegrerafrancisco@gmail.com

El cuerpo doctrinal y el consenso que facilitó este proceso desencadenado por Unesco, llevó al predominio de una Nueva Agenda en el debate sobre las políticas a seguir por los Estados Nacionales con relación a la educación superior, pero también ofreció una guía para la acción en un ámbito en que pudieron comenzar a actuar diversos líderes de Instituciones de Educación Superior (IES), tanto públicas como privadas, aún antes de que se aprobaran leyes y políticas nacionales ad hoc.

En una encuesta que realizamos en 2002 entre un amplio grupo de universidades, investigadores y actores claves de la educación superior latinoamericana acerca del impacto de las recomendaciones de la CRES-1996 – y de la CMES – en las IES de América Latina y el Caribe (ALC), pudimos apreciar la influencia de los principios emanados de dichas conferencias y su contribución al debate y al pensamiento universitario en la región. Estos principios y aportes tuvieron una influencia decisiva, aunque desigual, en los procesos de transformación y democratización de la educación superior que se llevaron a cabo en los distintos países.¹⁸

La CRES-96 tuvo mayor impacto e influencia en los rectores, dirigentes académicos, profesores e investigadores de determinadas universidades públicas – y también en las privadas de excelencia, en especial en las universidades católicas, donde no es el lucro el objetivo esencial de su labor – que en las políticas de educación superior a nivel estatal.

Esta afirmación habría que matizarla, pues en algunos países como México, Cuba, República Dominicana, Venezuela, Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay, Chile, Jamaica y Trinidad-Tobago, entre otros, los principios aprobados en la CRES-1996 (y en la CMES) tuvieron gran influencia en la formulación de las políticas con relación a la ES. Pese a esto, como nos muestra la encuesta mencionada, así como la información adicional que hemos utilizado, no podemos decir que los principios formulados por la CRES-96 se cumplieron plenamente en la región.

¹⁸ Vid. López Segrera, F. (2002)

Con la CRES-96 – celebrada en la Habana, entre otras razones, debido a que Cuba había transformado su universidad acorde con principios de equidad social no presentes en esa dimensión en otras sociedades latinoamericanas – y la CMES de 1998, celebrada en la sede de UNESCO en París, se desarrolló un corpus teórico emanado de las universidades públicas latinoamericanas, que cuestionó los dos postulados principales del Banco Mundial, esto es, que no se debía invertir en educación superior sino solo en educación básica y que se debía privatizar la educación superior para así solucionar por esta vía la calidad y el financiamiento de la misma.

UNESCO impulso reformas de la educación superior en la región con importantes diferencias respecto al Banco Mundial. En especial por su defensa de la igualdad de oportunidades educativas y por su énfasis de que el Estado debía financiar la educación superior pública.

A partir de esta visión general de Unesco, enriquecida por los principales actores de la región, se expresaron propuestas concretas de índole plural por diversos dirigentes y especialistas de la educación superior que desempeñaron un papel clave en la CRES-1996.¹⁹ También el apoyo de la autoridades cubanas, del Ministro de Educación Superior de Cuba, Fernando Vecino Alegret, contribuyeron al éxito de la CRES-1996, que fue clausurada por el Presidente de Cuba Fidel Castro y por el Director General de la UNESCO, Federico Mayor.

Los acuerdos alcanzados en la CRES-1996 y en la Reunión de Consulta UNESCO-CARICOM (Santa Lucía, 1998), destinada al Caribe de habla no hispana, y también en la CMES de 1998, implicaron un amplio consenso con relación a políticas de educación superior, que permitió que el CRESALC de Unesco, transformado a partir de 1998

¹⁹ Carlos Tunnermann, Jorge Brovetto, Luis Yarzabal, Francisco López Segrera, Marco Antonio Días, Axel Didriksson, Rodrigo Arocena, Javier Gorostiaga, José Días Sobrinho, Hebe Vessuri, Judith Stutz, Luis Eduardo González, Angel Díaz Barriga, José Sarukhán, Marcia Rivera, Carmen García Guadilla, Claudia Harvey y Rex Nettleford, entre otros muchos. Consultar en CRESALC-UNESCO (1997) los artículos de los ponentes en las 5 Comisiones de la CRES-1996. Consultar también *Higher Education in the Caribbean* (1998).

en IESALC-UNESCO, coordinara y asesorara este intento de proceso de transformación de la ES de ALC.

En la CRES-1996 participaron 700 líderes y actores diversos de la ES de ALC – ministros de educación, rectores, vicerrectores, decanos, directores de escuelas y departamentos, profesores, investigadores, dirigentes estudiantiles – de IES públicas y privadas. Aunque sin duda fueron las grandes universidades públicas, sus directivos, profesores e investigadores, los que tuvieron un mayor impacto e influencia en el consenso que se logró en defensa de la educación superior pública.

También las principales redes de universidades públicas y privadas de la región estuvieron presentes y dieron su apoyo a la CRES-1996: UDUAL, AUGM, AUSJAL, CSUCA, UNAMAZ, GULERPE, FLACSO, CLACSO, CINDA, UNICA; e incluso redes de carácter regional (OUI, SELA, CEPAL), Iberoamericano (OEI) y mundial (AIPU, AIUP, AIU, CRE, CRUE, HACU).

Sin embargo, gran parte de las recomendaciones y agenda de UNESCO para transformar la educación superior latinoamericana iban – pese a la esencial contradicción ya señalada - en un sentido similar a la agenda del Banco Mundial: uso eficiente de los recursos; fuentes de financiamiento alternativas a las estatales; perfeccionamiento de los procesos de gestión; diversificación de los sistemas educativos; mejorar la calidad de los profesores; actualizar los programas de estudio y los métodos de enseñanza; modernizar la infraestructura de las instituciones; desarrollo de programas de investigación, extensión e internacionalización; y articulación de la educación superior con los niveles previos de enseñanza y el desarrollo humano sostenible. (Villanueva, E. 2008, p.246)

Pasamos, en muchos de nuestros países, de la brutalidad autoritaria a la contra-reforma neoliberal. Se produjo “el secuestro de la bandera de la reforma universitaria por parte de las fuerzas conservadoras”. (Gentili, P, 2008, p.43)

Esta reforma neoliberal dio lugar a identidades “alteradas” y no reformadas en nuestras universidades como ha señalado Marcela Mollis.

Pese a los aspectos positivos en la transformación de la ES que implicó la CRES-96, algunos consideran que las “reformas” de las dos décadas posteriores a dicha Conferencia, son principalmente contrarreformas y no la reforma necesaria de la universidad nacional pública. La diversificación de IES y de fuentes de financiamiento, los incentivos a la investigación y otras “reformas” no han resuelto los problemas de falta de equidad, de calidad, de pertinencia, ni tampoco la obsolescencia curricular.

Si bien los aportes de las mencionadas conferencias regional y mundial de UNESCO tuvieron un impacto en la legislaciones de educación superior de algunos de nuestros países, hay que reconocer que su impacto fue menor que la doctrina neoliberal y no pudo desplazar de manera clara, ni en la práctica universitaria ni en el debate, los postulados mercantilistas y privatizadores del Banco Mundial, aunque ofreció una alternativa teórica a sus postulados que reforzó la legitimidad de las universidades públicas en nuestros países.

La victoria de los procesos pos-neoliberales que se desarrollaron en la región entre 1998 y 2016, retomaron la Agenda de la CRES-96 y luego la de la CRES-2008. Sin embargo, como todos estos procesos, de una manera u otra, fueron el resultado de compromisos políticos, no pudieron llevar a cabo una transformación de la ES de la magnitud en que lo logró la revolución cubana en sus primeros años.

¿EN QUÉ CONTEXTO REGIONAL SE CELEBRA LA CRES-1996?

En la década de los noventa la educación en la región recuperó su centralidad, perdida en la década de los 80s. Los conceptos claves del nuevo enfoque se expresaron en el documento “Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL-UNESCO, 1992).

El incremento de la desigualdad en forma de exclusión social influyó negativamente en el desarrollo de los programas educativos en los 80s y en los 90s. De 1980 a 1990 los latinoamericanos por debajo

de la línea de pobreza se incrementaron de 37 a 39 % en el caso de la pobreza urbana y del 25 al 34 % en el caso de la rural.

En 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población latinoamericana era de 363 veces, en 1995 aumento a 417. Según el BID, en los 90s se produjo una extensión de la pobreza a más de 150 millones de latinoamericanos, que equivalía a cerca del 33% de la población que percibía menos de dos dólares diarios, mínimo necesario para cubrir las necesidades básicas de consumo.

En 1998, pese a que el PIB creció en un 2.6%, la desocupación en la región aumentó de 7.2% a 8.4%. Junto a esto se observa un decrecimiento de los empleos en el sector formal y el hecho de que en el período 1990-97 de cada 10 empleos que se crearon, 9 de ellos pertenecían al sector informal.

CEPAL, en su Panorama Social de América Latina 2000, estimó que la población en condiciones de pobreza creció de 204 millones en 1997 a 220 millones en el 2000. Eso implicaba que en ALC en el año 2000 el 5% de la población era dueña del 25% del ingreso nacional, mientras que el 30% solo disponía del 5% del ingreso nacional. (Filmus, 1998; Tedesco; 2000; CEPAL, 2000; BID, 1998; Kliksberg, 2001).

La desinversión en educación en los 80s obedeció a las políticas neoliberales, a la incertidumbre en cuanto a la tasa de retorno futuro de esa inversión y a otros factores. El nuevo modelo económico (NME) que cristalizó en los 90s – caracterizado por el achicamiento del Estado y su correlato de privatizaciones y reducción del gasto público en aras de la estabilidad macroeconómica y que basó el crecimiento económico en las exportaciones, la desregulación del mercado laboral y la apertura al comercio y finanzas internacionales - resultó ser un límite a la potencialidad democratizadora que implican las transformaciones educativas.

En primer lugar, se observa que, pese al incremento de la inversión educativa en los 90s, esta seguía siendo muy baja. Los países de la OCDE invertían en esa época per cápita, 8 veces más que los países latinoamericanos en educación.

En nuestra región el gasto anual por alumno por nivel de educación en 1992 fue de \$252 dólares, 394 y 1485 respectivamente en las enseñanzas preescolar y primaria, secundaria y superior, mientras que en los de la OCDE estas cifras fueron de 4,170; 5,170 y 10.030.

En los países desarrollados el gasto público en investigación y desarrollo como % del PIB oscilaba del 3.0 % en el caso de Japón al 2.5 % aproximadamente en otros países; mientras que en América Latina, salvo los casos de Cuba y Costa Rica que estaban en el orden del 1.26 y 1.25 %, no alcanzaba el 1%.

Una de las conclusiones de la CRES-1996 fue, que si en la región no se invertía al menos del 7 al 5% del PIB en educación (educación básica y media y educación superior) y no menos de un 3% en I+D, sería difícil cerrar la brecha que se ensanchaba cada vez más con respecto a los países desarrollados. Es obvio que estas cifras deben ajustarse a las peculiaridades de cada país.

A partir de los 60's se produjo una gran expansión de la educación superior en la región. Mientras en 1950 existían en América Latina alrededor de 75 universidades, casi todas ellas de carácter público o estatal, en 1995 había en la región 300 universidades oficiales más, cerca de 400 universidades privadas y, en el nivel no universitario, alrededor de 3 mil instituciones, la mayoría de ellas privadas" (Brunner 1997, p. 9).

Para tener una idea sintética de las tendencias cuantitativas de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la región, en el momento de celebrarse la CRES-1996, nos referiremos a algunos de los datos de un estudio sobre el tema realizado en 1996. A mediados de los 90's el número total de instituciones de educación superior era de 5438. De estas el 54% pertenecía al sector privado. En 1994 había en la región 812 universidades 61% de las cuales era privada. De 700,000 profesores el 72% pertenecía al sector público. El 87% de la matrícula se encontraba en instituciones pequeñas de menos de 5000 estudiantes. Las IES no universitarias que ascendían a un 85% sólo recibían el 31% de la matrícula. Las IES simples (que no ofrecían postgrados ni programas de investigación) triplicaban a las complejas que si ofrecían dichos

programas. Había unos 8000 programas de postgrado, representando las maestrías el 51% de ellos. El sector privado tuvo un crecimiento entre 1960 y 1995 del 31% al 54% con relación al número total de IES, y del 15% al 38% en cuanto a la distribución de la matrícula. Las IES católicas cubrían el 8% de la matrícula, las seculares de élite otro 8% y las de absorción de demanda el 75% (Guadilla, 1998).

Según Brunner, los docentes aumentaron de 25,000 en 1950 a más de 600 mil en 1990, de los cuales menos del 10% eran profesores-investigadores. En 1950 los graduados universitarios eran unos 25,000 anuales y en 1990 ascendían a 700,000, lo cual llevó aparejado un gran deterioro de la calidad.

En este contexto de expansión cuantitativa y de necesidades urgentes de transformación de la educación superior por su falta de financiamiento, calidad y pertinencia, entre otros problemas, la CRES-1996 despertó grandes expectativas.

Según el Ex Rector de la UNAM, las políticas neoliberales – en forma directa o indirecta– tuvieron en los 90s los siguientes efectos en la educación latinoamericana: (González Casanova, 2001, pp. 32-34).

1. Una reducción en el gasto educativo en relación con el PNB.
2. Una reducción en la demanda de educación en virtud de que niños y jóvenes se ven obligados a trabajar para mantener a la familia, y de que los gastos de sostenimiento del educando, de sus uniformes y útiles escolares llegan a absorber proporciones que hacen insostenible la educación de los jóvenes, sobre todo para las familias más pobres, pero también para muchas de clase media.
3. Una reducción creciente de la oferta del empleo destinado a fines sociales, en virtud del debilitamiento o la desaparición de los servicios públicos del gobierno en materia de salud, alimentación, habitación, infraestructura urbana y rural. Numerosos médicos, ingenieros, arquitectos, trabajadores sociales, se vuelven innecesarios: no hay mercado para sus servicios al quedar fuera del mercado sus antiguos beneficiarios

que son los nuevos “pobres” y “extremadamente pobres”, hoy carentes de servicios públicos, de derechos sociales y de capacidad de compra. Nuevos y viejos pobres a menudo suman más de las cuatro quintas partes de la población.

4. Una economía de mercado con su lógica desreguladora que aumenta a los marginados y excluidos, y con ellos el analfabetismo, la población no escolarizada, la deserción escolar, la baja calidad de la educación de quienes logran continuar y a muchos de los cuales es necesario excluir mediante pruebas y exámenes *ad hoc*, que no tienen fines pedagógicos sino de desarticulación de la demanda educativa y de las presiones correspondientes, periódicamente enojosas para las autoridades escolares que les cierran la puerta a los aspirantes.
5. Un empobrecimiento de los sectores medios (de quienes trabajan por su cuenta, de empleados, de trabajadores organizados) que faltos de recursos para enviar a sus hijos a las escuelas privadas tampoco pueden enviarlos a las públicas, porque éstas carecen de cupo en forma creciente, a pesar de la sobreutilización de locales y profesores. En efecto, a muchos profesores se les pide enseñar al doble de alumnos o el doble de tiempo con salarios que equivalen a un cuarto de lo que recibían dos décadas antes.
6. Una disminución de la responsabilidad educativa del gobierno nacional (central o federal), y el traspaso de esa responsabilidad a los gobiernos locales con el pretexto de una “descentralización más racional y técnica”, y con efectos de reproducción de las desigualdades geográficas, en que los municipios más pobres prestan menos y peores servicios educativos.
7. Un aumento considerable de jóvenes de familias pobres que no pueden acceder ni siquiera a la enseñanza media superior y menos a la enseñanza universitaria o superior.

8. Un incremento de los estudiantes que en cada ciclo no terminan los estudios.
9. Un aumento de los estudiantes que al no disponer de suficiente tiempo abrigan la esperanza de terminar sus estudios en un periodo más largo que el normal (a los que se califica indiscriminadamente de “fósiles” en formas despectivas y hasta consternadas).
10. Una presión creciente y cada vez más ostensible del sector privado nacional y transnacional para determinar las políticas educativas del sector público, los planes de estudio, las inversiones y los gastos escolares.
11. Un deterioro creciente de las escuelas y universidades públicas y un auge relativo de las universidades privadas. Éstas por lo general no complementan sus actividades con institutos, centros y programas de investigación científica y humanística, pues la investigación tiende a concentrarse en los países posindustriales o centrales.
12. En fin, una presión generalizada -pretendidamente “fundada” y “académica” o “no ideológica”- para suprimir la universidad humanística y científica como base de la cultura general y las especificidades.

ANTECEDENTES DE LA CRES-1996.

El éxito de la Conferencia se debió, en buena medida, a su largo proceso de preparación, que tomó casi una década, y por el hecho de que estuvo precedida de una serie de conferencias preparatorias, que se llevaron a cabo en las diferentes regiones del mundo. La Unesco elaboró, en 1995, el *“Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior”*, que sirvió de base para el debate en las conferencias regionales preparatorias de la CMES de 1998.²⁰

²⁰ Este documento de UNESCO fue, en cierta medida, una respuesta al documento del World Bank (1994) “Higher Education. The lessons of experience. Washington D.C.”, que sostenía

Según este documento de Unesco, tres eran los desarrollos claves en la educación superior en el mundo durante el último cuarto del Siglo XX: a) la expansión cuantitativa; b) la diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio; y c) las restricciones financieras. Estas últimas se habían vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo. Según ese mismo documento, tres aspectos claves determinaban la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización.

En la Vigésima Octava reunión de la Conferencia General de la Unesco (1995), se aprobó una resolución orientando al Director General para que diera los pasos necesarios para llevar a cabo una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Es interesante subrayar que, desde un principio, la celebración de dicha Conferencia no fue vista tan solo como un gran evento académico, sino como la culminación de un proceso destinado a suscitar, a nivel mundial, el interés público por la educación superior y destacar su papel estratégico como factor clave del desarrollo humano sostenible y del proceso de transmisión y generación del conocimiento. En otras palabras, se trataba de poner nuevamente a la educación superior en un lugar prioritario en la agenda del debate nacional e internacional y de provocar una movilización mundial capaz de contribuir a definir los principios de una Declaración y las prioridades de un plan de acción que permitieran identificar las medidas necesarias para reforzar la contribución de la educación superior al desarrollo económico y social de las naciones.

La Conferencia aspiraría a identificar algunos principios fundamentales que, a escala mundial, pudieran servir de base para promover profundas reformas de los sistemas de educación superior

que se debía invertir solo en educación básica, pues las inversiones en educación superior no tenían retorno. El Banco Mundial rectificó luego este criterio, en cierta medida, en "Higher Education in developing countries: Perils and Promises. Washington D.C., 2000", desarrollado por un "task force" de especialistas del Banco Mundial y de UNESCO.

y subrayar su contribución a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia, todo lo cual demanda instituciones de educación superior dotadas de autonomía responsable y libertad académica.

Una serie de conferencias regionales precedieron a la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998. En todas ellas sobresalieron la preocupación por la pertinencia, la calidad, el financiamiento y la gestión de la educación superior. En América Latina y el Caribe, el entonces Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cresalc), radicado en Caracas y que en 1998 pasó a denominarse Iesalc-Unesco, asumió la conducción del proceso de preparación y tuvo a su cargo la organización de la Conferencia regional que fue, a su vez, precedida por una serie de 36 reuniones a escala nacional y subregional, en las que se analizaron los temas principales incluidos en la agenda de la CMES. Más de cuatro mil académicos del continente participaron en este gran debate previo, que permitió profundizar el estudio de la situación y perspectivas de la educación superior.

CARACTERÍSTICAS Y DESARROLLO DE LA CRES-1996

La Conferencia Regional preparatoria de la Mundial, se celebró en La Habana, Cuba, en 1996 y representó un punto de inflexión, un hito en el desarrollo de la educación superior latinoamericana y alcanzó sus objetivos fundamentales, que fueron: suscitar un amplio debate en torno a la problemática de la educación superior de la región, de suerte que ésta volviera a figurar en lugar prominente en la agenda de nuestros países y, a la vez, constituyera un valioso aporte al proceso de preparación de la Conferencia Mundial, en la que nuestra región participó con un importante acervo de propuestas.

A la Conferencia Regional de La Habana (noviembre de 1996), concurrieron más de 700 delegados provenientes de 26 países de la región, contándose entre ellos un buen número de representantes de los estudiantes.

Como fruto de sus deliberaciones, la CRES-1996 aprobó un Informe Final, una Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe y una Guía para la elaboración de un Plan de Acción. Cabe recordar que también se llevó a cabo una consulta específica para los países del Caribe de habla inglesa, francesa y holandesa, que tuvo lugar en Santa Lucía, del 29 de junio al 1 de julio de 1998.

La CRES-1996 reiteró, en su Declaración, una serie de principios fundamentales sobre la educación superior susceptibles de guiar los procesos de transformación, de cara al Siglo XXI.

Ante las corrientes de pensamiento que en nuestra región cuestionaban el papel estratégico de la educación superior, la CRES-1996 reiteró que “la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información”.

La Conferencia Regional también señaló que resultaba imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida cultura informática, pero advirtiendo que las instituciones de educación superior deberían asumir, al mismo tiempo, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo que la incorporación de las TIC no representara un peligro para los valores culturales propios de América Latina y el Caribe.

Según la CRES-1996, los nuevos cometidos de las instituciones de educación superior demandaban cambios substanciales en las estructuras académicas predominantes, que generalmente respondían a un sobre énfasis profesionalista y a una concepción unidisciplinar del conocimiento. Para ello recomendó que *“las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto”*.

Reconociendo que el desarrollo, la democracia y la paz son inseparables, la Conferencia Regional de 1996, asumió el paradigma del **desarrollo humano sostenible** o sustentable y abogó por un crecimiento fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad, que contribuyera a construir, sobre bases sólidas, una Cultura de Paz. Señaló que, ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo, basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, la educación superior está llamada a desempeñar un rol no solo prioritario sino también estratégico, tanto en los países industrializados como en los menos avanzados.

La Conferencia Regional concretó las tendencias de la educación superior de la región, en aquel momento, en los puntos siguientes: a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa. Reconoció que, pese a los esfuerzos realizados por los países de la región para aumentar las tasas de escolarización postsecundaria, en varios de ellos se estaba aún muy lejos de lograr la cobertura y la calidad requeridas por los procesos de globalización, regionalización y apertura de las economías, así como para alcanzar una verdadera democratización del conocimiento.

En relación a las restricciones que enfrentaba entonces el financiamiento de la educación superior, la Conferencia Regional de 1996, fue muy clara en advertir que la solución de los problemas financieros de la educación superior en América Latina y el Caribe no consistía en redistribuir los escasos recursos existentes entre los distintos niveles del sector, sino en transferir recursos de otros sectores menos prioritarios, mejorar la distribución del ingreso y diversificar las fuentes de financiamiento, todo lo cual debía ser el resultado de una búsqueda emprendida con la participación del Estado, la sociedad

civil, las comunidades profesionales y empresariales para responder de esta manera, en forma conjunta y equitativa, a las necesidades de los diferentes componentes de la sociedad. Ante las corrientes de pensamiento que en nuestra región cuestionaban el papel estratégico de la educación superior, la Conferencia Regional de La Habana, reiteró que *“la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información”*.

A este respecto, cabe recordar que la UNESCO ha recomendado, desde 1979, que los países inviertan en el sector educativo, al menos entre el 7 y el 8% del Producto Interno Bruto. Los Ministros de Educación, reunidos por la UNESCO en la Ciudad de México, acogieron este compromiso en la **“Declaración de México”** de 1979. Sin embargo, solo dos países están acercándose a ese porcentaje.

Como filosofía educativa, la CRES-1996 abogó por una formación integral, general y especializada de los graduados, que propicie su desarrollo como persona, como ciudadano y como profesional, en la perspectiva de una educación para todos, permanente y sin fronteras. *“La educación superior, dijo la Conferencia, necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo”*. Según la Conferencia Regional de 1996, los nuevos cometidos de las instituciones de educación superior demandan cambios substanciales en las estructuras académicas predominantes, que generalmente responden a un sobre énfasis profesionalista y a una concepción unidisciplinar del conocimiento. Para ello recomendó que *“las instituciones de educación superior deberían adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto”*.

Sobre el concepto de pertinencia de la educación superior, la Conferencia manifestó que ella no puede concebirse desligada de la calidad. Pertinencia y calidad, se dijo, están estrechamente ligadas, son conceptos interdependientes, como las dos caras de una misma moneda. Se asumió un concepto amplio de pertinencia social, que supere la simple adecuación de la educación superior a los requerimientos del mundo laboral y productivo. La Universidad debe trabajar al servicio de todos los sectores sociales, y en países como los nuestros, debe priorizar la atención de los sectores más desfavorecidos. En cuanto a la calidad, esta se asumió como un concepto multidimensional, que abarque la calidad de los docentes, de los estudiantes, de los programas, de los métodos didácticos, de las tecnologías educativas y del espacio físico o ambiente pedagógico.

La concepción de la educación superior como un bien público fue uno de los principios fundamentales que emergió de la Conferencia Regional de 1996, por lo tanto, su valoración no podía limitarse a indicadores cuantitativos de carácter económico, sino remitirse, en prioridad, a su valoración social en la perspectiva del desarrollo humano. La Conferencia se pronunció también por la superación de los esquemas tradicionales de cooperación internacional y abogó por un nuevo estilo de cooperación que, sobre la base de una política de mutuo respeto, solidaridad y confianza, supere las asimetrías y redefina los marcos de colaboración, de manera particular con las agencias internacionales de financiamiento y cooperación técnica.

CONCLUSIONES

1. La CRES-1996 dio lugar a una amplia movilización en torno a la problemática de la educación superior, de suerte que ésta – con el nuevo enfoque de UNESCO – recuperó su lugar en la agenda de nuestros países y, a la vez, constituyó un valioso aporte al proceso de preparación de la Conferencia Mundial.
2. La Conferencia Regional de La Habana en su Declaración, como punto de partida, decidió ratificar el principio

consagrado en 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que afirma en su artículo 26, párrafo 1, que « toda persona tiene derecho a la educación » y que « el acceso a los estudios de educación superior será igual para todos, de acuerdo con sus méritos ». Ratificando a su vez los contenidos de la Convención contra la Discriminación en la Educación (1960), que expresa en su artículo IV que los Estados firmantes se comprometen a sí mismos « a ofrecer a todas las gentes educación superior, basándose en una verdadera igualdad y conforme a las habilidades de cada individuo ».

3. La Declaración de la CRES-1996 destacó que el desarrollo humano, la democracia y la paz son valores inseparables hacia los que deben propender los programas de educación superior, a través de tres objetivos: la extensión del acceso a la educación superior, sin discriminación alguna, así como la expansión de la permanencia en el sistema y de las posibilidades de éxito; el mejoramiento de su gestión y el fortalecimiento de los vínculos con el trabajo; mientras contribuyen, al mismo tiempo, a la construcción de la paz y promueven el desarrollo basado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad – enfatizando la emergencia de un nuevo paradigma de producción, fundado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información. Se debe reconocer, que esto depende del potencial para crear un conocimiento que satisfaga las necesidades específicas y las carencias de la región; y que esto último se deriva casi exclusivamente de las IES, de las instancias de conocimiento que lo generan, lo critican y lo diseminan.
4. Cómo ya hemos mencionado, la CRES-1996 identificó las principales tendencias de la educación superior en la región: incremento de la matrícula y de las IES de educación terciaria; persistencia de las desigualdades; escasa inversión pública;

y creciente participación del sector privado en la oferta de educación terciaria.

5. La Conferencia señaló, que cualquier intento de mejoramiento de la calidad y de fortalecimiento de la relevancia de la educación superior requiere una significativa transformación del sistema educativo como un todo. Para lograr esto, es necesario solucionar los problemas financieros que enfrenta la educación y la educación superior en ALC. Esta solución no provendrá de la redistribución de los escasos recursos asignados a los diferentes niveles del sector; por el contrario, será el resultado de la transferencia de recursos de otros sectores que no sean una prioridad real, a la vez que se mejore la distribución del ingreso y se diversifiquen las fuentes de financiamiento. Todo esto ha de ser el resultado de una búsqueda asumida con la participación del Estado, la sociedad civil, las asociaciones profesionales y empresariales, con el fin de responder – conjunta y equitativamente – a las necesidades de los distintos sectores que conforman la sociedad.
6. Mientras que en ALC algunas corrientes de pensamiento, con la influencia – entre otros generadores de criterio – del Banco Mundial, estaban cuestionando la prioridad, la relevancia y la importancia de la educación superior y su rol estratégico, la Conferencia estableció que la educación en general, y la educación superior en particular, son instrumentos esenciales para afrontar con éxito los retos planteados por el mundo moderno y para la educación de ciudadanos que puedan así construir una sociedad más abierta y más justa. Esta será una sociedad basada en la solidaridad, el respeto por los Derechos Humanos, y el uso compartido del conocimiento y de la información. Al mismo tiempo, la educación superior es un factor clave para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, la reproducción de la cohesión social, la lucha

contra la pobreza y la promoción de una cultura de paz. La CRES-1996 contribuyó a cuestionar y debilitar la hegemonía ideológica de la visión de mercado de la educación superior, y ayudó a difundir una visión de la educación como concepción integral, basada en valores. Gracias al paradigma UNESCO, se reconoció la importancia creciente de este nivel de enseñanza – y de la educación en general – para el futuro de la persona humana y de la sociedad.

7. La Conferencia también destacó que las IES deberían tener total autonomía – pero a su vez rendir cuentas para poder ejercer dicha autonomía –; deberían tener de igual modo, una visión prospectiva, y se deberían apropiarse sin demora del paradigma de la educación permanente con el fin de entrenar graduados que aprendan cómo aprender. Se obtuvo consenso en que la orientación de mercado, por un lado, y la dimensión corporativa de la autonomía, por otro, impedían la transparencia en la rendición de cuentas y se abogó por una autonomía con responsabilidad social.
8. *Se* enfatizó la necesidad de participar resueltamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema de educación; promover la integración regional; la movilidad académica y profesional; el intercambio de experiencias entre las IES – elementos claves del Programa UNITWIN de las Cátedras UNESCO – para promover y transferir conocimiento, asegurando que esto último sea aplicado al desarrollo; la cooperación interuniversitaria; y la necesidad de apoyar diferentes tipos de redes, como asunto clave en la búsqueda colectiva de la equidad, calidad y relevancia de la educación superior.
9. Una diáfana e importante parte de la Declaración de la CRES-1996 fue – en una era de creciente privatización en ALC – la convicción de que el sostenimiento público de la

educación superior es indispensable. Se consideró que los retos encarados por la educación superior también son retos para la sociedad toda. Estos incluyen a los gobiernos, el sector productivo, el mundo del trabajo, la sociedad civil organizada, asociaciones académicas, junto con las organizaciones regionales e internacionales responsables de la capacitación, investigación, desarrollo y programas de financiamiento.

10. Por último se concluyó, *que* “resumiendo todas las consideraciones anteriores, todos los actores sociales deben aunar esfuerzos e iniciar acciones con el fin de alentar el proceso de transformación en profundidad de la educación superior. Para ello, deben fundamentarse en un nuevo ‘consenso social’ que permita a las IES estar mejor posicionadas y así responder a las necesidades actuales y futuras de un desarrollo humano sostenible. En el futuro inmediato, esta aspiración se convertirá paulatinamente más concreta, a medida que se ejecute el plan de acción elaborado en esta Conferencia.”

Cuando a veces sentimos cierta frustración al ver que muchos de los postulados de la CRES-1996 y luego de la CRES-2008 – y de las Conferencias Mundiales de Educación Superior de UNESCO de 1998 y 2009 – no siempre se han convertido en políticas de Estado en las naciones de América Latina y el Caribe, no podemos perder de vista que las universidades y las IES en general, están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-Nación y por las tendencias globales del sistema-mundo capitalista. Parece ser que estas influencias sobre la Universidad son mucho más poderosas que la Agenda UNESCO y que los cambios y transformaciones que pueden producir las IES dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican. Tal vez por esto se produce la mencionada frustración, al ver que los impactos de las políticas con ansias transformadoras de la CRES-1996, y de las mencionadas Conferencias de UNESCO, son de poca intensidad. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Es posible una transformación profunda de la Universidad sin transformar previamente la sociedad?

Sin embargo, no debemos dejarnos ganar por el escepticismo y el desánimo en el Año 2018 en que conmemoramos el Centenario de la Reforma de Córdoba. Los gobiernos pos-neoliberales, e incluso universidades e IES en países donde predominan las prácticas del neoliberalismo económico, han llevado a cabo transformaciones claves de la educación superior, en el espíritu innovador de lo recomendado por UNESCO y por otros actores de relevancia en este ámbito, con el objetivo de construir equidad, desarrollo sostenible, participación democrática y una cultura de paz.

REFERENCIAS

BID (1998) Higher Education in Latin America and the Caribbean. IDB No. EDU-101, Washington, D.C.

BID (2000) Desarrollo más allá de la economía, Washington D.C.

Brovetto, J. (1996). *Informe final de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.

Brovetto, J. (1998). *El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación*. Diálogo No. 25 OPI/LAC/UNESCO.

Brovetto, J. (2000). *La educación superior para el siglo XXI. En la educación en el horizonte del siglo XXI*, Tünnermann, C. López Segrera, F. Colección Respuestas No. 12. Ediciones IESALC/UNESCO-Caracas.

Brunner, J. J. (1997). *Educación Superior, integración económica y globalización*. Perfiles educativos No. 76-77.

Brunner, J.J. (2000). *Educación Superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del 2000*.

CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela (1997) La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Colección Respuestas, N° 5, Tomos I y II. Ed. CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.

CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela (1998) Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Ed. CRESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela.

Didriksson, A. (2000). *Tendencias de la educación superior al fin de siglo: Escenarios de cambio*. En La educación en el horizonte del siglo XXI, Tünnermann, C. López Segrera, F. Colección Respuestas No. 12. Ediciones IESALC/UNESCO-Caracas.

Fava de Moraes, F (2000). *Educación superior y desarrollo: visiones del futuro*. En *América Latina 2020*, F. López Segrera y D. Filmus (coord). FLACSO/UNESCO. Buenos Aires.

Fernandez, I. (2000). *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. En *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Tünnermann, C. y López Segrera, F.

Filmus, D. (1998). *Educación y desigualdad en América Latina en los noventa: una nueva década perdida?*. Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe, No. 2. FLACSO/UNESCO/NUEVA SOCIEDAD. Buenos Aires.

García Guadilla, C. (1998). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Colección Respuestas, N° 2. CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.

González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Ed. Era. México.

Gorostiaga, X. (2000). *En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe*. En La educación en el horizonte del siglo XXI, Tünnermann, C. y López Segrera, F. Colección Respuestas, No. 12, Ed. IESALC/UNESCO.

Harvey, C. (1998). *UNESCO and the transformation of Higher Education*. En *Higher Education in the Caribbean*. IESALC/UNESCO, Caracas.

IESALC/UNESCO (1998). *Higher Education in the Caribbean*. Caracas.

- IESALC/UNESCO (1998). *Informe Bienal 1996-98*. Caracas.
- IESALC/UNESCO (1999). *Informe Bienal 1998-99*. Caracas.
- IESALC/UNESCO (2001) Informe de Actividades 2000. Caracas.
- IESALC/UNESCO (2008a) A. L. Gazzola y A. Didriksson (Editores): *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas.
- IESALC/UNESCO (2008b) C. Tunnermann (Editor): *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 2008*. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, 2008.
- Kliksberg, B. (2001). *Diez Falacias sobre los problemas sociales de América Latina*. Ed. Imprenta Nacional, Venezuela.
- Lopez Segrera, F. (1997). *Importancia de la investigación universitaria latinoamericana en un mundo globalizado*. En: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América latina y el Caribe*. CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.
- Lopez Segrera, F.; Filmus, D. (2000). *América Latina 2020: escenarios, alternativas y estrategias*. FLACSO/UNESCO/TEMAS GRUPO EDITORIAL, Buenos Aires.
- Lopez Segrera, F. (2002). *Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia*. Colaboradores M. R. Muñoz y J.L. Grosso. UNESCO, Universidad San Buenaventura de Cali. Cali, Colombia.
- Lopez Segrera, F, Y Rivarola, D.: (Compiladores) (2010). *La Universidad Ante los desafíos del siglo XXI*. CPES, Asunción.
- Lopez Segrera, F. (2010a). *El impacto de la crisis económica mundial en la educación superior mundial y regional*, en *Educación Superior y Sociedad (IESALC)*. Año 15, nro. 1, enero 2010.
- Lopez Segrera, F. (2010b). *Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Lopez Segrera, F. (2016) *Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y el Caribe*. Avaliação V. 21, n.1, marzo, 2016.

López Segrera, F. (2017). *Impacto de la Reforma de Córdoba y transformación inconclusa de la universidad latinoamericana*. En La Universidad Reformada. Buenos Aires, OEI, EUDEBA, 2017.

Martins Romeo, R. (2000). *Educación para el siglo XXI*. En *América Latina 2020*. F. López Segrera y D. Filmus (coord). FLACSO/ UNESCO. Buenos Aires.

Mayor, F. (1998b). *Imaginar y construir el siglo XXI*, Correo de la UNESCO, nov.

Mayor, F. Y Bindé, J. (1999). *Un Monde Nouveau*. Editions Odile Jacob/UNESCO, París.

Mayor, F Y Tanguiane, S. (2000). *L'enseignement supérieur au XXI^{ème} siècle*. Hermes Science Publications, París,

Mayorga, R. (1997). *Cerrando la Brecha*. División de programas Sociales. BID-Washington D.C.

Mollis, M. (compiladora) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* CLACSO, Buenos Aires.

Nettleford, R. (1998). *Universities: mobilising the power of culture, a view from the Caribbean*. En Higher education in the Caribbean. IESALC/ UNESCO-Caracas.

Rodriguez, R. (2000). *La Reforma de la Educación Superior. Señas del debate internacional de fin de siglo*. En Trayectorias. Año 2, No. 3, Mayo-Agosto. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

Salmi, J. (2000). *Facing the challenges of the Twenty-First Century*. En: International Higher Education, Número 19.

Seddoh, F. K. (2002), *The World Conference on Higher Education: which strategies and which actions to follow?*, Key Note Speaker at University 2002, La Habana.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Tünnermann Bernheim, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Nuevos documentos sobre educación superior, UNESCO, París.

Tünnermann Bernheim, C. (1998). *La educación en el umbral del siglo XXI*. Colección Respuestas 1, Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela.

Tünnermann Bernheim, C. (1999). *Historia de la universidad en América Latina*. IESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.

Tünnermann Bernheim, C.; López Segrera, F. (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Colección Respuestas No. 12, Ediciones IESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.

Tünnermann Bernheim, C. (2001). *Introducción al plenario sobre difusión e impacto de las conferencias regional y mundial*. Universidad de la Plata, 15 de marzo.

Tünnermann Bernheim, C. (2002). *La educación superior según el Informe del Banco Mundial y UNESCO*. En Francisco López Segrera y Alma Maldonado, Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico. UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.

Tünnermann Bernheim, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. HISPAMER/UPOLI. Managua.

UNESCO (1994) Textos fundamentales, UNESCO, París.

UNESCO (1995) Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Ed. UNESCO. París, Francia.

UNESCO (1996) World Guide to Higher Education. UNESCO, París.

UNESCO (1997a) Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo and Palermo. Retained Lessons. Division of Higher Education. París, Francia.

UNESCO (1997b) Anuario Estadístico 1996. UNESCO & Bernan Press, Maryland, EE.UU.

UNESCO (1998) La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documentos Varios, Octubre, París, Francia.

Unión de Universidades de América Latina (2000). *Historia de las Universidades en América Latina*, Colección UDUAL 2000, México, D.F. (Tomo I y II).

Vecino, F. (2000). *La educación superior en Cuba: experiencias, retos y proyecciones*. Conferencia especial dictada por el Dr. F. Vecino, Ministro de Educación Superior de la República de Cuba en la 2da. Convención Internacional de Educación Superior, UNIVERSIDAD 2000.

Vessuri, H. (1998). *La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación*. En Perspectivas vol XXVIII, No. 3 sept. Oficina Internacional de Educación.

Vessuri, H. (1998). *La investigación y la universidad en América Latina*. En Diálogo No. 25. OPI/LAC/UNESCO.

Villanueva, E. (2008). *Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe*. En GAZZOLA, A. L. y DIDRIKSSON, A. (2008) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC, Caracas.

World Bank (1992). *Access, Quality and Efficiency in Caribbean Education: A Regional Study*. Population and Human Resources Division. Dept. 3, Latin American and the Caribbean. Washington, D.C.

World Bank (1994). *Higher education. The lessons of experience*. Washington, D. C.

World Bank (2000). *Higher Education in developing countries: Peril and Promise*. Washington, D.C.

Yarzabal, L. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Colección Respuestas No. 9. Ed. IESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.

SIGLAS

AIU: Asociación Internacional de Universidades

AIUP: Asociación Internacional de Presidentes de Universidades

ALC: América Latina y el Caribe

AUSJAL: Asociación de Universidades Jesuítas de América Latina

AUGM: Asociación de Universidades Grupo Montevideo

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BM: Banco Mundial

CARICOM: Caribbean Community Secretariat

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CINDA: Centro Interuniversitario de Desarrollo

CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CMES: Conferencia Mundial de Educación Superior

CRESALC: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

CRUE: Consejo de Rectores de las Universidades Españolas

CSUCA: Consejo Superior Universitario Centroamericano

ES: Educación superior

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FMI: Fondo Monetario Internacional

IESALC: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IGLU: Programa Interamericano de Gestión y Liderazgo

MERCOSUR: Mercado común del sur

OECD: Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

OUI: Organización Universitaria Interamericana, Canadá

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

SELA: Sistema Económico Latinoamericano

Parte II:

A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI – NOVOS CENÁRIOS

CONTEXTO INTERNACIONAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI. UNA MIRADA DESDE AMÉRICA LATINA/CARIBE

Lincoln Bizzozero Revelez

DE LA PRIMERA A LA SEGUNDA CONFERENCIA MUNDIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA INTRODUCCIÓN DE NUEVOS PARÁMETROS PARA LOS DEBATES

La Primera Conferencia Mundial en Educación Superior se realizó en París en 1998 y acordó en varios temas claves referidos a la calidad, la evaluación, la educación permanente, la pertinencia, entre varios temas relevantes. Si bien las resoluciones de la Conferencia y su misma realización significaron un paso importante en la articulación entre los Estados y los actores educativos sobre temas de la agenda y objetivos a realizar, dos acontecimientos relevantes que se produjeron al otro año derivaron en otro ordenamiento de temas en la agenda internacional de Educación Superior para los inicios del siglo XXI. Los dos acontecimientos que circunscribieron los debates en nuevos ejes de ideas fueron la inclusión de la Educación Superior como un posible servicio a tomarse en cuenta en las negociaciones y la Declaración de Bolonia.

La inclusión de la Educación Superior como posible servicio transable implicó que la Organización Mundial del Comercio pasara a ser otro de los organismos internacionales que comenzara a tener algo que decir, como ya lo había hecho el Banco Mundial referido a las políticas sociales de los Estados en función del necesario equilibrio fiscal. La Declaración de Bolonia fue antecedida por la Declaración de la Sorbona, declaración conjunta para la armonización del diseño de un Sistema de Educación Superior Europeo realizada por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. Bolonia inició un proceso entre 29

Estados europeos, que planteó un modelo de convergencia de estudios, con un impacto importante en otras regiones y países por el papel central histórico que ha jugado Europa en el desarrollo de la Educación Superior.

Este trabajo tiene como objetivo visualizar el impacto que tuvieron ambos acontecimientos en los debates mundiales y regionales sobre la Educación Superior: en un caso referido al contenido del bien (público o transable) y en el otro referido al eje sobre el cual plantear los procesos de convergencia educativa en el mundo.

Estos acontecimientos referidos al ámbito de la Educación Superior se desarrollan en un proceso de mundialización históricamente circunscripto, en que los procesos globales derivan en una extensión del capitalismo a distintos espacios y diferentes niveles de profundidad. Para ubicar el contexto en que se desarrollan estos acontecimientos es que se tratará en el próximo apartado las nuevas características del conocimiento en la mundialización. Los siguientes puntos ilustrarán los impactos que han originado ambos acontecimientos en distintas esferas referidas a los debates sobre servicios educativos y sobre procesos de convergencia en materia de reconocimiento y movilidad. Finalmente se expondrán algunas reflexiones.

UNA NECESARIA INTRODUCCIÓN SOBRE EL VALOR DEL CONOCIMIENTO EN LA MUNDIALIZACIÓN

La mundialización ha aparejado el desarrollo de dos procesos que tienen distintas vinculaciones: por un lado la valorización del conocimiento a todos los niveles y como producto en sí; por el otro la internacionalización y transnacionalización del mercado laboral (y de la oferta para el mismo) ha posibilitado esbozar ámbitos y circuitos donde los conocimientos (profesionales, técnicos y otros) toman un valor determinado.

Las civilizaciones humanas se han caracterizado por adjudicar distintos contenidos y valor a la autoridad, a la riqueza, y al conocimiento. Estas diferencias trasuntan más que un simple cambio posicional del

hombre en relación a determinados estímulos de la naturaleza, pues de lo que se trata es de una evolución adaptativa, en donde la sucesión de respuestas terminan definiendo una nueva forma de percibir el universo. En esta interacción entre los códigos informativos y el entorno, las modalidades de subsistencia, la generación de riquezas y el papel mismo del conocimiento acumulado se fueron modificando a lo largo de la historia.

En términos civilizatorios, las colectividades humanas han otorgado un papel cada vez más relevante al conocimiento, tanto en relación a la organización de la subsistencia, como en los contenidos y valores de la riqueza. La dimensión cognitiva de la civilización que todavía se está procesando, anuncia nuevas formas de relacionamiento, de organización, de definición de las sociedades humanas, tanto en términos sistémicos, como interactivos.

El conocimiento ha ido cambiando su papel en las distintas etapas civilizatorias, tanto en lo que se refiere a su relación con la riqueza, como en la percepción societal y finalmente en lo que hace a la inclusión del tema en las élites. Por una parte, en lo que se refiere a su relación con la riqueza, el conocimiento se ha ido integrando cada vez más en el objeto de valor, llegando a representar actualmente un valor en sí. En la etapa actual, la riqueza está dejando de ser tangible para pasar a estar representada simbólicamente a través de determinados códigos, que son procesados por la información.

El pasaje de una era tangible a otra cognitiva también se expresa en la representación de los valores asignados por la sociedad. Estos cambios indican una modificación en la percepción que tiene la sociedad sobre el valor del producto final. El conocimiento ha dejado de ser un complemento al trabajo, un elemento secundario que certificaba la edición de la obra, un componente menor del producto final, a ser el producto, el componente²¹. En la medida que el conocimiento (y la

²¹ En términos de una lectura histórica de las actividades económicas, las primarias y secundarias que corresponden a las primeras etapas civilizatorias, manifiestan una tendencia decreciente, mientras los servicios han incrementado su participación en el PNB mundial. La caracterización de los servicios en su “intangibilidad” y las distintas acepciones del término, pueden leerse en

información) toman un valor en sí, pasan a ser un componente de base de la sociedad, tanto en su consideración simbólica, como en las decisiones que se toman y en el contenido del valor agregado a la producción. Y en la medida que el conocimiento (y la información) van incorporándose en la dimensión socio-simbólica, pasan a ser considerados como un componente necesario de la oferta en Educación Superior. En otras palabras, la sociedad requiere de más oferta educativa en consonancia con el conocimiento acumulado y expandido en los distintos horizontes de la esfera productiva y social.

El otro proceso que se ha ido produciendo atañe la relación del Estado con la sociedad civil. El orden internacional posterior a la segunda guerra mundial se edificó sobre determinadas bases en la relación del Estado con la sociedad civil. Las mismas implicaban una separación de las relaciones comerciales en el plano internacional, donde se volcaban los productos resultantes de las ventajas comparativas de las naciones con las relaciones laborales donde los Estados buscaban canalizar los resultados de los intercambios en aras de invertirlo socialmente. La inversión social del Estado se realizaba en distintos ámbitos de las políticas sociales, las cuales incluían la salud, la educación, la seguridad social y diferentes aspectos atinentes a las relaciones laborales.

Desde la década del setenta del siglo XX se ha ido produciendo una transición que alteró las bases contractuales sobre las que se edificó ese orden. En primer lugar, el supuesto de base de que el crecimiento del comercio internacional se asentaba en ventajas comparativas, entre las cuales se incluían las diferencias nacionales, y suponía el advenimiento del progreso económico. La revolución tecnológica en las comunicaciones y la aproximación global del mundo en un solo modelo básico, mostró que la diversidad de aproximaciones al mercado por parte del Estado y las sociedades, no derivaba necesariamente en mejores condiciones sociales. En segundo término la concepción del crecimiento económico se basó en los supuestos del incremento del comercio y del pleno empleo, lo cual

dejó de ser valedero, al menos en lo que se refiere a que el crecimiento económico aseguraba el empleo, ya que creció el desempleo estructural y no puede ser absorbido por nuevos movimientos económicos.

Desde el momento que las nuevas tecnologías posibilitaron una novedosa inserción estratégica de las empresas en el mercado mundial, la organización industrial y las relaciones laborales debieron adaptarse a los nuevos lineamientos y los mismos estuvieron orientados hacia marcos de flexibilidad institucional y a la flexibilización en el ámbito laboral. Esta orientación del mercado dejó de ser local o regional para tener una cobertura mundial y por ende las orientaciones de las empresas comenzaron a tener un componente cada vez más estratégico no solamente en cuanto a las capacidades de gestión y competitividad en un contexto ampliado, sino también por las consecuencias político-sociales que fueron generando (Gorz, 1998).

Lo que importa señalar es que en la medida que el mercado comenzó a tener un componente internacional y transnacional más marcado, sobre todo para determinados sectores y profesiones, el valor que se fue asignando a los mismos condicionó el mercado local y nacional, generando un necesario reacomodamiento de las propuestas educativas en función de los requerimientos sociales, los cuales a su vez tenían un condicionamiento externo. El mercado laboral en algunos sectores del conocimiento y algunas profesiones comenzó a funcionar con un componente transnacional (y deslocalizado), que igualmente comenzó a incidir en las propuestas de las Instituciones de Educación Superior y en la vinculación del Estado con el sistema educativo.

Estos dos procesos –el de la valorización del conocimiento y la creciente transnacionalización del mercado laboral –, sientan las bases para el desarrollo de nuevas posibilidades y ofertas educativas. Como esos desarrollos se dan en el contexto de la mundialización, la generación de nuevas opciones educativas busca responder a necesidades individuales pautadas por la “filosofía del consumidor” en tanto organizadora de la vida cotidiana (Bauman, 2003; 2007). Y este circuito, al estar afincado en una lógica de consumo aplicado, erosiona las bases de lo que se postula en cuanto a educación para la sociedad del conocimiento.

En esas contradicciones entre las posibilidades liberadoras que otorgan las TICs y el desarrollo de nuevas fronteras científicas y los condicionamientos sistémicos de la mundialización, que se expresan socialmente a través de búsqueda de respuestas rápidas para un consumo inmediato, es que se producen estos acontecimientos que señalara vinculados la Educación Superior y que condicionaron los debates en la primera década del siglo XXI y las Conferencias, la Regional y la Mundial, de Educación Superior.

LA INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ACUERDO GENERAL DE COMERCIO DE SERVICIOS

Los países desarrollados promovieron la concreción de un acuerdo multilateral en servicios durante la Ronda Uruguay del GATT. El objetivo de los países desarrollados fue propulsar y liderar el tránsito global hacia una economía de servicios de manera de poder guiar el proceso con los consiguientes beneficios asociados al mismo. Para ello buscaron que el acuerdo multilateral otorgara trato nacional a proveedores extranjeros, asegurara el acceso a mercados y se basara en el principio de la cláusula de la nación más favorecida (NMF). La Ronda Uruguay culminó con la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) entre otros acuerdos. El AGCS se basa en la negociación de “listas positivas”, en las que los países explicitan los sectores de servicios en los que están dispuestos a acordar la aplicación de los principios antes mencionados.

En una primera instancia los servicios educativos, a los que se consideró bajo el paraguas de “servicios provistos bajo el ejercicio de la autoridad gubernamental”, no fueron incluidos como tema de negociación. Sin embargo, en septiembre de 1998, en un documento restringido, el secretariado de la OMC planteó la idea de que en la medida que los gobiernos aceptan la existencia de proveedores privados en la educación, la misma puede ser tratada como un servicio comercial, y por lo tanto, debe ser regulada en el marco de la OMC. Y en 1999, el

mismo secretariado definió los servicios regulados por el AGCS, y entre los mismos incluyó la educación (Bizzozero 2003). Desde entonces, la agenda liberalizadora de la OMC convergió con las propuestas reformistas del Banco Mundial. La visión de la OMC en relación a la Educación Superior es considerarla como un servicio transable y por ende sujeto a las reglas del AGCS, sin considerar aspectos específicos vinculados al papel que cumple en la sociedad y su consideración como un derecho social y humano.

Lo fundamental es que la inclusión de la Educación Superior en las negociaciones de servicios conllevó una serie de consecuencias en la medida de la vinculación de los temas negociados en el marco de la Ronda Doha. En particular, los países desarrollados podían compeler a otros a incluir paquetes de servicios, entre los cuales servicios culturales y educativos, como contraprestación de otros acuerdos beneficiosos. Y desde la posición de los países menos desarrollados también podían incluir estos sectores para conseguir beneficios en otras áreas. Lo fundamental a señalar es justamente que en materia de negociaciones, el incluir la Educación Superior como sector, dejaba de lado otras consideraciones referidas a las políticas educativas y la dimensión social y humana.

Un debate central que introdujo la inclusión de la Educación Superior en el ámbito del AGCS fue la consideración de si podía seguir siendo considerado como un bien público o bien podía ser objeto de transacción (Knight, 2002; 2004). En la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior, la UNESCO consideró la Educación Superior como un bien público y reivindicó el derecho al acceso a la enseñanza superior. Y argumenta para reforzar el financiamiento público en general, y el rol del Estado en particular, en el marco de una concepción de educación superior que la reconoce como un servicio público. Por otra parte enfatiza la importancia de asegurar la pertinencia social de las orientaciones de la educación en los distintos contextos, lo que implica reconocer que no todas las sociedades presentan las mismas necesidades, y que por tanto las estrategias de desarrollo de las instituciones educativas deben atender estas particularidades.

La conceptualización de la educación superior como un bien público lleva a descartar de plano los procesos de internacionalización que tienen como eje la construcción de mercados internacionales de provisión de servicios educativos sujetos a las reglas que gobiernan el comercio de servicios en el marco de la OMC. Sin embargo, la inclusión de la Educación Superior en el AGCS abrió el debate sobre la caracterización del bien. En ese sentido, desde el punto de vista académico el principal desafío a la noción de educación superior como bien público proviene de la teoría económica, tanto en sus versiones neoclásica como institucionalista. Desde estos enfoques, un bien es público si cumple dos requisitos: 1) su consumo no implica que pueda seguir siendo usado por otros ciudadanos “consumidores”; 2) su consumo no es excluyente para algunos ciudadanos “consumidores”. La Educación Superior, desde el punto de vista económico no cumple con ninguno de los dos, pues es posible excluirlo del consumo, y sobre todo porque existe un costo marginal positivo asociado a cada consumo adicional (Rodríguez Gómez 2008).

Como salida al tema, se ha propuesto definir a la educación como un bien público global, puesto que genera externalidades positivas que traspasan las fronteras nacionales, pero que dado que se financia al interior de los Estados, existen incentivos para conductas *free-riders*. Sin embargo, esta definición acarrea el riesgo de subordinación de las políticas nacionales a los objetivos e intereses de los actores más poderosos del sistema internacional, y por ello los países en desarrollo se han manifestado en una posición contraria a la misma.

Una perspectiva diferenciada, que fue retomada por buena parte del pensamiento vinculado al espacio latinoamericano caribeño, centra la cuestión en el carácter social del bien. En ese sentido, la Educación Superior actúa como bien público por el amplio conjunto de externalidades sociales positivas que produce: generación de conocimiento, tanto básico como aplicado; formación de profesionales, y con esto incremento del capital humano agregado; oportunidades de movilidad social ascendente; provisión de bienes culturales, entre otros. Es por esto que, a lo largo del planeta, se observa con mayor o

menor intensidad la apuesta del sector público a la educación superior, y aunque estos esfuerzos son en ocasiones complementados por mecanismos de financiamiento privado, la conducción permanece en la esfera del sector público. Así, esta noción de *bien público social* implica que la internacionalización de la educación superior recorra un sendero no comercial, para adoptar en cambio esquemas de cooperación y colaboración basados en mecanismos alternativos.

Si bien la consideración de la Educación Superior como un bien público continuó predominando, el hecho de que en la Conferencia Mundial del 2009 se emitiera un Comunicado y no una Resolución, muestra las dificultades que se encontraron para generar una redacción con acuerdos básicos con principios ordenadores y orientadores de una plataforma.

BOLONIA COMO RESPUESTA Y PROPUESTA POLÍTICA DE CONVERGENCIA

El proceso de Bolonia que se originó con una Declaración en 1999, sentó las bases para la conformación del Espacio Europeo en Educación Superior (EEES)²². Y constituyó una respuesta política de la Unión Europea para encarar los desafíos planteados por la sociedad del conocimiento. De esta manera, la Unión Europea se buscó posicionar en temas sensibles referidos al conocimiento, la educación y temas referidos a la misma como la evaluación, acreditación, movilidad de estudiantes e investigadores, la fuga de cerebros, la ciencia y tecnología y la innovación, entre otros. Lo que importa considerar en el desarrollo del proceso son los objetivos y las consecuencias producidas que afectan el entorno y que generan una presión para que otras regiones del mundo armonicen sus espacios educativos en función del EEES (Rodrigues Dias, 2017).

En la Declaración de Bolonia, se planteó el compromiso de introducir cambios en el sistema educativo con vistas a compatibilizar los

²²El EEES está integrado por los 27 Estados de la Unión Europea (UE) más otros países europeos no pertenecientes a la UE como ser Serbia o euroasiáticos como Rusia y otros países no europeos como es el caso de Turquía.

sistemas de educación superior, adoptando un sistema de titulaciones que fuera comparable entre países; impulsar el reconocimiento de los títulos y estudios cursados; promover la movilidad y construir y/o solidificar sistemas de aseguramiento de la calidad para las instituciones y las carreras o programas académicos. La Declaración incluyó además una referencia concreta a la construcción de una “Europa del Conocimiento”, basada en el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (habitualmente conocido por su sigla en inglés, EHEA, *European Higher Education Area*), que sea generador de conocimientos y promotor del desarrollo económico, a la vez que atractivo para estudiantes e investigadores de otras latitudes (Bizzozero-Hermo, 2009).

En la Cumbre de Praga que se realizó en el año 2001, se definió un Grupo de Seguimiento integrado por representantes de los Estados y de la Comisión Europea, delegados de la European University Association (EUA), la European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE), la National Unions of Students in Europe (ESIB) y el Consejo de Europa (Croché, 2007). Desde ese momento el Proceso comenzó a tener diversas derivaciones políticas, sociales y económicas, en la Unión Europea y otros países europeos participantes del proceso, desde el momento que fue incorporado como una política regional.

Las reformas planteadas despertaron polémicas y oposición en varios de los países involucrados, lo que derivó en que se tuvieran distintas velocidades en el proceso de convergencia en educación superior. Las especificidades nacionales en algunos casos, cuestiones de interpretación en otros, los cuestionamientos de las federaciones de estudiantes, sobre todo en algunos países, la falta de participación de los docentes, la aplicación indiscriminada de un formato único llevaron a resistencias en la aplicación.

Hay dos aspectos neurálgicos en la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior que conforman el núcleo de los debates: el referido a la geopolítica del conocimiento y el que atañe la vinculación con el mercado laboral. Esta segunda cuestión ha sido fuertemente cuestionada, en la medida que la propuesta educativa es

ligada estrechamente al mercado laboral, dejando poco margen para la gestación de propuestas diferenciadas (González Arnaiz, 2006). En esa dirección se señalan que en los antecedentes de Bolonia figuran informes presentados por la European Round Table of Industrialists (ERT)²³, donde se especifica de qué manera los procesos de educación debían adaptarse a los desafíos para lograr respuestas más eficientes (Hirt, 2001).

El aspecto estratégico vinculado a la gestación de un Espacio Europeo de Educación Superior como referente en la sociedad del conocimiento resulta el más relevante en términos de modelos educativos en pugna. En ese sentido, el proceso significó una respuesta regional frente a las negociaciones de la OMC y un pilar de la sociedad del conocimiento en Europa, en concordancia con la Cumbre de Lisboa (Charlier – Croché, 2008).

Por otra parte, Bolonia ha propiciado un nuevo pacto político con las Universidades y los actores de la Educación Superior, a partir de los objetivos definidos. En ese sentido, el proceso significó que se llevara a cabo un ordenamiento regional y territorial asociado a una distribución racionalizada de la oferta educativa y protocolos referidos a la evaluación de la calidad. Ese nuevo pacto significó también una reconsideración de las prioridades políticas referidas a la investigación en el marco de la sociedad del conocimiento. De esta manera, la ciencia, tecnología e innovación pasaron a tener un componente importante definido por las instancias políticas regionales, nacionales y locales. En el caso de la Unión Europea a través de la Comisión Europea en programas financieros y apoyo a la investigación (Moens, 2007; Charlier, 2007).

En términos estratégicos y en tanto modelo, Bolonia significó un polo de atracción exportable a otras regiones sobre todo para los países de la Cuenca del Mediterráneo y de África. Hacia fines de la primera década del siglo XXI, ya se habían adoptado cambios en el sistema educativo por parte de la Comunidad Económica y Monetaria de

²³ Es un grupo de presión que agrupa a ejecutivos de transnacionales europeas como Nestlé, British Telecom, Total, entre otras.

África Central y de otros países que cuentan con el apoyo de la Agencia Universitaria de la Francofonía (Maganga, 2009; Nacuzon Sall, 2009; Charlier – Karim Ndoeye – Croché, 2009)²⁴.

En tanto ordenador regional y modelo exportable Bolonia comenzó a ser un referente para los cambios necesarios en el marco del sistema internacional. En ese sentido, Bolonia fue adoptando lineamientos y directrices de la UNESCO y la OCDE que comenzó a trabajar en ese ámbito para definir pautas para una arquitectura educativa de los países desarrollados con vistas a un funcionamiento internacional. En ese sentido, la reunión de la Cumbre de Ministros de Educación de Europa, que se realizó en Lovaina, en abril de 2009, acordó entre otros puntos el siguiente:

17. La educación internacional ha de regirse por las Normas y Directrices Europeas de garantía de calidad según corresponda en el Espacio Europeo de Educación Superior y estar en consonancia a las Directrices de Calidad de la UNESCO / OCDE en materia de Educación Superior Transfronteriza.

Queda claro que Bolonia generó consecuencias en las políticas educativas europeas y sentó las bases para un modelo regional exportable y de referencia en el proceso de convergencia educativo, tal cual se visualizó en los países de América Latina a través de programas y proyectos en el marco del diálogo interregional ALC-UE (Ginés Mora-Fernández Lamarra, 2005). Lo que importa señalar es que el modelo europeo posibilitó dar una respuesta desde Europa en el nuevo contexto internacional, ya que estaba siendo vulnerada frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento, pero a su vez en la medida que se asentó como modelo regional, fue un polo de atracción en el proceso de convergencia internacional.

²⁴ La Comunidad Económica y Monetaria de África Central estaba integrada en ese momento por Camerún, República del Congo, Gabón, Guinea Ecuatorial, República Centroafricana, y Chad. A su vez, universidades de otros países como Argelia, Marruecos, Senegal, Malí, Túnez, con el apoyo de la Agencia Universitaria Francófona, implementaron cambios en función del sistema LMD (Licencia-Maestría-Doctorado).

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Este trabajo se planteó como objetivo visualizar el impacto que tuvieron la inclusión de la Educación Superior en las negociaciones de la OMC y el Proceso de Bolonia en los debates mundiales y regionales sobre la Educación Superior. Ambos acontecimientos se originaron un año después de la Primera Conferencia Mundial y con ello definieron un nuevo campo de juego en la agenda y en los debates de ideas. Por un lado se trató de la consideración del contenido que se le da a la Educación Superior, si se considera un bien público o transable. El Proceso de Bolonia planteó un modelo de referencia regional y un eje sobre el cual plantear los procesos de convergencia educativa en el mundo.

Ambos acontecimientos tuvieron diferentes impactos en los debates educativos que se sucedieron en la primera década del siglo XXI. La inclusión de la Educación Superior en las negociaciones del Acuerdo General de Comercio de Servicios fue tajantemente rechazada por las principales instancias y asociaciones de Universidades y por los actores de referencia de la Educación Superior. Es un tema sensible y así fue que no se avanzó mucho en las negociaciones que se han llevado a cabo hasta el momento. Sin embargo, en la medida que se transversaliza con otros, se pueden originar consecuencias en el marco de negociaciones de liberalización.

Los impactos generados por Bolonia son otros y atañen los procesos de convergencia mundial que se están procesando. En la medida que se constituyó en un modelo regional, es un polo de referencia para otras regiones y países del mundo. En la medida que Bolonia como espacio europeo se posicionó con UNESCO y la OCDE, fortaleció esa propuesta de ser el referente para el proceso de convergencia internacional. Y si bien Bolonia ha seguido siendo un referente a nivel internacional, la segunda década del siglo ha generado un escenario diferente con el advenimiento de los emergentes en el mapa de la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bizzozero, L. (2003). *La educación superior en las negociaciones de comercio internacional. Opciones planteadas al espacio regional del MERCOSUR*. Documento de Trabajo. Universidad de la República, Montevideo.
- Bizzozero, L.; Javier H. (2009). *La globalización de la educación superior y sus implicancias en las negociaciones de comercio internacional. Temas en debate, estado de las negociaciones y opciones de regulación. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Documento de trabajo. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Charlier, J.-E. (2007). *Les universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité*. Mimeo
- Charlier, J.-E. – Croché, Sarah – Karim Ndoye, Abdou (2009) *Les Universités africaines francophones face au LMD* Louvain la Neuve, Bruylant – Academia
- Charlier, J.-E.; Croché, S. (2008). *AGCS et processus de Bologne. Des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur*. Distances et Savoirs vol. 6 n° 1, pp. 13 - 41.
- Charlier, J.-E.; Croché, S. (Ed.) (2007). *The Implications of Competition for the Future of European Higher Education* Vol. 39, n°4 y Vol. 40, n° 1. Nueva York, M. E. Sharpe.
- Croché, S. (2007). *L'outil financier dans la stratégie de la Commission Européenne pour orienter les politiques de l'enseignement supérieur*. Capítulo de FOREDUC, L'Harmattan.
- García, C. E.; Sanz Menéndez, L. (1993). *Conceptos y clasificaciones en la economía de los servicios*. Revista Zona Abierta n° 65/66. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.

Ginés Mora, J.; Fernández L., (2005). *Educación Superior Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Universidad Tres de Febrero. Argentina.

González Arnaiz, G. (2006). *Convergencia europea? Sí, pero...* Revista Crítica n° 934. Disponible en línea: <http://www.revista-critica.com/sumarios.php?num=934>

Gorz, A. (1998). *Misérias del presente, riqueza de lo posible* Buenos Aires: Paidós

Hirt, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar* SUATEA, Bélgica. Disponible en línea: <http://www.stes.es/socio/nico/3ejes.pdf>

Knight, J. (2004) *Comercialización de servicios de educación superior: Implicaciones del AGCS*. En Carmen García Guadilla (ed). *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios*. Caracas: CENDES-UCV-Columbus.

Knight, J. (2002). *Trade in Higher Education Services. The Implications of GATS*. Observatory on borderless Higher Education. Internacional Strategic Information Service. Disponible en línea: www.obhe.ac.uk

Maganga, T. (2009). *Le Gabon face au LMD dans la Communauté économique et monétaire de l'Afrique Centrale* In Charlier, Jean – Émile – Croché, Sarah – Karim Ndoye, Abdou *Les Universités africaines francophones face au LMD* Louvain la Neuve, Bruylant – Academia

Moens, F. (2007). *Concurrence et concentration dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique*. Contribución a la Conferencia internacional organizada por RESUP Sciences Po París, Les Universités et leurs marchés, 1 a 3 de febrero

Nacuzon Sall, H. (2009). *Enjeux et perspectives d'une réforme institutionnelle : les universités africaines face au processus de Bologne*. In Charlier, Jean – Émile – Croché, Sarah – Karim Ndoye, Abdou *Les Universités africaines francophones face au LMD* Louvain la Neuve, Bruylant – Academia.

Rodrigues Dias, M. A. (2017). *Enseñanza Superior como Bien Público. Perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba*. AUGM. Montevideo. 2017.

Rodríguez Gómez, R. (2008). *La educación superior ¿es un bien público?*. *Campus Milenio*, 138-141, 1-7

A CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA - CRES 2008 E A DEFESA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM BEM PÚBLICO E SOCIAL

Ana Lúcia Gazzola
Sueli Pires

Transcorridos dez anos da Conferência Mundial de Educação Superior – CMES 1998 – o Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe – IESALC – realizou a CRES 2008, considerada como um marco na defesa e reafirmação da Educação Superior (ES) como um bem público social e como um instrumento estratégico de desenvolvimento sustentável de todos os países da Região Latino-americana e Caribenha.

A Conferência foi celebrada em Cartagena de Índias, Colômbia, no período de 4 a 6 de junho daquele ano, como resultado da organização e patrocínio do IESALC - UNESCO e do Ministério da Educação Nacional da Colômbia. Também patrocinaram a CRES 2008 os seguintes órgãos e instituições: Ministério da Educação do Brasil, Ministério da Educação, Política Social e Esporte da Espanha, Secretaria de Educação Pública do México, Ministério do Poder Popular para a Educação do Governo Bolivariano da Venezuela, CAPES e CNPq do Brasil, COLCIENCIAS e Convênio Andrés Bello (CAB) da Colômbia, a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) e o Centro Estremenho de Estudos e Cooperação com a Ibero América (CEXECI - Espanha). A CRES contou, ainda, com o apoio da ASCUN – Associação Colombiana de Universidades. A conjunção desses esforços institucionais propiciou a participação de aproximadamente 2560 integrantes da comunidade acadêmica regional – gestores, professores, pesquisadores, estudantes,

funcionários técnicos e administrativos – além de representantes de governos e de organismos nacionais, regionais e internacionais, de associações e redes e outros interessados em Educação Superior.

É importante registrar que diferentes segmentos e posições ideológicas e políticas coexistiram no encontro de Cartagena. A convocação para o evento foi dirigida a todos os setores de educação superior da região: governos e seus órgãos envolvidos em educação superior, ciência, tecnologia e inovação; instituições universitárias públicas, privadas, confessionais e comunitárias; sindicatos e organizações de representação, parlamentos, órgãos estudantis, redes universitárias e agências internacionais. Tensões entre grupos com interesses e perspectivas diferenciados se fizeram sentir. Igualmente, eram visíveis reflexos de dificuldades políticas existentes naquele momento entre governos da região. Esta complexa coexistência de forças, às vezes antagônicas, contribuiu para um diálogo múltiplo, profícuo e transparente, embora não desprovido de embates e tensões. Entretanto a forma como se projetou e se executou a CRES - conferências, mesas temáticas e sessões de debates, com aportes escritos encaminhados às sessões plenárias - permitiu que todas as posições fossem examinadas pelo coletivo dos participantes, assegurando, por um lado, que aquelas claramente majoritárias ficassem consubstanciadas na Declaração e, por outro, que formulações consensuais matizassem as posições mais extremadas. Na sessão plenária final, aprovou-se o corpo da Declaração sem prejuízo de destaques, que foram em seguida examinados e votados individualmente para inclusão, exclusão ou reformulação. Nesse sentido, a Declaração reflete o consenso possível construído durante a CRES 2008.

CONTEXTO E OBJETIVOS DA CRES 2008

Uma análise preliminar do contexto que permeou a CRES 2008 aponta ter sido essencial que os países da região latino-americana e caribenha priorizassem os Objetivos do Milênio, defendendo que a integração regional e o enfrentamento dos desafios daquele momento se

fizessem com enfoques próprios e levassem em conta nossa característica pluricultural e multilíngue, como nossa principal riqueza. Nesse cenário, enfatizava-se a necessidade de fortalecer a Educação Superior em função de seu papel estratégico para o desenvolvimento sustentável, para os avanços sociais e para a promoção de uma cultura de paz.

Em meados de 2006, início da gestão de Ana Lúcia Gazzola como diretora do IESALC e momento da recomposição do Conselho de Administração, já se constatava um descolamento da Diretoria de Educação Superior da UNESCO dos princípios da CMES 1998. As posições defendidas por vários de seus dirigentes se identificavam gradualmente com as recomendações do Banco Mundial, que reservava aos países em desenvolvimento um papel de receptores ou consumidores passivos dos modelos e projetos concretos de Educação Superior, virtuais ou presenciais, oferecidos por provedores da Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, entre outros. A tentativa de inclusão da Educação Superior nos acordos da Organização Mundial do Comércio – OMC – contava com apoios expressivos de setores da UNESCO, assim como a defesa de mecanismos transnacionais de acreditação e avaliação. Ao se acoplarem os adjetivos global ou mundial à educação superior, consolidava-se a tese de que, se um determinado país aderisse ao acordo do GATS, todos os benefícios, direitos e subsídios oferecidos aos provedores locais se estenderiam aos transnacionais nos mesmos termos. Isso traria como consequência imediata o fim do financiamento da educação superior pública pelos governos nacionais e, da mesma forma, o deslocamento das perspectivas locais e nacionais para uma visão global, portanto sem compromisso com os interesses sociais e regionais de cada país.

No caso dos institutos categoria 1 da UNESCO mundo afora, se achava em curso uma tentativa de fragilização daqueles voltados para a educação superior. Durante uma reunião, o Diretor Geral da UNESCO informou publicamente à diretora do IESALC que aquela seria a última oportunidade que o Instituto teria para provar que poderia manter seu status autônomo. Orçamentos cada vez mais reduzidos, impossibilidade de contratar pessoal necessário para seu

funcionamento e espaços inadequados, tudo conspirava na direção de diminuir o espaço institucional do IESALC, provavelmente porque, em 1998, a América Latina e o Caribe se apresentaram com força política e, conseqüentemente, tiveram influência significativa nos resultados e nas declarações da CMES. Tal força se fez sentir por meio da ação de várias redes universitárias da região, que se articulavam em defesa dos princípios e propostas aprovados pela Conferência Mundial. O mesmo havia ocorrido em Paris+5, quando se rediscutiram alguns dos temas de 1998.

A despeito de alguns apoios estratégicos, como do diretor geral adjunto Marcio Barbosa e da diretora do OREALC-Chile e posteriormente diretora adjunta de Educação Ana Luiza Machado, além do Conselho do IESALC, e, externamente, como dos embaixadores dos países da região junto à UNESCO, organizados no GRULAC, e de vários ministros de Educação da região, notadamente da Argentina, Brasil, Cuba, Uruguai e Venezuela, o papel mais decisivo no fortalecimento do IESALC e na organização da CRES 2008 foi o das redes de universidades da região. Elas se mantinham em sintonia com os princípios definidos na Reforma de Córdoba, reafirmados na CRES 1996 e na CMES 1998. Como aponta Guadilla, (2008, p. 9):

El conocimiento del pasado, a través de relevar el protagonismo de actores y pensadores que han contribuido a establecer y orientar la evolución institucional de las universidades en cada país de América Latina, nos coloca en mejores condiciones para conocer el presente.

A direção do IESALC no período 2006-2008 comungava destes princípios, em função de suas raízes na universidade federal brasileira, na ANDIFES, AUGM, Grupo Tordesilhas e Grupo Coimbra. Havia participado ativamente na luta contra a inclusão da educação superior no GATS, o que lhe permitiu estabelecer fortes laços políticos na região. Para a nova direção do Instituto, estava claro que o IESALC somente poderia se fortalecer se resgatasse a legitimidade que havia perdido nos anos anteriores em relação às principais redes e universidades públicas da região.

Dessa forma, a partir de meados de 2006 até maio de 2008, o IESALC implementou uma agenda de alianças com o objetivo de ganhar capilaridade na região por meio da articulação das redes universitárias nacionais e internacionais, buscando fomentar a cooperação entre elas na dimensão sul-sul e com países do Norte como Portugal e Espanha, com os quais a maioria dos países da região compartilhava a língua e a tradição universitária. Com esse propósito, o IESALC organizou e participou de dezenas de encontros e reuniões de redes ou de organismos multiuniversitários na região, fortalecendo a articulação regional e começando a conformar, de maneira participativa, a agenda temática e política da CRES 2008.

ATIVIDADES PREPARATÓRIAS

A CRES 2008 realizou-se 10 anos depois da CMES (1998), 12 anos depois da Conferência Regional de Havana (1996) e 90 anos após a Reforma de Córdoba, cujos princípios constituem orientações fundamentais em matéria de autonomia universitária, governança democrática, acesso universal e compromisso da universidade com uma sociedade mais próspera, justa e solidária.

O amplo processo de preparação da CRES 2008 contou com ativa participação de instituições e organismos nacionais e regionais, de redes e comunidades acadêmicas da região, conforme já mencionamos, incluindo os estudantes por meio da Organização Continental Latino-americana e Caribenha de Estudantes – OCLAE. Essa participação foi sendo construída a partir de 2006 pela direção e parceiros do IESALC, em variados fóruns e encontros nacionais, sub-regionais e regionais, cujas conclusões e encaminhamentos alimentaram o programa da CRES. De outro lado, os estudos conduzidos pelo IESALC e realizados por diversos pesquisadores de expressão no cenário acadêmico latino-americano e caribenho serviram de base para os profundos e sólidos debates que se instauraram no seio da Conferência Regional.

Considerando o contexto internacional daquele momento, a CRES 2008 adquiriu uma importância estratégica para que a América Latina e Caribe pudessem posicionar-se de maneira integrada e

manifestar sua posição política em defesa dos valores e interesses maiores da região. Por isso, antes de qualquer definição temática pelo órgão central da UNESCO ou de outras regiões do mundo, os articuladores regionais, coordenados pela direção do IESALC, definiram que a pauta da reunião seria a identificação e análise dos cenários de mudança que deveriam orientar os esforços dos atores, instituições e governos na formação de novas políticas regionais para a educação superior na América Latina e Caribe. Entre as redes universitárias e o Conselho do IESALC, definiu-se que o tema central da Conferência seria o desafio de tornar a educação superior um bem público, um direito social e universal, e avaliar seu papel estratégico nos processos de desenvolvimento sustentável dos países latino-americanos e caribenhos. Buscar-se-ia obter dos governos participantes o compromisso de que a educação superior passasse a ser considerada política de estado e não de governo, e que a referência à realidade sociocultural de cada país e a projetos locais de desenvolvimento fosse sempre preservada. Pretendia-se claramente, assim, em oposição às tendências hegemônicas na UNESCO e outros organismos internacionais, que a CRES 2008 se traduzisse em um marco político de resistência aos interesses da OMC, que pretendia – e pretende – transformar a educação superior em mercadoria acobertada pelos acordos comerciais.

A posição defendida pelos organizadores da CRES era a de garantir que o conhecimento se tornara um bem público na região e promover a ampliação da qualidade e o acesso da população à ES. Defendíamos, assim, uma educação de qualidade social, sintonizada com um pensamento mundial, porém enraizada em nossa região e nossas culturas. Defendíamos práticas e modelos que impulsionassem a integração regional solidária entre os países da

América Latina e Caribe, bem como uma cooperação horizontal com outros países em base de reciprocidade e respeito aos interesses e culturas locais. O fortalecimento das redes de cooperação então existentes tinha como meta a criação de um espaço regional latino-americano e caribenho de educação superior. Da mesma maneira,

já víamos a importância política desse fortalecimento como sendo essencial para garantir a horizontalidade nas relações e na interlocução de nossa região com as demais, particularmente aquelas regiões ou países que se apresentavam como provedores ou exportadores de educação superior para outras regiões. Nos meses que antecederam a CRES 2008, ficaram mais visíveis as tentativas de a direção de Educação Superior da UNESCO impor a discussão de temas da agenda hegemônica e evitar que a proposta de nossa região viesse a contaminar a pauta da Conferência Mundial que se realizaria proximamente.

Três importantes iniciativas deram corpo à agenda a ser consolidada na CRES 2008: a elaboração, pelo IESALC, de um Mapa da Educação Superior na América Latina e Caribe – MESALC, o projeto Tendências da Educação Superior na América Latina e Caribe, e a organização e elaboração por comissões de autores ou autores individuais definidos ou aprovados pelo Conselho do IESALC de vários estudos sobre educação superior na região. Esses projetos e estudos geraram um conjunto de livros e de alguns dos principais documentos, disponibilizados em formato eletrônico previamente à CRES para fomentar o debate, uma vez que constituíram o estado da arte para a reflexão sobre a educação superior da região naquele momento. Durante a CRES 2008, foram lançados pelo IESALC oito livros em versão impressa, a saber: Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (eds), Vessuri, H. (org.), Schwartzman, J. (coord.), Mato, D. (coord.), García Guadilla, C. (ed.), Trindade, H., Tunnermann, C. (ed.). Na página eletrônica do IESALC encontram-se, além destes títulos, todos os livros e documentos publicados no marco da CRES 2008, com destaque para a Declaração e Plano de Ação da CRES 2008. Esse acervo constitui um importante legado para a América Latina e Caribe.

A preparação da CRES 2008 demandou um esforço coletivo sem dimensões. Os membros do Comitê Organizador atuaram atenta e permanentemente, desde o planejamento até a execução e finalização da CRES. Internamente ao IESALC, todos os funcionários e pesquisadores associados desdobraram-se em suas funções: José Antonio Quinteiro,

responsável pelas relações com os estados membros, com sua expertise e poder de articulação, constituiu figura fundamental em todo o processo; José Renato Carvalho, a quem coube o desenvolvimento de projetos estratégicos da CRES, com destaque para o Mapa da Educação Superior e para projetos de captação de recursos junto aos organismos públicos, além da edição da Declaração e do Plano de Ação da CRES 2008, na condição de diretor interino, ao final de 2008; Grace Guerrero, diretora de comunicação do IESALC, responsável pelo desenho e execução de projetos e ações de expressivo impacto na área da comunicação em toda a região latino-americana e caribenha, liderando com maestria uma equipe de especialistas contratados e voluntários temporários e angariando parceiros em todos os órgãos de comunicação públicos e privados da região; Débora Ramos, consultora acadêmica e responsável pela condução de importantes ações junto às redes universitárias latino-americanas e caribenhas, para garantir a adesão e o trabalho integrado que se pretendia no seio da CRES. Minerva D'Elia, Ricardo Trujillo, Beatriz Guerrero, Zulay Gómez e Yeritza Rodríguez foram responsáveis diretos por todo o apoio técnico, administrativo e logístico das atividades da CRES. Sueli Pires participou da coordenação de todo o processo, junto com Ana Lúcia Gazzola, e organizou e coordenou a reunião sobre os sistemas de avaliação e acreditação dos programas de pós-graduação da região com o permanente apoio de representantes das agências CAPES e CONEAU. Os representantes dos países parceiros do IESALC na organização e realização da CRES e os membros do Conselho de Administração estiveram sempre presentes e hipotecaram seu trabalho e confiança nos resultados pretendidos. Pela impossibilidade de citar uma enorme lista de colaboradores, parceiros e apoiadores, sintetizamos o nosso reconhecimento institucional nas figuras de Jorge Brovetto e Rafael Guarga (Uruguai), Ministro da Educação Luís Acuña (Venezuela, 2008), Ministra da Educação Cecilia María Vélez White (Colômbia, 2008), Vice-Ministro de Educação Superior Gabriel Burgos Mantilla (Colômbia, 2008), María Victoria Angulo, Diretora do Ministério da Educação e Coordenadora Local da CRES (Colômbia, 2008), Ministro

da Educação Fernando Haddad (Brasil) e Marcio Barbosa, Diretor Geral Adjunto da UNESCO. Igualmente agradecemos aos membros do Conselho de Administração do IESALC.

DINÂMICA E IMPACTO DA CONFERÊNCIA

As atividades da CRES organizaram-se em três dias consecutivos e bastante intensos: foram realizadas quatro conferências, cinco mesas-redondas, dez sessões temáticas que culminaram com uma sessão plenária de apresentação e debates dos dez informes, uma mesa de ministros de educação e, finalmente, a sessão de declaração e plano de ação da CRES 2008. No marco da CRES ainda foram realizados vários outros eventos: um Seminário sobre Avaliação, com a participação de entidades oficiais de acreditação da educação superior dos países membros; uma feira de Ciência, Tecnologia e Inovação, na qual 18 universidades apresentaram mais de 60 projetos; uma mostra de livros de editoras universitárias da ALC e a apresentação oficial do MESALC – Mapa da Educação Superior da América Latina e Caribe.

O MESALC buscou focalizar as atividades em docência, pesquisa, extensão e os recursos da educação superior em duas dimensões: áreas do conhecimento e geografia, para visualizar os seguintes aspectos: relevância dos programas acadêmicos, incluindo pertinência (empregabilidade, por exemplo), impacto, adaptabilidade, flexibilidade e oportunidade (capacidade de resposta) dos programas; impacto na sociedade (responsabilidade social local e global), incluindo cobertura (matrícula, distribuição territorial, gênero), equidade (desigualdades regionais, desempenho quantitativo, conclusão e evasão, distribuição por ingresso, métodos de acesso, bolsas, crédito educativo, etc.), e interconexão (local, regional, global) e o papel na gestão do conhecimento; contribuição para o avanço do conhecimento (pesquisa, inovação e desenvolvimento), indicando ao menos um dos seguintes elementos: pertinência ou utilidade e excelência, assim como sua articulação com os sistemas de pós-graduação; pontos fortes da instituição, sistemas de planejamento, certificação de qualidade, órgãos

colegiados, características dos recursos humanos.

O projeto Tendências da Educação Superior, apresentado ao Conselho de Administração do IESALC e coordenado por Axel Dridksson, surgiu da necessidade de identificar os cenários possíveis e as tendências de longo prazo da educação superior na região, sob uma visão prospectiva. De maneira complementar, os estudos e projetos desenvolvidos no bojo desse projeto guarda-chuva propiciaram uma profunda discussão e análise comparada das políticas públicas e institucionais da região. Após aprovado pelo Conselho, foram constituídos comitês de especialistas para a coordenação acadêmica dos projetos, sob a direção do IESALC. Os estudos resultantes desse projeto encontram-se consolidados em Gazzola, A.L. e Didriksson, A. (2008). Ressalte-se que, sobre o papel das IES em novos cenários da educação superior na ALC, nos aponta Didriksson, (p.43):

Las universidades deben transformarse a sí mismas, para responder a las nuevas estructuras en red y constituir bases de aprendizaje de alto valor social en los conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria y de investigación basada en el contexto de su aplicación, sin dejar de mantener su visión crítica hacia la sociedad y su compromiso con el desarrollo humano y la sustentabilidad.

Os temas de todas as sessões da Conferência convergiram para os grandes princípios norteadores da Conferência: educação como um bem público social, universalização, equidade, educação superior, ciência, tecnologia e inovação como instrumentos de desenvolvimento social, desafios da qualidade, financiamento e autonomia, entre outros.

A cerimônia de abertura contou com a presença de várias autoridades, ocupantes de cargos executivos à época: presidente da Colômbia, Álvaro Uribe, Ministra da Educação da Colômbia, Cecília Maria Vélez White, Vice-Ministro de Educação Superior da Colômbia, Gabriel Burgos Mantilla; representantes da UNESCO, diretor geral adjunto, Marcio Barbosa, diretor de Educação Nicholas Burnett e diretor de Educação Superior Georges Haddad. E a presidente interina do Conselho de Administração do IESALC, Corinth Morter-Lewis.

Em Cartagena de Índias, naqueles dias, reuniram-se mais de

2.600 participantes de 37 países da América Latina e Caribe e de outras regiões do mundo. 16 delegações ministeriais fizeram-se presentes. Os recursos para a realização da CRES captados pelo IESALC foram aportados pelos seguintes países e instituições:

- AECID - ESPAÑA (doação para o IESALC, valor para a CRES): US\$127.600
- Brasil - Ministério da Educação: US\$400.000
- Brasil - CNPq: para utilização no Brasil, em Reais, R\$100.000, para documentos e livros, US\$58.000
- Colombia (utilizado em logística) US\$600.000
- CEXECI-ESPANHA: €15.000 (US\$23.000)
- COLCIENCIAS – COLOMBIA (Mostra de TT&I): US\$75.000
- Convenio Andrés Bello (Mostra de CTT&I): US\$10.000 (Mostra de CTT & I)
- Espanha - Ministério de Ciência e Inovação: €50.000 (US\$ 78.000)
- México - Secretaria de Educação: US\$250.000
- Venezuela - Ministério da Educação: US\$270.000

Total: US\$1.891.600 + US\$50.000 do programa regular do IESALC como aporte para a reunião do Conselho de Administração que ocorreu na véspera da data de abertura da CRES e viabilizou a presença dos conselheiros na Conferência = US\$1.941.000,00.

Além dos mais de 200 conferencistas, expositores e debatedores convidados e financiados com estes recursos captados pela direção do IESALC, as universidades, entidades, redes e órgãos de fomento à pesquisa financiaram a participação de professores, pesquisadores, estudantes e representantes. Para a realização da CRES não se fez necessário qualquer tipo de aporte de recursos por parte do órgão central da UNESCO. Os recursos utilizados ultrapassaram dois

milhões de dólares americanos. O evento foi transmitido por emissoras de rádio e televisão para dezenas de países da ALC. Criou-se um link de acesso pela internet, com transmissão e “chats” de todas as sessões plenárias e da maioria das mesas temáticas, promovendo a interlocução sobre os temas candentes em tempo real. Foram desenvolvidos seis Anúncios de Serviço Público por rádio em conjunto com o Programa de Rádio das Nações Unidas, em quatro idiomas, cuja transmissão se deu de maio até 6 de junho através de 600 sinais de rádios públicas. A Rádio da Universidade da Colômbia preparou e transmitiu 30 matérias informativas transmitidas a vários países através de canais universitários da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru.

Entre os participantes destacou-se a presença de mais de 80 representantes oficiais e/ou delegados de 36 Redes Universitárias e Associações Universitárias e Associações regionais e sub-regionais de Educação Superior, incluindo as Redes e Organismos Intercontinentais e Observatórios da ES na ALC. Também fizeram-se representar 6 organismos internacionais, 17 Conselhos e Associações Nacionais de Reitores de instituições públicas e privadas de 13 países membros, assim como outras 6 instâncias representativas do sistema ou de instituições de educação superior de países onde não existem conselhos nem associações nacionais de reitores. E, ainda, registrou-se a presença de membros de 8 Cátedras UNESCO sediadas na ALC.

Dentre as instâncias mais representativas de universidades, assinalem-se, por país, as que se fizeram presentes à Conferência:

- Argentina: CIN – Consejo Interuniversitario Nacional
- Brasil:
 - ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
 - ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
 - CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

- Chile: CRUCH – Consejo de Rectores de Universidades Chilenas
- Colombia: ASCUN – Asociación Colombiana de Universidades
- Costa Rica: CONARE – Consejo Nacional de Rectores
- Ecuador:
 - CONESUP – Consejo Nacional de Educación Superior
 - CEUPA – Corporación Ecuatoriana de Universidades Particulares
- México: ANUIES – Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- Nicaragua: CNU – Consejo Nacional de Universidades
- Panamá: AUPPA – Asociación de Universidades Privadas de Panamá
- Paraguay:
 - AUPP – Asociación de Universidades Públicas del Paraguay
 - APUP – Asociación Paraguaya de Universidades Privadas
- Perú: ANR – Asamblea Nacional de Rectores
- Uruguay: CRU – Consejo de Rectores de Universidades Privadas del Uruguay
- República Dominicana: ADRU – Asociación Dominicana de Rectores Universitarios

Igualmente se fez presente, inclusive na organização de uma mesa-redonda, a OCLAE, Organização Continental Latino-americana e Caribenha de Estudantes.

Ressalte-se a importante reunião realizada em 3 de junho, no marco da CRES, sobre os sistemas de avaliação e acreditação dos programas e cursos de pós-graduação em países da ALC. Ao tratar do fortalecimento dos sistemas de avaliação dos países, na apresentação de Trindade, 2008, pp. 9-10, Gazzola enfatiza:

..., los procesos de evaluación externos implementados por órganos del Estado buscan identificar las dimensiones de eficiencia y eficacia de las instituciones y establecer parámetros de comparabilidad en el ámbito de un mismo sistema de educación superior.

... La visión externa a partir de un análisis contextualizado y comparativo de las instituciones de educación superior es una condición sine qua non para la construcción de un sistema de educación superior.

Essa reunião foi organizada e coordenada por Sueli Pires, diretora adjunta e coordenadora acadêmica do IESALC. Estiveram representados os seguintes países e instituições: IESALC-UNESCO (organizador); CONEAU – Argentina; CAPES – Brasil; CNA – Colômbia; CAN – Chile; Ministerio da Educación Superior – Cuba; CONEA – Equador; CSUCA – Guatemala; University Council of Jamaica; CIEES y CONACYT – México; Trinidad & Tobago; Ministerio de Educación Superior e o Consejo Consultivo Nacional de Postgrado CCNPG – Venezuela; Red RIACES. Foram abordados temas prioritários e de interesse comum, como o direito de todos os povos à educação de qualidade, compreendendo os programas de pós-graduação e sua importância para a expansão dos sistemas de ES com qualidade; a necessidade de se contar com apoio qualificado dos sistemas e agências nacionais às IES para expansão de doutorados credenciados; a oportunidade de desenvolver ações integradas de cooperação em nível sub-regional e regional; os desafios para alcançar metas de desenvolvimento demandadas pela região; a inexistência de bases de dados atualizadas, entre outros. Após exposição de estudos comparativos coordenados pelo IESALC e realizados conjuntamente com as agências CAPES e CONEAU, os participantes dessa sessão prévia acordaram os seguintes pontos: atualização permanente do banco de informações construído até aquela ocasião; análise das prioridades para a região no que se refere a algumas linhas de pesquisa e de ação dos programas e cursos de pós-graduação para possibilitar cooperação e expansão comprometidas com parâmetros de qualidade científica e intelectual, a partir do desenvolvimento de indicadores mutuamente

compráveis, visando à acreditação internacional, mediante a utilização de uma metodologia análoga à utilizada pelo projeto MEXA no âmbito do MERCOSUL; atuação em rede e criação de uma base de dados contendo os docentes-pesquisadores que podem desenvolver trabalhos associados às agências da região; criação de um amplo programa de mobilidade de docentes-pesquisadores e estudantes de pós-graduação entre os países que aderissem à proposta encaminhada durante a reunião; formação de um banco de pares acadêmicos das agências envolvidas para atuarem como avaliadores regionais, para impulsionar o intercâmbio de experiências e propiciar o fortalecimento dos sistemas de pós-graduação dos países que ainda clamam pelo desenvolvimento qualificado nessa área. Os estudos realizados pelo IESALC e os parceiros aqui mencionados encontram-se consolidados em Gazzola & Pires, 2008.

Outro importante evento realizado no âmbito da CRES 2008 foi a Mostra Internacional: Gestão da Transferência de Tecnologia e Inovação entre o Setor Acadêmico e Produtivo para o Desenvolvimento da ALC. Durante a mostra, foram socializadas experiências de sucesso por parte de IES dos 37 estados membros da UNESCO na ALC, abrangendo estes temas: parques tecnológicos, incubadoras de empresas, alianças universidade-empresa-governo e outros. A seleção das experiências deu-se por convocatória aberta feita pelo IESALC em cada um dos países da região. No caso específico das propostas apresentadas pela comunidade científica da Colômbia, o COLCIENCIAS se incumbiu da seleção dos trabalhos. No caso dos demais países, o IESALC constituiu um comitê técnico constituído de representantes do IESALC e da Colômbia, Argentina, Chile, México e Brasil. No total, foram selecionados 61 projetos para a mostra de Cartagena. Estas experiências compuseram painéis de diversas IES e integraram um documento que foi encaminhado como insumo para a II Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO 2009, realizada em Paris.

Mencione-se, ainda, a realização da Mostra do Livro Universitário da ALC, uma realização conjunta do IESALC e do Ministério da Educação Nacional da Colômbia, no âmbito das atividades e projetos

especiais da CRES 2008. Essa mostra contou com o apoio do CERLAC e da Associação de Editoras Universitárias da ALC – EULAC, dentre outras entidades. Participaram da mostra as instituições que editaram obras no período de 2004-2008, nas áreas de ES, sobre os temas: gestão acadêmica, processos de ensino e aprendizagem na ES, estudos sobre processos e novas tecnologias educativas, experiências pedagógicas no setor terciário da educação, além das temáticas contempladas na programação da Conferência, como contexto regional e mundial da ES na construção do conhecimento e da inovação; qualidade e pertinência da ES; relevância e compromisso social da ES; inclusão e equidade; diversificação, diferenciação e segmentação; integração regional e cooperação internacional; reformas nos sistemas de ES; governo e governança nas IES, entre outros. O sucesso da mostra pode ser traduzido nestes dados de participação: 114 instituições de 11 países apresentaram 664 títulos altamente representativos das editoras universitárias voltados para a ES.

Na sessão de encerramento, sob a condução dos integrantes da mesa, a Declaração da CRES 2008 foi consolidada e aprovada por aclamação. Este acervo representou um consenso regional e contribuiu para sistematizar e conferir legitimidade aos princípios que os representantes da região defenderiam no ano seguinte, durante a Conferência Mundial de Educação Superior 2009, realizada em Paris, França. A ação desses representantes, que defenderam de forma articulada a Declaração da CRES 2008, impediu, ainda que parcialmente, que os setores hegemônicos da educação superior da UNESCO manipulassem o texto da Declaração de 2009 e nela incluíssem suas próprias posições sem discussão prévia nem aprovação pelos participantes.

A DECLARAÇÃO E O PLANO DE AÇÃO DA CRES 2008

A Declaração aprovada na plenária final da CRES 2008 começou afirmando que a Educação Superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Ela estabeleceu como suas referências os princípios da autonomia universitária, governança

democrática, acesso universal e compromisso com a sociedade definidos na Reforma de Córdoba. Situou-se, também, no marco da Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO de 1998 e da CRES 1996, realizada em Cuba. Manifestou, ainda, inicialmente, uma preocupação com a possibilidade de ampliação das desigualdades, diferenças e contradições que impedem o crescimento da América Latina e Caribe com equidade, justiça, sustentabilidade e democracia. Ao discutir o conceito de educação como bem público social, enfatizou a indissociabilidade entre qualidade e pertinência, que deveriam ser a base das políticas nacionais de educação superior e deveriam incluir tanto as instituições públicas como as privadas. Os mecanismos de acreditação como garantia do caráter de serviço público de todas as instituições deveriam ser fortalecidos em toda a região. Reafirmou a autonomia como uma condição necessária ao trabalho acadêmico com liberdade, porém de tal maneira que a universidade respondesse à enorme responsabilidade de realizar, com qualidade, pertinência, transparência e eficiência, sua missão de enfrentar os desafios da sociedade e da contemporaneidade. E, para que pudesse cumprir com essa missão, seria de fundamental importância reverter tanto a tendência à redução do apoio e financiamento do Estado, como a de privatização e mercantilização da educação superior. Ampliar o acesso à universidade pública se tornava, pois, essencial e, para isso, era clara a compreensão de que a educação superior não pode ser regida pela lógica de mercado. Ao contrário, dever-se-ia lutar contra a oferta transnacional de educação superior desregulada e repudiar de forma contundente o deslocamento do nacional e regional para o global, assim como a incorporação da educação superior como serviço comercial no marco da Organização Mundial do Comércio.

Um outro aspecto incluído na Declaração referia-se à ampliação da cobertura, o que requeria que as instituições crescessem em diversidade, flexibilidade e articulação, de maneira a garantir acesso e permanência para todos com equidade e qualidade, direcionando-se particularmente aos setores de nossas comunidades que se viam

sempre excluídos da educação superior. Assim como a intensificação de políticas de equidade para o ingresso, indicava-se a necessidade de se criarem novos mecanismos de apoio público aos estudantes para garantir condições reais de permanência e bom desempenho. Também se indicava a importância de se universalizar a educação média, promovendo a articulação da educação superior com todo o sistema educativo, incluindo-se a melhor formação do pessoal docente. Outro ponto nodal dizia respeito à diversificação de alternativas e trajetórias educacionais com certificação para o trabalho. Também se propôs o reconhecimento de saberes e experiências adquiridos fora dos sistemas formais de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à crescente oferta de educação superior a distância, já se apontava a urgência de se definir um controle estrito que garantisse a adequada utilização dessa ferramenta em prol da ampliação do processo de ensino e aprendizagem, tanto do ponto de vista geográfico como temporal.

É importante ressaltar que, no que tange aos valores sociais e humanistas da educação superior, a CRES reafirmou seu caráter humanista e o papel da universidade na promoção de uma revolução do pensamento e na defesa dos direitos humanos. Nesse sentido, se evidenciava a responsabilidade de a universidade buscar estabelecer uma relação mais ativa com seu contexto, além de reconhecer e fortalecer o caráter pluricultural, multiétnico e multilíngue dos países da região. Considerava-se que qualidade e pertinência estão vinculadas como dimensões estruturantes de nossas universidades. A universidade deveria assumir o dever de prestar contas à sociedade e de criar condições para a participação de distintos atores sociais na definição de suas políticas educativas e em sua avaliação.

Outro papel importante da universidade em nossa região, reconhecido na declaração da CRES 2008, é buscar a superação das lacunas científicas e tecnológicas não apenas em relação aos países mais desenvolvidos como também no interior de nossos países e da região. Uma das soluções apontadas diz respeito à formação de equipes

e comunidades científicas integradas por meio de redes, atuando sempre na perspectiva do desenvolvimento integral sustentável. Reafirmou-se, naquele momento, que o processo de construção de uma agenda em ciência, tecnologia e inovação compartilhada pela universidade latino-americana e caribenha deveria estar voltado para a geração de conhecimento comprometido com o desenvolvimento da região e com o bem-estar dos nossos povos. A ciência, assim como a educação superior, como um tema público, deveria estar afeto a toda a sociedade. Por isso, a universidade deveria também promover o avanço nos estudos humanísticos, sociais e artísticos, de modo a fortalecer as perspectivas que nos permitam enfrentar e superar a complexidade e a multidimensionalidade de nossos desafios. Sob esse aspecto, se considerava que a pós-graduação assumiria um papel estratégico. De um lado, na formação de pessoal qualificado para ensino e pesquisa, de outro lado, na produção e difusão de conhecimento comprometido com avanços sociais, científicos e tecnológicos, capazes de responder às transformações demandadas pelos contextos internos e externos dos países e da região. Daí a necessidade de reconhecer o corpo docente das universidades como atores fundamentais do sistema educacional, garantindo-lhe formação continuada, condições de trabalho compatíveis com projetos institucionais de desenvolvimento e inovação, regimes de trabalho, salário e carreira profissional que permitissem fazer frente aos permanentes desafios do ensino, da pesquisa e da extensão como bem público.

Para garantir os avanços pretendidos, a CRES apontou a necessidade de se promover a integração regional e a internacionalização solidária por meio da formação e consolidação de redes acadêmicas para superar as fortes assimetrias na região e no mundo, fazendo frente ao fenômeno global da internacionalização mercantilista e predatória da educação superior pelos países industrializados. As redes se apresentavam, portanto, como interlocutores estratégicos perante os governos na defesa das identidades locais e regionais, para buscar alternativas que impedissem ou diminuíssem a fuga de pessoal altamente

qualificado da ALC para outros países e regiões, subtraindo, dessa forma, as capacidades e a massa crítica de nossos países. Diante desse quadro, a CRES propunha a conformação de um Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho da Educação Superior – ENLACES – como principal instrumento para fortalecer os sistemas universitários da região, capaz de implementar um conjunto de ações tais como mobilidade intra-regional de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal técnico e administrativo, além de projetos conjuntos de ensino e pesquisa, reconhecimento mútuo de estudos e créditos, diplomas e títulos, convergência de sistemas de avaliação e acreditação, entre outras.

A Declaração finaliza com o firme compromisso de os participantes defenderem os princípios nela explicitados, e reconhecendo o trabalho e a liderança do IESALC na preparação e realização da Conferência. Além disso, se solicita ao Instituto a designação de uma comissão encarregada de apresentar um plano de trabalho capaz de permitir a integração progressiva das instituições de educação superior da região.

Outro registro de suma importância dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da CRES 2008 é o Plano de Ação elaborado após o término da reunião de Cartagena de Índias. Para enfrentar os desafios apontados e debatidos durante todas as sessões de trabalho e consolidados na Declaração, tornou-se fundamental estabelecer metas e prioridades a partir de uma agenda estratégica para a educação superior na região. Considerando as condições, necessidades e as imposições dos contextos local, nacional, regional e global, os organizadores e participantes do evento perceberam a ingente necessidade de estabelecer algumas diretrizes apropriadas às novas realidades enfrentadas pela educação superior na ALC. Tais diretrizes deveriam levar em conta o papel estratégico das instituições de ensino superior no desenvolvimento científico e tecnológico sustentável, comprometido com princípios de equidade, justiça, inclusão social e solidariedade regional. Ao assumirem esse compromisso histórico e ético, no exercício de sua autonomia institucional, também deveriam reconhecer-se como responsáveis pela

oferta de um serviço público comprometido com programas e atividades de natureza humanística capazes de garantir formação integral e cidadã a todos e todas.

O Plano de Ação CRES 2008 começa por reafirmar os valores e princípios da Declaração, ao enfatizar o conceito de Educação como bem público social, direito universal e dever do estado. Como consequência, considera que, independentemente da natureza jurídica da IES, a educação superior deve pautar-se pela qualidade associada à pertinência e à inclusão social. Deve estar articulada a todo o sistema educacional com um objetivo comum: promover uma cultura cidadã e democrática. Deve estar comprometida com os valores humanísticos, respeito à diversidade cultural e com o desenvolvimento humano sustentável e cumprimento dos Objetivos do Milênio e da cultura de paz, estimulando e promovendo a colaboração solidária entre os países da região e com outras regiões.

O Plano foi estruturado em cinco eixos, contendo um rol de recomendações específicas para as universidades e para os governos: (1) garantir a expansão da cobertura com qualidade, pertinência e inclusão social, tanto na graduação como na pós-graduação; (2) promover políticas de acreditação, avaliação e certificação da qualidade; (3) fomentar a inovação educacional e a investigação em todos os níveis; (4) construir uma agenda regional de ciência, tecnologia e inovação para superação das lacunas e demandas atinentes ao desenvolvimento social e econômico sustentável local, nacional e regional, em consonância com as políticas gerais de cada estado membro; (5) impulsionar a integração regional latino-americana e caribenha, promovendo a internacionalização da educação superior na região mediante, entre outras iniciativas, a construção do ENLACES – Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior.

No que tange aos compromissos previstos para as Redes, o Plano propõe, dentre outros, a divulgação da Declaração e implementação do Plano de Ação da CRES 2008 em colaboração com o IESALC; um trabalho integrado com redes regionais e globais de universidades; o

estreitamento de relações com as universidades e redes africanas para gerar programas conjuntos e temas de debates para a Conferência CMES 2009; e a contribuição para a organização e o efetivo funcionamento do ENLACES. O Plano apresenta, ainda, um conjunto de propostas da região para a CMES (Paris 2009), a saber:

- Reiterar, como princípios fundantes, os valores expressos na Declaração da CMES 1998: educação como bem público, qualidade, pertinência e inclusão social, além da internacionalização solidária.
- Solicitar aos governos que se declarem e atuem em favor de que a Educação Superior seja considerada um direito e não um serviço sujeito a transações no marco da Organização Mundial do Comércio.
- Apoiar os países membros na implementação de medidas para regula a oferta educativa transfronteiriça e a negociação de instituições de educação superior por empresas estrangeiras.
- Impulsionar, nos países membros, a implementação de agendas de ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento sustentável, de modo a diminuir a lacuna entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento.
- Adotar medidas para prevenir e evitar a fuga de talentos resultante da emigração de indivíduos com alta qualificação profissional e implementar ações que busquem criar condições de equilíbrio entre os países desenvolvidos e os que estão em vias de desenvolvimento.
- Apoiar a articulação dos sistemas nacionais e regionais de acreditação e avaliação.
- Patrocinar a criação de fundos de apoio para a cooperação Sul-Sul e Norte-Sul, concedendo especial atenção a países da África e aos países insulares.

CONCLUSÃO

Passados 10 anos da CRES 2008, permanecem ou se agravaram alguns dos desafios identificados naquela ocasião:

- expansão desenfreada do ensino privado em muitos países da região;
- redução significativa do financiamento da educação superior pública;
- avanço insuficiente de respostas das universidades às demandas sociais de nossos países por circunstâncias várias, inclusive devido à descontinuidade de políticas públicas de caráter social;
- fragilidade da articulação entre as universidades e o sistema educacional como um todo, impedindo que elas contribuam efetivamente para elevar a qualidade da educação básica em muitos de nossos países;
- dificuldades na viabilização de ações conjuntas das universidades para o desenvolvimento científico e tecnológico, dificultando a atuação regional com vantagem de bloco para fazer frente às hegemônias regionais estabelecidas.

Considerando o agravamento desse cenário desfavorável, torna-se mais do que oportuno reiterar, como princípios fundacionais, alguns pontos e diretrizes constantes da Declaração e do Plano de Ação consubstanciados por ocasião da CRES 2008, notadamente o caráter de bem público social da educação, e os compromissos da educação superior inclusiva, socialmente relevante e de qualidade. Além disso, enfatizamos a necessidade de se aprofundarem os instrumentos favoráveis a uma cooperação regional solidária, como um exercício indispensável à produção e difusão do conhecimento e das tecnologias ancorado em bases de reciprocidade e sustentabilidade. Nesse sentido, é ainda preciso avançar muito na consolidação do ENLACES, de modo a que as competições intra-regionais e entre universidades não

continuem comprometendo a possibilidade de articulações produtivas regionais, capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades internas à nossa região e entre a nossa região e as demais. É igualmente imprescindível atuar junto aos governos locais e nacionais, rejeitando sumariamente o conceito de educação como mercadoria, tal como defendido pela OMC, e concedendo apoio explícito às entidades e aos governos na implementação de medidas regulatórias da oferta educacional transfronteiriça, além de controle da invasão predatória de empresas estrangeiras no campo educacional de nossos países.

Somente assim as IES poderão enfrentar os novos e crescentes desafios que se impõem na contemporaneidade, agora de maneira mais contundente e avassaladora, comprometendo o equilíbrio entre nossos países da ALC, que ainda enfrentam a lentidão e o descompromisso de políticas públicas muito mais voltadas para outros interesses que não o desenvolvimento humano de nossos povos em sua dimensão mais plena e transformadora.

REFERÊNCIAS

Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (Eds.). (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-Unesco.

Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (Eds.). (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-Unesco.

Gazzola, A. L. & Pires, S. (Eds.). (2008). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-Unesco.

Guadilla, C. G. (Ed.) (2008), *Pensadores y Forjadores de la Universidad Latinoamericana*. Caracas: Cendes, IESALC-Unesco, Bid & Co. Editor.

Mato, D. (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior*. Caracas: IESALC-Unesco.

Schwartzman, J. (Coord.). (2008), *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación*. Caracas: IESALC-Unesco.

Trindade, H. (2007). *Evaluación de la educación superior en Brasil: fundamentos, desafíos, institucionalización e imagen pública, 2004-2006*. Brasília: UNESCO Brasília, IESALC-UNESCO, Ministério de Educação do Brasil.

H., Tunnermann, C. (ed.) (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998*. Cali: IESALC-Unesco, PUJ.

Vessuri, H. et al., (Orgs.) (2008). Transformaciones sociales y desafíos universitarios en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad, Año 13 (1)*.

LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CONFERENCIA MUNDIAL DE 2009 – EL PAPEL DE AMÉRICA LATINA

Rafael Guarga
Fernando Sosa

INTRODUCCIÓN

En los primeros días del mes de julio del año 2009 se realizó en la sede de la UNESCO, en París, la segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2009). Dicha conferencia estuvo marcada por una fuerte confrontación de posiciones entre quienes conciben la demanda creciente de educación superior (ES) en el mundo como una oportunidad global de negocios y aquellos que consideran la ES como un instrumento fundamental para la construcción de un futuro mejor para las sociedades humanas que habitan nuestro planeta.

Al respecto debe señalarse que la región de América Latina y el Caribe (AL y C) encaró con gran responsabilidad la preparación de la referida conferencia. En efecto, aprobada su convocatoria por la Asamblea General de la UNESCO de 2007, fue AL y C la primera región del mundo que convocó y realizó la correspondiente Conferencia Regional de Educación Superior en junio de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia (CRES 2008).

LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AL Y C

La CRES 2008, citada por el Instituto para la Educación Superior de AL y C de la UNESCO (IESALC), tuvo una notable asistencia de universitarios y representantes de gobiernos de la región. Asistencia que superó los 3500 concurrentes. En dicha conferencia se formuló una propuesta regional para la ES que reafirmaba los principios básicos ya

establecidos en la primera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 1998) e incorporaba orientaciones claras referidas a los nuevos problemas que la Educación Superior (ES) enfrentaba en la región y el mundo.

La importante declaración final de la CRES 2008 y más de seis decenas de reuniones de redes regionales y nacionales que se efectuaron en la región para preparar la reunión y analizar y difundir sus resultados, hicieron posible una actuación unida y eficaz de la representación de AL y C en la CMES 2009, como se verá más adelante.

La declaración de la CRES 2008 afirma que “la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social” y que los “Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho”. Y que “los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad”

Es importante destacar que “el carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas” y que “las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes”.

Esta postura adoptada en AL y C reafirma el legado de la Conferencia Mundial de ES de UNESCO de 1998 (CMES 1998) y significa, en lo que refiere a políticas públicas, que los Estados deberán preocuparse por formular políticas educativas nacionales para incorporar en 2025 unos 16 millones de jóvenes que estarán en condiciones de ingresar a la ES en la región. Ello se traducirá en una duplicación del número de estudiantes de ES que hoy se tienen en esta región. Asimismo, se le asigna a dicho “bien público” los atributos de “calidad” y de “pertinencia” indisolublemente vinculados entre sí.

La “calidad” debe ser acreditada en la órbita de cada estado y la “pertinencia” debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones de ES y lo que estas hacen.

Como se evidencia los conceptos precedentes se oponen frontalmente a aquellos que, en el mundo proyectan la utilización de la ES como un gran negocio global cuyo crecimiento, solo en AL y C, superaría, como se vio, la decena de millones de nuevos potenciales “clientes” en 2025.

LA ES COMO UN GRAN NEGOCIO GLOBAL

Puede efectuarse una estimación respecto a la magnitud del referido negocio global observando el comercio internacional de los servicios educativos que, en las últimas décadas, ha tenido un muy importante incremento. Se calcula, de manera conservadora, que sólo entre los países miembros de la OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), el comercio internacional de servicios educativos ascendió en 2004 a US\$ 77,000 millones (anuales), lo que corresponde a aproximadamente 4% del total del comercio de servicios en el área. Esta cifra responde a estadísticas relacionadas fundamentalmente con la modalidad de “consumo en el extranjero” (el estudiante viaja a otro país y allí realiza sus estudios). Dichas estadísticas incluyen datos sobre exportación e importación de servicios educativos y número de estudiantes extranjeros.

También se han ido creando programas de capacitación desarrollados por empresas que otorgan certificaciones en distintos campos, principalmente informática y administración (por ejemplo Cisco, Microsoft, etc.).

Por todo lo anterior no debe extrañar que los servicios de enseñanza y en particular los relacionados con la enseñanza superior, según su denominación en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS o GATS en inglés), hayan sido incluidos como un sector a ser regulado en el marco de las negociaciones internacionales del comercio de servicios, a petición de varios países que actualmente se benefician

con dicho comercio y que aspiran a seguir haciéndolo en el contexto de la expansión acelerada del mismo. Los niveles básicos de enseñanza no han generado tanto interés ya que se encuentran más regulados por los estados y representan un menor retorno, teniendo costos elevados y necesitan un enclave territorial muy fuerte, aunque si se han puesto de manifiesto la necesidad de que cada vez más haya estudiantes que culminen su formación básica para poder acceder a la ES ofrecida por diferentes instituciones y no necesariamente por el Estado.

El AGCS fue adoptado en 1994 y se aplica desde 1995 bajo los auspicios de la Organización Mundial del Comercio (OMC).

Para esta organización la enseñanza superior, en lugar de ser un derecho, estipulado por la ley de los Estados miembro, se redefine como un producto y se transforma en un servicio comercial que se compra y se vende por medio de proveedores nacionales o extranjeros.

En la medida en que sea el comercio quien defina el criterio dominante en materia de las políticas educativas, la educación ya no será para todos, será para quienes puedan pagarla.

Debe recordarse que el objetivo del AGCS es la liberalización progresiva del comercio de servicios y que el mecanismo adoptado son los compromisos específicos de los países a efectuarse en las sucesivas “rondas de negociaciones”. Tampoco debe olvidarse que en las referidas negociaciones podrían “canjearse” concesiones de un país “A” en aspectos comerciales que favorezcan a un país “B” exportador de “commodities” (por ejemplo), por concesiones de este país “B” en materia de prestación de servicios educativos en su territorio, a empresas del país “A”.

Este comercio tiende a seguir creciendo y a volverse más complejo y esta demanda continuará creciendo mientras los ciudadanos y sus países continúen considerando y cada vez con mayor convicción, que el capital humano constituye un pilar fundamental para el crecimiento y desarrollo económico y social.

De hecho en el año 2016, se llevaron adelante en Ginebra discusiones donde participaron poco más de cincuenta países intentando finalizar la formulación y aprobación de un nuevo tratado – el Acuerdo

en Comercio de Servicios (TISA). Como parte del TISA, los países deben renunciar a cualquier legislación que requiera presencia local, acuerdos vinculados al local de empleo, transferencia de tecnología, esfuerzos de investigación y desarrollo en el sitio con el uso de productos industriales nacionales. Dentro de los puntos principales se destaca el carácter irreversible de las privatizaciones. Ningún país puede retroceder en los compromisos que ha asumido en relación con la liberalización de los servicios. En términos de soberanía, esto significa que de nada servirá que los ciudadanos de un país elijan un gobierno con opciones diferentes a aquellos que firmaron el acuerdo. Las decisiones no pueden ser cambiadas. Uno de los principios que vuelven a la escena es el de trato nacional, según el cual todo lo que se concede a una institución ha de ser otorgado a otras, nacionales o extranjeras. Esto significa, por ejemplo, que los subsidios para las universidades públicas tendrán que extenderse a las universidades privadas, nacionales y extranjeras.

Es en este contexto de demanda creciente de ES en el mundo, es que surge el concepto de la ES como un “bien público global” lanzado a la palestra pública por el Banco Mundial en 2002 y retomado en el documento publicado por UNESCO en el año 2015, casi bajo el mismo título, *Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. Ello responde a poderosos intereses económicos que pretenden abrirse paso en un mercado de grandes dimensiones y con un crecimiento potencial muy importante.

La ES como negocio global supone la posibilidad de organizar el suministro transfronterizo de la misma y lograr que los mercados educativos emergentes de los países en desarrollo acepten dicho suministro como el mejor camino estratégico para su ES. Por ello, estos intereses, como ya ocurrió en el pasado, se expresan hoy a través de las políticas educativas del Banco Mundial (BM) y en lo que hace al suministro transfronterizo de ES, ello se manifiesta en el trámite consolidado, en la Organización Mundial de Comercio (OMC) para que los países adquieran compromisos de incluir la ES dentro de sus territorios bajo los Acuerdos del Comercio de Servicios (GATS por su sigla en inglés).

No puede ser tomado como casual sino tal vez como causal, el hecho de que los países mejor preparados para ofrecer ES al mercado internacional son los más desarrollados. A ello debe agregarse, la gran expansión de las tecnologías de la comunicación y la información que han borrado las fronteras entre los estados. Por ello las instituciones que ofrecen educación a través de redes, páginas y plataformas tienen, en su mayoría, la base en Europa y Estados Unidos. Por otra parte, en A L y C las políticas llevadas adelante en el Siglo XXI hoy permiten poner a un importante número de jóvenes en condiciones de ingresar a la ES, principalmente provenientes de sectores históricamente postergados, transformándose en el público objetivo de estas instituciones que venden sus servicios educativos.

Las políticas educativas en materia de ES del BM han tenido variaciones sorprendentes en los últimos quince años. Han pasado de declarar regresiva la inversión de los estados nacionales en ES (1994) a establecer el carácter estratégico de la misma en la construcción de una sociedad moderna aunque favoreciendo siempre el suministro privado de la misma, dentro de sistemas estratificados de ES con universidades de investigación orientadas a una elite y universidades “regionales “ sin investigación, orientadas a absorber la demanda masiva por estudios universitarios (2000).

El control comercial de todo este dispositivo, en especial el que se relaciona con las denominadas “universidades regionales” a la escala del planeta, es sin duda un objetivo de gran interés económico para las corporaciones internacionales del ramo que reditúan de la globalización. Por otra parte el ámbito más favorable para la operación de estas corporaciones a escala mundial es el que les brinda la OMC-AGCS y por ello desde 1999 se introdujo en él la ES como servicio transable.

La concepción de la ES como un “bien público global”(BM 2002) despoja a la ES de todo atributo de “pertinencia” en relación con una sociedad concreta, restando únicamente el atributo de “calidad” como único atributo eventualmente controlable por los estados nacionales y es allí donde el BM propone que se adopte un criterio también global de “calidad”. Criterio que, en el marco de la CMES 2009, se propuso que

se tomara de un documento de 2005 de la OECD (no se trata de un documento de la UNESCO) titulado “Directrices para la calidad de la provisión transfronteriza de ES”.

De haberse adoptado en la CMES 2009 la posición que estos sectores impulsaban en la cual la “pertinencia” es borrada como atributo y por ello la ES superior solo debe ser juzgada por su “calidad” (estando dicho atributo evaluado de acuerdo con el referido documento de la OECD), resultaría que los proveedores naturalmente “habilitados” serían aquellos que provienen de países integrantes de dicha organización. El inmenso mercado emergente sería entregado por resolución de una conferencia mundial de UNESCO, a las corporaciones con base en dichos países. Esta hubiera sido el significado concreto del triunfo de una posición que, afortunadamente (y las delegaciones de AL y C tuvieron mucho que ver con ese resultado), no contó con la mayorías necesarias en la CMES 2009.

A pocos meses previos a la de realización de la III Conferencia Regional de Educación Superior de AL y C prevista para junio de 2018 y, en el marco de lo que será la conmemoración los Cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba, debemos estar atentos sobre el nuevo impulso que viene tomando en la región la concepción de que la educación superior pública lleva a la injusticia porque beneficia a los ricos sobre los pobres, argumento siempre utilizado para quienes defienden su comercialización y privatización. Dicho falso argumento conduce a los partidarios de la aplicación del Consenso de Washington en la educación a defender el dogma de la necesidad de privatización de la enseñanza superior.

Es necesario insistir en lo fundamental como lo hizo la CMES de 1998, la educación a todos los niveles es un bien público y un derecho para todos.

QUE PASÓ EN LA CMES 2009

A diferencia del grado de participación promovido y alcanzado en la CMES 1998, esta segunda edición tuvo en realidad, una serie de situaciones a las que hubo que hacer frente para que la misma se realizara y una vez definido esto, garantizar las condiciones para su participación.

Desde la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, se realizaron consultas a la dirección de UNESCO dada la ausencia de información sobre la Conferencia y ante el conocimiento de que habría una reducida participación gubernamental y de que se carecía de datos al respecto de la participación de universidades y redes universitarias en la misma. Durante su realización se comprobó que la falta de información no era casualidad, no había gran interés por parte de los organizadores de contar con un nivel de participación similar a la CMES 1998.

Ejemplo de esto, fue la muy mermada participación de estudiantes latinoamericanos los cuales, en su mayoría, lograron participar siendo incluidos en las delegaciones oficiales de los países. En la Conferencia contaron con una delegación de cuatro representantes frente a lo que fue una delegación de setenta dirigentes en la Conferencia de 1998.

Un dato anecdótico pero que ayuda a ilustrar lo acontecido, meses antes de la realización de la CMES 2009, fueron varios los actores de AL y C que vieron la necesidad (dado que no estaba previsto) de realizar una solicitud de apoyo financiero a distintas instituciones y gobiernos de la región con el fin de contar con la traducción al español en las plenarias de la conferencia, algo muy significativo dado que esto facilitaría considerablemente el trabajo de las delegaciones de AL y C portadoras de las resoluciones de la CRES 2008.

Durante la Conferencia, delegados de gobiernos y de organizaciones no gubernamentales vinculadas con la ES de AL y C, actuaron unidos y con fuerza junto con delegaciones de otras regiones en plenarios y comisiones, planteando las ideas centrales surgidas en la CRES 2008.

Debe señalarse que estos planteos concitaron un apoyo ampliamente mayoritario de las delegaciones del resto del mundo lo cual, como veremos, pudo expresarse en la declaración final, salvo en dos aspectos, sin duda, también importantes.

La declaración final se estructuró a partir de una propuesta que fue conocida pocos días antes del comienzo de la conferencia. Dicha propuesta y otras complementarias formuladas durante la conferencia,

eran radicalmente antagónicas en muchos conceptos básicos, a las posiciones formuladas por AL y C desde la CRES 2008 y tributarias de las posiciones antes descriptas. El debate no fue sencillo pero del mismo emergieron con consenso claro en las comisiones, las posiciones centrales de la CRES 2008 y que las delegaciones de AL y C defendieron con firmeza y habilidad en la Conferencia. A saber:

1. Se reafirmaron las resoluciones de la CMES 1998 reconociendo su “pertinencia permanente”. Lo cual tiene gran importancia por el contenido avanzado de dichas propuestas avaladas en su totalidad por la CRES 2008.
2. Se estableció que la ES constituye un Derecho Humano consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art 26) y que constituye un “bien público”, cuyos atributos de calidad y de pertinencia deben considerarse con igual jerarquía. Ello significa que la calidad no es un atributo “global” sino vinculado a cada sociedad de acuerdo con sus peculiares características. Por ello la ES “debe ser asumida con responsabilidad y apoyo financiero por parte de todos los gobiernos” y estos deben velar por su realización como derecho y bien público en relación con todos sus ciudadanos sin distinción alguna, salvo la referida a sus méritos.
3. Se incorporó la “pertinencia” como un atributo fundamental de la ES junto con la “calidad” con lo cual queda bien claro que la ES no es un “bien público global” y con ello se eliminó el fundamento para la aplicación de directrices “globales” de calidad o “rankings” basados en dicho fundamento, que llevarían a nuestros países a adoptar modelos de ES que son ajenos a sus realidades sociales y culturales. Por ello se eliminaron todas las referencias al documento de la OECD sobre “directrices de calidad” originalmente introducidas en los primeros tres borradores conocidos de la declaración final, así como a los denominados “rankings”, contenidas en la propuesta original de declaración final.

Los tres puntos referidos precedentemente constituyeron acuerdos ampliamente mayoritarios en tres aspectos centrales en cuanto a la política de los estados en materia de ES a la escala del planeta y configuran una significativa derrota para quienes ven la ES en los países hoy emergentes, como un gran negocio potencial.

Debe señalarse sin embargo que hubo dos aspectos de gran importancia estratégica sobre los cuales la CRES 2008 tomó posiciones claras y que no figuran en la declaración final de la CMES 2009.

Estos dos aspectos fueron, la incorporación de la ES en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS) y la participación de los estudiantes en la vida institucional de las Universidades. Cuando los mismos se trataron en la comisión de redacción de la declaración final, algunos países (integrantes de la comisión de redacción) mantuvieron su disenso a pesar de la amplia mayoría favorable a su inclusión y por ello dichos aspectos no aparecen mencionados en la declaración final.

En ambos la CRES 2008 se pronunció sin ambigüedades sosteniendo lo que se transcribe a continuación.

En relación con la incorporación de la Educación en la OMC:

“B.8 - La incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del “trato nacional” que en ellos se establece. Asimismo, afirmamos nuestro propósito de actuar para que la Educación en general y la Educación Superior en particular no sean consideradas como servicio comercial.”

En relación con la participación de los estudiantes en la vida institucional de la ES:

“B.5 - Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables.”

Lamentablemente estos dos aspectos no pudieron ser incluidos en la declaración final a pesar de la amplias mayorías que ambos concitaron pero dos países en el primer caso (Estados Unidos y Rumania) y uno en el segundo (Pakistán), impidieron que figurasen en la declaración final.

COMENTARIOS FINALES

Como balance de la CMES 2009 debe decirse que las posiciones de la CRES 2008 constituyeron un punto de encuentro, ampliamente mayoritario, de gobiernos y organizaciones no gubernamentales del mundo entero. Ello se constató en la Conferencia y lo traduce la declaración final, con las dos excepciones anotadas.

Para nuestra región, cuyas representaciones actuaron firmes y unidas, la CMES 2009 ha sido una confirmación elocuente de la significación, a la escala del mundo, de lo que hemos sabido organizar en AL y C.

Hay que continuar avanzando con fuerza en la consolidación del Espacio Latino Americano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES). Espacio de ES que vincula todo el subcontinente, desde Tierra del Fuego al norte de México y cuya creación fuera decidida por la CRES 2008.

Debemos estar alertas sobre el nuevo embate hacia el concepto de la educación como bien público y atentos para rebatir los argumentos que puedan formularse contra el mismo. Como expresa Marco Antonio Rodríguez Díaz en su publicación *La Enseñanza Superior como Bien Público, Perspectivas para el Centenario de la Declaración de Córdoba (1)*, editada por la asociación de Universidades del Grupo Montevideo, los autores del documento *Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?* editado por UNESCO, “apoyan en la práctica la idea de que hay de adaptarse a una realidad donde los principios de la comercialización de la educación predominan”.

“Eliminar la noción de bien público no puede ser considerado como un acto inocente, y menos aun cuando se añade el adjetivo global. El objetivo es una cierta concepción del bien público, por coincidencia la que es dominante en los países industrializados anglosajones, sea aceptada por estos lados. Lo global no significa apertura. Representa limitaciones. Sirve para justificar posiciones y actitudes neocolonialistas”.

Es de vital importancia hacer hincapié en el carácter de bien público de la educación que, por su naturaleza, debe ser impartida en beneficios de todos. Educación, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es uno de estos bienes públicos que se proporcionan como un servicio público, independientemente de la institución proveedora. Un posicionamiento firme sobre este tema es esencial.

Los estados deben tener presente la importancia que representa para los países que las instituciones que brinden educación superior tengan un compromiso con el desarrollo local y sustentable, además de mantener sus niveles de calidad y pertinencia adecuados a las necesidades y metas propuestas para cada región.

REFERENCIAS

Rodríguez Díaz, M.A. (2017). *Enseñanza Superior como Bien Público*. Asociación de Universidades “Grupo Montevideo”.

Parte III:

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANA – DAS EXPECTATIVAS AOS DESAFIOS

PRIVATIZACIÓN, GLOBALIZACIÓN MERCANTIL Y COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: LA CONSTRUCCIÓN DE ENLACES

Álvaro Maglia Canzani
Targino de Araujo Filho²⁵

INTRODUCCIÓN

Aunque el período a que refiere este libro cubra con relación a la Educación Superior (ES) dos conferencias regionales en América Latina y Caribe (ALC) y dos conferencias mundiales, de las cuales emergen fuertes manifestaciones en su defensa como un bien público social, derecho humano universal y responsabilidad del Estado; es también un período en que se consolida la globalización bajo la égida neoliberal, lo que en la práctica va a significar el avance de la privatización y la concomitante reducción de la inversión pública en la ES.

Como efecto también del proceso de globalización se tiene el movimiento de internacionalización de la ES que, aunque corre el riesgo de significar su transnacionalización, pasa a ser visto como una posibilidad de actuación regional integrada de sus universidades a través de las experiencias de cooperación de las numerosas redes universitarias de la región.

Es en este contexto, por lo tanto, de proyectos en disputa, que la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008 - CRES 2008 encomienda la creación de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior – ENLACES instrumentado como una plataforma virtual por parte de IESALC UNESCO (Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), 2008). Hacemos notar, sin

²⁵ Becario CAPES-PGCI, de febrero de 2017 a enero de 2018.

embargo, que lo que se consolida en esta década, posee una diferente institucionalidad, y ya no se concibe como Espacio de Encuentro, sino como un ESPACIO institucionalizado, conducido por organizaciones e instituciones de la ES regional.

Así, este capítulo se inicia presentando algunos datos cuantitativos sobre el proceso de expansión de la Enseñanza Superior y presenta algunas reflexiones sobre cómo el proceso de internacionalización de la ES viene ocurriendo en la región. Presenta entonces las bases conceptuales que caracterizan al Espacio Latino Americano y Caribeño de ES para entonces abordar su proceso de construcción y las acciones ya implementadas.

PRIVATIZACIÓN Y GLOBALIZACIÓN MERCANTIL

La segunda mitad del siglo XX marca un período de grandes transformaciones de la Enseñanza Superior en todo el mundo. Se trata de una etapa que gracias al crecimiento poblacional muestra una demanda social y política más grande de ese ciclo de la educación, como refleja el movimiento del 1968 en Francia.

Desde el punto de vista de los países en desarrollo, particularmente los de América Latina y el Caribe, se pasa a ver la educación no solamente como un instrumento de ascensión y movilidad social, sino por su importancia en el proceso de desarrollo de esos países en función de la implementación de políticas de sustitución de las importaciones y el consecuente crecimiento de la industrialización, así como del sector de servicios.

Todo este movimiento hace que la Educación Superior deje de ser un privilegio de las élites y entre en un proceso de masificación, de acuerdo a la clasificación de Trow (1973).

Datos de la UNESCO (1997) apuntan que mientras en 1960 el número de estudiantes de nivel superior del mundo era de 13 millones, en 1995 es de 82 millones. Y en lo que respecta a los países en desarrollo, este crecimiento también es significativo ya que la proporción de estudiantes oriundos de estos países salta de un 23,1% en 1960 a un

46,2% en 1991. En América Latina el salto en el número de estudiantes es de 2 para 8 millones ya en 1991.

Ese crecimiento cuantitativo, sin embargo, no ha conllevado la superación de las desigualdades en el acceso entre países y regiones, una vez que en los Estados Unidos, en particular, el número de estudiantes en la Enseñanza Superior era de más de 5 mil estudiantes para cada cien mil habitantes y en los demás países desarrollados era superior a 2.500, mientras que la mayoría de los países en desarrollo o subdesarrollados seguían teniendo tasas muy inferiores.

En términos de tasa bruta de matrículas, García Guadilla (1996) observa que a pesar de que el salto en América Latina y el Caribe haya sido del 3% al 17,7%, en Europa es del 10,3% al 37,4% y en los Estados Unidos y Canadá del 28,9% al 82%.

Además de ese significativo crecimiento de las matrículas, otras dos transformaciones importantes se deben considerar: la diferenciación de las estructuras institucionales y la creciente privatización. García Guadilla (1996, 1998) presenta un análisis de la evolución de los Sistemas de Educación Superior en 19 países de América Latina y el Caribe español que se reproduce parcialmente en este trabajo para mostrar los datos de esa evolución a partir de los años 60, momento en el que la universidad empieza a perder su hegemonía en función de la diferenciación institucional.

El crecimiento del número de Instituciones de Enseñanza Superior (IES) es verdaderamente expresivo: si en 1960 existían 164 IES en la referida región, en 1994 eran ya 5.438, siendo que entre ellas aproximadamente 800 era universidades. Sin embargo, aunque las instituciones universitarias correspondieran a tan solo el 14,9% de los establecimientos existentes, ahí se concentraba el 68,5% de las matrículas. Las instituciones no universitarias correspondían al 85,1% de los establecimientos y atendían al 31,5% de las matrículas. Ello significa que, pese a la pérdida de hegemonía en términos numéricos, las universidades siguen siendo responsables por la mayor parte de las matrículas, y las instituciones no universitarias son, en su mayoría, pequeñas en términos de cobertura.

En cuanto al grado de complejidad, García Guadilla muestra que más del 78% de las IES son “simples”, o sea, no ofrecen cursos de posgrado ni tampoco realizan investigación. Y, aunque las instituciones “complejas” son las universidades, no todas se podrían clasificar de ese modo, particularmente las oriundas del sector privado.

En verdad, el desarrollo del posgrado en la región todavía es pequeño, aunque sí es importante. La autora apunta que en 1995 existían en América Latina y el Caribe cerca de 8.615 programas de posgrado con aproximadamente 185 mil matrículas: 1.471 en Doctorados, 4.437 en Maestrías y 2.707 en Especializaciones. Sin embargo, la mayor parte de estos posgrados se concentraban en algunos pocos países: Brasil y México tenían el 71% de las matrículas; Argentina, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, el 23,4%; las demás matrículas, el 5,6%, se distribuían entre los demás países.

El proceso de diferenciación es fruto también de la significativa expansión del sector privado, cuyas matrículas se duplicaron de 1960 (15,2%) a 1995 (32,6%). En términos de número de establecimientos, el sector privado ya ha sobrepasado el sector público: si en 1960 el 31,1% de los establecimientos eran privados, en 1995 el 53,7% ya lo eran.

Teniendo como referencia la tipología propuesta por Levy (1986), García Guadilla (1998, pp. 23-24) observa que el “modelo secular de elite”, que “responde a clientelas que buscan instituciones que se adecuen a su papel de élite y que estén más en contacto con el sector empresarial y el mercado de trabajo”, es responsable por el 7,6% de las matrículas en 1995. Ya el “religioso”, primordialmente compuesto por instituciones católicas, corresponde al 7,5% de las matrículas.

El modelo hegemónico, que responde al 74,9% de las matrículas es el “modelo de absorción de demanda”, que “es el que recibe estudiantes que no han podido incorporarse a la opción pública o a la privada católica o secular de élite, por su selección en términos de examen de ingreso y/o por pago alto de matrícula en caso de la opción privada”.

A estos modelos la autora agrega el “modelo comunitario” que en conjunto con otras instituciones responde al 10% de las matrículas.

Si en 1969 solamente Brasil y Colombia se situaban en la franja del 40 al 50% de matrículas en el sector privado, en 1995 son ya cinco los países en la franja del 50 al 65%. Llama la atención también el crecimiento del sector privado en el período entre 1985 y 1995:

Mientras en 1985 el 50% de los países tenían menos de 20% de matrícula privada; diez años más tarde, sólo caen en ese rango cuatro países. Por otro lado, en 1994, un tercio de los países de la región tienen un porcentaje de matrícula privada mayor del 40% (García Guadilla, 1988, p. 24).

En relación a todo ese proceso, García Guadilla (1996, p. 60) se manifiesta del siguiente modo:

La gran expansión de la matrícula ocurrida después de los años sesenta, si bien logró incorporar a sectores tradicionalmente excluidos (especialmente mujeres y estratos bajos de las capas medias), produjo una segmentación de las instituciones de educación superior en términos de calidad. Estos nuevos sectores sociales que acceden al sistema de educación superior, se insertan siguiendo los patrones básicos de estratificación que representa su origen social, ya que estos sectores en general, sólo logran incorporarse en el segmento de instituciones menos valoradas o de menor calidad.

La autora subraya aun el hecho de que la mayor parte de las carreras ofrecidas por el sector privado eran las de bajo costo –ciencias sociales, administración, derecho, educación– quedando las de mayor costo para el sector público –medicina, odontología, ingenierías, ciencias naturales y exactas– así como la investigación y el posgrado. En ese sentido, presenta sus preocupaciones en tanto a lo que se venía denominando como “el nuevo rostro de la diferenciación”:

En América Latina existe actualmente una ola de entusiasmo hacia los efectos positivos que puede tener un nuevo tipo de diferenciación que implique tomar en cuenta todas las formas de pluralidad y complejidad características de la presente época. Las propuestas de esta nueva perspectiva de diferenciación se orientan a resaltar las características de horizontalidad, flexibilidad, interconexión y mayores niveles de calidad en todos los segmentos del sistema (Véase Gómez, 1995; Schwartzman, 1995 y Brunner, 1995).

Si bien este nuevo rostro de la diferenciación, resulta más equilibrado y amable; sin embargo, no todos los analistas están convencidos que este fenómeno si bien con nuevo rostro, va a tener efectos distintos al anterior, en cuanto a la calidad, status e interconexión entre las redes. Por el contrario los escépticos temen porque una nueva polarización tenga lugar, más fuerte todavía que la anterior, caracterizada por un grupo de instituciones o programas con buenos recursos, de alta selectividad y prestigio, orientada a la excelencia y la alta calidad de la investigación; junto con otro circuito de instituciones de masa más popular y orientada a captar la variada y más amplia demanda de carreras cortas orientadas a la especialización y sin posibilidades de conectarse con el circuito de excelencia. (García Guadilla, 1996, pp. 67-68).

Para contextualizar mejor estas preocupaciones, se hace necesario agregar a estos elementos –crecimiento de matrículas, diferenciación institucional y crecimiento del sector privado– el hecho de que los países de la región han tenido que lidiar con sus crecientes déficits públicos a lo largo de esos años. Esta situación se agrava de modo contundente con la crisis financiera mundial de fines del siglo XX. En la región latinoamericana y caribeña, las dos últimas décadas se conocen como “las décadas perdidas” en términos de desarrollo ya que, como observa López Segrera (2007, p. 31), esa porción del continente llega a los años 2000 como “la región con la mayor desigualdad en la distribución de la riqueza del planeta”.

Se trata, además, de una crisis también de carácter político, en la cual las políticas del Estado de Bienestar Social, siguiendo orientaciones oriundas del denominado Consenso de Washington, se sustituyen gradualmente por las tesis neoliberales en las cuales se recomienda la reducción del Estado y su retracción en lo que respecta a la promoción de políticas sociales. Todo ello ocurre en un momento en el que se consolida el fenómeno de la globalización que, como pondera López Segrera (2007, p. 23):

...se caracteriza por su asimetría: concentra la riqueza en sectores muy reducidos y conduce a la miseria a capas cada vez más extendidas de la población. La globalización imperante no es incluyente y liberadora sino excluyente y dominadora, y se

inspira más en la acumulación de riqueza en pocas manos que en la solidaridad humana.

Todo ese escenario producirá la intensificación del proceso de privatización a partir de los años 80. Sin embargo, si hasta entonces la expansión del sector privado era fruto de la debilidad financiera de los Estados Nacionales para atender a la demanda creciente por matrículas en la Enseñanza Superior, tras la década del 80 la tesis neoliberal encontrará sustentación en la emergencia de un importante actor, el Banco Mundial, que se transformará en “formulador y, sobre todo, diseminador de políticas y prácticas *transnacionales* en los varios países que denomina ‘en desarrollo’” y también en el “mayor financiador mundial externo en educación en los años 1990, además de uno de los divulgadores más importantes de ideas y valores relacionados a gestión, evaluación, eficiencia y mayor participación del sector privado en la oferta de servicios educacionales, teniendo como modelo ideal el mercado”²⁶ (Mello 2012, p. 30, traducción del autor).

A partir de ese momento, se difunden algunas ideas defendidas por el Banco Mundial que Sguissardi (2005, 2014)²⁷, quien las analiza detenidamente, denomina “tesis y recomendaciones”.

En documento de la década del 80, el Banco Mundial ya defendía la tesis de que la inversión en la Educación Primaria traería más retorno social e individual que la inversión en la Educación Superior, y ponderaba que: “en muchos países el dinero que se invierte como promedio en la enseñanza primaria rinde más del doble del que se invierte en educación superior”.

En consecuencia, recomendaba la “reasignación del gasto público a favor de los niveles que ofrezcan mayores beneficios sociales;

²⁶ Mello (2012) en su tesis doctoral defendida en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP, Brasil) analiza el papel del Banco Mundial en tanto promotor de una agenda global o aun como un *globalizer*. Enseguida, pone su foco sobre el rol que el Banco Mundial desempeña en las políticas de Educación Superior en Brasil a partir de los años 90, subrayando incluso el lugar de un grupo de intelectuales brasileños en la circulación y recepción de ideas del Banco en el país.

²⁷ Sguissardi (2014) presenta un profundo análisis del proceso de expansión y acceso a la Educación Superior en Brasil, destacando su privatización y mercantilización. Aunque en ese trabajo se presentan las tesis y recomendaciones del Banco Mundial, en Sguissardi (2005) se encuentra un análisis más detallado.

creación de un mercado de préstamos para educación, conjuntamente con el otorgamiento de becas selectivas; y fomento de la expansión de las escuelas privadas y de las financiadas por las comunidades” (Banco Mundial, 1986, pp. 6-7).

Ya en 1994, un nuevo documento no solamente ratifica las recomendaciones anteriores, sino que refuerza la necesidad de la diferenciación de las instituciones:

El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con su estructura de programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo. La mayor diferenciación en la enseñanza superior, o el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados, puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral (Banco Mundial, 1994, p. 15).

En el trabajo que el Banco desarrolla en la Conferencia Mundial de 1998 queda clara la orientación hacia el mercado que defiende:

El programa de reforma de los años noventa, y casi con certeza hasta bien entrado el siglo próximo, está orientado al mercado más bien que a la propiedad pública o a la planificación y regulación estatales. La orientación al mercado de la enseñanza terciaria se debe a la creciente importancia que en casi en todo el mundo han adquirido el capitalismo de mercado y los principios de la economía neoliberal (Banco Mundial, 1998, p. 6).

A continuación de esa afirmación, se encuentra la referencia a la obra de Nicholas Barr –*The economics of the Welfare State*, de 1993– que justifica el tratamiento de la Educación Superior no como un bien público sino privado:

En primer lugar, la enseñanza superior no se puede tratar como un bien estrictamente público. Esto se debe a sus condiciones de competitividad (oferta limitada), excluibilidad (a menudo se puede obtener a cambio de un precio) y rechazo (no es requerida por todos), características todas ellas que no responden a las de un bien estrictamente público, sino más bien a las de un bien privado. En segundo lugar, los consumidores de enseñanza superior están razonablemente bien informados y

los proveedores están a menudo mal informados --condiciones ideales para el funcionamiento de las fuerzas del mercado (Banco Mundial, 1998, pp. 6-7).

A la luz de lo expuesto, queda evidente que las preocupaciones de García Guadilla ya apuntaban hacia esas ideas pues la experiencia mostraba que el sector privado se preocupaba más por su rentabilidad que por la oferta de servicios de calidad que pudieran complementar aquellos ofrecidos por el sector público. Manifestaba, además, su preocupación por el hecho de que ese “nuevo rostro de la diferenciación” podría resultar en un pequeño conjunto de instituciones de excelencia y en otro conjunto volcado hacia las masas, de inferior calidad.

Dentro de una óptica economicista y de más eficiencia y bajo la perspectiva de que el mercado sería capaz de regular la oferta de la Enseñanza Superior, se defendía, por un lado, la participación creciente del sector privado con la creación de un sistema de becas y de préstamos que permitiera ampliar el acceso a ese modelo, y por otro lado, el mantenimiento de un pequeño número de universidades públicas en los países de la región.

Naturalmente, ese tipo de propuesta encontraba receptividad entre los gobiernos que frente a las restricciones financieras existentes lo veían como una salida para las crecientes demandas por más oferta en la Enseñanza Superior. Además había gobiernos que se identificaban ideológicamente con tales propuestas, como fue el caso del Brasil de los años 90.

Esta es ciertamente una de las causas del atraso en el desarrollo científico y tecnológico de los países de la región, una vez que, sin invertir en las universidades públicas, se perdió la posibilidad de desarrollar más la producción de conocimiento.

Además, la apuesta y la perspectiva optimista de que los “mercados universitarios” (Brunner, 2006) –que desplazaban del Estado para el mercado el papel de coordinación de los sistemas²⁸– serían capaces de sanar los problemas no solamente de acceso sino también de la calidad

²⁸ También en Guissardi (2014) hay un análisis de esta temática.

se mostró inadecuada en la medida en que la mayor privatización no ha llevado a la “mercadización” de la Enseñanza Superior sino más bien a su mercantilización.

Claro está, sin embargo, que esta propuesta se antepone a la que ve la Educación como un bien público, un derecho humano universal y, por lo tanto, responsabilidad del Estado, tal como muy bien sintetiza Landinelli (2016, p.3):

Desde los años ochenta del siglo pasado, la idea de renovación integral de las universidades fue formulada a partir de convicciones ideológicas tan fuertemente antagónicas como las procedentes del cuerpo doctrinario neoliberal, de acuerdo con las cuales el sector público transfiere responsabilidades al sector privado y a la operación del mercado para pasar a ocupar un lugar subsidiario en el terreno de la educación superior, o las del paradigma providente, universalista e integrador, promotor de un compromiso estatal imprescindible en la organización, regulación e implementación de las más importantes prestaciones educativas.

Aun bajo el riesgo de las simplificaciones excesivas, esta es la disputa que desde los años 80 subyace a la construcción de políticas de Enseñanza Superior en la región. Y que, como algunos capítulos de este libro demuestran, cobra una mayor dimensión durante la realización de las conferencias Regionales y Mundiales de Enseñanza Superior. Aunque en el resultado de dichas Conferencias –como consta de las Declaraciones Finales y los Planes de Acción– el reconocimiento de la educación como un bien público aparece de manera clara, el avance de la privatización sigue de modo acelerado y los informes elaborados por el CINDA²⁹ lo dejan evidente (Brunner 2007, 2011, 2016).

A partir de los datos del último informe, referentes a los años de 2014 y 2015, se encuentra el siguiente panorama, que comprueba un significativo crecimiento de la tasa bruta de matrícula en Educación Superior: en 2014, Argentina y Chile ya presentaban una tasa superior al 80%, equivalente a la de los países desarrollados; venían seguidos por

²⁹ Aunque los informes del CINDA incluyan a España y Portugal –porque se refieren a la Educación Iberoamericana–, se excluyeron para esta presentación los datos relativos a estos países.

Uruguay y Venezuela, con tasas entre el 60 y 80%; otros siete países se encontraban en la franja entre el 40 y 60%, cinco países entre 20 y 40% y un país alcanzando el 20% (Brunner, 2016, p. 67).

En tanto a las instituciones, el crecimiento es expresivo pues se identifican en la región cerca de 4.081 universidades, de las cuales 1.328 son públicas y 2.753 son privadas. Ya el número de instituciones no universitarias es de 6.508, siendo 1.562 públicas y 3.600 privadas; no se distinguen, sin embargo, entre públicas y privadas, cerca de 1.346 instituciones (Brunner, 2016, p.81).

Pero tal crecimiento particular en el número de universidades no se expresa en términos de producción de conocimiento:

En Iberoamérica³⁰ hay 86 universidades que merecen tal calificación empleando un criterio nada exigente, cual es haber publicado más de 3.000 artículos científicos durante el último lustro. Existe un segundo grupo (92 universidades), que denominamos universidades con investigación, que durante el mismo período produjo en promedio de 200 a 600 trabajos científicos por año. Luego hay un tercer grupo –algo más numeroso– compuesto por 178 universidades, que llamamos universidades emergentes, las cuales registran durante el período de análisis entre 250 y 999 documentos científicos, esto es, de 50 a 200 por año.

Adicionalmente hay un grupo mayoritario de instituciones de Iberoamérica –entre aquellas que publican al menos 1 artículo y hasta 50 durante los últimos cinco años– que puede calificarse como de investigación incipiente o esporádica. A estas cabe agregar las restantes cerca de 2.600 universidades de la región que son única y estrictamente docentes, no habiendo registrado internacionalmente ningún artículo científico durante el período en consideración (Brunner, 2006, pp. 95-96).

Otro indicador utilizado en los informes del CINDA, el porcentaje de personas adultas (25 a 65 años) con nivel superior, demuestra el atraso de los países iberoamericanos, con cerca de 26%, mientras que el promedio de los países de la OCDE es de 33%. Ese porcentaje iberoamericano está ciertamente por encima del valor

³⁰ No ha sido posible excluir las universidades españolas y portuguesas de esta cita. Pero los números son aclaradores de por sí, principalmente si consideramos que esas universidades deben estar del lado más productivo de la cita.

latinoamericano, ya que considera Portugal y España, con cerca de 28% y 39% respectivamente.

En términos de participación del sector privado en las matrículas de la Enseñanza Superior, se observa en Chile y Brasil un porcentaje de 80% y 73% respectivamente; otros tres países se encuentran en la franja del 50 a 70%; seis entre el 30 y 50%; tres en la franja del 20 al 30%; uno en la franja del 10 al 20%; y Cuba, en donde no existe el sector privado.

Según el informe más reciente del Banco Mundial (2017), el porcentaje de matrículas privadas en la región ya sobrepasa la mitad, llegando al 52,4%. Se trata, sin lugar a dudas, de un avance significativo cuando se consideran los datos ya presentados relativos a mediados de la década de los 90.

El propio Banco Mundial pondera en que pese a los avances numéricos en términos de privatización, que los sistemas de enseñanza superior están hoy en una encrucijada. En este análisis en que reconoce la importancia del grado de “variedad” que hoy existe en el sistema, para dar cuenta de los diferentes tipos de estudiantes. En lo que dice respecto a la calidad, de acuerdo con el Banco Mundial (2017, p. 78), el escenario es menos alentador pues “Aunque su evaluación sea un gran reto, diversos indicadores sugieren que la calidad promedio de la enseñanza superior en América Latina y el Caribe es, como máximo, moderada, si se la compara a la mayoría de las demás regiones” (traducción del autor).

Asimismo, en tanto a la equidad manifiesta su preocupación pues, aunque haya habido avances, la desigualdad sigue existiendo: la probabilidad de acceso de jóvenes de los sectores más pobres de la población es de un 6% mientras que de los sectores más ricos llega a casi 70%.

Tal como resume este trecho:

Si se lo deja a sus propios instrumentos, el mercado no alcanzará el óptimo social de maximizar el potencial de cada persona para ir al encuentro de la habilidad que la economía necesita debido a la presencia de las externalidades, las restricciones de liquidez, los problemas relativos a la información y la competencia imperfecta. Cada una de esas distorsiones conlleva un diferente conjunto de políticas:

- Las externalidades implican el subsidio gubernamental a la enseñanza superior;
- Las restricciones de liquidez implican tanto en subsidios gubernamentales como en la posibilidad de que los estudiantes tengan acceso a mercados de crédito;
- Los problemas relacionados a la información implican en provisión de las informaciones y la protección del consumidor;
- La competencia imperfecta implica en posibilitar la competencia por medio de la elección de los estudiantes mientras se monitorea y se regula el sector (Banco Mundial, 2017, p. 31, traducción del autor).

La región de hecho se encuentra en una encrucijada tanto bajo la perspectiva neoliberal como bajo la perspectiva de la educación como bien público y responsabilidad del Estado. Como explica Landinelli (2016, p. 6), en un mundo en el que los recursos cognitivos son cada vez más importantes para el desarrollo,

“desde el último tramo del siglo pasado en las diferentes realidades latinoamericanas las universidades han enfrentado fuertes desafíos ligados a las importantes y aceleradas transformaciones que distinguen a la época actual, reconociendo el papel esencial del conocimiento como pieza clave para pretender resolver muy variados problemas asociados al crecimiento económico, el bienestar social y el desenvolvimiento cultural. No obstante, el rasgo distintivo de la experiencia acumulada a partir de entonces, ha sido que un alto número de los sistemas de educación superior nacionales se han visto severamente alterados por un conjunto de decisiones gubernamentales las que, mediante una ola de políticas sectoriales, han puesto en entredicho el principio de que ningún país puede proyectarse al desarrollo sin una comprensión cabal del significado del dominio público de las distintas zonas del conocimiento y su socialización en términos democráticos.”

Es importante, para concluir esta sección, observar que cuando se demandan y se estimulan las universidades públicas –como fue el caso brasileño en el período de 2003 a 2014³¹–, sus respuestas son inmediatas

³¹ El sector público federal de Brasil pasa por un expresivo proceso de expansión en ese período, en el cual las matrículas más que se duplican. Además, la inauguración de 15 nuevas universidades y 173 nuevos campus en el interior del país hace que alcancen 161 nuevas ciudades del país. Esa

y a la altura de cuando se piensa un proyecto de país que, al utilizar sus potencialidades, supere sus desigualdades y garantice su mejor posicionamiento en el orden y la gobernanza globales (Araujo Filho, 2018).

Frente a la ausencia de tales estímulos la alternativa encontrada por una parte de las instituciones de Enseñanza Superior de la región fue la de trabajar en la perspectiva de la cooperación e internacionalización solidaria, como se verá a continuación.

COOPERACIÓN INTERNACIONALIZACIÓN E INTEGRACIÓN REGIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE.

Más que un análisis sobre el subtítulo anterior, haremos consideraciones sobre el campo de la cooperación en ALC y el progreso de instalación de ENLACES, proveniente del mandato de la CRES 2008 y en construcción, como parte de un proceso que tiene sus raíces en las Conferencias de ES, tanto la Regional de 1996 como la Mundial de 1998; como también un proceso en que las redes³² de ES de la región tuvieron un papel protagónico y determinante.

En 1996 la Conferencia Regional en su *Declaración* estipula la “reorientación de la cooperación internacional” subrayando entre otros:

Exhortar a que las universidades incluyan partidas presupuestales especiales destinadas a la cooperación regional horizontal; promover la creación de unidades especializadas de gestión de la cooperación internacional en cada universidad...
...; promover una Red de Redes a partir de la conjunción de esfuerzos de las diversas experiencias que se están desarrollando en la región, como el Grupo Montevideo (AUGM), Asociación

expansión se da también en los programas de posgrado, lo que produce la disminución de las asimetrías regionales y la desigualdad social. Ello comprueba que con la voluntad política se puede avanzar no solamente en la democratización del acceso sino también en la producción de conocimientos.

³²“Las Redes de Educación Superior (RedES) en América Latina y el Caribe son para el IESALC organizaciones, instituciones o asociaciones internacionales o multinacionales de universidades y/o de instituciones de educación superior (IES) y actores individuales que conforman conjuntos integrados e interrelacionados entre sí de manera permanente, multidireccional, horizontal y autónoma que se han agrupado para lograr objetivos específicos vinculados al gran área temática de educación superior (ES)” (Ramos & Henríquez, 2014 p.6).

de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA), Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), entre otras; promover la figura de consorcios académicos en las iniciativas de cooperación, con el fin de aprovechar instalaciones, laboratorios, infraestructura y recursos existentes... (CRESALC, 1996, pp. 134-135).

Por otra parte la Conferencia Mundial de ES de 1998 también orienta en asuntos estratégicos de la cooperación y en el capítulo III de la Declaración del Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, refiriéndose a las acciones que deberán emprenderse en el plano internacional, en particular por iniciativa de la UNESCO, dice:

Deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales deberán ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación interuniversitaria en particular mediante el hermanamiento de instituciones basados en la solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos y países menos adelantados en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos. Cada establecimiento de enseñanza superior deberá prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiado para promover y organizar la cooperación internacional. (Conferencia Mundial de Educación Superior 1998).

En las últimas tres décadas la cooperación en ES en ALC viene fortaleciéndose de forma incremental y generando instancias de confluencia y articulación que –vale decirlo– van en paralelo con procesos de integración regional en marcha y dan sentido a iniciativas regionales que comprendan al universo de la ES regional.

Cooperación y vocación de integración regional, no van siempre en paralelo, aunque existen connotadas instancias en que se confunden en acciones simultáneas, de las que tenemos en ALC ejemplos ciertos; basta con citar una potente y real experiencia inscrita en la creación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) cuyo

modelo de cooperación –en su caso entre instituciones públicas de educación superior de los países de la región–:

...basándose en la similitud de sus realidades y problemáticas políticas así como en la convergencia de sus intereses y objetivos, creara las condiciones de complementación necesarias para transformar la propia cooperación académica en un real proceso de integración regional.³³ (Brovetto, 2016, p.34).

Señalamos antes que la internacionalización puede ser parte una actuación regional integrada de la ES, a través de las experiencias de cooperación solidaria de las numerosas redes universitarias de la región, orientada a la complementariedad y al fortalecimiento de la ES regional; que disputa su avance y consolidación con la instalación de otros procesos antagónicos, los de la mercantilización “pura y dura”.

La internacionalización puede verse como una estrategia para superar las brechas entre países (y también creemos entre universidades). Este punto de vista fue reforzado por Conferencias regionales y mundiales y en función de mantener la ES como bien público:

“Para mantener la educación superior como un bien público, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco en 1998, seguida por la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe de 2008 y por la segunda Conferencia Mundial de 2009 estableció tres puntos esenciales: pertinencia; mejora de la calidad del contenido y de la gestión; Internacionalización, considerada esencial para reducir las diferencias entre los países.” (Rodrigues Dias, 2016, p. 66)

En fin, para explicar de mejor forma el papel de las redes en la construcción de ENLACES, se hace necesario vincular la cooperación, la internacionalización y la integración regional, en la hipótesis de que los tres componentes han tenido un curso común en la región, de la mano de las redes universitarias nacionales o internacionales.

La internacionalización converge a la región para la integración de la ES a la vez que la integración regional favorece la internacionalización,

³³ La cita corresponde al escrito de Jorge Brovetto: Cuarto de siglo de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Cooperación e integración: Origen y creación de una institución secular; preparado para el libro conmemorativo de los 25 años de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

por tanto “*internacionalizar regionalizando*”³⁴ (Netto, 2016, p. 291), sintetiza adecuadamente esta “*simbiótica*” relación.

En similar sentido, en setiembre de 2010, en el Boletín IESALC Informa, se expresa:

“Uno de los principales lineamientos que surgió, de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en el 2008 (CRES-2008), fue la importancia de promover la internacionalización solidaria de la Educación Superior de América Latina y el Caribe mediante el fortalecimiento de programas para la cooperación y la integración regional, y a través del establecimiento de alianzas interinstitucionales. En este sentido, como mecanismo de profundización de la cooperación e implementación de políticas y acciones que contribuyan a ello, se propuso la construcción del ENLACES”. (Ramos 2010)

Estos antecedentes explican que en 2006, dando comienzo a los trabajos hacia la organización de la CRES 2008, el IESALC convoca -iniciando una instancia sistemática- a redes y consejos de rectores para coordinadamente preparar la CRES 2008; en una alianza que resultó crucial para resumir las experiencias de cooperación e integración regional de las redes y una perspectiva de trabajo coordinado con IESALC; que bien se ilustra en una publicación del IESALC relativo a su trabajo con las redes:

El trabajo con las Redes de Educación Superior en el IESALC es una actividad programática que orienta la articulación estratégica de instituciones contraparte con los distintos programas, proyectos y actividades que ejecuta el Instituto. Asimismo, enmarca el establecimiento de relaciones de cooperación para enriquecer el trabajo conjunto de estas instancias y apoyar a las redes en la influencia que ejercen en el proceso de transformación de la educación superior regional. (Ramos & Henríquez, 2014, p. 5)

No es por acaso que CRES 2008 impulsa la creación de ENLACES, como ámbito común de articulación de la ES en la región. Las propias redes fueron protagonistas de esa construcción en su

³⁴ “Hay que *internacionalizar regionalizando las acciones de las universidades miembro.*” (Dicho en relación con la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo).

articulación con el IESALC, ya desde el I y II Encuentro de Redes y Consejos de Rectores de América Latina y Caribe³⁵.

ESPACIO LATINOAMERICANO y CARIBEÑO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ex profeso, titulamos a este segmento del capítulo como Espacio Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior, evitando llamarle ENLACES; y sirva este artilugio para destacar y explicar diferencias entre la construcción y la institucionalidad del Espacio Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior (al que también se le reconocerá por el nombre de ENLACES); con aquel encargo relevante que nos indica la CRES 2008:

Es fundamental la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional. (CRES 2008)

Así, se hace necesario referirse a los diferentes momentos que, en el transcurso de la última década, ocurrieron en el devenir de la construcción de ENLACES, ya como Espacio de Encuentro o como Espacio de la Educación Superior.

IESALC en su Sitio Web, consigna a ENLACES como:

“...una plataforma regional para la movilización y articulación de acciones concretas de cooperación académica solidaria que promuevan el conocimiento de las características, tendencias y problemas de la Educación Superior en la región; el diálogo entre los actores institucionales con miras a la consolidación de una agenda de consenso encaminadas a la superación de nuestras deficiencias y la promoción de una educación superior inclusiva, de calidad y pertinente; el apoyo a los procesos de reforma y/o fortalecimiento de los sistemas nacionales y de las instituciones de educación superior y la divulgación de informaciones vinculados a esos procesos.” (Enlaces – Espacio

³⁵ Los Encuentros de Redes y Consejos de Rectores se encuentran descriptos en la publicación “Los Encuentros de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe organizados por UNESCO-IESALC” (Ramos & Henríquez 2014, pp.1-77).

de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior - ¿Qué es Enlaces?³⁶)

Es justamente luego de la CRES 2008, en junio de 2009, que el III Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe con su declaración (Declaración de Lima 2009), asume la construcción de ENLACES y decide la conformación de la Comisión de Seguimiento, como se puede leer en el párrafo 8 de los Acuerdos:

Conformar una Comisión de Seguimiento, con funciones de consulta, apoyo técnico y supervisión, siendo UNESCO-IESALC el responsable del desarrollo de la agenda de trabajo concreta y de hacer operativos los ejes de trabajo arriba mencionados, con el apoyo de todas las instituciones involucradas. (Ramos & Henríquez, 2014, pp.59-60)

La Comisión de Seguimiento creada en 2009, funcionó entre el año 2010 y el 2012, tras haber cumplido su tercera reunión. La situación institucional de IESALC por entonces, fue un obstáculo para que el Instituto continuara liderando el proceso ya iniciado y que se discontinúa con el cese del funcionamiento de la Comisión de Seguimiento.

Un camino “alternativo” hacia ENLACES, podemos decir que se inicia en el “Encuentro de Responsables de Educación Superior y Redes Universitarias de América Latina y el Caribe”; reunido en Managua, Nicaragua, los días 12 y 13 de abril del 2013; que finalizó con una Declaración (transcripta íntegramente en: Barrios et al., 2014, pp.103-105), que en su párrafo 7 dice: “Constituirnos desde ya como un espacio de coordinación a nivel regional”.

La Declaración posee otros contenidos que permiten concluir que dicho Encuentro marca una inflexión en el camino hacia la construcción de ENLACES, y así en los párrafos 9 y 11 establece:

9) Conformar dos comisiones coordinadoras temporales. Una para promover la creación de la Asociación de Instancias Coordinadoras de la Educación Superior de Latinoamérica y El Caribe (nombre temporal), y la otra para promover el

³⁶http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=334&Itemid=292&lang=es

desarrollo del Espacio Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior (ENLACES); y

11) Asignar a la segunda comisión la tarea de promover el desarrollo del Espacio Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior (ENLACES), para lo cual deberá elaborar los documentos propuestos a ser discutidos y aprobados por las instancias correspondientes.” (Barrios et al, 2014, p.104).

Sucedido a **éste** Encuentro, varias instancias de trabajo permitieron algunos avances llevados a cabo por diferentes instancias de la institucionalidad de la ES.

Así, en el Congreso Universidad 2014, ocurrido en febrero de ese año en La Habana, Cuba; organizaciones e instituciones auto-convocadas (que en su mayoría estaban presentes en la reunión de Managua en abril del año anterior), dieron algunos pasos concretos en dos tareas: por una parte un Grupo de Trabajo debía lograr un documento base de consenso y por otra, cuatro Grupos de Trabajo enfocados a la tarea sustancial de lo propiamente académico para el pretendido ESPACIO de la ES de la región ALC.

Los Grupos de Trabajo enfocados a la tarea de lo propiamente académico, fueron encargados a coordinar e impulsar agendas propias para la región en el marco del ESPACIO en construcción, en cuatro áreas: movilidad académica; evaluación y acreditación de la calidad; ciencia, tecnología e innovación y compromiso y responsabilidad social de la ES. Cada uno de estos temas fueron confiadas respectivamente a: ReLARIES (Red Latinoamericana de Redes de Relaciones Internacionales de Instituciones de Educación Superior), UDUAL (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe), AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo) y CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano).

De particular interés para la institucionalización del ESPACIO fue la encomienda de reunir los consensos para la elaboración de un documento base, asignada a un especGrupo de Trabajo, el que reunido en julio de 2014 en la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), logró los consensos necesarios para un único documento que podríamos

llamarle “fundacional”: “Documento Base: Líneas de Desarrollo Estratégico del ESPACIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE EDUCACIÓN SUPERIOR”³⁷, que fuera luego adoptado por el Espacio Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior en marzo de 2015, en Santo Domingo, República Dominicana³⁸; culminando el proceso iniciado en Managua dos años antes con relevante protagonismo de las Organizaciones e Instituciones de la ES regional, y que contó con el respaldo de 19 instancias de la ES regional, representantes -para el caso de las instancias nacionales- de 13 países de la región; además de cuatro redes internacionales y la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes.

Se puede afirmar por tanto que en Santo Domingo, en marzo de 2015 se generó un corte histórico, que permitió una primera institucionalidad de ENLACES, con carácter de ESPACIO de la ES.

Fueron parte integrante de la aprobación del Documento aludido, además de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE) en representación de los estudiantes de la región, las siguientes:

- (ADRU) Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (República Dominicana)
- (ANDIFES) Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil)
- (ANUIES) Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México)
- (ASCUN) Asociación Colombiana de Universidades (Colombia)
- (AUGM) Asociación de Universidades Grupo Montevideo
- (CEUB) Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (Bolivia)

³⁷ Disponible en: <http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2015/12/Documento-base-Lineas-para-el-desarrollo-Estrat%C3%A9gico-de-ENLACES.pdf>

³⁸ Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo, República Dominicana.

- (CIN) Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina)
- (CNU) Consejo Nacional de Universidades (Nicaragua)
- (CRP) Consejo de Rectores de Panamá (Panamá)
- (CRUP) Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (Argentina)
- (CSUCA) Consejo Superior Universitario Centroamericano
- Sistema Universitario de Cuba
- Universidad de la República (Uruguay)
- (UDUAL) Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
- Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras
- (UNICA) Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe
- Universidad de El Salvador (El Salvador)

Como parte de los consensos alcanzados quedó designada la autoridad provisional, un Comité Ejecutivo de 12 miembros; y una (también provisional) coordinación que recayó en dos redes de la ES integrantes de dicho Comité Ejecutivo.

El Comité Ejecutivo quedó conformado por:

- ANDIFES,
- ANUIES,
- ASCUN,
- AUGM,
- CEUB,
- CIN,
- CNU,
- CSUCA,

- Sistema Universitario de Cuba,
- OCLAE,
- UDUAL,
- UNICA.

El Comité Ejecutivo, en un marco de adhesión inequívoco con la CRES 2008, genera y aprueba en 2016 una normativa fundamental: el Estatuto³⁹, en la reunión del Comité Ejecutivo Provisional del ESPACIO⁴⁰; con la enfática decisión de seguir “...los principios y valores sociales y humanos establecidos en CRES 2008, que consideran a la ES como derecho humano universal, bien público social y deber de los Estados”.

De acuerdo con el Estatuto, ENLACES es “una organización internacional de educación superior de Latinoamérica y el Caribe constituida por un acuerdo de buena voluntad; está integrada por organizaciones nacionales y regionales, redes e instituciones de educación superior que se reconocen iguales en derechos y dispuestas a convivir juntas bajo los fundamentos de cooperación horizontal y reciprocidad”. Son sus fines: “Articular, integrar y representar a la Educación Superior de América Latina y el Caribe”.

Para pertenecer al ESPACIO hay que ser: una conferencia nacional de rectores, organización regional de Instituciones de Educación Superior y/o redes e instituciones de educación superior propiamente dichas que compartan los fines, principios y objetivos de ENLACES.

Los objetivos prioritarios del ESPACIO contenidos en el Estatuto, en línea con acciones fundamentales establecidas en CRES 2008, van al encuentro de la regionalización de la ES en función de su fortalecimiento.

³⁹ El Estatuto del ESPACIO LATINOAMERICANO y CARIBEÑO de EDUCACIÓN SUPERIOR(ENLACES) no es aún público, estando en la órbita de los integrantes del Comité Ejecutivo Provisional de ENLACES.

⁴⁰ Reunión del Comité Ejecutivo Provisional de ENLACES, convocada en el marco de la II Conferencia Internacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, en noviembre de 2016.

Nueve objetivos, formulados con gran detalle en la Declaración de Cartagena, fueron bien expresados sintéticamente así:

Renovar los sistemas educativos, integrando la diversidad institucional y cultural; crear un sistema regional de información de educación superior como base para la movilidad académica; estandarizar procedimientos de evaluación de calidad; desarrollar un sistema de créditos académicos comunes; promover la movilidad con fondos específicos de apoyo; impulsar proyectos conjuntos de investigación; establecer instrumentos comunes de comunicación; impulsar programas de educación a distancia; fortalecer el aprendizaje de idiomas para favorecer los intercambios en toda la región.” (Araújo Filho, 2016, pp.245-246).

CONSIDERACIONES FINALES

Como ya hemos discutido, aunque los sistemas de enseñanza superior latinoamericanos y caribeños se hayan expandido, habiendo dado pasos hacia su masificación, ese proceso se va a caracterizar por una fuerte diferenciación institucional y por el expresivo avance de la privatización de la ES. El avance numérico, sin embargo, no va a significar la superación de los grandes problemas de equidad de acceso que vive la región ni tampoco va a tener implicaciones sobre la mejora de la calidad de la ES que se ofrece; por el contrario, contribuyó significante para su caída.

Igualmente importante también, como ya lo hemos visto, es el hecho de que las universidades entendidas en tanto instituciones productoras de conocimiento⁴¹, además de haber perdido su hegemonía –aunque sigan siendo las responsables por una significativa parte de las matrículas– tienen sus problemas de financiación intensificados, lo que va a perjudicar el crecimiento de su aún incipiente capacidad de producción de conocimiento. Ello impacta directamente en el bajo desarrollo científico y tecnológico de la región y, por lo tanto, en las condiciones de vida de su población.

⁴¹ Como se ve, son pocas las universidades que pueden ser consideradas de investigación en la región

Hay que agregar aquí una característica diferenciadora de las universidades latinoamericanas y caribeñas: su relación con el entorno por medio de las actividades de extensión. Estas actividades no se deben ver bajo esa óptica ni están restringidas a la mera prestación de servicios, sino más bien como algo indisociable del proceso de creación del conocimiento en relación tanto con su génesis como con su destino. Esa relación con el entorno comprende la asociación con sectores empresariales y comerciales, con gobiernos en la construcción de políticas públicas y con los segmentos sociales de baja renta⁴².

Llega a ser curioso, en este contexto, pero ejemplar, el ataque que sufrieron las universidades públicas brasileñas al final de 2017, no solamente por el actual gobierno sino también por un documento del Banco Mundial⁴³ que, en lo que dice respecto a la Enseñanza Superior brasileña, retoma las críticas al sistema público y lo clasifica como más caro que el privado, lo que es obvio, porque es el sector público el principal responsable por la producción de conocimiento en el país. Ese documento acusa del sistema de ser elitista, ignorando completamente el hecho de que el país ha adoptado una política de acciones afirmativas que reserva el 50% de las admisiones de la enseñanza superior para egresos del sistema público de enseñanza secundaria, lo que significa reservar vacantes para alumnos oriundos de las clases socioeconómicas más bajas. Y naturalmente apunta como solución el cobro de tasas mensuales, ignorando la incapacidad que la mayor parte de la sociedad tiene para pagarlos. (Amaral, 2017).

Así se ha manifestado el presidente de la Asociación de Rectores de las Universidades Federales de Brasil (ANDIFES) acerca de ese documento del Banco:

En principio, lo que sorprende es que las Universidades Federales logren resultados académicos, científicos y sociales tan expresivos, pese a que se desarrollen en un ambiente de

⁴² Este es el caso, por ejemplo, de la relación de las universidades con las incubadoras de cooperativas populares, con los proyectos relativos a la Economía Solidaria y con el Desarrollo de Tecnologías Sociales.

⁴³ El trabajo de Amaral (2017) cuestiona de modo detallado el análisis del documento del Banco Mundial en lo que respecta a la Enseñanza Superior.

políticas de financiación inestables y de ataques frecuentes de los grandes grupos económicos, interesados en transformar la educación del país en fuente cada vez más atractiva de ganancias financieras. La cuestión que se impone es: ¿en qué país las recomendaciones del Banco Mundial, repetidas por décadas, han llevado al desarrollo y a la soberanía? (Tourinho, 2018)

Debe considerarse que en el ámbito de los 35 países de la OECD, sólo Chile, Corea del Sur, Israel y Japón, tienen más del 40% de sus matrículas de enseñanza superior bajo responsabilidad del sector privado (Amaral, 2018), los demás tienen valores bien por debajo de ese porcentaje. Es decir, las recomendaciones de mayor privatización no fueron adoptadas por los países de la OECD, que son en su mayoría países desarrollados.

Otro aspecto que también merece destaque es que la existencia de dos propuestas antagónicas para los sistemas de enseñanza superior no se constituye, como muy bien analiza Sader (2003)⁴⁴, en una oposición entre lo público y lo privado, o aún entre lo estatal y lo privado. Para el autor, esta oposición es una de las grandes invenciones teóricas y políticas del neoliberalismo que, al poner como opuestos lo estatal y lo privado, desconsidera que lo estatal no es un polo de oposición “sino un campo de disputa que, en nuestros tiempos, se encuentra hegemonizado por los intereses privados. (...) La polarización esencial no se da entre lo estatal y lo privado sino entre lo público y lo mercantil. Dentro del mismo Estado se desarrolla el conflicto y la lucha entre los que defienden los intereses públicos y los mercantiles”.

No obstante este campo de conflictos y luchas entre los intereses públicos y mercantiles, hay en la región un avance en términos de la consolidación de las redes de universidades que trabajan, como fue antes discutido, desde una perspectiva solidaria y una mayor integración. En este contexto incluso los propios procesos de internacionalización se dan por medio de la regionalización.

⁴⁴ Aunque el análisis se refiera al caso brasileño, también es válido para muchos de los países de la región.

Y es también en este contexto, durante la CRES 2008, que surge la propuesta de ENLACES, primero como una plataforma de encuentro, pero luego institucionalizándose como un Espacio de coordinación de ámbito regional y ya involucrando 19 instancias de la ES de 13 países. Una influencia clara de las experiencias ya exitosas en el funcionamiento de las redes de ES de ALC.

Actualmente el ESPACIO representa el esfuerzo sistemático de institucionalización de la integración regional de la ES más avanzado; y será en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y Caribe 2018 (CRES 2018) que tendrá lugar en Córdoba –Argentina– en junio próximo, una oportunidad de compartir los avances con la comunidad de la ES latinoamericana y caribeña. Es de fundamental importancia que, en tal circunstancia, pueda crearse un ambiente de mayor apoyo político y financiero de los sectores gubernamentales de la región y que junto a la experiencia acumulada por el trabajo de las redes regionales y nacionales de la ES de ALC y su “expertise”, hagan avanzar al el ESPACIO en la concreción de sus objetivos.

REFERENCIAS

Amaral, N.C. (2018). O financiamento da educação superior no Brasil (apresentação). *Seminário: Proposta da Educação Superior Pública do Brasil à CRES 2018: Andifes, Abruem e Conif*. Brasília: UnB.

Amaral, N.C. (2017). *Uma análise do documento 'Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil'*. Recuperado en 12 de abril, 2018, de <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf>.

Araújo, T. (2016). *Cooperación académica y desarrollo regional: el papel del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*. En *25 años de historia construyendo un espacio académico regional latinoamericano* (pp. 245-246). Montevideo: AUGM.

Araujo Filho, T. (2018). *Perspectives for the brazilian public system of higher education*. *Trends & Insights*. EE UU: NAFSA. (artículo sometido)

Banco Mundial (1986) *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de políticas*. Recuperado en 12 de abril, 2018, de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/614071468163754682/El-financiamiento-de-la-educacion-en-los-paises-en-desarrollo-opciones-de-politica>.

Banco Mundial (1994). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Recuperado en 12 de abril, 2018, de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>

Banco Mundial (1998). *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Recuperado en 12 de abril, 2018, de <http://documents.worldbank.org/curated/pt/224201468259460042/pdf/NonAsciiFileName0.pdf>.

Banco Mundial (2017). *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean*. Recuperado en 12 de abril, 2018, de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/271781495774058113/At-a-crossroads-higher-education-in-Latin-America-and-the-Caribbean>

Barrios D.; Barros A.F.; Coronel C.; Korsunsky L.; Siufi G.; Sánchez E y Vicci, G. (Redactores) (2014). *La Subregión Mercosur y la movilidad académica. Estado de situación, propuestas y orientaciones desde el proyecto Alfa Puentes*. Comunidad Europea: Proyecto Alfa Puentes

Brovetto, J. (2016). *Cuarto de siglo de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo*. Cooperación e integración: origen y creación de una institución secular. En *25 años de historia "Construyendo un espacio académico regional latinoamericano"*; Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (ISBN:978-9974-0-1390-2)

Brunner, J.J. et al. (1995). *Educación Superior en América Latina: Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Bogotá: Empresa Editorial, Universidad de Colombia.

Brunner, JJ (2006). *Mercados Universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión*. Recuperado en 12 de abril, 2018, de http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2012/12/%C2%A0MERCADOS-UNIVERSITARIOS_2006.pdf.

Brunner, J.J. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2007*. Recuperado en 12 de abril, 2018, de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Informe-Educaci%C3%B3n-Superior-2007.pdf>

Brunner, J.J. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2011*. Recuperado en 12 de abril, 2018, de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Educaci%C3%B3n-Superior-en-Iberoam%C3%A9rica-2011.pdf>.

Brunner, J.J. (2016) *Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2016*. Recuperado en 12 de abril, 2016, de <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>

Conferencia Mundial de Educación Superior (1998). Recuperado en 12 de abril, 2018, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Conferencia Regional de Educación Superior CRES (2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior de la América Latina y el Caribe*. Recuperado en 14 de abril, 2018, de www.unesco.org/ve/documents/DeclaracionCartagenaCres.pdf

CRESALC / UNESCO (1996). *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Informe del Director del CRESALC. Educación Superior Século XXI. Caracas, Venezuela. Diciembre de 1996. Recuperado en 14 de abril, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149330so.pdf>

García Guadilla, C. (1998). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina* (3.Ed.). Caracas: UNESCO/IESALC.

García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Gómez, V. M. (1995). *La diversificación institucional y curricular: condición de la transformación productiva con equidad*, en *La Universidad Latinoamericana ante los Nuevos Escenarios de la Región*. México: Unión de Universidades de América Latina y Universidad Iberoamericana.

Landinelli, J. (2016) *Propuestas democráticas para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe: notas acerca del sentido de las Conferencias Regionales sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado em 12 de abril, de <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Landinelli-cres2016-1-1.pdf>

Levy, D. (1986) *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: The University of Chicago Press.

López Segre (2006). *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial*. En *Escenarios mundiales de la educación superior*. Análisis global y estudios de casos. Buenos Aires: CLACSO.

Mello, H. D. A (2012). *O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, Brasil.

Netto, C. (2016). AUGM: Una agenda para el futuro. En *25 años de historia Construyendo un espacio académico regional latinoamericano*. Montevideo: AUGM.

Ramos, D. (2010). *Las redes universitarias y la cooperación académica solidaria a través del ENLACES*. Boletín IESALC Informa de Educación Superior. N° 210, septiembre de 2010. Recuperado en 14 de abril 2018 de http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2362:las-redes-

universitarias-y-la-cooperacion-academica-solidaria-a-traves-del-enlaces&catid=126:noticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=pt.

Ramos, D. & Henríquez, P. (2014). *Los Encuentros de RedES Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe organizados por UNESCO-IESALC*. Caracas: UNESCO-IESALC, RedES. Recuperado en 14 de abril 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231321s.pdf>

Rodrigues Dias, M. (2017). *Enseñanza Superior como bien público. Perspectivas para el Centenario de la Reforma de Córdoba. Consideraciones para el Centenario de la Reforma de Córdoba*. Montevideo: AUGM.

Sader, E. (2003). *Público vs Mercantil*. Folha de São Paulo. São Paulo 19 junio de 2003.

Sguissardi, V. (2005) Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educ.Soc.* Campinas, v.26. n. 90, p 191-222.

Sguissardi, V. (2014). *Estudo diagnóstico da política de expansão (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012*. Brasília: Edital n. 051/2014. SESU: Projeto de Organismo Internacional – OEI. Projeto OEI/Bra/10/002. Piracicaba, Brasil.

Tourinho, E.Z. (2018). *As Universidades Federais são mais eficientes que o Banco Mundial*. Recuperado em 18 de abril, 2018, de <http://www.andifes.org.br/universidades-federais-sao-mais-eficientes-que-o-banco-mundial/>

Trow, M. (1973). *Problems in Transition of Higher Education Systems*. Recuperado en 10 de abril, 2018, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>.

RETOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO A LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS Y CARIBEÑAS⁴⁵

Luis Yarzábal⁴⁶

RESUMEN

Se comienza este capítulo con breves reflexiones sobre aspectos sobresalientes del complejo panorama económico y social que se observa en América Latina y el Caribe desde el comienzo del siglo XXI. Se examinan luego diversos datos e informaciones referidos a las capacidades de la región en investigación y desarrollo (I+D). Por último, se entregan algunos comentarios y sugerencias sobre el papel de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico, derivados de las informaciones y datos presentados. Se espera que tales datos y reflexiones contribuyan al examen de las interacciones entre ciencia, investigación, innovaciones y desarrollo sostenible, uno de los grandes temas a debatir en el Centenario de la Reforma de Córdoba, en junio de 2018.

EL PANORAMA ECONÓMICO Y SOCIAL ACTUAL DE ALC

Desde la llegada del nuevo siglo y hasta hace muy poco, la mayor parte de los pueblos de América Latina y el Caribe (ALC) apoyaron electoralmente propuestas de organización democrática de sus sociedades concebidas para promover crecimiento económico pero orientadas a disminuir la pobreza y la indigencia, generar igualdad de oportunidades y avanzar hacia la justicia social, en el marco de una estrategia actualizada de desarrollo humano sostenible.

⁴⁵ Texto basado en la Conferencia pronunciada por el autor en el acto de entrega del Doctorado *honoris causa* otorgado por la Universidad Nacional de Córdoba, el 8 de noviembre de 2017.

⁴⁶ Ex director del CRESALC/IESALC UNESCO, ex presidente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y de la Junta Nacional de Ética y Transparencia JUTEP), Uruguay.

Los resultados de esa estrategia, aplicada con diferentes enfoques, recursos y prioridades en los distintos países, fueron favorables en muchos casos generando altas tasas de crecimiento económico, incremento del producto interno bruto, crecimiento y formalización del empleo, reducción de la pobreza y la indigencia, y comenzando a disminuir las grandes desigualdades en la distribución del ingreso.

Desde hacía mucho tiempo, la región no había experimentado un salto positivo tan importante en indicadores sociales como los que se verificaron en ese decenio. Tras las décadas perdidas de los ochenta y noventa, nuevas esperanzas comenzaron a brotar en la región; pero no duraron mucho tiempo, porque en 2008 los Estados Unidos de América desencadenaron un proceso de debacle y crisis económica-financiera que puso fin a un ciclo planetario de crecimiento expansivo.

La Gran Recesión Mundial, como se le bautizó en su momento, comenzó hacia finales de 2007 con la quiebra de Lehman Brothers y otros bancos de inversión debido al colapso de la burbuja inmobiliaria creada con hipotecas basura, que representaban un alto porcentaje de sus carteras. El proceso llevó a que las bolsas y los mercados de valores se derrumbaran en 2008 y provocaran una crisis financiera generalizada en todo el mundo, muy especialmente en las regiones más desarrolladas – Europa, Japón Australia, entre otros. Crisis que fue corregida, por cierto, no debemos olvidarlo, recapitalizando con dineros públicos a los bancos y agencias que la habían causado.

Ello restringió los logros que venían acumulando muchos de los países de ALC, enlenteciendo el proceso de reactivación económica, reduciendo el dinamismo del comercio internacional, deteriorando los términos de intercambio de los productos básicos y haciendo más difícil la atracción de capital extranjero hacia la región.

Además, la mayor cautela y temor al riesgo de los inversionistas extranjeros en esa coyuntura crítica llevó a que se redujeran los préstamos de bancos del exterior en la región y a que se endurecieran las condiciones crediticias en los países de ALC. Mucho tuvo que ver en ello el impacto de la crisis sobre las sucursales de bancos extranjeros. Por lo demás, la

reducción de la actividad económica en los países avanzados incrementó el desempleo y redujo las remesas que los trabajadores latinoamericanos envían a la región.

Vale destacar, sin embargo, que a pesar de esos factores la región mostró capacidad de amortiguación y resiliencia frente a los estragos provocados por la crisis financiera internacional. La tasa de crecimiento regional registrada en 2009 exhibió notable recuperación, pese a los cambios negativos del contexto internacional. Además, se verificó una reducción de las tasas de inflación y del déficit en las cuentas fiscales de la mayoría de los países, lo que es importante para el saneamiento macroeconómico. En conclusión, las economías latinoamericanas y caribeñas atravesaron la crisis con mayor fortaleza que en el pasado, gracias al menor endeudamiento público, al elevado nivel de reservas internacionales y a cambios incipientes en el paradigma tecnológico imperante en la región.

No obstante, la Gran Recesión de 2008 puso en evidencia la necesidad de que la región adoptara un enfoque aún más innovador y que apuntalara con más fuerza la promoción de la igualdad, el establecimiento de un vínculo más respetuoso con la naturaleza y una integración sinérgica de políticas de crecimiento económico, equidad social y protección ambiental.

Si bien todos esos elementos hablan de un gran aprendizaje en gestión económica en la región, todavía se observan grandes diferencias en los niveles de desarrollo de los países y se comprueba la persistencia de fuertes desigualdades de ingreso, acceso y oportunidades, así como severas iniquidades territoriales.

ALC sigue exhibiendo la peor distribución del ingreso del mundo, muestra incremento de la heterogeneidad respecto a las oportunidades productivas de sus sociedades, padece creciente deterioro del mundo del trabajo y continúa expresando factores de desigualdad educativa, de género, demográficos, geográficos, étnicos, entre otros. Refleja también una segmentación progresiva del acceso a los bienes y servicios y a la protección social, con el consiguiente aumento de la inseguridad

ciudadana, la violencia y la criminalidad, síntomas evidentes del imperio de la desigualdad, la injusticia y la exclusión.

La región enfrenta, además, otros desafíos, entre ellos: *la transición demográfica*, que reduce las oportunidades laborales disponibles para los jóvenes y genera crecientes necesidades de una población cada vez más envejecida; *la transición epidemiológica*, en la que disminuyen las enfermedades infecciosas en tanto aumenta la prevalencia de las enfermedades crónicas no transmisibles relacionadas con estilos de vida, consumo y alimentación poco saludables; *el uso intensivo de los recursos naturales*, que se está expresando mediante una reprimarización productiva asociada con crecientes conflictos socio-ambientales; y *el cambio climático*, que obliga a modificar los patrones de producción y consumo mientras aumenta la vulnerabilidad existente frente a eventos naturales extremos, lo que está imponiendo costos sociales y económicos de gran magnitud.

Al mismo tiempo, ALC sufre los embates del tráfico de armas, de drogas y de personas, así como la acción deletérea de una corrupción que, de la mano de grandes traficantes y de poderosas empresas transnacionales, ha enredado en sus tentáculos a miembros de las clases políticas y gerenciales de algunos países, derivando hacia sus arcas recursos públicos que pudieron ser destinados, entre otros fines, a impulsar el empleo sensato y ético de los avances científicos y tecnológicos en procesos de innovación.

Frente a retos de tales dimensiones la región tiene la oportunidad hoy de utilizar los avances producidos en las tecnologías digitales, la nanotecnología, la biotecnología y la bioinformática, entre otras, para atender las necesidades de una población que envejece, se concentra en áreas urbanas y requiere cada día más y mejores sistemas de salud, de educación, de transportes, de comunicación y de innovación. Todas las tecnologías citadas son instrumentos dotados de enorme potencial para impulsar cambios estructurales que asocien sinérgicamente el crecimiento económico con la búsqueda de la equidad y con la preservación del medio ambiente.

Inmersas en este panorama, las universidades latinoamericanas y caribeñas están llamadas nuevamente a actualizarse y transformarse para hacer frente a los retos y desafíos emergentes. Para ello deberán afinar la pertinencia y asegurar la calidad, porque la universalización de la educación primaria y la expansión de la enseñanza media les están confiando cada año mayores contingentes de educandos entre los cuales hay una proporción no despreciable de quienes padecen desde la infancia los efectos deletéreos causados por la pobreza.

Al hacerse cargo de la formación de esas generaciones las instituciones de educación superior de la región deberían ofrecerles una base - ética, humanística, científica y tecnológica - que, tomando en consideración los nuevos retos y desafíos, apoye el desarrollo integral sostenible que las grandes mayorías de población latinoamericana quisieran ver instrumentadas en la región.

MIRADA CUANTITATIVA A LAS CAPACIDADES DE ALC EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Abordaré ahora una revisión selectiva de datos e informaciones que han sido compilados, analizados y divulgados recientemente por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Serán presentados en 12 gráficos seleccionados de la serie publicada por esa organización⁴⁷.

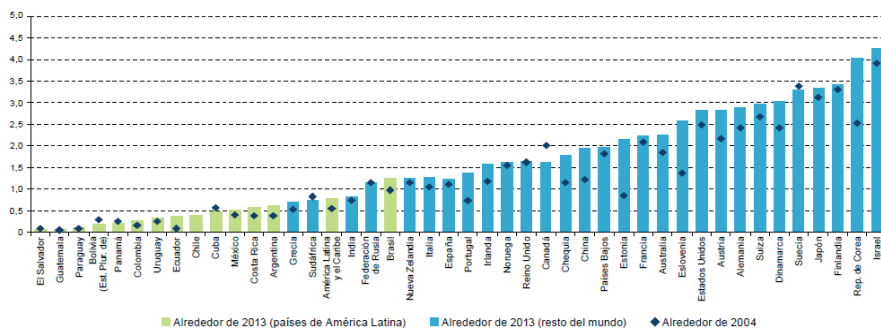
El gráfico N° 1 muestra lo invertido en investigación y desarrollo (I+D), en 2013-2014, por los países tecnológicamente avanzados y por los de América Latina y el Caribe. En los primeros, la inversión en I+D superó el 2% del PBI. En ALC sólo Brasil logró hacer una inversión significativa, aunque menor, que se situó entre el 1 y el 2% del producto. Argentina, Costa Rica y México le destinaron entre 0.5 y 1%. Cuba, Chile, Ecuador, Uruguay y Colombia le asignaron entre el 0,2% y el 0,5%. Por último, Panamá, Bolivia, Paraguay, Guatemala y El Salvador

⁴⁷ CEPAL Ciencia, tecnología e innovación en la economía digital. La situación de América Latina y el Caribe. Impreso en Santiago, Chile, 2016. (Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40530-ciencia-tecnologia-innovacion-la-economia-digital-la-situacion-america-latina>)

le aportaron menos del 0,2%. Comparativamente, la región le asignó una prioridad baja a la inversión en I+D, manteniéndose la brecha que la separa de los países industrializados.

Gráfico N° 1

Inversión en investigación y desarrollo (I+D), alrededor de 2013 y de 2004
(En porcentajes del PIB)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT).

El gráfico N° 2 presenta la evolución de la participación porcentual de varios grupos de países en el gasto en I+D desde 2000 a 2012. Estados Unidos y el bloque Japón/Corea/Singapur se mantuvieron al tope con el 33% y el 15%, respectivamente. Los sigue la Unión Europea, apenas por debajo del 15%.

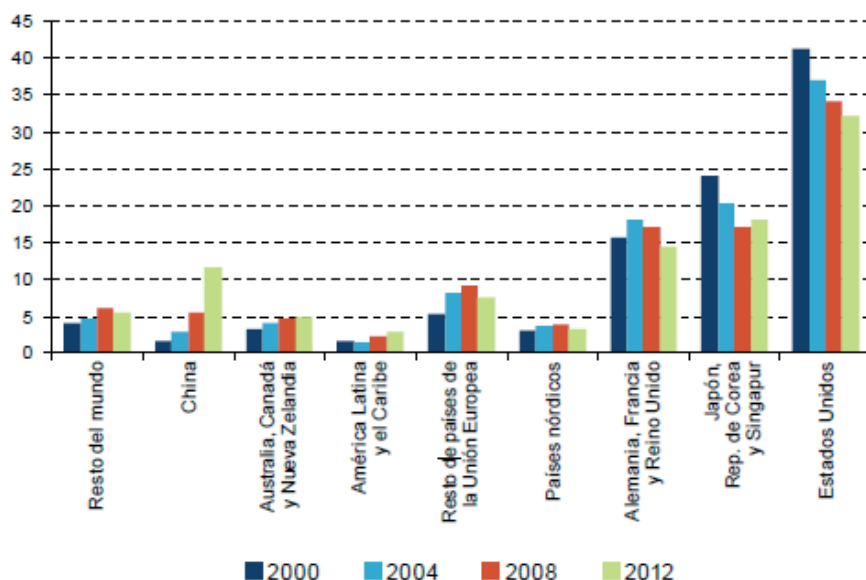
ALC aumentó su participación a escala global pasando del 1,6% al 2,8% de la inversión mundial. Pero tal incremento se debió especialmente al impulso dado por Brasil y se detuvo en valores muy inferiores a los alcanzados por los países emergentes. Como China, por ejemplo, que partiendo también con el 1,6% llevó su participación al 11,8% en el mismo período.

La región, en consecuencia, sigue demasiado alejada de los países industrializados que controlan este factor de desarrollo.

Gráfico N° 2

Distribución mundial del gasto en investigación y desarrollo (I+D) según grupos de países, 2000-2012

(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Banco Mundial, información oficial.

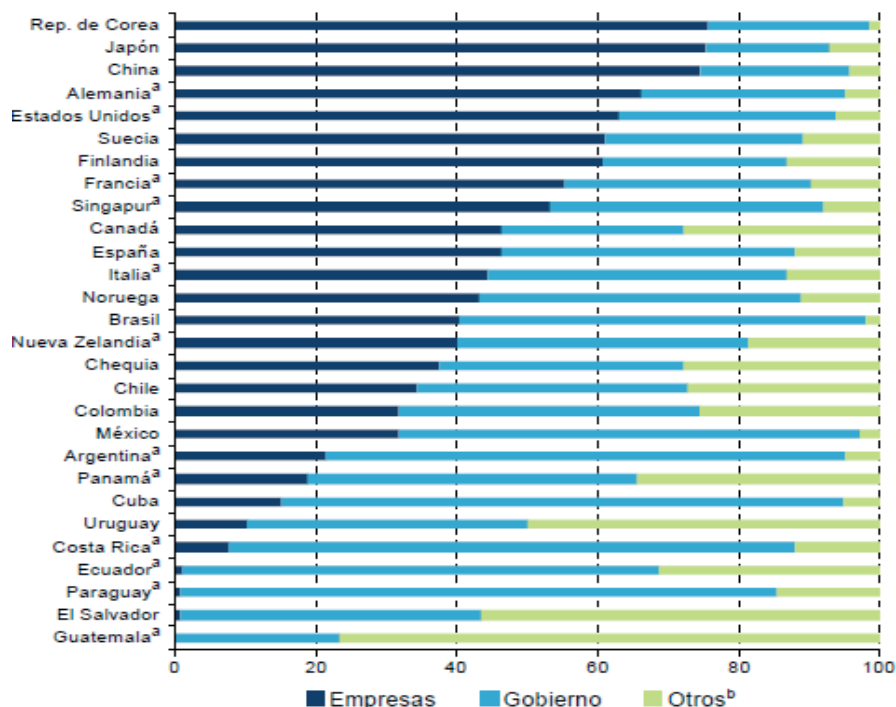
El gráfico N° 3 muestra el gasto en I+D según el sector de financiamiento en el año 2012. Los sectores identificados son tres: las empresas, los gobiernos y otros. Esta última categoría comprende a organismos del exterior, instituciones de educación superior y entidades privadas sin fines de lucro.

En los países avanzados la I+D es financiada principalmente por el sector privado. En ALC predomina el aporte gubernamental. Se apartan de este perfil de gasto Chile, donde los tres sectores financian la I+D por partes iguales, y El Salvador y Uruguay, en los que predomina el financiamiento de fuentes internacionales y de los gobiernos.

Gráfico N° 3

Gasto en investigación y desarrollo (I+D) según sector de financiamiento, 2012

(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT).

^aDatos de 2011 o 2010.

^bSe incluye a instituciones de educación superior, organismos extranjeros y entidades privadas sin fines de lucro.

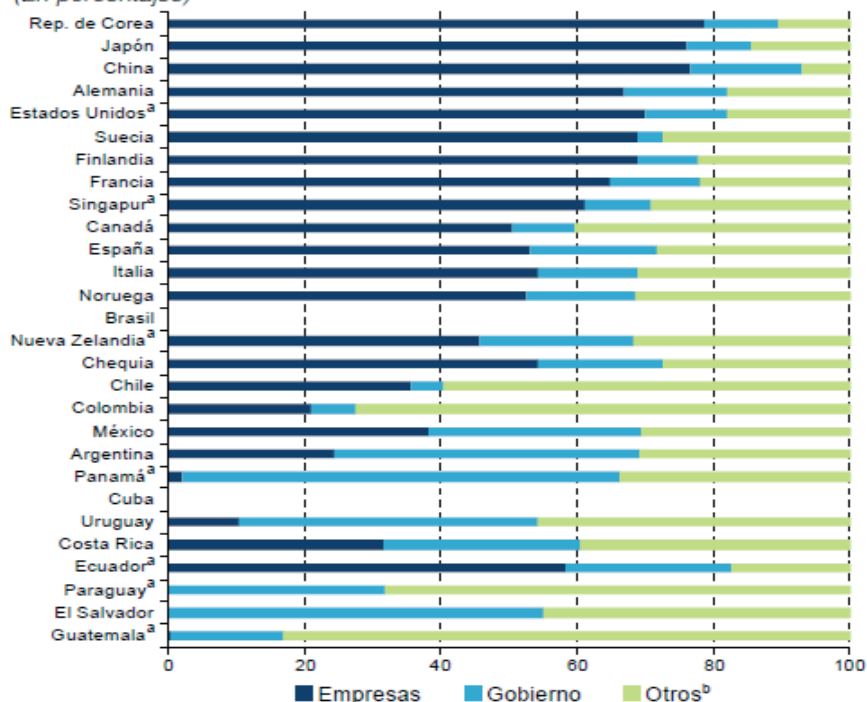
El gráfico N° 4 expone la distribución del gasto en I+D según sector de ejecución para el año 2012. En ALC esta función queda a cargo de instituciones de educación superior (IES) y de organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro. En los países tecnológicamente avanzados, en cambio, las empresas son los ejecutores principales.

Se vuelve a comprobar, por tanto, que el sector privado empresarial latinoamericano y caribeño sigue sin interesarse por estimular la investigación, el desarrollo tecnológico o la innovación para mejorar su productividad y su competitividad.

Gráfico N° 4

Gasto en investigación y desarrollo (I+D) según sector de ejecución, 2012

(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT).

^aDatos de 2011 o 2010.

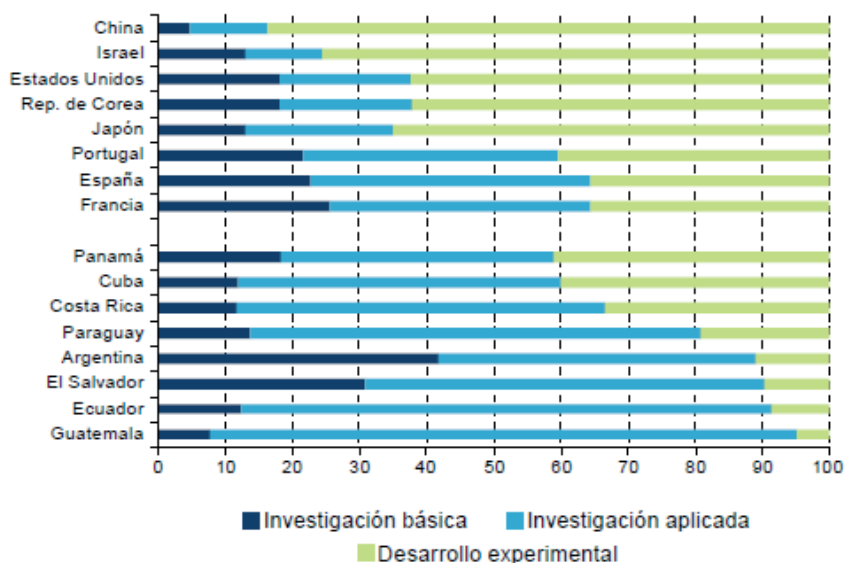
^bSe incluye a instituciones de educación superior, organismos extranjeros y entidades privadas sin fines de lucro.

El gráfico N° 5 discrimina el gasto en I+D según sea dedicado a investigación básica, investigación aplicada o desarrollo experimental. En los países científica y tecnológicamente avanzados predomina la inversión en desarrollo experimental y se hace a través de empresas. ALC invierte fundamentalmente en investigación básica y aplicada que queda a cargo de IES u organizaciones sin fines de lucro.

Gráfico 5

Países seleccionados: gasto en investigación y desarrollo (I+D) dedicado al desarrollo experimental, promedio de 2010-2013

(En porcentajes)



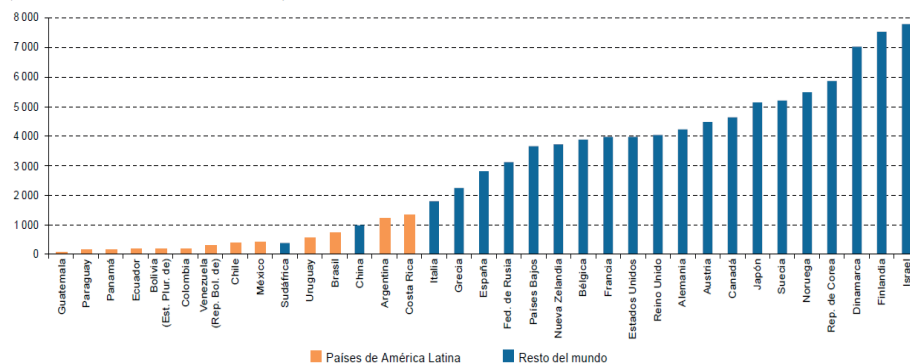
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT).

El gráfico N° 6 presenta el promedio de investigadores (equivalentes a jornada completa - EJC) por millón de habitantes registrados en el período 2010-2012. Los países desarrollados tenían de 2000 a 8000 investigadores por millón de habitantes. ALC alcanzaba un promedio de 520. Además, la distribución en la región era heterogénea, con un mínimo de 26 investigadores por millón de habitantes en Guatemala y un máximo de 1320 en Costa Rica.

Entre 2010 y 2012 se registró importante aumento del promedio regional, que pasó de 330 a 520 investigadores por millón de habitantes, debido a los incrementos en Argentina y Brasil que juntos contienen casi el 50 % de la población de la región y el 70 % de sus investigadores. Sería de suma importancia sostener un incremento progresivo similar a lo largo de la próxima década.

Gráfico N° 6

Investigadores equivalentes a jornada completa, en promedio, 2010-2012
(En número de personas por millón de habitantes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El gráfico N° 7 nos muestra la cantidad de patentes concedidas por la Oficina de Patentes y Marcas de los Estados Unidos de América (USPTO) en los períodos 1992-1995 y 2012-2015. A escala mundial el número de patentes por millón de habitantes pasó de 19.9 en el período 1992-1995 a 42.6 en 2012-2015. En el caso de ALC el ascenso de la tasa fue francamente inferior, subiendo de 0.4 a 1.2, siendo Chile, Costa Rica y Uruguay quienes lograron mayores avances, aunque siguen siendo sumamente modestos.

En el gráfico N° 8 vemos el acervo de recursos humanos dedicados a la investigación y desarrollo en relación con el ingreso per cápita durante el período 2009-2012.

Los países de avanzada, que son los que generan mayores ingresos per cápita, tienen mayor número de investigadores por millón de habitantes. Los países de América Latina, con economías de menor escala e ingresos per cápita significativamente menores, poseen un número muy inferior de recursos humanos dedicados a actividades de I+D.

Gráfico N° 7

Patentes concedidas por la Oficina de Patentes y Marcas de los Estados Unidos (USPTO), 1992-1995 y 2012-2015^a

(En número de patentes por millón de habitantes)

	1992-1995	2012-2015
Estados Unidos	237,5	469,2
Japón	186,2	427,1
Israel	71,5	403,5
República de Corea	20,6	339,0
Suiza	176,7	305,1
Singapur	14,7	172,8
Mundo	19,9	42,6
España	4,3	17,6
Malasia	0,7	8,3
Portugal	0,5	5,5
China	0,0	5,3
Costa Rica	1,7	3,4
Chile	0,5	3,4
Federación de Rusia	0,6	3,0
Uruguay	0,3	2,4
Argentina	0,9	1,8
México	0,5	1,6
Brasil	0,4	1,6
América Latina y el Caribe	0,4	1,2
Cuba	0,1	1,1
Venezuela (República Bolivariana de)	1,4	0,7
Colombia	0,2	0,5
Ecuador	0,1	0,3
El Salvador	0,0	0,2
Perú	0,1	0,1

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de la Oficina de Patentes y Marcas de los Estados Unidos (USPTO) y Banco Mundial.

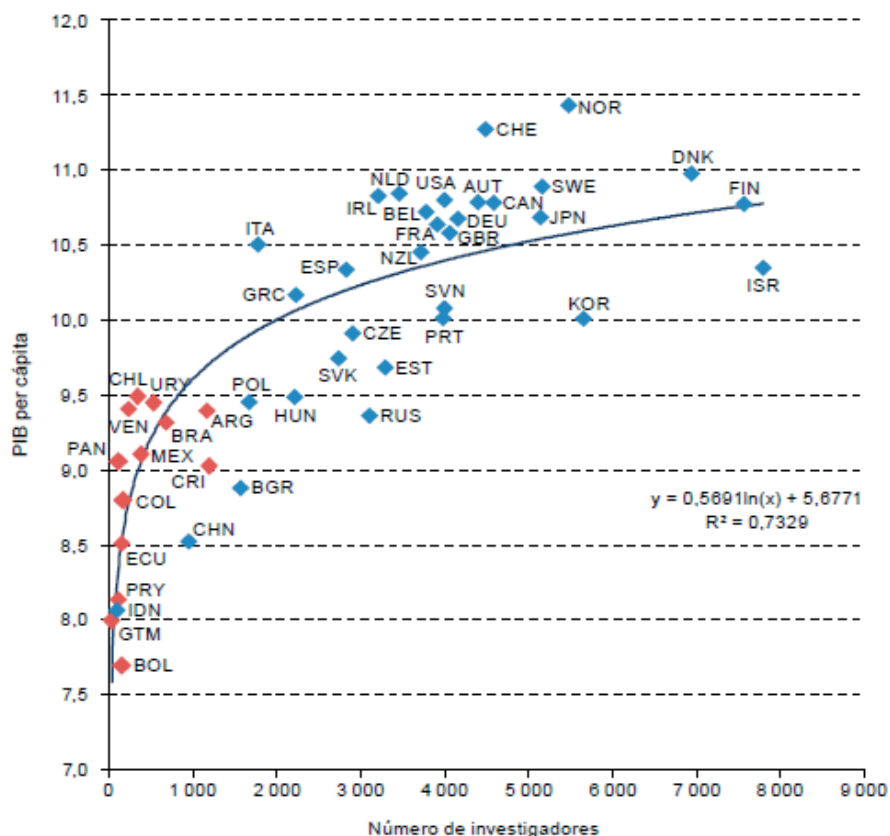
^a Promedio de cada período.

El gráfico N° 9 expone las tasas de graduación a nivel doctoral, calculadas como el porcentaje graduado de la población que tiene la edad de referencia de la cohorte, alcanzadas en 2011. Las de ALC son significativamente inferiores a la de los países industrializados y emergentes. Brasil, México y Chile, que tienen las tasas más altas de la región, las sitúan por debajo del 0.5 %, cuando la tasa promedio de la OCDE es del 3.6 %.

Gráfico N° 8

Acervo de recursos humanos dedicados a la investigación y el desarrollo e ingreso per cápita, en promedio, 2009-2012

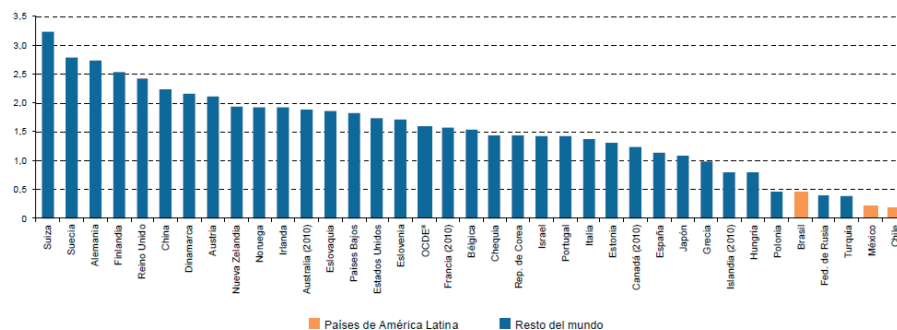
(En logaritmos del PIB per cápita y número de investigadores por millón de habitantes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información del Banco Mundial.

Gráfico N° 9

Tasa de graduación a nivel doctoral, 2011
(En porcentajes de la población según cohorte de referencia)

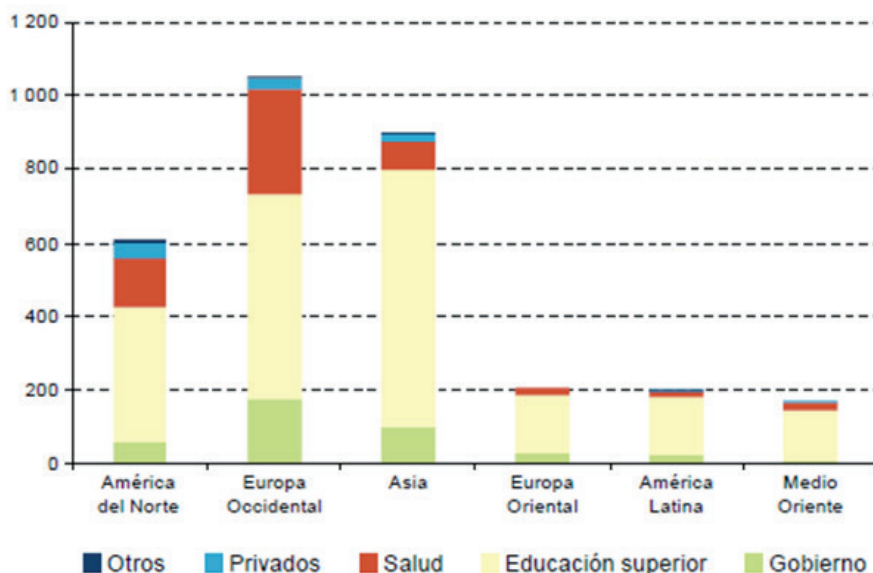


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2013*.

* Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.

Gráfico N° 10

Número de laboratorios con más de 100 publicaciones científicas según región y tipo de laboratorio, 2010



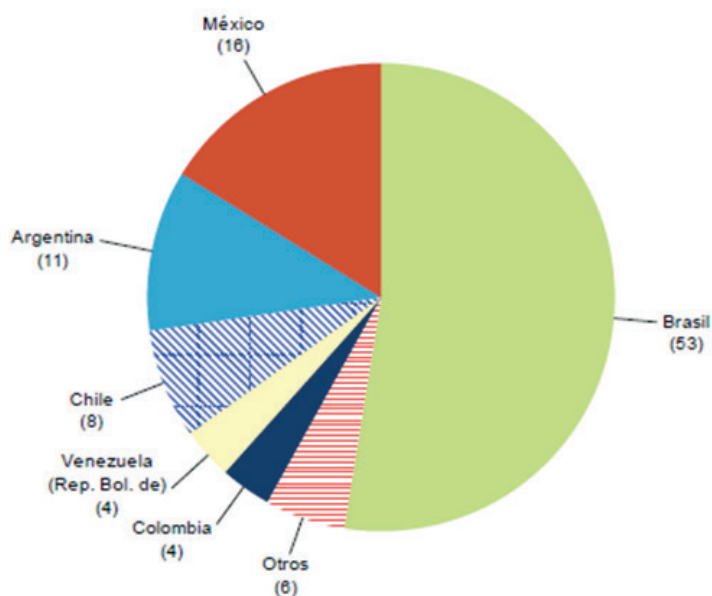
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Scimago Institutions Rankings, "World Report 2012: Global Ranking" [en línea] <https://www.upjs.sk/public/media/7379/sir-2012-world-report.pdf>.

El gráfico N° 10 muestra que, incorporando los laboratorios de índole científica o tecnológica que en el año anterior al período evaluado hayan publicado al menos 100 documentos científicos (artículos, revisiones, cartas o documentos de conferencias, entre otros) indexados en la base de datos Scopus de Elsevier, CEPAL identificó 3290 en todo el mundo, y solamente 198 en ALC, lo que configura un tercio de los registrados en América del Norte.

En consecuencia, la región posee muy pocos laboratorios que, además de generar investigaciones, servicios o productos de alta calidad, puedan ofrecer oportunidades laborales a los científicos, profesionales y técnicos formados por las IES. Con lo que sigue imperando una preocupante emigración de recursos humanos altamente calificados desde el Sur hacia el Norte.

El gráfico N° 11 revela la distribución porcentual de los laboratorios de excelencia en los países de ALC en el año 2010. Brasil posee el 53 % del total de esos laboratorios, México alberga el 16% y Argentina reúne el 11%. Todos los demás países de la región se ubican por debajo del 10 %. No existe, pues, un número adecuado de laboratorios para asegurar a los científicos y técnicos formados en la región la infraestructura necesaria para generar localmente avances del conocimiento, gestar nuevas tecnologías o impulsar y sostener procesos innovadores.

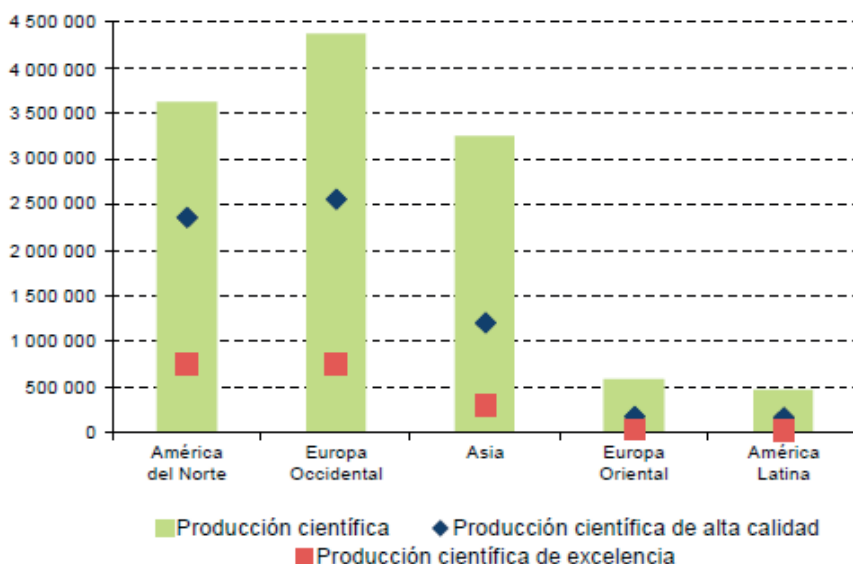
El Gráfico N° 12 muestra la evolución de la producción de publicaciones científicas incluidas en Scopus de 2006 a 2010. Las publicaciones latinoamericanas contabilizadas constituyen apenas el 2,5% de los artículos que aparecen en las mejores revistas del mundo.

Gráfico N° 11**América Latina: participación de laboratorios con más de 100 publicaciones científicas, 2010***(En porcentajes)*

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Scimago Institutions Rankings, "World Report 2012: Global Ranking" [en línea] <https://www.upjs.sk/public/media/7379/sir-2012-world-report.pdf>.

Gráfico N° 12

Producción de publicaciones científicas, 2006-2010



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Scimago Institutions Rankings, "World Report 2012: Global Ranking".

COMENTARIOS Y CONCLUSIONES

Las informaciones presentadas ponen de manifiesto que ALC continúa estando muy rezagada en la creación de conocimientos, tecnologías e innovaciones que al ser transferidos a las poblaciones de la región y adoptados por ellas, pudieran fortalecer significativamente las capacidades endógenas de los países latinoamericanos y caribeños para construir sociedades más incluyentes, más justas y más solidarias.

El análisis comparado de las capacidades científico-tecnológicas de los países industrializados con los de ALC demuestra que los de nuestra región carecen, en términos generales, de estrategias consistentes y perdurables de desarrollo del sector.

Además, presentan debilidades de sus sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación, derivadas de los bajos niveles de inversión; exhiben preocupante escasez de investigadores, profesionales y técnicos dedicados al área de I+D; tienen tasas muy bajas de estudiantes

y cursos de doctorado y post-doctorado; y no han instalado un número suficiente de laboratorios e industrias tecnológicas competitivos a escala mundial.

ALC está a tiempo de aumentar sus capacidades de I+D con el fin de acelerar el paso por un sendero de desarrollo sostenible que modifique drásticamente sus patrones energéticos, sus sistemas de transporte, sus cadenas productivas y sus modelos de consumo y le permita abandonar la ruta signada por las catástrofes sociales y ecológicas que la castigan hoy.

Esta parece ser buena hora para que las universidades contribuyan a concebir y promover un modelo de desarrollo alternativo que induzca cambios en el comportamiento humano para erradicar la pobreza, abolir la exclusión, atacar el sedentarismo, contener el crecimiento de las drogadicciones, promover la alimentación saludable y reducir el consumismo que está en la base de tales defectos.

La observación atenta de la realidad nos indica que en la llamada sociedad del conocimiento quien ha clavado hondamente sus raíces es la información, transformada en gran parte en propaganda e instrumento de preservación de un ordenamiento internacional injusto en lo social, depredador en lo ambiental y excluyente en lo que concierne a la generación y uso de sistemas de ciencia, tecnología e innovación.

Las universidades han dejado de ser el único, o el mayor, reservorio de información y conocimiento. Internet, las redes sociales y las empresas basadas en las tecnologías de comunicación facilitan el acceso a información valiosa, pero también son fuentes emisoras de sesgos, engaños y falsedades. Las universidades tienen, pues, que profundizar sus lazos sociales para promover una crítica rigurosa y permanente de los conocimientos, para asegurar la transferencia de aquellos que sean válidos, para procurar que se les oriente a generar innovaciones en los productos, servicios y procesos, todo ello con el fin de contribuir al bienestar social.

Nuestras casas de estudios superiores, especialmente las públicas, siguen siendo actores principales en la generación de conocimientos

científicos a través de la investigación básica y aplicada; pero ante el despliegue de un nuevo paradigma tecnológico se verán forzadas a acelerar sus transformaciones. El alejamiento constante de las fronteras del conocimiento, la eclosión incesante de nuevas tecnologías, el valor creciente y la necesidad imperiosa de los enfoques inter y multidisciplinarios, el rezago tecnológico persistente y la necesidad de crear sinergias virtuosas con el sector productivo, exigen un esfuerzo de adaptación que habrá de involucrar cambios mayores en su organización y funcionamiento.

Tal contexto mantiene vigente la recomendación hecha por la CRES 2008⁴⁸, al invitar a las instituciones de educación superior a hacer lo que esté a su alcance para contribuir a superar “*las brechas científicas y tecnológicas con los países hoy más desarrollados y al interior de la región*”, dado que ellas constituyen un factor de subordinación y determinan en gran parte la persistencia de focos de pobreza e indigencia hasta ahora irreductibles, a pesar de los innegables avances que se han producido en algunos de nuestros países.

La comunidad reunida en Cartagena de Indias lo dijo muy bien: no cabe otra alternativa que la de fortalecer “*las capacidades nacionales y regionales para la generación, transformación y aprovechamiento del conocimiento, incluyendo la formación calificada, el acceso a la información, el equipamiento necesario, la conformación de equipos humanos y comunidades científicas integradas en red*”.

Y para que ello sea posible, al tiempo que continúan defendiendo firmemente el carácter de bien público y social universal de la educación superior y asegurando la cobertura de la demanda social, las universidades de ALC deben, entre otras cosas, revisar críticamente las relaciones que están llevando adelante con el sector I+D. Con la perspectiva de adecuarlas a las nuevas realidades, de mejorarlas y de fortalecerlas, a

⁴⁸ Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe – CRES 2008. Publicación IESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela, 2008. Disponible en: <https://www.google.com.uy/search?q=declaraci%C3%B3n+de+cartagena+cres+2008&coq=declaraci%C3%B3n+de+cartagena+cres+2008&caqs=chrome..69i57.9895j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

fin de contribuir a convertirlo en vector de una transformación social incluyente y solidaria. Intentando contribuir así a que todos los pueblos latinoamericanos y caribeños puedan disfrutar de una vida digna, decorosa, en armonía con la naturaleza, en la cual puedan desplegar su creatividad, sus talentos y capacidades, al mismo tiempo en que lo hacen otras poblaciones en otros puntos de la Tierra.

LOS (DES) CAMINOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: DE LA CRES 2008 A LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN

Axel Didriksson T.⁴⁹

INTRODUCCIÓN

En el mes de junio de 2018 se celebra la Tercera Conferencia Regional de la UNESCO sobre Educación Superior (CRES). Este acontecimiento que coincide con el aniversario número 100 del movimiento reformista de la Universidad de Córdoba, Argentina, abrirá un muy importante debate sobre la actualidad de la autonomía, la vigencia de la universidad como un bien público y un derecho humano, pero sobre todo sobre todo alrededor del futuro de la Universidad Latinoamericana, sus cambios necesarios y las estrategias para lograrlo.

En este trabajo, se realiza un breve recuento de las principales tendencias que se han presentado en la educación superior en América Latina, de la CRES de 2008 a la actualidad. Asimismo, se abordan algunos de los ejes fundamentales de cambio que, con seguridad, estarán en el centro de la discusión regional en el evento regional de 2018, y que se considera deben ser abordados de forma muy concreta, pero con una amplia visión de miras, para alcanzar a definir políticas públicas, programas de integración, de cooperación, y mecanismos de operación convergentes que hagan posible vislumbrar un escenario hacia los próximos 25/30 años, para la transformación de los modelos tradicionales de universidad hoy existentes.

⁴⁹ Investigador titular de la UNAM, adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. Investigador Nacional nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. Presidente de la Global University Network for Innovation (GUNI) para América Latia y el Caribe.

EL RECUENTO DE LOS (DES) CAMINOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El debate que tuvo lugar en la Conferencia Regional organizada por la UNESCO en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, posicionó y propició a nivel internacional, para este caso, en la Conferencia Mundial celebrada en la sede de la UNESCO, en París, Francia, en 2009, el desarrollo de dos paradigmas -contrapuestos- sobre el sentido y la orientación de la educación superior, que siguen vigentes, desde entonces.

El posicionamiento de parte del grupo Latinoamericano y Caribeño (conocido como GRULAC) en las reuniones mencionadas, logró postular los principios y la vigencia de la universidad pública como un bien público y social, un derecho humano fundamental y la obligación del Estado de proporcionar los recursos necesarios y suficientes para el cumplimiento de esta condición esencial para el desarrollo de la educación superior. Esto quedó plasmado así en la Declaración Final de la Conferencia Mundial. Sin embargo, debido a la presión de la OCDE, de los gobiernos de los países más ricos, y de otros tantos -inclusive de países no desarrollados de Asia o África- se sostuvo el enfoque de una educación superior como servicio, como bien negociable y como una jugosa parte del mercado que genera millonarias ganancias a sus propietarios y que se ha impulsado como un modelo de operación bajo los términos de “Universidades de Clase Mundial”, “Universidades de Innovación” o “Emprendedoras”.

Los momentos cruciales de este debate y sus diferencias políticas y conceptuales han sido profusamente documentados (C.fr. Marco Antonio, Días, 2016; Didriksson, Axel, 2007; 2017).

También como producto de la Reunión Regional de Cartagena (2008) mencionada, se postuló una concepción de educación superior como una institución estratégica para un desarrollo sustentable, que debería de propiciar la cooperación desde prácticas de integración

regional⁵⁰, buscando la conformación de un instrumento colegiado denominado *Espacio Común del Conocimiento y de Educación Superior en América Latina y el Caribe (ENLACE)*. Estas ideas fueron detalladas y desarrolladas tanto en su Declaración Final, como en su Plan de Acción.

En estos documentos, se propuso, también:

- a) Impulsar la expansión de la cobertura en educación superior, tanto en pregrado como en posgrado, con calidad, pertinencia e inclusión social;
- b) Promover políticas de acreditación, evaluación y aseguramiento de la calidad;
- c) Fomentar la innovación educativa y la investigación en todos los niveles;
- d) Construir una agenda regional de C-T&I para la superación de las brechas existentes en estos ámbitos, en vistas a un desarrollo sustentable en la región, acorde a las políticas generales de cada estado miembro (de la UNESCO);
- e) Reivindicar la necesaria transformación de las universidades, de la enseñanza y los aprendizajes, así como la plena vigencia de la formación humanística e integral de las personas;
- f) Asumir una abierta y clara posición anti-mercantilista en la educación superior, en donde se procure una muy estricta regulación sobre los servicios educativos de los proveedores nacionales e internacionales.

⁵⁰ En su *Declaración Final* se dice: “La educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”...Y se agrega la idea de un escenario “que refuerce el compromiso social de la educación superior, su calidad y pertinencia y la autonomía de las instituciones,...teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos...;(con el fin de impulsar) alternativas e innovaciones en las propuestas educativas”. Asimismo, se incorporan las ideas de interculturalidad, producción y transferencia de conocimientos,...“para edificar una sociedad Latinoamericana y Caribeña diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada” (Véase el documento de referencia en: IESALC-UNESCO, Caracas, p. 10).

Estas propuestas fueron presentadas en sendos documentos suscritos de manera muy amplia en la Reunión Regional de 2008 y, como se ha indicado, fueron reconocidos y también suscritos en las Declaraciones Mundiales de la UNESCO (de 1998 y de 2009), pero no asumidos en la realidad por parte de muchos gobiernos ni de otros tantos organismos internacionales debido a que, sobre todo después de la reunión mundial de 2009, fueron considerados de forma muy crítica en contra de la UNESCO y se dio por sentado que de ninguna manera esto constituiría un compromiso alguno, sino que, por el contrario, el objetivo sería impulsar políticas orientadas a la idea de una educación superior como *un servicio global*, a condicionar el financiamiento público hacia éstas, y a promover un modelo de mercantilización que, en muchos países, se ha definido como de *des-corporativización* de las universidades públicas y privadas, con modelos de “clase mundial” (*World Class University*), desde estándares de competitividad establecidos por los distintos rankings mundiales⁵¹.

LA TRANSICIÓN EN EL CAMINO

A partir de la secuencia de crisis políticas y económicas cíclicas que se han vivido durante este siglo, con la profundización de la pobreza y la ignorancia, las inhumanas migraciones masivas y la extensión de los niveles de desigualdad globales, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tuvo que reconocer el fracaso de sus denominadas “Metas del Milenio”, así como la UNESCO, respecto de su programa prioritario de “Educación para Todos”, cuando entre 2005 y 2010, las condiciones educativas en el mundo, más allá de lo alcanzado en los países más desarrollados y en algunas potencias emergentes, sobre todo de Asia Pacífico, podrían calificarse como fallidas, por múltiples razones,

⁵¹ Véase, por ejemplo: Jung Cheol Shin and Barbara M. Kehm (eds.) *Institutionalization of World Class University in Global Competition*. Springer, Dordrecht, 2013; Andreas Altramn and Bernd Ebersberg (editors). *Universities in Change, Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization*. Springer, New York, 2013; Paul Temple. *Universities in the Knowledge Economy, Higher Education Organisation and Global Change*. Routledge, London, 2015.

entre otras por la falta de compromisos políticos de muchos gobiernos signatarios de estos programas de convergencia multilateral.

Durante los años 2014 y 2015 fueron re-definidos estos programas y ahora se ha propuesto, como es ampliamente conocido, una nueva agenda en donde se plantean 17 metas interrelacionadas para el logro de *un desarrollo sustentable hacia el 2030*. La meta 4 de los Objetivos para un Desarrollo con Sustentabilidad (ODS, o SDG's, por sus siglas en inglés), hace referencia a la educación y, en estos, por primera vez, se establece que el papel de la educación superior es crucial y estratégico para el logro del conjunto de las metas.

En términos generales, *en los ODS se retoman de manera muy amplia los resolutivos de las conferencias mundiales sobre educación superior que fueron, como se ha mencionado, defendidas por los universitarios de América Latina y el Caribe, entre los que resaltan:* considerar la educación superior como un bien común y un derecho humano universal; lograr su gratuidad plena; la vigencia de la autonomía universitaria; la responsabilidad de las IES's en la solución de los más importantes y trascendentes problemas de la sociedad, por la vía de la producción de un conocimiento responsable y de innovación hacia el bienestar de la sociedad; y, el compromiso para erradicar los males que se han reproducido en este siglo de forma absolutamente alarmante⁵².

En relación con la educación superior, la propuesta general de los ODS para 2030, es asegurar un amplio ingreso de la mayoría de la población del grupo de edad correspondiente, con calidad, equidad y plena inclusividad, desde plataformas de aprendizaje para toda la vida y para todos, con la responsabilidad social de la investigación y producción del conocimiento de las universidades para alcanzar un desarrollo sostenible.

Lo anterior tiene que ver directamente con las funciones sociales que llevan a cabo éstas instituciones, en el contexto del actual periodo y ante sus enormes desafíos: cambios en la segmentación de los mercados

⁵² Debe subrayarse que con todo y esta definición, la UNESCO ha publicado un documento reciente en donde presenta su ubicación desde el concepto de "bien público global". C.Fr. UNESCO. Rethinking Education: Towards a Global Common Good? UNESCO, París, 2015.

laborales, avances tecnológicos, urbanización, migración, inestabilidad política, degradación ambiental, desastres naturales, competencia por los recursos naturales, cambios demográficos, incremento del desempleo global, persistencia de la pobreza, ampliación de los niveles de inseguridad y amenazas a la paz y la salvaguarda de las personas, sobre todo, de manera magnificada en el contexto de los países menos desarrollados y de algunas de las denominadas economías emergentes.

Este papel de la educación superior en el logro de un desarrollo sustentable, plantea, sin embargo, un debate que debe diferenciar el carácter más bien general, retórico y, sobre todo formal, de sustentación de las metas propuestas, dado que en la realidad éstas no podrán cumplirse de manera sostenida (por lo menos para la mayoría de los países en desarrollo, que son la prioridad marcada por la ONU) ni ser alcanzadas, como se propone, para el año 2030.

Esto ya se está documentando en los estudios que realiza la misma UNESCO, en sus Informes de Seguimiento de la Educación (GEM por sus siglas en inglés), propuestos y definidos en la *Declaración de Incheon* (septiembre de 2015), desde donde se está monitoreando, anualmente, el desempeño de los objetivos para la Educación, así como su relación con el resto de los ODS's.

Con la *diversidad desarticulada* de los sistemas de educación superior en los países de América Latina y el Caribe, las metas planteadas en los ODS, no podrán pues ser alcanzadas, si no ocurren cambios radicales en las universidades y en las IES, en sus plataformas orgánicas, en su visión de desarrollo social, en la orientación de la producción de sus conocimientos científico-tecnológicos, en su capacidad para innovar y en sus currícula, desde definiciones estratégicas de responsabilidad social y de bien común; pero, sobre todo, si no se logran articular estrategias de acción compartidas con otros actores, tanto gubernamentales como no-gubernamentales.

Así, por ejemplo, en el Reporte de Seguimiento de la UNESCO (GEM Report, 2016) se enfatiza que de no ocurrir cambios reales en las actuales tendencias de desarrollo durante los próximos 5 años, será

improbable, en la mayoría de los países de la región y en otros en desarrollo, que puedan alcanzarse las metas planteadas para el 2030, porque ello solo podría lograrse hasta el 2054 (de acuerdo con sus análisis de tipo proyectivo) u otras hasta el 2080: por ejemplo las referidas al amplio acceso a la educación secundaria superior y a la educación superior, y que esto será casi imposible de seguir las tendencias de marginalización de los grupos indígenas, de las personas que viven en las zonas rurales o de los jóvenes en las zonas pobres de las grandes y medianas ciudades.

Para la región de América Latina y el Caribe, durante las últimas dos décadas, la brecha entre los jóvenes del grupo de edad de 18 a 24 años se ha ampliado o mantenido (dada la diversidad de países), pero no superado, con proporciones que van del 50 a 60% en las diferencias de oportunidades entre el quintil más alto y el más pobre, y ello se presenta de forma más aguda en las poblaciones indígenas, rurales, en las marginadas de las ciudades, en las mujeres y en los adultos.

Además, en la región se vive la contradicción de tener el más alto nivel de desigualdad social y estar *en el primer lugar de crecimiento de la educación superior privada a nivel mundial* (en una relación media de alrededor del 50% entre lo público y lo privado), lo cual agranda las brechas generacionales y las oportunidades de estudio entre los que pueden alcanzar una educación superior con estabilidad y logro en los tiempos organizados de manera escolarizada, y los que no pueden siquiera acceder a ella o permanecer hasta la obtención de un grado académico.

En términos generales en el monitoreo GEM de 2016 referido, se encontró que la meta de alcanzar el acceso del 72.7% del grupo de edad en educación secundaria superior, no podrá ser lograda en la región sino hasta 2080, si es que llega a presentarse una tendencia constante de expansión aceptable.

Sólo en algunos países, como en Cuba, Brasil, Ecuador, Venezuela, Argentina, Uruguay o Bolivia se ha logrado impulsar una serie de políticas de aseguramiento de la calidad con equidad social y un mayor acceso a sectores poblacionales tradicionalmente marginados, pero no

en la mayoría de los países de la región, en donde se sigue reproduciendo un currículum obsoleto, la misma organización fragmentada del conocimiento, el desarrollo de disciplinas estancas, recortes constantes en los presupuestos públicos, con una reducida capacidad para desarrollar una ciencia y tecnología de innovación social de amplio impacto.

En todos ellos, las expresiones más claras de responsabilidad social y de autonomía se han mostrado, de forma constante, sobre todo en las manifestaciones de resistencia o protesta de los estudiantes y también, ya sea acompañando estas manifestaciones o con demandas propias, de parte de grupos de profesores e investigadores.

BALANCE GENERAL: LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: AVANCES, RETRASOS Y PERSPECTIVAS

Lo anterior es el reflejo de la secuencia de crisis de onda corta que condujeron a varias décadas de atraso en la región, debido, entre otros factores, a la contracción de las responsabilidades de los gobiernos frente a la muy desigual problemática de la educación, tanto general como superior, a la proliferación de mecanismos de mercado para la regulación de la organización académica, y a la reproducción de las brechas en los conocimientos, los aprendizajes y los desarrollos de la ciencia y la tecnología modernas.

Así, desde esas tendencias generales, de fines del siglo XX y hacia la primera década del XXI, puede constatarse que las Universidades públicas y las IES en general enfrentaron tendencias de cambio, como las siguientes:

- a) Durante los años 80 y 90, las reformas en la educación superior tuvieron como eje la desregulación del Estado, la descentralización institucional y la fragmentación de los tipos y calidad de las instituciones, sobre todo por el incremento de la oferta privada y mercantil y los enfoques de atención economicistas en la demanda.

- b) Se generalizaron mecanismos, organismos e instrumentos de evaluación, acreditación y control de los sistemas universitarios –en todos los ámbitos posibles de sus tareas y actores: programas, sectores, personas e instituciones, tanto dentro como fuera de las secretarías o ministerios de educación superior, buscando influir en los niveles de calidad por la vía de la medición de sus productos y resultados.
- c) Se hicieron presentes nuevos esquemas de internacionalización, influidos por los acuerdos de Bolonia (el programa Tuning, por ejemplo) que, sin embargo, alcanzaron un bajo nivel de impacto⁵³, junto con la expansión e influencia de “proveedores transnacionales” de programas académicos en línea, y nuevos esquemas de financiamiento diversificado, casi siempre favorables a las instituciones privadas.
- d) Se impulsaron cambios institucionales y en la gestión académica, para favorecer segmentos y nichos de producción de conocimientos y de investigación orientada al mercado. Sin embargo, poco se avanzó en la puesta en marcha de reformas sustantivas en materia de organización de la investigación y el posgrado.
- e) Se alcanzó una mayor presencia de la demanda que de la oferta educativa, impactando de forma desfavorable a la universidad pública que se vio saturada, mientras crecía de forma moderada una oferta de institutos superiores de tipo técnico.

⁵³ “La comunicación del 2006, cumplir con la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación, insiste en los mismos objetivos y sugiere nuevas medidas relacionadas con la formación, la investigación y la innovación para superar las deficiencias de las universidades europeas. En concreto, se recomienda las universidades que asuman mayores cuotas de responsabilidad sobre su viabilidad financiera siendo más innovadoras, proactivas y diversificando las fuentes de financiación, estableciendo fuertes vínculos con la empresa y con la sociedad en general. ... Pasado el año 2010, podemos afirmar que la mayoría de los objetivos no se han conseguido”. Javier Vidal y María José Vieira. “Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la Universidad”. Bordón, Revista de Pedagogía. Número Monográfico, Gobierno y Gobernanza en la Universidad: el debate emergente. Enero-marzo, Vol. 66, No. 1, Madrid, 2014, p. 19.

Todo ello sin avanzar de forma importante en la superación de las brechas de desigualdad, desescolarización, deserción, abandono y marginación de los sectores tradicionalmente excluidos.

- f) Recurrencia a impulsar reformas y decisiones sobre todo de corte administrativas y de gobierno, y que en algunos casos propiciaron la creación de nuevas carreras y áreas interdisciplnarias de conocimiento, centros de investigación y desarrollo, impulso a publicaciones; crecimiento del número de programas de posgrado y algunas “buenas prácticas” (siempre superadas por las “malas prácticas”, por efecto de la reproducción de mecanismos burocráticos y políticos).
- g) Referencias selectas de instituciones que buscaron la implantación de modelos emergentes a nivel internacional, similares a los del Espacio Único de Educación Superior de la Unión Europea; asumiendo las recomendaciones derivadas de proyectos suscritos con organismos como la UNESCO, el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); o buscando impulsar modelos de “Universidad de clase mundial” como las de los países del Asia Pacífico o de Australia;
- h) Tendencias de cambio de fuerte componente nacional, como se expresó en los debates respecto a las leyes nacionales en: Colombia, Argentina, Brasil, Ecuador, Venezuela, Costa Rica y Chile, o bien con iniciativas para avanzar en procesos subregionales de integración: Centroamérica (CSUCA), Caribe (UNICA), Cono Sur (AUGM), y más recientemente con la UNASUR.
- i) Sistemas de remuneraciones extraordinarias hacia los grupos académicos, como sistemas paralelos al desarrollo del escalafón institucional, dados por emeritazgo, los resultados de investigación, o hacia grupos selectos de docentes.

En el más reciente Informe de CINDA (Santiago de Chile, 2016), se comprueba que en la región se han mantenido, sin cambios sustanciales, los niveles de desigualdad en el acceso al nivel secundario y superior de educación:

“En promedio en 2010, sólo el 21.7% de los jóvenes de 20 a 24 años que pertenecían al quintil más pobre de sus respectivos países había terminado la educación secundaria...en contraste, el 78.3% de sus pares del quintil más rico completaron este nivel de educación, es decir, una brecha de 56.6 puntos porcentuales separaba a ambos grupos, lo que significa que no hubo en este aspecto en la década pasada prácticamente ningún avance en la región, por cuanto en 2000 la misma brecha era de 57.3 puntos porcentuales” (p. 56). Para el caso del nivel superior, la realidad es más acuciante debido a que para 2013, la población con ese nivel educativo, alcanzó un 46% en el quintil más rico, mientras que en el quintil más pobre fue de apenas un 4%” (p. 58).

Entre otros indicadores que muestran el pobre avance de la educación superior en la región, indicados en este Informe, está el bajo nivel de producción científica, el reducido uso y manejo de nuevas tecnologías, la falta de desarrollos sustanciales en la producción de investigación-desarrollo e innovación (p. 61), una escolaridad de adultos que no despega, y la desigual importancia que tiene la educación superior en las políticas gubernamentales (p. 75) pero si una muy incrementada oferta educativa de tipo privada (p. 81).

Desde las anteriores perspectivas, las condiciones del desarrollo de un sector productor de conocimientos, de nuevos aprendizajes y oferta de nuevos perfiles institucionales, se mantuvo aún constreñido y en muchos casos aparecía como secundario y marginado, con rezagos como los siguientes:

- Una escasa legitimidad del quehacer científico, en donde el conocimiento científico no está plenamente valorado ni auspiciado;
- Una reducida plataforma de aprendizaje social, de tal manera que el desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas, competencias y valores relacionados con la producción y

transferencia de conocimientos no se promueve ni planifica, y su promoción se encuentra en condiciones de brechas abismales respecto de lo que ocurre en otras regiones del planeta;

- Un escaso interés del sector productivo para desarrollar una capacidad endógena en ciencia y tecnología: “Con las exportaciones concentradas en recursos naturales, y con mercados manufacturados relativamente pequeños y altamente protegidos, por mucho tiempo no existieron el estímulo o la necesidad de innovar. Nuestros estilos de vida y patrones de consumo trataron de imitar a los países industrializados. Siempre fue más fácil importar la tecnología “llave en mano”. Aún después de la apertura comercial, las multinacionales adelantan casi todos sus programas de I&D en los países desarrollados”⁵⁴. Esta falta de coordinación –que no llega a expresarse en sistemas nacionales de innovación, aparece como uno de los más importantes obstáculos para alcanzar el desarrollo de un sector de producción de conocimientos;
- Una falta de claridad en las estrategias de desarrollo científico, tecnológico y de educación superior. Con el retiro gradual del Estado en materia de financiamiento para la educación superior, la ciencia y la tecnología, se pensó que ello conllevaría un aumento de la oferta de inversión de parte del sector privado, lo que no ocurrió.
- Una permanente fuga de cerebros, que drena el esfuerzo local, y entrega recursos físicos y humanos para el desenvolvimiento de los conocimientos de otros países, pero no para que los mismos tengan una lógica de “retorno en reversa” y una adecuada transferencia de los mismos, con la organización de una relación de cooperación positiva hacia la superación de las brechas, desequilibrios y asimetrías existentes.

⁵⁴ Gómez Buendía, Hernando (coordinador). Educación: la agenda del siglo XXI. PNUD-TM Editores, Colombia, 1995. p. 320.

La crítica al modelo “reproduccionista” (que en realidad ocultaba una crítica al modelo de co-gobierno y autonomista), tenía como sustrato la argumentación de que el mismo mantenía una curricula obsoleta, una docencia repetitiva y superflua; o, la idea de que el Estado no tenía por qué garantizar la totalidad de los recursos a las universidades públicas, sino propiciar la diversificación de la oferta privada, la inversión en nuevas tecnologías de la comunicación y la información que redefinirían los procesos de docencia y de organización tradicionales, creándose con ello una suerte de búsqueda de “modernidad”, impulsada por la evaluación y acreditación de instituciones o programas, o por ser un referente en los “rankings” locales o internacionales.

Para las universidades e IES de la región, estos movimientos diversificaron y fragmentaron el modelo dominante de universidades de viejo corte “napoleónico” profesionalizante, pero el desafío más grande fue buscar caminos, como se ha señalado con antelación, de modernización por la vía de las agencias de acreditación y los consejos de evaluación. Si bien el caso Chileno aparece en la perspectiva del análisis de los cambios organizacionales y de contenido de forma constante, durante el periodo actual, sobre todo por una suerte de “encubrimiento” de las diferencias entre lo público y lo privado, también en otros países el proceso de cambios estructurales empezó a cobrar notoriedad desde el debate sobre la “diferenciación” de los sistemas universitarios.

Sin embargo, en países en donde no alcanzaron a definirse prioridades para impulsar cambios en las universidades o en los centros de innovación científica, o para el desarrollo de tecnologías de forma explícita y deliberada, o fueron otras las perspectivas de interés de los distintos gobiernos; o cuando la sociedad tampoco exige que esto pueda realizarse, ni los gobiernos locales están interesados ni conscientes del verdadero, prolongado y sistemático esfuerzo que se requiere para desplegar un modelo sustentado en la producción y transferencia de aprendizajes y conocimientos, lo único que pudo prefigurarse fue una inercia en donde aparecía el trabajo denodado, muchas veces marginal, de colectivos de académicos o de instituciones que alcanzaron a otorgar

alguna importancia el destinar recursos a determinados proyectos de investigación o, a menudo, como parte de la tenacidad de grupos o individuos con una mayor visión y altura.

Cuando el Estado no cuenta ni le interesa tener una visión estructurada e innovadora para impulsar o intentar experimentar o promover la puesta en marcha de un modelo alternativo de educación, de ciencia y tecnología, lo que opera es un “dejar hacer y hacer pasar” favorable a la comercialización y privatización de las escuelas y universidades. En las condiciones de un país subdesarrollado, con una educación y una ciencia “marginales” a la vida social y económica de país (en donde el desempleo o la fuga de talentos predomina, la baja inversión en investigación se reproduce con el tiempo y la educación superior siguen manteniéndose buena sólo para una elite) ello resulta fatal para poder alcanzar un nuevo desarrollo con justicia y equidad.

Es por ello que durante lo que va del actual siglo, la respuesta social se hizo presente, desde un emergente pronunciamiento de diversos actores que se manifestaron a favor de una *gran transformación* en las universidades, sean éstas públicas o privadas. Así, y para mencionar algunos casos, esto se presentó de manera multitudinaria en las demandas del movimiento estudiantil Chileno (2011-2014), del Puertorriqueño (2011-2012), del Colombiano (2011), o del Mexicano (2011-2012), que dan cuenta de un giro cualitativo respecto de la manera como se habían presentado las exigencias de este sector respecto de los reglamentos y políticas, o de la tendencia dominante en el mundo académico de la agenda tradicional de debate sobre lo público y lo privado, con demostraciones que han trascendido el ámbito institucional hacia el político a nivel nacional o subregional.

Desde otras perspectivas, en los casos de Argentina, Ecuador, Bolivia, Brasil, Venezuela o Uruguay, y aún en el conglomerado centroamericano y caribeño, la discusión respecto de una nueva agenda para el conjunto de la educación superior, también ha cobrado un enorme interés en las comunidades universitarias, y aún más allá en el ámbito de otros sectores de la sociedad y de la vida política nacional. Es el caso, por

ejemplo, de Ecuador, cuando se aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) bajo una fuerte movilización universitaria, pero que ha traído consigo la redefinición de conjunto de la política pública hacia la educación superior en ese país; o en Brasil, en donde se han ensayado y puesto en marcha sendos programas afirmativos hacia las minorías y sectores de tradicional marginalidad, y su importante avance en materia de pos-graduación (sobre todo al nivel de doctorado) y de investigación científica. Para mayor referencia, también están los caminos opuestos que se han presentado en Chile y Argentina, que dan cuenta de casos harto diferenciados en el tratamiento del significado del bien público y de la responsabilidad del Estado frente al interés público y privado. Otro tanto se ha presentado en Colombia, en Bolivia, en Perú o en Costa Rica.

En términos generales, el balance de toda una época, es que en la región se sigue manteniendo un sistema abigarrado pero desestructurado, diverso pero no complementario, autónomo pero no cooperante, cada vez más complejo pero no por ello más activo y actuante a favor del desarrollo de una sociedad del conocimiento sustentable y de bienestar para todos.

En este marco de tendencias y cambios, de fracturas y desigualdades, la idea tradicional de una universidad de modelo hegemónico público, con el énfasis en su responsabilidad de tipo “profesionalizante”, con la idea de que su principal tarea consiste en ampliar y garantizar el más amplio acceso a este nivel educativo, y con la referencia a esquemas de gestión y organización basados en el co-gobierno, la autonomía institucional, el subsidio del Estado y el dominio de una currícula de corte liberal y disciplinaria, empezó a dejar de ser el “modelo” predominante en la región, porque desde hace un par de décadas empezó la era de las instituciones universitarias emergentes, la creación de sedes y subsedes de universidades muy importantes, y la constitución de otras tantas “nuevas” de factura innovadora o “empresadora”, pero también de una creciente ola de privatización y mercantilización.

Entre estas experiencias y reformas, se están presentando esquemas de innovación académica, conceptos, políticas y programas que permiten constatar una suerte de nueva ola de cambios en la

educación superior en la región, que tienen como sustrato el debate sobre lo que aquí se denomina *una nueva agenda de transformación*⁵⁵, muy relacionado con la Declaración de Cartagena de 2008, tal y como se ha mencionado con antelación, en la perspectiva de la participación de las universidades en el contexto de lo que está ocurriendo en el carácter y orientación de sus gobiernos.

EJES DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTAS DE FUTURO

De forma muy sucinta, se presentan a continuación propuestas de cambio, que, desde la perspectiva del autor, deben ser seriamente considerados en la CRES-2018, a celebrarse en la ciudad de Córdoba, Argentina, con el objetivo de conformar una plataforma de identidades y principios de inclusión social, de calidad y pertinencia académica, de gestión del conocimiento, de investigación e innovación, para poder alcanzar un tipo de sociedad, inclusiva y democrática del conocimiento, desde la acción decidida, pero muy bien orientada, de las universidades e IES de América Latina. No son todos, pero son.

¿UNA UNIVERSIDAD PARA QUÉ SOCIEDAD?

Hacia los próximos años, la universidad no puede ser planeada desde un modelo único, no sólo porque sería imposible acoplar lo universal de una institución plural y autónoma, sino también porque se cuenta ahora con sistemas muy diversificados, distintos tipos y niveles de instituciones de educación superior (IESs), y aún de universidad, tanto en sector público como en el privado, en contextos también distintos. Lo que sí es posible proponerse, es la construcción de *una identidad regional*, principios fundamentales epistémicos y organizacionales comunes, y sobre todo una visión de futuro respecto a una sociedad de referencia deseable pero posible al mediano y largo plazos.

⁵⁵ Véase, Didriksson, Axel. "La Nueva Agenda de Transformación de la Educación Superior en América Latina". Revista Perfiles Educativos, Tercera Época, Vol. XXXIV, No. 138, UNAM, México, 2012.

Una sociedad de referencia para orientar la transformación de la universidad, debe partir del reconocimiento de que la deuda social, la inequidad, la enorme desigualdad, la pobreza, la marginalidad, la violencia, la ingobernabilidad, la corrupción, la impunidad, el deterioro ambiental, la frustración y desesperación y aún la infelicidad de millones de personas excluidas de todo y sobre-explotadas, deben ser problemas centrales y estratégicos, puntos de partida, de análisis y de solución para las universidades. Es por ello que éstas deben refrendar su carácter de bien público, de derecho humano universal, desde una autonomía que esté garantizada por su responsabilidad social, con recursos de todo tipo para hacer frente al cúmulo de desafíos que tienen enfrente.

Esto obliga a *incrementar las posibilidades de acceso de los grupos de edad escolar de referencia*, ampliar la cobertura social con equidad y equilibrio, pero sobre todo de establecer cuotas de acceso, mucho más amplias y efectivas, de los sectores que han sido tradicionalmente excluidos: indígenas, afrodescendientes, campesinos, trabajadores pobres, mujeres y discapacitados, tanto a nivel local, como nacional y regional.

Sin embargo, el simple ingreso a los estudios superiores no garantiza *per se* el acceso al conocimiento y a un aprendizaje necesario, pero sobre todo pertinente, porque ahora se requiere pensar, organizar, innovar y promover *un nuevo tipo de educación*, uno con gran flexibilidad y adaptabilidad desde la sociedad a la que se aspira, pero de referencia directa a los problemas que hay que enfrentar, y esto implica proponerse cambios respecto de la “utilidad” social del conocimiento que se produce y se difunde.

Esa noción de “utilidad” no es mercantil, ni tampoco sólo práctica, porque es y debe ser de amplios propósitos para el mejoramiento de las condiciones de vida de la humanidad, en el mundo en el que vivimos.

Esta visión que trasciende la vida interna de las universidades, las ubica en el centro de los intereses de la sociedad y del Estado, y debe contribuir, como tal, a la definición de la agenda social de las políticas públicas, que deben responder y garantizar los cambios que se proponen realizar de forma sostenida y sustentable.

Esto debe eliminar de tajo, la idea de muchos gobiernos y organismos internacionales de que las universidades deben servir para obtener ganancias, realizar investigación para la obtención de productos y mercancías y ser un servicio nacional o global rentable. Esta idea de universidad predominante (*mainstream*) en muchos países del mundo, no se corresponde con la identidad epistémica universitaria que se requiere impulsar en nuestra región, por que ha traído consigo mecanismos gubernamentales y no gubernamentales de regulación (no sólo financieros) y el control sobre el desempeño de las universidades, para promover resultados y productos relacionados con la agregación de un valor económico para el mercado y las empresas.

Existe, desafortunadamente, una enorme distorsión sobre los fines y la importancia de la universidad, cuando se le quiere reducir a un servicio con fines de lucro y agregación de un valor en las cadenas productivas y de servicios. Y no solo es una total distorsión, sino también un verdadero peligro respecto de la idea de universidad que aquí se supone y propone. En el debate actual, esta orientación de convertir a la universidad en una empresa de servicios, y considerar que su principal función está en la valorización de los productos y en la innovación rentable, debe ser enfrentada de manera radical desde la redefinición de una nueva política pública de Estado, debido a que esta idea se está buscando imponer y ya está presente en muchos gobiernos e instituciones.

La relación de las actividades de las universidades hacia el desarrollo económico no debe ser impedido, por supuesto, muy o el contrario; debería de ser central en la orientación de sus actividades, pero ello no debe enajenar sus propósitos mucho más amplios de transformación de la sociedad, pero sobre todo de su vinculación popular y con los más necesitados de educación, de conocimientos y de innovaciones de amplio beneficio.

La contribución de la universidad en el desarrollo económico para fines de bienestar general es ampliamente reconocida, pero no debe implicar su subordinación a los intereses mezquinos e instrumentales

orientados a su mercantilización, desde posturas de simplismo y reduccionismo economicista que no comprenden que su principal papel está en ser una institución eminentemente social que forma la inteligencia y los liderazgos nacionales y es un bien público y un derecho humano fundamental, y es ello lo que debe ser promovido, orientado y siempre desarrollado por parte de la universidad: ser una institución de bien común que comprende y estudia la naturaleza y la sociedad y las convierte en un conocimiento para el bienestar general. Es este el sentido esencial de la pregunta “prima” de este apartado, pero también lo que debe comprender con claridad la misma universidad en la perspectiva de su presente y futuro, porque esto articula su capacidad para formar la inteligencia y los liderazgos, construir procesos cognitivos sustanciales en los estudiantes y prospectar plataformas de ciencia-tecnología e innovación que no sólo se corresponden con su contexto de aplicación actual, sino con la transformación de la sociedad a la que se aspira. Es una praxis que recrea de forma constante un aprendizaje social que modela el futuro de las sociedades, en un mundo global plagado de desigualdades, incertidumbres y amenazas.

EL IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN PARA ALCANZAR UNA SOCIEDAD INCLUSIVA DEL CONOCIMIENTO.

La emergencia de grandes cambios sociales, políticos y económicos hacia los próximos 20/30 años en la región, obligan a pensar en la urgencia de deben emprender radicales esfuerzos de transformación de las universidades, desde el plano de sus funciones y desempeño académico, intelectual, cultural y sobre todo en la organización y gestión de nuevas plataformas sociales de múltiples aprendizajes y sistemas de producción de conocimientos.

Estos procesos no pueden estar alejados, ni mucho menos estar por encima de lo que ocurre en los contextos de diferenciación, pero también de integración, que se realizan en la región, sino ser parte de la necesaria vinculación entre producción de conocimientos,

aprendizajes e innovación social en donde la relación entre enseñanza-aprendizaje, investigación académica, extensión o difusión de la cultura esté debidamente garantizada. La complejidad de los problemas que se presentan desde hace mucho tiempo, en el presente y los del porvenir, deben inducir respuestas en donde las disciplinas, los enfoques, los métodos, lenguajes y técnicas deben ser comprensivos, holísticos y sustentados en la complejidad de sus enfoques y orientaciones. Hacer referencia a problemas como la pobreza, la marginación, las migraciones masivas, la salud, la educación, el medio ambiente, la violencia, la ingobernabilidad, la desigualdad económica y social, no pueden tener abordajes reduccionistas, sino soluciones y estrategias que comprendan una muy amplia convocatoria y colaboración entre los actores involucrados, pero sobre todo contemplar enfoques de tipo multi o interdisciplinar, referidos frecuentemente como enfoques organizados en redes o en colegiados de producción de nuevos conocimientos.

Por eso se requiere que la Universidad se piense a si misma de manera diferente. El desarrollo de una investigación distinta debe romper la tradicional separación entre las ciencias “duras y exactas”, con las sociales y las humanidades, porque de estas últimas depende la cultura, la proyección de las personas en su mundo y en su sociedad, los valores de la curiosidad, de la crítica, de la indagación, de la creatividad, de la imaginación y de la genialidad, de la persona informada y de la responsabilidad civil.

La articulación de todas las disciplinas, la interdisciplina, la complejidad y la formación en todos los ámbitos del pensamiento humano es crucial para inventar la nueva universidad, porque esto es lo que hace única a esta institución, su potencial para reconstruir las capacidades de las personas que viven en su interior, anticipar lo que está por venir, desarrollar una masa crítica, diversa y activa, en comunidades que son originales por su espacio y el manejo de su tiempo.

La organización académica de las universidades sigue estando concentrada en las disciplinas, con todo y que desde hace décadas se ha demostrado que se requiere impulsar líneas de trabajo que redefinan la

construcción de conocimiento y estén acordes a los increíbles avances que ha alcanzado la ciencia y la tecnología.

La interdisciplina es la más importante tendencia de cambio en las IES y en las universidades del mundo actual, y ello no se contradice sino se complementa con el fortalecimiento y desarrollo de las líneas de trabajo disciplinares, en una suerte de circuito benéfico y generoso entre ambos enfoques, lenguajes y métodos. Este enfoque de colaboración e intersección debe ser una prioridad en los cambios del porvenir en las universidades, porque existen brechas en las plataformas de organización, en las curricula y en la gestión del conocimiento verdaderamente abismales, que deben ser seriamente abordadas y enfrentadas, para poder contar con instituciones de investigación, pertinentes y sustentables, para el siglo XXI.

Al esfuerzo por crear una universidad de producción de conocimientos, con foco en la investigación, se le ha sumado desde hace un par de décadas el concepto de innovación. Y esto se ha agregado no como algo derivado o causal sino como un componente central para alcanzar una nueva sociedad con bienestar, en donde las universidades están convocadas a contribuir de forma sustancial a activar los procesos de cambio, conducirlos y racionalizarlos, sobre todo cuando estos sólo se orientan a ser útiles para fines de ganancia y de lucro.

Durante los últimos años, como es conocido, se ha dado un importante debate respecto a la importancia de crear “sistemas nacionales de innovación”, así como el papel que juegan las universidades en este. La experiencia internacional da cuenta de que la universidad no puede estar constreñida a las demandas de las empresas para los fines de sus constantes innovaciones en los procesos y productos que requieren, porque su contribución es mucho más amplia y diversa en la perspectiva de una “ecología de saberes”, por la diversidad de contextos de realización y de identidades epistémicas de cada institución, así como de la calidad de sus diversos actores y redes asociativas.

Lo que es más importante, es que la universidad participe, desde su autonomía, en la construcción de sistemas de innovación, porque desde

allí se puede expresar de forma diversa el conglomerado de intereses y trayectorias de los distintos niveles, culturas y aproximaciones a los contextos de aplicación de la investigación académica que lleva a cabo la universidad en su conjunto, en donde su acción estratégica hace referencia más al estímulo de una más amplia articulación social y económica, que a una definida y determinista secuencia de consecución de cadenas de valor económico. La clave está en el estímulo a la cooperación y a la vinculación, más que a la competencia.

¿QUÉ SE APRENDE Y CÓMO SE APRENDE?

Este es uno de los ejes de mayor importancia (pero altamente fallido y descuidado) para la transformación de la universidad en la región, a pesar de que es lo esencial de su vida, del espacio de su autonomía y de su quehacer esencial. Las universidades se han dedicado y esforzado por transferir información, y todos sus modelos pedagógicos se han concentrado en cómo hacerlo, como mantenerlo inamovible, defenderlo y preservarlo. Tremendo error histórico que ha conducido a un retraso de décadas de generaciones enteras de jóvenes, y que ahora se presenta en altísimos niveles de obsolescencia y de irrelevancia en el ámbito de la educación, pero sobre todo de *lo* educativo, esto es, de la organización del sistema mismo, como de sus contenidos, métodos, técnicas y lenguajes de lo que se aprende y de cómo esto ocurre de manera cognitiva.

Podría afirmarse, incluso, que en realidad el conocimiento y los saberes contemporáneos no se aprenden ni se sabe cómo hacerlo de forma pertinente y eficaz, de forma extensa y socialmente relevante. Las fórmulas que se han impuesto desde un caudal siempre cambiante de políticas gubernamentales (cada gobierno afirma que tiene la varita mágica de la enseñanza y el aprendizaje), para decir que se están promoviendo modelos modernos o “integrales”, han conducido a un verdadero desastre educativo, guardando algunas pocas excepciones nacionales o asociativas de carácter subregional o local. No se enseña a pensar, ni se generan procesos cognitivos de pensamiento crítico

e independiente, que hagan posible la elaboración de argumentos analíticos de parte de los estudiantes; los profesores repiten lo que aprendieron durante sus años de formación o durante el ejercicio de sus carreras, o bien estudian o investigan durante años una sola temática, por lo regular de tipo documental o bibliográfica, sin el interés por relacionar sus descubrimientos (cuando estos ocurren) con soluciones a los grandes problemas de la sociedad; en las currícula, se remarca lo simple para evitar lo complejo, se insiste en lo disciplinar para evitar la interdisciplina, la enseñanza se aleja de la ética y de la responsabilidad, para formar empleados y sujetos acríticos, manejables e ignorantes; como en todo guardando las proporciones.

La búsqueda de la verdad se pierde en la repetición y en el conformismo, en atender “competencias” de resultados abstractos, en lugar de aprender a indagar los procesos que conllevan al significado de las dinámicas y los problemas de la naturaleza y de la sociedad. Se trata de una educación que forma para el individualismo y el consumo y no para una ciudadanía activa y participativa, crítica y transformadora.

No es ésta la tarea de la universidad, y es por ello que resulta en extremo relevante poner en el centro la discusión el cambio radical en la currícula, en los procesos de aprendizaje y en el sentido de la investigación y de la innovación, en la transición que se requiere para trascender esa vieja y decadente universidad de difusión y de preservación del conocimiento, a otra que lo produzca y lo ponga al servicio del bienestar de la sociedad, y de una generación a otra y a otra.

A esa tradición negativa de las universidades han contribuido de forma directa las agencias y organismos de evaluación y acreditación, los rankings y los supuestos grados de calidad del desempeño de las instituciones educativas.

El paradigma actual del aprendizaje, implica una articulación creativa y constante con la investigación. Otrora separadas, ambas funciones de las universidades y de las IES están ahora fuertemente vinculadas, sobre todo en sus implicaciones con lo que se aprende y cómo se aprende entre los estudiantes, debido a que con ello se incrementan

las posibilidades para que estos puedan definir sus trayectorias cognitivas, comprender el desarrollo de sus habilidades y capacidades de construcción de aprendizajes significativos y convertirse en agentes activos de una nueva ciudadanía local, nacional y global.

En ello juegan un papel preponderante los profesores-investigadores. No puede ocurrir un verdadero proceso de articulación entre la investigación y el aprendizaje en los estudiantes, si el docente no tiene la experiencia de haber producido un conocimiento original, y conoce los métodos, lenguajes y técnicas de la sistematización, la organización y la gestión de la investigación con la innovación didáctica.

La complejidad de la labor docente resalta en este esfuerzo de cambio, porque diversifica las labores del docente de aula tradicional y las ubica en una praxis multidimensional y pro-activa en distintos niveles, ambientes, dimensiones y tareas que requieren de la formación de un potente liderazgo sustentado en la libertad académica y en la autonomía de los valores personales, éticos y de responsabilidad social de los profesores-investigadores.

La formación de este liderazgo en los profesores-investigadores requiere ser organizado, gestionado y fomentado en las universidades, como una prioridad fundamental de forma extensa y obligatoria, porque no puede quedar limitada a una elite circunstancial.

La universidad del siglo XXI debe ser, educativamente hablando, una institución de vanguardia en todos los ámbitos y quehaceres de la sociedad, la economía y el Estado, ser un agente de cambio como lo fue en el pasado y que en el futuro debe ser recobrado.

DEMOCRATIZACIÓN DEL GOBIERNO Y LA GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES.

Uno de los temas que se han posicionado durante las últimas tres décadas en la región, es el incremento del sector administrativo y directivo en las universidades, y su profesionalización, desde lo que se le ha considerado como la gobernanza universitaria, pero que aquí se le aborda desde los conceptos de gobierno y gestión. Como tendencia

que se ha venido imponiendo en estos aspectos está el de un creciente nivel de gerencialismo o emprendedurismo, que busca rebasar, desde modas y copias de modelos externos, el legado del co-gobierno y de la democratización de los órganos internos de decisión y representación que le había dado sentido de identidad y originalidad a la Universidad Latinoamericana, desde el movimiento estudiantil de Córdoba de 1918.

Esto no quiere decir que no deban plantearse cambios de fondo en la gestión académica y del conocimiento en nuestras universidades, pero sí debatir respecto de la pertinencia de los modelos que se adoptan. Debe por ello enfatizarse, de nuevo, que el gobierno y la gestión de la universidad no puede estar manejada desde enfoques de mercado, sino enfatizar que la orientación principal de las decisiones se orientan a fortalecer el trabajo de docencia, de investigación, los cambios en las plataformas de aprendizaje y del currículum, y en la participación plena de los actores de los procesos educativos en estas decisiones. El enfoque gerencial de las políticas ha tenido efectos importantes en los esquemas de gobernanza institucional y en la reformulación del significado y las prácticas de la autonomía universitaria en la región, induciendo comportamientos institucionales públicos y privados crecientemente ligados a la producción sistemática de indicadores de calidad en el desempeño de las instituciones de educación superior⁵⁶. Esto no debe seguir reproduciéndose en la región, y sí propiciar mecanismos de operación desde el gobierno y la gestión de las instituciones desde una eficiente administración, con órganos colegiados de amplia representación para impulsar una cultura de la libertad, la creatividad y la construcción de innovaciones académicas alternativas, que haga posible la relación entre la vigencia de la vida autónoma de la inteligencia y de la formación ciudadana con la responsabilidad social de un conocimiento de bien público ubicado en determinados contextos de aplicación.

Esta orientación del gobierno y la gestión universitaria fortalece la legitimidad de ésta en la sociedad, da buenas cuentas de que se

⁵⁶ Véase: Acosta, Adrián, Didriksson, Axel, et. al. 6th World Report 2016. GUNI, Barcelona, 2016.

están formando ciudadanos críticos y activos, que se busca la verdad y existe un ambiente en donde predomina la ética y la democracia, en donde los funcionarios y directivos son co-responsables de que este ambiente se sustente y se mantenga, se cristalice y se desarrolle de la mejor manera posible, y que este sector no se asuma per se como los directivos de una empresa que están por encima de las comunidades de profesores, investigadores y estudiantes, desde una falaz visión de primacía administrativa. Esto se ha presentado siempre acompañado por la insistencia en las evaluaciones externas, los rankings, las mediciones y las demandas de “accountability”, cuando se ha demostrado de manera fehaciente y constante que la denominada “aseguranza de la calidad” no puede medir la calidad de los procesos educativos, del aprendizaje de cada estudiante, ni la creatividad o desarrollo de la docencia o de las investigaciones, y que estas deben pasar a ocupar un lugar prioritario, y no sólo eventual, en las tareas del gobierno y la gestión institucional y académica. De ninguna manera estos mecanismos externos deben condicionar los recursos públicos a los que se deben las universidades autónomas.

La universidad del futuro en la región depende de la reconstrucción de su identidad obstaculizada por múltiples procesos que la han enajenado de su verdadera misión.

Si queremos una universidad que innove y se comprometa con una sociedad distinta, justa, democrática, de buen vivir y que impulse una plataforma de articulación de conocimientos y múltiples saberes con los distintos contextos de superación y bienestar, debe rechazar los modelos decadentes que se presentan ahora, para dar pie a su renacimiento.

INTEGRACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN.

Vale la pena distinguir y dar el peso que se requiere, para el caso de América Latina y el Caribe, a ambos conceptos. La internacionalización de la universidad es una tendencia creciente y recurrente en el mundo académico desde hace mucho tiempo. La construcción de los campos de conocimiento no pertenece a una localidad o a un país, por mucho que

sus universidades se hayan concentrado en alguno de ellos, porque la ciencia es universal, pero también orientada por contextos determinados.

La creación de redes como los nuevos espacios de producción del conocimiento moderno, interdisciplinario y global, son ahora un paradigma de gestión y organización por cualquier lado que se le mire; así como la movilidad estudiantil, las asociaciones universitarias de todo tipo y nivel, los convenios y acuerdos bilaterales o multilaterales, la cantidad de programas de becas y estímulos a la investigación, etcétera; que dan cuenta del dinamismo que ha alcanzado la internacionalización, entendida como el proceso permanente de articulación de la vida académica, de producción y transferencia de los conocimientos y de las universidades en un mundo globalizado e intercultural, y que ahora multiplica sus posibilidades con los medios de comunicación e interacción sociales mediados por las nuevas tecnologías de realidad virtual, transportadas, casi siempre, adheridas al cuerpo humano.

Este proceso es complementario pero distinto al esfuerzo que realizan muchas de nuestras universidades y otros organismos relacionados para alcanzar mayores niveles de integración regional. En ello hay que destacar las tendencias que nos acercan pero que deben de ser fortalecidas hacia las próximas décadas. En esta perspectiva la renovación del compromiso integracionista que se presentó en la CRES-2008, con la creación del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior (ENLACES) debe ser retomado de manera fundamental, en la perspectiva de crear una plataforma de acuerdos y estrategias de colaboración y articulación de esfuerzos de asociaciones, redes y grupos de trabajo interinstitucionales universitarios, y darle corporeidad y una agenda programática sustancial a esta iniciativa.

INTERÉS PÚBLICO Y RECURSOS FINANCIEROS DEL ESTADO.

Las universidades han tenido en su historia y en su presente, y esto debe ser parte también de su futuro, un amplio reconocimiento y relación con el debate público local, nacional y mundial; han formado

líderes de opinión o han sido una referencia obligada de políticos y gobiernos y siguen siendo el centro de la “intelectualidad pública”, y aún mas llegan a ser un bastión clave y muy dinámico del activismo político y de la resistencia frente a las dictaduras o los regímenes de excepción y autoritarismo. Es esto lo que permite la condición de autonomía, de libertad de cátedra e investigación y de formación de un pensamiento crítico y ciudadano desde la universidad.

La contribución a la formación de sectores activos de la sociedad civil, es una tarea indispensable de la universidad de la cual se nutre un régimen democrático, y es un componente central del paradigma de “buen vivir” al que se debe la acción prioritaria del Estado y el deber de todos los gobiernos, por lo que esta responsabilidad de la universidad debe estar plenamente garantizada por estos.

Asimismo, esta tarea de aprendizaje y formación, de investigación y de referencia intelectual influye de manera continua en la construcción de la política pública, así como en los procesos políticos de todo tipo, referidos a garantizar el bien social y el bienestar, como en la educación, la salud, la sustentabilidad y el medio ambiente, el transporte, el diseño urbano, las condiciones de la infraestructura, o más aún en los temas de relación con un mundo moderno como las telecomunicaciones, la bioinformática, la manipulación genómica, la seguridad alimentaria o el cambio energético, por mencionar algunos.

La legitimidad que da la acción de la universidad y el sustento documental y fáctico que generan los académicos y los estudiantes, es vital para la sustentabilidad de la acción política gubernamental y la credibilidad de sus definiciones. Es por ello que resulta inadmisibles que se constriñan, reduzcan o se negocien los recursos públicos hacia las universidades, que se les controle por medio de organismos externos de evaluación o acreditación, o se cuestione su calidad y pertinencia desde variables e indicadores de rentabilidad, de competitividad o de simple referencia productivista. Es mucho más grave cuando se atenta contra su autonomía académica e institucional y se cercenan sus labores, se le interviene desde fuera o se persigue a los miembros de su comunidad

por mantener posturas críticas o contrarias al “statu quo” impuesto por un determinado régimen casi siempre de origen ilegítimo o con políticas atentatorias de los derechos humanos más elementales.

A partir de la década del noventa, las políticas del Estado en las instituciones de educación superior de la región, cambiaron hacia determinantes del mercado, modelos de currículum por competencias y referencias a estándares internacionales. Estos cambios en las políticas de los Estados estuvieron fuertemente influenciadas por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la OMC para promover la transformación del sector público, y orientar las políticas de financiamiento de la educación superior y universidades, privatizando el crecimiento (masificación) de la educación superior. Con la reestructuración hacia un enfoque de servicios y de beneficio económico, bajo el manto de la globalización y la urgencia de la “competitividad” por los mercados de bienes y servicios, la masificación de la educación superior, que se presenta de esos años hacia la actualidad, se promueve la búsqueda de una supuesta calidad estándar, que tiene un efecto de diferenciación – estratificación de las instituciones de educación superior en un gran número de países.

REFERENCIA

Didriksson, A. (2007). *La Universidad en las Sociedades del Conocimiento*. UNESCO-México, México.

Didriksson, A. (2017). *De Cartagena a Córdoba*. IESALC-UNESCO, Caracas, (en prensa)

Didriksson, A. et. al (2017). *A Regional Approach. University Social Engagement: current trends in Latin america and the Caribbean at Global/ local Universities*. En: GUNI, 6th World Report, GUNI, Barcelona.

Altramn, A.; Ebersberg, B. (editors) (2013). *Universities in Change, Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization*. Springer, New York.

Brunner, J. J. (editor/coordinador) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). CINDA, Santiago de Chile.

Cheol Shin, J.; Kehn, B. (eds.) (2013). *Institutionalization of World Class University in Global Competition*. Springer. Dordrecht.

Días, M. A. (2016). *Desafíos de la Educación Superior a la luz de la Reforma de Córdoba*. En: Revista Integración y Conocimiento; Vol. 2, No. 5, Argentina, 2016.

Días Sobrinho, J. (2008). *Evaluación de la Educación Superior en América Latina*. En: Gazzola; Didriksson (ver cita adelante).

Didriksson, A. (2012). *La Nueva Agenda de Transformación de la Educación Superior en América Latina*. Revista Perfiles Educativos, Tercera Época, Vol. XXXIV, No. 138, IISUE-UNAM, México, 2012.

Didriksson, A. Universidad y Sociedades del Conocimiento (2007). UNESCO-México, México, 2007.

Didriksson, A.; Moreno, C. I. (2016). *Construyendo e Innovando. La Universidad en América Latina: estudios de caso*. Global University Network for Innovation-Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma del Estado de México; México.

Gazzola, A. L.; Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO, Caracas.

Gómez Buendía, H. (coordinador) (1995). *Educación: la agenda del siglo XXI*. PNUD-TM Editores, Colombia.

Novaes, H.; Dagnino, R. (2013). *La Reforma de Córdoba: una lectura contemporánea*. En: Alderete, Ana María (comp.). *el Manifiesto Liminar, legado y debates contemporáneos*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Temple, Paul (2015). *Universities in the Knowledge Economy, Higher Education Organization and Global Change*. Routledge, London.

LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI Y LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO

Carlos Tünnermann Bernheim

LOS DESAFÍOS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Estamos concluyendo la segunda década de un nuevo siglo y de un nuevo milenio. Una nueva sociedad, la sociedad global, que MacLuhan denominó “*la aldea planetaria*”, se ha configurado. La humanidad ha entrado en un proceso acelerado de cambios, que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer: político, social, científico y cultural, de suerte que puede afirmarse que estamos viviendo el inicio de una nueva era civilizatoria. Asistimos a cambios en la cosmovisión, en los modelos de desarrollo, en los paradigmas científicos, tecnológicos y educativos.

Las naciones se constituyen en “sociedades del conocimiento y la información”, pero con notorios desniveles de desarrollo. Hay quienes afirman que es más apropiado llamarlas “*sociedades del aprendizaje*”, por el papel clave que el *aprendizaje permanente* está llamado a desempeñar en la sociedad contemporánea.

El siglo pasado será recordado como un siglo complejo y paradójico, pues a la par que aportó grandes avances científicos y tecnológicos fue el escenario de las guerras más cruentas y destructivas de la historia humana. Quizás, dice el Club de Roma, porque las ambiciones tecnológicas y de poder superaron la creación de valores compartidos por toda la humanidad. Otra paradoja es la posibilidad que tiene ahora la población, vía medios masivos de comunicación, de asomarse al mundo y darse cuenta de su diversidad. Mas, esta amplitud de visión no siempre está acompañada del reconocimiento del valor de esa diversidad cultural y de la necesidad de preservarla. Más bien se observan tendencias a la imposición de una empobrecedora homogeneidad cultural.

La más dramática de las paradojas que nos deja el siglo XX es el incremento en la producción de la riqueza, ligado a su distribución cada día más desigual entre naciones y sectores sociales. Además, la gente que cada día acumula más riqueza se siente cada vez más insegura y con menos estabilidad en sus vidas. Las situaciones de ingobernabilidad aparecen como un horizonte de amenazas en todas las sociedades, tanto en las opulentas como en las empobrecidas.

Xavier Gorostiaga (2008, Educación y Desarrollo, p.174), afirmaba que si quisiéramos representar al mundo en una fotografía, tendríamos que hacer una equivalencia entre el 20% de las personas más ricas que consumen el 86% de los productos y servicios planetarios y 60% de los más pobres que apenas consumen el 6,5%.

La informática y la telemática, la revolución en las comunicaciones, han integrado a la especie humana en una sola sociedad universal, pero dividida por una “cortina de oro”, “que separa a los que usufructúan la abundancia, la riqueza y el lujo, de aquellos que están inmersos en la más clamante miseria, hambre y suciedad”. El sueño de todos los pensadores que no están dispuestos a renunciar a la utopía, es que el siglo XXI sea el siglo de la ética, que domine y reemplace al siglo de la técnica. Para que esto suceda, es preciso construir una modernidad ética, que mantenga los valores del humanismo y de la igualdad de derechos entre todos y cada uno de los seres humanos, subordinando el poder técnico a los valores de la ética.

Por tanto, examinar los retos y desafíos que enfrenta la humanidad, sobre la base de las informaciones científicas disponibles, el Profesor Federico Mayor, en su libro *“Un Mundo Nuevo”*, (2000, p.14 y sigts), aboga por un cambio de rumbo. Hay un “malestar en la globalización”, como el “malestar en la civilización” que detectó Freud en su tiempo. Asistimos a un “crepúsculo civilizatorio”, cuya raíz más profunda se encuentra en la crisis de valores y las llamadas “enfermedades del alma”. Pero, estamos aún a tiempo de conjurar el “crimen perfecto” que es la autodestrucción de la especie humana.

Los retos que la humanidad debe enfrentar los resume el Profesor Mayor en la construcción de la paz, la instauración de una “Cultura de Paz”, la lucha contra la pobreza y la exclusión, el desarrollo humano sostenible, la sana gestión del medio ambiente planetario y la búsqueda de un nuevo rumbo, pues, como escribió Séneca: “No hay viento favorable para quien no sabe adónde va”. “¿Será el siglo XXI sinónimo de desigualdades crecientes y vertiginosas?” se pregunta el autor. ¿Lograremos superar la propensión al consumismo? nos preguntamos nosotros. Un estudio reciente afirma que se necesitarían tres planetas Tierra si toda la población del mundo accediera a los estilos de consumismo que prevalecen en los Estados Unidos. El planeta Tierra no resistiría la existencia de seis mil millones de tarjetas de crédito.

IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN Y EL CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Las economías más avanzadas hoy día se basan en la mayor disponibilidad de conocimiento. Las ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas. Esta centralidad hace del conocimiento un pilar fundamental de la riqueza y el poder de las naciones pero, a la vez, estimula la tendencia a su consideración como simple mercancía, sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada⁵⁷. De esta manera, el conocimiento es el bien máspreciado de nuestro tiempo.

Por otra parte, existe una acentuada reducción del tiempo que media entre el nuevo conocimiento y su aplicación tecnológica, al punto que sus aplicaciones técnicas pueden llegar a determinar el contenido de la investigación científica, con posibles repercusiones para el carácter “desinteresado” tradicional de la investigación básica.

El conocimiento contemporáneo presenta, entre otras características, las de un crecimiento acelerado, mayor complejidad

⁵⁷ “La riqueza, afirma J. Rifkin, no reside ya en el capital físico sino en la imaginación y la creatividad humana”. Rifkin, J: *La era del acceso*, Paidós, Buenos Aires, 2000. El capital intelectual, afirman los especialistas en Ciencias Administrativas, deviene en el principal activo de las empresas.

y tendencia a una rápida obsolescencia. La llamada “*explosión del conocimiento*” es, a la vez, cuantitativa y cualitativa, en el sentido de que se incrementa aceleradamente la cantidad de conocimiento disciplinario y, al mismo tiempo, surgen nuevas disciplinas y subdisciplinas, algunas de carácter transdisciplinario.

La mayor complejidad en la estructura del conocimiento contemporáneo, que según Edgard Morin solo puede ser asumida por el “pensamiento complejo”, impone la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a esa complejidad. “La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, nos dice Morin, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos”⁵⁸. La interdisciplinariedad implica complementariedad, enriquecimiento mutuo y conjunción de los conocimientos disciplinarios.

La estructura misma del conocimiento está sujeta a cambios. “Una teoría verdadera, afirma Karl Popper, no es más que una hipótesis que ha resistido hasta ahora los esfuerzos por refutarla”... Las mismas leyes de la física, más que certidumbres expresan posibilidades. Será, entonces, preciso educar para el cambio y la incertidumbre. La incertidumbre no debe conducirnos a la perplejidad sino a la disposición para el cambio y a la ampliación y renovación incesante del conocimiento.

Si el siglo XX fue el siglo de la búsqueda de certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, el presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad. El conocimiento no es más monodisciplinario es interdisciplinario, está centrado en el problema, no en la disciplina, se produce en diversos ámbitos, más cercanos a su aplicación, se ha desplazado de los ámbitos académicos para acercarse a los ámbitos productivos empresariales e industriales. La nueva forma de generar el conocimiento se caracteriza por la intervención de múltiples actores, lo

⁵⁸ Morin, Edgard: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO – IESALC, Ediciones FACES / UCV, Caracas, 2000, p. 18.

cual transforma la responsabilidad, que tradicionalmente recaía en unos pocos especialistas reconocidos, en una responsabilidad más amplia de carácter social.

Michael Gibbons, (Gibbons et al: *The new production of knowledge*. London, p.179 y sigts), señala que no sólo están surgiendo nuevas formas de conocimiento, sino también nuevas formas en su producción y disseminación.

Se habla así de la “*globalización del conocimiento*”, proceso que involucra a las universidades y está estrechamente ligado a la naturaleza misma del saber contemporáneo. El conocimiento, se dice, es la moneda de libre cambio de las universidades. Tal globalización, que a menudo enmascara un proceso de corporativización del conocimiento de origen académico, está generando un nuevo *ethos académico*, por el mayor control de los resultados de la investigación por parte de las empresas⁵⁹.

A su vez, las nuevas tecnologías de la información están generando cambios culturales significativos, ligados a la llamada “cultura informática”. “Su utilización, advierte Juan Carlos Tedesco, obliga a modificar conceptos básicos como los de *tiempo y espacio*. La noción misma de *realidad* comienza a ser repensada, a partir de las posibilidades de construir realidades “virtuales” que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico cuyo análisis recién está comenzando”⁶⁰.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1988), París, octubre, señala en su preámbulo que “si se carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los

⁵⁹ “En el naciente modelo de ciencia, la producción de conocimiento está orientada a su aplicación comercial, con lo cual los objetivos primarios de los científicos se transforman en otros distintos a la búsqueda desinteresada de la verdad, erosionándose así el *ethos académico*, esto es, el *ethos* de la investigación desinteresada”. Licha, Isabel: “*La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización*”, Colección UDUAL 7, UDUAL, México, D.F. 1996, p. 15.

⁶⁰ Tedesco, Juan Carlos: “*Educación en la sociedad del conocimiento*”, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires, 2002, p. 47.

países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados”. Y el artículo primero de la Declaración reafirma “la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aun más las misiones y valores de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad”. “La sociedad del conocimiento, dice a su vez la *Declaración de Santo Domingo* (“La ciencia para el siglo XXI”), (marzo, 1999), implica potenciar la capacidad tecnológica combinando formas tradicionales y modernas que estimulen la creación científica y hagan viable el desarrollo humano sostenible”. El avance de un país hacia una economía basada en el conocimiento se mide, según el Banco Mundial, por los siguientes índices: régimen de incentivos económicos; capacidades de innovación, educación y penetración y uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Si bien debemos asumir la globalización críticamente, es preciso reconocer que el proceso de globalización suele ofrecer un gran potencial de crecimiento económico y abrir nuevas oportunidades, reservadas para quienes tienen capacidad competitiva pues excluye, en forma creciente, a quienes no la tienen.

Los países o regiones que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología, investigación e innovación. Los indicadores que sobre estas inversiones nos revelan los Informes Mundiales publicados por la UNESCO señalan que nuestra región se encuentra en gran desventaja.

El mejoramiento substancial de nuestra competitividad requiere conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos al más alto nivel posible y formar la “inteligencia científica” de nuestros países. La competitividad implica incorporar el progreso técnico a la actividad productiva. Hoy en día no solo compiten los aparatos económicos y las empresas, sino también las

condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico. En realidad, es la sociedad entera, el país mismo, quien compete y no sólo el sector empresarial. “La carrera económica y geopolítica del siglo XXI, afirma Hernando Gómez Buendía, es una carrera entre los sistemas educativos”⁶¹.

Si quisiéramos resumir en una frase el gran reto que imponen la globalización y la sociedad del conocimiento a la educación superior, podríamos decir que es el desafío de forjar una educación superior capaz de innovar, de transformarse, de participar creativamente y competir en el conocimiento internacional. Para ello, es preciso que comencemos por priorizar nuestras inversiones en educación y reconocer el papel estratégico que tiene la educación superior en la formación del personal de alto nivel, de la inteligencia científica de nuestros países y en la generación, transmisión y difusión del conocimiento. Los países del Sudeste de Asia invierten el doble en cada uno de sus estudiantes de educación superior que América Latina y el Caribe.

Si el siglo XXI es el siglo del conocimiento, del saber, de la educación y el aprendizaje permanentes, no estamos ingresando en él con el equipamiento intelectual mínimo. Según José Joaquín Brünner, a principios de esta década nuestra región representaba alrededor de un 3% del número de científicos e ingenieros dedicados en el mundo a labores de Investigación y Desarrollo, y nuestros autores científicos contribuían a las publicaciones internacionales con un escuálido 1.3%. América Latina contribuye con apenas un magro 4% al total de patentes de invención que se otorgan en el mundo. Según José Joaquín Brünner,

⁶¹ Gómez Buendía, Hernando PNUD: *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, TM Editores, Bogotá, 1998. “Algunas famosas experiencias de desarrollo regional exitoso, en países desarrollados, son ilustrativas de que la capacidad para conformar estructuras productivas competitivas, innovadoras y comprometidas mediante el aprendizaje permanente hacen la diferencia entre progreso, sobrevivencia y/o atraso de las regiones y naciones, a la hora de acceder a los beneficios del desarrollo económico (Ohmae 1995). Aquéllas que logran fortalecer sus sistemas de educación superior y muestran un mayor compromiso para apoyar las actividades de investigación, innovación y transferencia de tecnología, se convierten en espacios de alta concentración de capital local o externo, elevando su tasa de crecimiento y mejorando sus condiciones de empleo (Shutte & van Alsté, 1998). Citados por Mungaray Lagarda, Alejandro y Ocegueda Hernández, Juan Manuel, en “*El Servicio Social y la Educación Superior frente a la pobreza extrema en México*”, ANUIES, 1999, p. 26.

América Latina representa el 9% de la población mundial y el 8% del P.I.B global. Produce apenas el 3% de publicaciones mundialmente registradas; 0.19% de las patentes concedidas por la oficina de patentes de los Estados Unidos. Atrae menos del 2% de estudiantes de otras regiones. “No cuenta con ninguna universidad entre las 100 primeras del ranking de Shanghai. La primera universidad latinoamericana en la lista, la de Sao Paulo, ocupa una posición entre los lugares 101 y 150, por debajo de las universidades de Hawái, Miami y Pisa”⁶². América Latina registra un índice promedio de 5,21% de avance hacia la sociedad del conocimiento.

Después de la “*Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI*”, que tuvo lugar en París, en octubre de 1998, varios organismos internacionales de financiamiento han venido lentamente modificando su visión sobre el papel estratégico de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo. De ahí que sea interesante mencionar el Informe del *Task Force*, que ha sido publicado por el propio Banco Mundial. El documento se inicia con un epígrafe del Presidente de la Rice University, Malcolm Gillis: “*Hoy día, más que nunca antes en la historia de la humanidad, la riqueza o pobreza de las naciones dependen de la calidad de su Educación Superior*”.

Pero, para que la educación superior juegue ese rol estratégico que se le reconoce, ella también necesita emprender, como lo advirtió la Declaración Mundial de París, “*la transformación más radical de su historia*”, a fin de que sea más pertinente a las necesidades reales del país y eleve su calidad a niveles internacionales aceptables.

RESPUESTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS.

Frente a los desafíos provenientes de la naturaleza del conocimiento contemporáneo y las características de la sociedad actual, es urgente estructurar las respuestas de las universidades, mediante una

⁶² José Joaquín Brünner: Globalización de la Educación Superior: crítica de su figura ideológica, Revista Iberoamericana de Educación Superior, N° 2, 2010.

serie de tareas, que en apretada síntesis conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados.

Ante un mundo en constante proceso de cambio, la **educación permanente** aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la expansión y obsolescencia del conocimiento. En Europa han llegado a la conclusión de que hoy día las personas tienen que estar preparadas para cambiar de empleo o carrera cinco o seis veces a lo largo de su vida laboral. Análisis realizados en los Estados Unidos señalan que en el siglo XXI todo empleado profesional requerirá aproximadamente treinta créditos de estudios superiores adicionales, cada siete años, si quiere mantenerse vigente en el mercado laboral. Estudiosos de la educación superior van más allá cuando sostienen que, hacia el año 2030, los títulos profesionales llevarán un sello que dirá “expira en diez años”, como las medicinas de las farmacias.

No debe, entonces, extrañarnos que la revalorización del concepto de educación permanente sea quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del siglo XX. A la idea de la educación como preparación **para** la vida sucede, la idea de la educación **durante** toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de la educación que impregna todas las actividades humanas. La educación permanente es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida. “Aprender a aprender”, permitirá llevar a la realidad la educación permanente.

La vocación de cambio que imponen la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización, implica una Universidad al servicio

de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora entre nosotros. La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor, harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente.

A este respecto, es preciso tener presente que la llamada “*revolución copernicana*” en la pedagogía, consiste en desplazar el acento de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje. De esa manera se genera un renovado interés por las teorías o paradigmas del aprendizaje. Hablamos de un “*desplazamiento del acento*”, para indicar que al centrar ahora los procesos de transmisión del conocimiento en los aprendizajes, es decir, en el sujeto educando, en el aprendiz, en el alumno, esto no significa desconocer o suprimir la importancia de los procesos de enseñanza y, mucho menos, el rol del profesor. Lo que pasa es que el profesor deja de ser el centro principal del proceso, no que pasa a ser el alumno, pero no desaparece de él, sino que se transforma en un guía, en un tutor, en un suscitador de aprendizajes, capaz de generar en su aula un ambiente de aprendizaje. En último extremo, podríamos decir que se transforma en un co-aprendiz con su alumno, pero no se esfuma ni deja de ser importante en la relación profesor-alumno, que está en el fondo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuál es el núcleo de los procesos de transformación universitaria? Estos desafíos del aprendizaje conducen a las respuestas pedagógicas que forman el núcleo de los procesos actuales de transformación universitaria, y que deben inspirar los modelos educativos y académicos. Esas respuestas, que implican profundas innovaciones educativas, son:

- La adopción de los paradigmas del “aprender a aprender”, “aprender a desaprender” y “aprender a emprender”.
- El compromiso con la educación permanente.
- El traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje.
- El nuevo rol de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento significativo.
- La flexibilidad curricular y toda la moderna teoría curricular que se está aplicando en el rediseño de los planes de estudio.
- La redefinición de las competencias genéricas y específicas para cada profesión o especialidad.
- La promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas, superando las organizaciones puramente facultativas, o por escuelas y departamentos, y pasando a estructurar más complejas: áreas, divisiones, proyectos, problemas.
- Generalización del sistema de créditos, con una nueva concepción que otorgue créditos al trabajo individual y en equipo de los estudiantes y no únicamente a su presencia en el aula y el laboratorio.
- La estrecha interrelación entre las funciones básicas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y servicios).
- La reingeniería institucional y la gestión estratégica como componente normal de la administración universitaria y como soporte eficaz del desempeño de las otras funciones básicas.
- La autonomía universitaria responsable, con rendición social de cuentas periódica.
- Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc), en el contexto de una pertinencia social y de calidad del conocimiento, transmitido y difundido por la educación superior.

- Fortalecimiento de la dimensión internacional del quehacer académico, mediante la incorporación de sus docentes e investigadores en las redes académicas mundiales.

TENDENCIAS DOMINANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA.

Vamos a referirnos a los aspectos más relevantes en las tendencias actuales de la educación superior contemporánea, que van dando perfil a la Universidad necesaria para el siglo XXI. Luego haremos un resumen de la opinión de reconocidos especialistas sobre tales tendencias.

Resignificación de la función social de la Universidad

En el debate internacional ha tomado gran relevancia en los últimos años el tema referente al compromiso social de la Universidad.

Desde la Reforma de Córdoba de 1918 la función social de la universidad se incorporó como uno de los cometidos de la Universidad Latinoamericana, más allá de sus funciones clásicas de docencia e investigación. Sin embargo, por décadas se creyó que tan importante función podía ser atendida con la creación de los departamentos de extensión universitaria, generalmente limitados a organizar programas de difusión cultural.

De esta manera, el concepto de “extensión universitaria”, en un principio se refirió más que nada a la proyección del quehacer de la universidad hacia su sociedad. Luego, y en buena parte por la influencia de las ideas de Paulo Freire, fue evolucionando hasta concebirse como un proceso de comunicación de doble vía entre la universidad y su contexto social.

En la actualidad se estima que la función social de la universidad encuentra su mejor concreción cuando se asume como el cumplimiento de su responsabilidad social. De ahí que hoy día el tema de la responsabilidad social de las universidades ocupe un lugar prominente en el debate internacional. En el caso de nuestra región, pensamos que la universidad en América Latina tiene el deber histórico e ineludible

de repensarse, de redefinir su misión en el momento actual y asumir su responsabilidad social, para lo cual necesita integrarse plenamente a su sociedad y promover un diálogo constructivo con todos sus sectores.

La universidad debe orientar su quehacer inspirada en el paradigma compendio del Desarrollo Humano Sostenible, es decir, en un concepto amplio de desarrollo, basado en nuestras propias fuerzas productivas y potencialidades humanas. Por lo tanto, debe ser endógeno y animado del propósito de ampliar las oportunidades de bienestar y de calidad de vida de nuestra gente, acorde con su dignidad humana y respetuoso de la naturaleza.

Para la universidad, esto implica asumir un concepto de pertinencia social, es decir, estar consciente de que la relevancia de su trabajo será evaluado en función de su auténtico compromiso social y de que este genere beneficios concretos a su sociedad priorizando, por razones éticas, el empoderamiento de los sectores más desfavorecidos.

Surge así el concepto de “**Responsabilidad Social Universitaria**”, paralelo al de “Responsabilidad Social Empresarial”, que ha logrado carta de ciudadanía en ciertos sectores empresariales. La Responsabilidad Social Universitaria trata de dar una resignificación a la función social y a las tradicionales tareas de Servicio Social Universitario, que por cierto representan una de las formas concretas de llevar a la realidad esa responsabilidad. La Responsabilidad Social Universitaria contribuye a clarificar y fortalecer la relación Universidad-Sociedad. Todas las funciones universitarias: gestión, docencia, investigación y extensión, cuando son ejercidas con una perspectiva ética y al servicio de todos los sectores de la sociedad, contribuyen a poner de manifiesto la Responsabilidad Social Universitaria, de la que deben ser protagonistas todos los estamentos universitarios: directivos, administradores, docentes, investigadores, extensionistas y, principalmente, los estudiantes.

La Responsabilidad Social Universitaria debe tener presente la posibilidad de que su praxis permita configurar proyectos alternativos inspirados en la solidaridad y la inclusión de los sectores marginados, de tal manera que, como afirma Xabier Gorostiaga (2008), (Educación y

Desarrollo, p. 296), la tarea política profunda de la Universidad consista en “su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales, a la vez que como plataforma superior de aprendizaje y como conciencia crítica propositiva de la sociedad misma”.

Consecuente con el criterio de que la Responsabilidad Social Universitaria debería ser la mejor expresión de una integración creativa Universidad-Sociedad y su vínculo más idóneo, existe la posibilidad de hacer de ella el eje de la acción universitaria, el hilo conductor de la inmersión social de la Universidad. Decía el filósofo Julián Marías (1951), *La Universidad, realidad problemática*, en *La Universidad en el siglo XX*, p. 319 y sigts.): “Llamo función social de la universidad en cada país al papel que representa dentro de la vida nacional en su conjunto”.

Nuevas perspectivas de la pertinencia y calidad de la educación superior.

Pertinencia y calidad son dos exigencias ineludibles de la educación superior contemporánea. La Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES-2008), celebrada en Cartagena, Colombia, como preparatoria de la Conferencia Mundial, dejó claramente establecido que la obligación, tanto del sector público como del privado, es ofrecer una educación superior con calidad y pertinencia. Además, afirmó que “la calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia”. A su vez, la Segunda Conferencia Mundial (París, julio de 2009), en su Comunicado Final proclamó que “se deben perseguir, al mismo tiempo, metas de equidad, pertinencia y calidad”.

Cuando se aborda el tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior existe la tendencia a reducir su concepto a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector productivo. Sin duda, la educación superior debe atender tales demandas, pero su pertinencia trasciende esas demandas, por lo que debe analizarse desde una perspectiva más amplia que tome en cuenta los desafíos y requerimientos que le impone la sociedad en su conjunto. El concepto

de pertinencia se ciñe así al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla. La pertinencia tiene que ver con la Misión y la Visión de las instituciones de educación superior, es decir, con su ser y su deber ser, con la médula de su cometido, y no puede desligarse de los grandes objetivos y necesidades de la sociedad en que dichas instituciones están inmersas ni de los retos del nuevo contexto mundial. Por lo tanto, la pertinencia de la educación superior no se agota en su dimensión económica, sino que abarca sus otras dimensiones: laboral, social, cultural y ecológica.

Como puede verse, el concepto de pertinencia de la educación superior ha evolucionado hacia una concepción amplia de la misma y a su estrecha vinculación con la calidad, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad, el diálogo intercultural y los contextos en que se desenvuelve. Junto con la calidad, la pertinencia debe considerar los compromisos públicos y los roles sociales que corresponden a las instituciones de educación superior. Y es que la Universidad es una institución cuyo referente es la sociedad y no únicamente el mercado.

Todo esto apunta a fortalecer la convicción que las instituciones de educación superior tienen una ineludible responsabilidad social y no solo académica y profesional. Y, lo más importante, es que dicha responsabilidad social, en última instancia, es la que realmente determina su pertinencia y calidad.

Es evidente la interdependencia que existe entre pertinencia y calidad, al punto que podemos afirmar que la una presupone a la otra, como las dos caras de una misma moneda. Pertinencia y calidad deben marchar siempre de la mano, pues la pertinencia no se logra con respuestas educativas mediocres o de baja calidad. A su vez, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación superior no pueden omitir la valoración de su pertinencia. En los procesos de evaluación institucional, la valoración de la calidad y de la pertinencia social deberían recibir la misma atención.

Cualquiera que sea la definición de calidad y los criterios para evaluarla, la calidad de un sistema universitario es el producto de varios

factores y procesos. En el sistema universitario existen tres procesos básicos: docencia, investigación y extensión. Existe igualmente un proceso general que envuelve a todos: el proceso de gestión. La evaluación de la educación superior comprende la evaluación de los productos de cada proceso y de los procesos mismos y no se limita al juicio sobre el diseño y la organización curricular ni a la constatación de si son o no suficientes los recursos involucrados. Debe ir más lejos, pues un currículo refleja la concepción que se tiene frente al ser humano, la sociedad y el conocimiento. Además, la evaluación de la educación superior debe inscribirse entre las estrategias de cambio y la transformación. Evaluar para mejorar y transformar.

La acreditación no puede limitarse al cumplimiento de una calidad sin patria. Amén de criterios internacionales de calidad basados en la tradición científica, la calidad también debe tener relación con la pertinencia. La patria de la calidad es la pertinencia. La calidad debe vincularse a la pertinencia social y no a la competitividad exclusivamente, porque la educación superior está al servicio de la sociedad y no solo de las empresas.

Las redes académicas: instrumento clave de la educación superior contemporánea.

Los fenómenos de la globalización de las tecnologías de la comunicación y la información es uno de los que más impacto tienen sobre la educación superior contemporánea. Pero también, genera riesgos. Sin duda, cada vez es más frecuente el uso en la educación superior de las videos conferencias, libros, revistas y hasta bibliotecas electrónicas. Las comunidades académicas se intercomunican instantáneamente a través de las redes cibernéticas. La educación a distancia es ya una modalidad cada vez más frecuente en los currículos universitarios y las “universidades virtuales” se instalan incluso en el seno de universidades tradicionales.

La UNESCO presentó en el año 2005 un informe mundial titulado **“Hacia las Sociedades del Conocimiento”**, en el que se muestra

un panorama prospectivo de los cambios que estamos presenciando a nivel global. En este informe se dice que: "la tercera revolución industrial ha ido acompañada de un cambio de régimen de los conocimientos. A este respecto, cabe señalar el advenimiento de un doble paradigma: el de lo inmaterial y el de las redes".

La universidad del futuro necesariamente tendrá que integrarse a las redes académicas y de cooperación y participar activamente en el mundo universitario internacional y regional. La integración de todas estas redes de investigadores y académicos en una "red de redes", conducirá a crear, paulatinamente, una verdadera comunidad universitaria mundial.

El tema de las redes académicas y de cooperación estuvo presente en las deliberaciones de la "Conferencia Regional sobre Educación Superior" (CRES – 2008), celebrada en Cartagena, Colombia, y en la "Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior" CMES-2009, celebrada en París, ambas bajo los auspicios de la UNESCO.

La Declaración final de la CRES-2008, dedicó una sección especial a las Redes Académicas, que textualmente dice: "La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional. Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados". "Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborar activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior".

A su vez, el Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, destacó la enorme importancia de las redes

en el campo de la cooperación internacional en educación superior y en los esfuerzos conducentes a reducir la brecha entre los países más desarrollados y en vías de desarrollo.

La conclusión general que cabe extraer de lo antes expuesto es que las redes académicas y de cooperación científica son una realidad producto de la globalización del conocimiento y del extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Ellas representan un instrumento muy valioso para el enriquecimiento de la vida académica en nuestras universidades. Además, son una herramienta sumamente útil para el avance del conocimiento tanto disciplinario como inter y transdisciplinario. Hoy día es muy difícil que un especialista pueda aislarse de la comunidad de investigadores que trabajan su misma disciplina. Por lo tanto, las universidades deben estimular y facilitar que sus docentes e investigadores se vinculen a las redes académicas. La misma institución debería incorporarse a las redes de cooperación interuniversitaria. Sin embargo, debe tenerse presente el riesgo de la introducción, en el trabajo de las redes, de consideraciones mercantiles que puedan desvirtuar el espíritu de solidaridad que debe inspirar su trabajo.

Nuevos modelos educativos y académicos

Una tendencia notable en la educación superior contemporánea es la revisión de los procesos de transmisión del conocimiento, lo que ha llevado a revisar los métodos de enseñanza-aprendizaje, trasladando el acento de la enseñanza hacia el aprendizaje y enfatizando sobre el rol protagónico del estudiante.

La cada vez más generalizada adopción de los enfoques constructivistas, los cambios en el rol del profesor, que deviene en un facilitador del aprendizaje del alumno y la adopción de los paradigmas de la educación permanente y del aprender a aprender, han conducido a muchísimas universidades a diseñar nuevos Modelos Educativos y Académicos, así como a revalorizar la importancia de la pedagogía universitaria.

La educación debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento. Enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos. Se trata de promover un aprendizaje por comprensión. En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición.

Al superarse los enfoques conductistas del aprendizaje para dar paso a los constructivistas, el aprendizaje no es ya un simple cambio conductual, una modificación de la conducta ocasionada por estímulos internos y externos, sino la posibilidad de la autoconstrucción de un nuevo conocimiento significativo. El aprendizaje no es, entonces un producto, sino un proceso (Ángel Díaz Barriga: *Didáctica y currículum*, Paidós, 2002).

Se dice que el aprendizaje o los aprendizajes representan la esencia de la Universidad contemporánea. La pregunta, entonces es, qué hacer en la práctica docente para generar condiciones para un efectivo aprendizaje de los alumnos. Afirma Ausubel que “existe una relación íntimamente entre saber cómo aprende un educando y saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor”. En definitiva, el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de conocimientos que lleva a cabo en su interior (estructura cognitiva) el sujeto que aprende.

El constructivismo, precisamente, sitúa la actividad mental del educando en la base de la apropiación del conocimiento. Un conocimiento nos lo apropiamos cuando lo interiorizamos y lo incorporamos a nuestra estructura mental. El docente deviene en un mediador del encuentro del alumno con el conocimiento. Pero, no olvidemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una unidad pedagógica compartida y creativa. “Aprender a aprender” supone una capacidad de aprendizaje adquirida al cabo de un período ineludible de aprendizaje con docentes.

El Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la Visión, la Misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución.

Cuando una universidad define su Modelo Educativo, lo que implica comprometerse con un determinado paradigma educativo, esta decisión es de suma trascendencia, pues el Modelo deberá proyectarse en todas las funciones básicas de la universidad: docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios.

La decisión de adoptar un nuevo Modelo Educativo conlleva, entonces, la decisión de transformar el Modelo Académico de la Universidad y sus métodos de enseñanza-aprendizaje.

Indudablemente, debe existir congruencia entre el Modelo Educativo y la organización académica de la Universidad, de suerte que puedan alcanzarse los objetivos formativos que persigue el Modelo.

El Modelo Académico traduce en organización académica y diseño curricular, el compromiso de la institución con su Modelo Educativo. La institución debe, entonces, prepararse para revisar su estructura académica, a fin de flexibilizarla, superando el esquema de separación rígida entre las facultades, escuelas y departamentos, y propiciando la apertura de una comunicación permanente entre estos elementos estructurales y comprometiéndolos a facilitar la movilidad intrainstitucional, la flexibilidad de los planes y programas de estudio, la adopción del sistema de créditos, el rediseño curricular de las carreras y especialidades, la estructuración de los currículos por ciclos o módulos, de suerte que exista la posibilidad de que los estudiantes tomen cursos en los distintos programas que ofrecen las diferentes facultades, escuelas y departamentos, el uso óptimo de los recursos disponibles, considerándolos como recursos puestos a disposición de toda la universidad y no solo a la orden de un determinado departamento o facultad, etc...

Flexibilidad académica e innovación

La Universidad para el siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programa y métodos de trabajo. La crisis obliga al cambio. Las crisis se producen,

se ha dicho, “cuando lo que está por nacer no nace y lo que está por morir no muere”. El paradigma de la Universidad actual responde a la sociedad industrial, que está en proceso de profunda mutación, pero que aún no da paso la sociedad postindustrial o postmoderna que deberá sustituirla. ¿La “sociedad del conocimiento y la información”?

La instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. No olvidemos que hoy en día las universidades no tienen el monopolio de la enseñanza superior ni de la investigación. El conocimiento no solo se elabora en sus recintos, sino que buena parte del mismo se produce fuera de ellas. En los Estados Unidos, las unidades de investigación y adiestramiento que en su propio seno han creado las grandes corporaciones (“Universidades empresariales o corporativas”), están invirtiendo sumas tan grandes que esas actividades no podrían ser absorbidas por las Universidades tradicionales.

Carreras cortas de nivel superior

El tema de las carreras cortas de nivel superior (“enseñanza superior corta” o SCI’s *“short cycle higher education”* como se dice en los países que integran la OECD) forma parte importante de la actual discusión internacional acerca del planeamiento de la educación superior. Se considera que este tipo de carreras enriquece la gama de oportunidades que ofrece la educación superior; permite una mejor atención de las crecientes demandas individuales de adiestramiento; contribuye a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación de tercer nivel; favorece la innovación del sistema postsecundario y reduce la presión sobre las carreras tradicionales del ciclo largo.

Este tipo de carreras, generalmente de dos a tres años de duración después de la enseñanza media, son impartidas por las mismas universidades o por instituciones extrauniversitarias. Cuando están vinculadas a las universidades representan o pueden representar un

importante factor para la integración del subsistema postsecundario, desde luego que pueden contribuir a atenuar la separación entre la enseñanza superior universitaria y la no-universitaria. Sin embargo, existe una tendencia que considera más conveniente la organización de estas carreras cortas en establecimientos especiales, fuera de las universidades. Los argumentos en favor de una o de otra solución son numerosos. Con todo, la designación de estas carreras como “educación superior de ciclo corto”, propuesta en los países miembros de la OECD, en vez de “educación superior no-universitaria”, obedece al convencimiento de que en el futuro la distinción entre las instituciones no universitarias y las universitarias se volverá cada vez más difusa.

Los sistemas abiertos y la educación superior a distancia

La educación no se identifica hoy únicamente con la impartida a través de los sistemas formales. En realidad comprende, como se sabe, la educación formal, la no formal y la informal. Se asiste así a un amplio proceso de apertura de la educación. En palabras del “Aprender a Ser” de la UNESCO (Faure, Edgard, et al (1973, p. 230),

“el hecho es que la educación está a punto de franquear las fronteras en que la encerraron los decretos de una tradición secular. Poco a poco toma posesión de su verdadero campo, el cual se extiende en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana en la plenitud de sus dimensiones, demasiado vastas y demasiado complejas para contenerse en los límites de un ‘sistema’ en el sentido estático, no evolutivo del término. En el hecho educativo, el acto de enseñanza cede el paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto.”

El proceso de apertura tiene también lugar a nivel de la educación superior en diversas direcciones: apertura a cualquier persona adulta, en cualquier lugar donde se encuentre y en el momento que ésta desee aprender. El proceso ha sido forzado por dos fenómenos contemporáneos: la masificación y la incorporación del concepto de educación permanente, a los cuales ya se hizo referencia. La educación superior circunscrita a sus formas tradicionales no está en posibilidades de hacer frente a esos fenómenos.

La educación superior abierta implica, pues, la apertura a sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal de tiempo completo. También supone un cambio de métodos de enseñanza, de currículos, de sistemas de evaluación, etcétera. Una de sus formas es la educación a distancia, que rompe con dos de los condicionantes más importantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo. En efecto, la educación a distancia, apoyada en la moderna tecnología educativa pero sin excluir los medios tradicionales, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación profesor-alumno no presencial sino mediata, y cualitativamente distinta a la exigida por los sistemas tradicionales. De esta suerte, la educación superior es accesible a amplios sectores que no pueden someterse a condiciones rígidas de espacio y tiempo. Auxiliados por los sistemas a distancia, organizan su propio proceso de aprendizaje donde y cuando su trabajo o sus otras responsabilidades se lo permiten.

La interdisciplinariedad.

La preocupación por las relaciones entre las diferentes disciplinas ha estado presente en el pensamiento humano desde hace mucho tiempo. Pero es en nuestros días cuando adquiere especial actualidad como una nueva etapa del desarrollo del conocimiento científico, que provoca un replanteamiento y una reflexión esencial sobre la enseñanza y la investigación en las universidades.

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del “departamentalismo” y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitarias. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad; en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento; y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinariedad y de la transdisciplinariedad.

En su contribución al Seminario de Niza, el profesor Jean Piaget (La interdisciplinariedad, París (fotocopiado, 1975, s/p), distinguió tres niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas componentes:

“El nivel inferior podría ser llamado ‘multidisciplinariedad’ o ‘pluridisciplinariedad’ y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyan sean cambiadas o enriquecidas. Esta situación podría constituir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría un tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción.”

Piaget reserva el término interdisciplinario para designar el segundo nivel, “donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia lleva a interacciones reales, es decir hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo.”

Finalmente, el profesor Piaget considera que existe un tercer nivel, una etapa superior que sería la “transdisciplinariedad”, la cual, “no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación, sino que también situaría esas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable...”

La diferencia fundamental entre lo pluridisciplinario y lo interdisciplinario estriba, entonces, en que mientras lo pluridisciplinario no es más que la simple yuxtaposición de disciplinas, lo interdisciplinario implica la integración de sus métodos y conceptos.

El currículo

En última instancia, una universidad es el currículo que en ella se imparte y los aprendizajes que deberá construir, en su estructura cognitiva, el estudiante que lo cursa.

En el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece.

Del tradicional concepto que identifica el currículo con una simple lista de materias y que desafortunadamente aún prevalece en muchas instituciones, se ha evolucionado a la noción que lo considera como el componente clave del proceso educativo y su elemento cualitativo por excelencia.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno; preponderancia de docentes de dedicación parcial; ausencia de investigación; énfasis en el conocimiento teórico, etc. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución.

De otra suerte predomina hoy una concepción amplia del currículo, como el conjunto global de experiencias de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Este concepto incluye todas las actividades formativas, aun las que antes solían considerarse como “extracurriculares”. Al mismo tiempo, se ha ido pasando, paulatinamente, de los currículos rígidos comunes para todos los estudiantes, a currículos sumamente flexibles que permiten tener en cuenta las características particulares de los alumnos. La tendencia apunta hacia una creciente individualización y contextualización del currículo.

La tecnología educativa

Aun cuando la tecnología educativa no es una innovación académica, sino un concepto o categoría más amplio, la educación

superior de hoy encuentra en ella un poderoso auxiliar para hacer frente a sus nuevas y crecientes responsabilidades. Sin que de ninguna manera se la pueda considerar como la panacea para la rápida solución de sus agobiantes problemas, la tecnología educativa pone a su disposición una serie de conceptos y de medios que pueden contribuir a superarlos. De ahí el gran interés que se observa actualmente por el análisis de las enormes posibilidades que la tecnología encierra para la educación superior contemporánea.

Una amplia apreciación de la tecnología educativa debe incluir todos los medios y arreglos logísticos que utiliza la educación para mejorar su trabajo. Sucede sin embargo, que las instituciones educativas, y la pedagogía misma, incorporan generalmente con gran retraso los avances científicos que podrían transformar la enseñanza. Además, por la natural resistencia al cambio de los sistemas educativos, la generalización de las innovaciones que ocurren en el campo de la educación se demora varias décadas. Importante también es que han permitido una mayor comprensión de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante su uso será posible lograr una mayor individualización de ese proceso.

Reconfiguración de la administración universitaria

El reto de perfeccionar la administración de la educación superior al servicio de un mejor desempeño de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión, ha llevado a la introducción del planeamiento estratégico como tarea normal de la administración universitaria. Y es que las universidades, y demás instituciones de educación superior, son en verdad organizaciones. De ahí que se esté transfiriendo a su administración una serie de conceptos e instrumentos que provienen de las teorías más modernas sobre la administración de las organizaciones, entre ellos los conceptos de estrategia, planificación y administración estratégicas. Aunque esta conceptualización, nos advierten los especialistas, se aplica principalmente a las empresas productivas y de servicios, es igualmente utilizable en instituciones educativas en general y a las universidades en particular, con las adaptaciones del caso, desde su naturaleza académica, y sin perder de vista su carácter de bien social.

La internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación superior es, a la vez, muy antigua, por cuanto la apasionante historia de las universidades nos muestra que estas nacieron para servir a estudiantes provenientes de las diferentes “naciones” de la Baja Edad Media europea. Muy moderna, por cuanto la emergencia de un conocimiento sin fronteras y de la sociedad de la información, en un mundo cada vez más globalizado, conlleva desafíos inéditos para la educación superior contemporánea.

La “*Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI*” (1998), destacó la internacionalización de la educación superior como un componente clave de su pertinencia en la sociedad actual subrayando que se requiere a la vez, más internacionalización y más contextualización.

Siguiendo a la Dra. Jocelyne Gacel Ávila, de la Universidad de Guadalajara, creemos que es acertado proponer que el marco de referencia conceptual de la educación internacional sea la teoría sistémica de la sociedad mundial y de las relaciones internacionales. Coincidimos plenamente con la afirmación de la autora de que “*la globalización es el elemento catalizador, mientras que la internacionalización es la respuesta construida por los universitarios frente a los efectos homogeneizadores y desnacionalizadores de la globalización*”⁶³. Además, es “un recurso educativo para formar ciudadanos críticos y preparados para un buen desempeño en un contexto globalizado”. De esta suerte, la internacionalización de la educación contribuye a generar un mayor entendimiento entre las culturas y las naciones, al mismo tiempo que pone las bases para lo que más falta hace en la globalización actual: la solidaridad humana y el respeto a la diversidad cultural. La internacionalización de la educación superior es también una contribución a la superación de la crisis epistemológica que vive la educación en la actualidad, que es solicitada a la vez por los requerimientos tradicionales de la sociedad nacional y los nuevos desafíos provenientes de la sociedad global. La globalización,

⁶³ Gacel-Avila, Jocelyne: *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara, 2003.

paradójicamente promueve procesos de homogeneización cultural y, a la vez engendra regionalismos y hasta “tribalismos”, a veces exacerbados, susceptibles de provocar la ruptura de aquellos Estados constituidos sobre bases nacionales muy débiles.

Al ser la Universidad la institución que trabaja más estrechamente con el conocimiento, su naturaleza está fuertemente influida por la “*materia prima*” de su labor y, por lo mismo, la dimensión internacional le sigue siendo consubstancial, aun cuando no pueda desatender, de ningún modo, los intereses nacionales.

En la reivindicación de esa naturaleza primigenia de la Universidad, es donde reside una de las fortalezas de la internacionalización de la educación superior, que ahora no sólo le viene de su propia naturaleza y origen, sino también por los requerimientos de la sociedad global y del conocimiento contemporáneo. De ahí que uno de los retos actuales de la educación superior consiste en “*reinterpretar su función, relejendo su pasado*”, lo que inevitablemente conducirá al regreso a una época de “*convergencia*”, que claro está, no se da sin dificultades, especialmente por el predominio en las universidades de marcados intereses “*nacionalistas*”, que se reflejan en su organización y currículum.

No podemos confundir “globalización” con internacionalización: “La globalización es el flujo de tecnologías, de economía, conocimiento, gente, valores e ideas a través de las fronteras. La globalización afecta cada país en formas diversas debido a la historia individual de las naciones, las tradiciones, la cultura y las prioridades”. En cambio, “la internacionalización de la educación superior es una de las formas que una institución responde a los impactos de la globalización respetando la individualidad de la nación”...

Tampoco cabe confundir internacionalización de la educación superior con transnacionalización del sector educativo de tercer nivel, que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales. Mientras en la internacionalización se propugna, siguiendo los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación

Superior, por una cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliados, en la transnacionalización se trata de facilitar el establecimiento en nuestros países de filiales de Universidades extranjeras, de una cooperación dominada aun por criterios asistenciales, así como la venta de franquicias académicas, la creación de universidades corporativas, auspiciadas por las grandes empresas transnacionales, los programas multimedios y las universidades virtuales, controladas por universidades y empresas de los países más desarrollados. Este nuevo panorama que comienza a configurarse en nuestros países, ha hecho surgir voces de alerta por el riesgo que representan para nuestra soberanía educativa e identidad nacional.

Los conceptos claves para resguardar, en un mundo globalizado y de mercados abiertos y competitivos, la autonomía, la libertad de cátedras y los principios esenciales que caracterizan el quehacer universitario, tal como hasta ahora lo hemos conocido, es el criterio proclamado por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (París, 1998), que nítidamente define la educación superior como un bien público y el conocimiento generado en ella como un bien social al servicio de la humanidad. Este concepto lo ratificó la Declaración del 2009 al definir la educación superior como “un bien público social”.

No es aceptable la pretensión de declarar a la educación superior como “un bien público global”, pues el calificativo de global se presta a que no esté sujeta, en cada Estado, a las normas y regulaciones que soberanamente establezca cada país, y es una manera sutil de empujar a la educación superior a la órbita de la Organización Mundial de Comercio (OMC), sacándola de la jurisdicción de los estados nacionales, y por lo mismo, renunciando estos a toda regulación o normativa que impida su libre circulación y comercio.

En un mundo globalizado, la educación superior se ha vuelto un valioso producto de exportación para algunos países desarrollados, en

particular para los Estados Unidos, al Reino Unido, Australia y Nueva Zelandia.

Los proveedores transfronterizos de cursos a distancia, semipresenciales o virtuales, atienden, según estimaciones de la UNESCO una demanda que en el año 2000 fue de 1.8 millones de alumnos y que se estima alcanzará a 7.2 millones en el 2025. Estos servicios son ofrecidos por 41 compañías privadas que cotizan sus acciones en las bolsas y son quienes “venden” estos servicios educativos (19 de EEUU, 13 de Asia Pacífico, 2 de Europa, 2 de Sudáfrica y 2 de Canadá).

Como puede verse, hay enormes intereses económicos detrás de la pretensión de la OMC de desregular la educación superior como un sector más de servicios comerciales en el marco de sus competencias. Frente a esta pretensión ha surgido un movimiento a nivel mundial, de parte de los sectores académicos y científicos para presionar a los gobiernos para que no adopten ningún compromiso en cuanto a la educación superior y la OMC. Los países no pueden renunciar a su derecho soberano de legislar sobre los servicios fundamentales, entre ellos el educativo, que se brinda en sus territorios.

La internacionalización de la educación superior se caracteriza por inspirarse en principios de solidaridad, como lo establece la Declaración Mundial, reúne a la cooperación horizontal tanto como a la Norte-Sur, privilegia los hermanamientos entre Universidades, las redes académicas y la constitución de espacios académicos ampliados. En cambio, la transnacionalización prioriza el establecimiento de filiales en el extranjero de las Universidades de los países más avanzados y el sistema de franquicias.

No se trata de rechazar por rechazar los programas de proveedores extranjeros, desde luego que hay campos especializados en que pueden contribuir a completar las ofertas académicas nacionales, pero nada ganan nuestros países con complementar esas ofertas con programas mediocres, de pésima calidad. Tampoco nos conviene la competencia asimétrica y, mucho menos, la desleal.

En este sentido, es urgente incorporar en nuestros Sistemas Nacionales y Regionales de Acreditación, las disposiciones pertinentes que extiendan la competencia de nuestros Sistemas a la Acreditación de los programas de los proveedores extranjeros que se ofrezcan en nuestros países, ya sean estos presenciales, a distancia o virtuales. El establecimiento de estándares para evaluar esos ofrecimientos es de gran importancia y necesidad. Por lo general, nuestros Sistemas de Acreditación no contemplan estos ofrecimientos transfronterizos. También tenemos que estar prevenidos sobre el hecho de que no solo nos venden cursos virtuales enlatados y otros insumos educativos de baja calidad, sino que también estén apareciendo agencias acreditadoras extranjeras que prácticamente venden servicios de acreditación, especialmente a proveedores extranjeros.

Nuestros sistemas de Acreditación no siempre incluyen estándares e indicadores para evaluar y acreditar, los programas de educación a distancia ni siquiera para los que se imparten a nivel nacional y, menos aún, para los programas virtuales. Pero el vacío mayor es en relación a los ofrecimientos hechos por proveedores externos.

Las Universidades deberían asumir un rol más activo en los procesos de negociación de los acuerdos de libre comercio y de todo lo relacionado con la OMC. Entrar en estos Acuerdos no es una simple cuestión económica que pueda dejarse en manos de los llamados “expertos en comercio internacional”. Es un asunto fundamentalmente político, que atañe a toda la nación y a instituciones claves, como son las Universidades. Para ello, las Universidades tienen que asumir seriamente el estudio de las implicaciones del GATS para la Educación Superior, pero asumiendo una posición objetiva en un doble sentido: Primero: la Educación Superior transnacional es una realidad, consecuencia incluso de las nuevas tecnologías de la comunicación; y Segundo: no todo es negativo en los ofrecimientos de los proveedores extranjeros. De cada país depende, por las regulaciones que establezca, como aprovechar los aspectos positivos de esos ofrecimientos, garantizando su calidad y la identidad de nuestros propios Sistemas de Educación Superior.

Así como la preocupación por la calidad de los programas presenciales llevó al diseño de estándares e indicadores para su evaluación, también la preocupación por la calidad de los programas de educación a distancia está conduciendo al diseño de estándares de calidad para este tipo de programas, que incluyen propuestas para definir los estándares del diseño del plan de estudios, para analizar si es coherente con los fines y funciones de la universidad y si goza de pertinencia en relación a las necesidades de la sociedad; si está elaborado de conformidad a los lineamientos de la teoría curricular e incluye todos los elementos propios del currículo, el peso específico de los cursos y actividades formativas y su adecuación al perfil de egreso, la organización y secuencia de las actividades curriculares, si se prevén ciclos de formación general, profesional y complementarios, su flexibilidad (materias obligatorias, optativas y libres) y su correspondiente ponderación; si contribuye a proporcionar las competencias genéricas y profesionales que se esperan en el futuro graduado; la metodología de la enseñanza-aprendizaje, y si corresponde con la naturaleza de la educación a distancia; si el sistema de evaluación de los aprendizajes es coherente con la normativa definida para los procesos y si realmente contribuye a mejorar los procesos de enseñanza; si el pensum integra las funciones básicas de docencia, investigación y extensión; si se prevén procesos de retroalimentación que aprovechen los resultados de las evaluaciones periódicas, si los materiales didácticos se corresponden con la especificidad de la educación a distancia y si propician la construcción del conocimiento por parte de los alumnos; si estimulan la interacción entre los aprendices y de éstos con los tutores; si los tutores fueron debidamente preparados para crear procesos de aprendizaje con estudiantes remotos; si los recursos de computación y de software facilitan el desarrollo de diversas modalidades de aprendizaje; si la gestión académica es eficiente; si la planta física para la administración de los programas es adecuada y, finalmente, si se dispone del presupuesto adecuado.

Todo esto implica gran tarea: repensar las bases conceptuales de la internacionalización y del comercio internacional de servicios de

Educación Superior. ¿Y esto para qué? Para saber sobre bases firmes, cómo debemos actuar en este nuevo escenario. Tal vez nos ayude la recomendación del Club de Roma: “Hay que pensar localmente para actuar globalmente”.

Hacia la construcción de espacios supranacionales de educación superior

Existe hoy día, a nivel mundial, la tendencia a configurar espacios supranacionales de educación superior, siguiendo el ejemplo del espacio común de educación superior de la Unión Europea. En América Latina se ha avanzado poco en este propósito, pero existe el acuerdo de crear el “Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES). Reunidas en Panamá (6 y 7 de noviembre de 2008) las organizaciones nacionales, regionales y las redes universitarias de América Latina y el Caribe, bajo los auspicios del IESALC / UNESCO, la OUI y la UDUAL acordaron

“Propugnar la integración regional latinoamericana y caribeña y la internacionalización de la educación superior mediante, entre otras iniciativas, la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) y sus principios y recomendaciones. Y conviniendo que la creación de ENLACES, se basa en la cooperación y convergencia, que permitirá potenciar aspectos como la armonización de los currículos y las reformas institucionales, la interdisciplinariedad, la movilidad e intercambio académico, la puesta en marcha de agendas conjuntas para la generación de investigaciones con pertinencia social y prioritarias en el marco de las necesidades de formación de recursos humanos del más alto nivel científico y tecnológico con innovación, la difusión del conocimiento y la cultura, y la oferta de una gama creciente de servicios a los distintos sectores públicos y productivos de nuestras naciones”.

La CRES – 2008 dio un pleno respaldo a la iniciativa de crear ENLACES y señaló los pasos a seguir para que se concrete tan importante propuesta. El Segundo Encuentro Internacional de Rectores de UNIVERSIA, celebrado en la Universidad de Guadalajara el 31

de mayo y el 1 de junio de 2010, se pronunció por la creación de “Un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable”.

MI VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO.

Para concluir, séame permitido resumir, las características que en mi opinión deben estar presentes en la Universidad que necesitamos para enfrentar con éxito los desafíos del Siglo XXI. Requerimos:

- Una universidad que haga realidad la definición de Jaspers de ser “el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época”, organizándose, como propone Habermas, como una auténtica “comunidad crítica de estudiantes y profesores”;
- Una universidad que mantenga estrechas relaciones de coordinación con el Estado, la sociedad civil organizada y el sector productivo y empresarial; que forme parte de un Proyecto Nacional de Desarrollo Endógeno, Humano y Sostenible y, contribuya, mediante su visión prospectiva, a configurar los proyectos futuros de sociedad;
- Una institución que forje, de manera integral, personas y ciudadanos conscientes y responsables; profesionales, especialistas, investigadores, artistas y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, durante toda su vida, de adaptar sus conocimientos a los rápidos cambios que se producen en su campo profesional, laboral y científico, de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgarla y tomar las decisiones pertinentes;
- Una universidad que ponga el acento en el aprendizaje de sus estudiantes y convierta a sus docentes en facilitadores de ese aprendizaje;
- Un centro donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, se fortalezca la

identidad nacional, y se promuevan la interculturalidad, la “cultura de paz” y la “cultura ecológica”;

- Una universidad globalmente competitiva, donde docencia, investigación, transferencia del conocimiento, extensión, vinculación y servicios, se integren en un solo gran quehacer educativo, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad, la nación y el mundo;
- Una universidad que promueva la integración regional pero que, a la vez, incorpore en su enseñanza una visión holística del mundo, auspicie la comprensión entre las naciones y asuma, resueltamente, la dimensión internacional que hoy día tienen el conocimiento, la información y la propia educación superior;
- Una universidad que asuma críticamente el fenómeno de la globalización del conocimiento, se integre a las grandes redes académicas y científicas, y participe activamente en el mundo universitario regional e internacional;
- Una universidad comprometida con las culturas de calidad y pertinencia, que acepte la evaluación por sus pares, practique la autoevaluación sistemática de todas sus actividades y gestione la acreditación de sus programas y carreras por agencias oficialmente reconocidas. Consciente de su responsabilidad social y sin menoscabo de su autonomía, reconozca que está sujeta a la evaluación crítica de la sociedad por la eficiencia y eficacia de su desempeño.
- Una universidad que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, sin permitir que la máquina reemplace al profesor, salvo aquel, que según Skinner, merezca ser reemplazado por ella;
- Una universidad que diversifique su población estudiantil y su oferta de carreras y especialidades e incorpore carreras cortas

de nivel superior, prestigiadas por su identidad académica y por su posibilidad de permitir el paso a carreras de larga duración; introduzca institucionalmente la educación a distancia y virtual, y ofrezca oportunidades de formación a personas de todas las edades, aspirando a ofrecer una educación superior para todos y todas y durante toda la vida;

- Una universidad inserta en la totalidad del sistema educativo, del cual debe ser “cabeza” y no simple “corona”, preocupada por los niveles que le preceden, a los cuales debe aportar no solo personal docente calificado, sino también propuestas para su mejoramiento cualitativo;
- Una universidad edificada sobre la base de estructuras académicas y administrativas flexibles, que ofrezca currículos también flexibles, que comprendan ciclos de competencias generales, básicas, profesionales, terminales y libres, acompañadas de las destrezas y habilidades requeridas para cada profesión o especialidad y que propicie la reintegración del conocimiento y el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario;
- En fin, una universidad donde las ciencias, las humanidades y las artes encuentren un alero propicio; la innovación, la imaginación y la creatividad su morada natural, y “la barca del sueño que en el espacio boga” un lugar seguro donde atracar”.

REFERENCIA

Brunner, J.J.: (Julio-Diciembre de 1988). La Universidad Latinoamericana frente al próximo milenio. Revista UNIVERSIDADES N° 16. México. UDUAL.

Delors, J. et al: (1996). La Educación encierra un tesoro, París, Francia. Ediciones UNESCO.

Diez Hochleitner, R.: (2001). Universidad y Sociedad. Madrid. Fundación Santillana.

Ferrer, A.: (1999). De Cristóbal Colón a Internet: América Latina y la globalización, Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Faure, E. et al: (1973). Madrid, España. Aprender a Ser, Alianza Universidad – UNESCO.

García Guadilla, C.: (1996). Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. Caracas, Venezuela. CRESALC-UNESCO.

Gibbons et al: The new production of Knowledge. The dynamic of science and research in contemporary societies. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publication.

Gómez Buendía, H.: (1998). Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Santafé de Bogotá, Colombia. PNUD/TM Editores.

Gorostiaga, X.: (2008). Educación y Desarrollo, Managua, Nicaragua. Ediciones Universidad Centroamericana (UCA).

Gorostiaga, X.: (2000). En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe, ensayo incluido en el libro: La Educación en el horizonte del siglo XXI (Coordinadores: Tünnermann B., Carlos. y López Segrera, Francisco). Caracas, Venezuela. Colección Respuestas, Ediciones IESALC / UNESCO.

Gravel, J.P.: (1994). “La mundialización de los mercados y la cooperación universitaria interamericana”, en IGLU, Québec, Canadá. Organización Universitaria Interamericana.

Léo Apostel et al: (1975). Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las Universidades, México, ANUIES.

Licha, I.: (1996). “La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización”, México, D.F., México. Colección UDUAL 7, UDUAL.

Mayor Zaragoza, F.: (2000). Un mundo Nuevo, Madrid, España. Círculo de Lectores, Galaxia Gutenberg y Ediciones UNESCO.

Morin, E.: (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO – IESALC, Caracas, Venezuela. Ediciones FACES / UCV.

Mungaray Lagarda, A.; Ocegueda Hernández, J. M. (1999). México, D.F. México, en “El Servicio Social y la Educación Superior frente a la pobreza extrema en México. ANUIES.

Pierre Lemasson, J.; Chiappe, M.: (1999). La investigación universitaria en América Latina. Caracas, Venezuela. Ediciones IESALC/UNESCO.

Rifkin, J.: (2000). La era del acceso, Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Tedesco, J. C.: (2002), “Educar en la sociedad del conocimiento”, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

Trahtemberg, L.: (1995), La educación en la era de la tecnología y el conocimiento (el caso peruano), Lima, Perú. Editorial Apoyo.

Tünnermann Bernheim, C.: (2007), Managua, Nicaragua. “La Universidad necesaria para el siglo XXI”, Editorial HISPAMER.

Tünnermann Bernheim, C.: (2003), “La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI”, México, D.F., México. Colección UDUAL.

UNESCO: (1996), Ciencia y Tecnología en América Latina y el Caribe, Montevideo, Uruguay, Ediciones UNESCO.

UNESCO: (1996), Informe Mundial de la Ciencia. París, Francia. Ediciones UNESCO.

UNESCO-OREALC: (1996). Educación para el desarrollo y la paz: Valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal. Santiago, Chile. UNESCO.

UNESCO-OREALC: (1996). Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1984-1994, Santiago, Chile. UNESCO.

UNESCO: (1996). Hacia las Sociedades del Conocimiento. París, Francia.

Mini currículos dos autores

ÁLVARO MAGLIA CANZANI

Es profesor titular de la Cátedra de Histología de la Facultad de Odontología de la Universidad de la República (Uruguay) desde 2001. Es Director / Coordinador de la Licenciatura en Biología Humana de la Universidad de la República (Uruguay) desde 2015. Fue Decano de la Facultad de Odontología de la Universidad de la República (Uruguay) entre 2001 y 2009. Fue Vicerrector de la Universidad de la República (Uruguay) entre 2005 y 2009. Presidió la Comisión de Relaciones Internacionales y Cooperación Regional e Internacional de Universidad de la República (Uruguay) entre 2007 y 2009. Fue Miembro de la Comisión “Ad Hoc” de Acreditación ARCUSUR de Uruguay entre 2010 y 2014. Es Secretario Ejecutivo de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) desde 2009.

ANA LÚCIA GAZZOLA

Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (1973), é Mestre em Estudos Literários (Literaturas Luso-Brasileira e Hispano-Americana/1974) e Ph.D. em Literatura Comparada (1978) pela University of North Carolina at Chapel Hill, USA, e fez um Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela Duke University, USA. Foi Reitora (2002-2006) e é Professora Emérita desde 2008 da Universidade Federal de Minas Gerais, onde se aposentou como Professora Titular depois de exercer vários outros cargos: Vice-Reitora (1998-2002), Pró-Reitora de pós-graduação (1997-2001) e coordenadora do doutorado em Letras-Estudos Literários. Foi diretora do Instituto Internacional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe da UNESCO (2006-2008), e coordenou a Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe em Cartagena de Índias, em 2008. Foi presidente da ANDIFES-Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior de Brasil. Consultora da Capes e CNPq (no qual foi coordenadora da área de Letras e Linguística por um ano), também prestou consultoria a vários órgãos e agências do Brasil e outros países. Criou e foi a primeira presidente da Associação Brasileira de Estudos Americanos (ABEA). Foi Secretária de Estado de Desenvolvimento Social (2010) e de Educação de Minas Gerais (2011-2014). Orientadora de várias teses de Mestrado e Doutorado, publicou livros e artigos no Brasil e exterior tanto no campo de Estudos Literários como educação superior, gestão educativa, avaliação e cooperação universitária. Recebeu inúmeras medalhas e condecorações, incluindo a Comenda do Mérito Científico do Ministério de Ciência e Tecnologia do Brasil, o Prêmio Anísio Teixeira da CAPES, as Palmas de Mérito Acadêmico do Governo da França, a medalha de Alumna Destaque da University of North Carolina at Chapel Hill, USA, e o Doutorado Honoris Causa da Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Foi professora visitante em várias instituições, como a University of North Carolina at Chapel

Hill, USA, o Lewis and Clark College, Oregon, USA, e a PUC-MG. Foi scholar visitante no Humanities Center do Research Triangle Park, NC, USA, e na Duke University, USA. É membro de vários conselhos de entidades e de conselhos editoriais de revistas científicas, como a Revista Brasileira de Pós-Graduação da Capes. Foi membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do governo do Brasil representando a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC e é atualmente membro do Conselho Técnico-Científico de Educação Básica da Capes. Foi consultora do BID Colômbia, do BID Panamá, do Ministério de Educación Nacional de Colombia (2015-2016) e do Ministerio de Educación de Panamá (2017). Atualmente presta consultoria à Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, Colômbia, e à Secretaria Municipal de São Luís do Maranhão, Brasil.

AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI

Dr. Axel Didriksson Takayanagui es Investigador titular de tiempo completo y definitivo de la UNAM, adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Doctor en Economía, Maestro en Estudios Latinoamericanos y Licenciado en Sociología (UNAM). Investigador Nacional Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores de México. Presidente de la Global University Network for Innovation (GUNI) para América Latina y el Caribe. Coordinador (Chair Holder) de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. Secretario de Educación de la Ciudad de México (2006-2009). Miembro de la Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. Autor de 25 libros (tres más en proceso), 50 como co-autor o editor y con más 100 artículos en revistas especializadas o indexadas, tanto en español, en inglés, francés, chino y japonés.

CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM

Carlos Tünnermann Bernheim: Ha sido Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua por tres períodos (1964-1974); Ministro de Educación (1979-1984). Miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (1990-1994), Consejero Especial del Director General de la UNESCO; miembro del Consejo de Administración de la Universidad de las Naciones Unidas (Tokyo, Japón); de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Universidades y Presidente en dos ocasiones de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Miembro de la Academia Nicaragüense de la Lengua y de la Academia de Ciencias de Nicaragua. Es autor de numerosos libros sobre educación superior. Correo electrónico: ctunnermann@yahoo.com

FERNANDO GASTÓN SOSA TAIS

Uruguayo, Licenciado en Educación Física y Deportes por la Escuela Internacional de Educación Física de Cuba (2007). Fue Secretario Ejecutivo de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE) durante el período 2003-2007; e integrante de la Delegación a la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009. Es doctorando en Ciencias de la Educación por el Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana. Desde 2007 se desempeña en la Secretaría Ejecutiva de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA

Francisco López Segrera: Funcionario de UNESCO entre 1994 y 2002, donde se desempeñó, entre otros cargos, como Director del Instituto Internacional de Educación Superior de UNESCO de América Latina y el Caribe (IESALC). Miembro del Foro UNESCO en educación superior (2002-2009). Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO sobre Universidad y Sociedad (2002-2010). Asesor Académico (2004-2012) y actual Consultor de la Red GUNI. Profesor Titular Adjunto del Centro de Pensamiento Estratégico y Prospectiva de la Universidad Externado de Colombia. Profesor Titular Adjunto del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI) de Cuba. Autor de 27 libros y más de 80 artículos, publicados algunos en 7 idiomas. Correo electrónico: lopezsegrerafrancisco@gmail.com

LINCOLN BIZZOZERO REVELEZ

Director de Relaciones Internacionales y Cooperación Internacional de la Universidad de la República (Uruguay). Profesor Titular del Programa de Estudios Internacionales – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República. Doctor en Ciencia Política y Diploma de Especialización en Derecho Internacional de la Universidad Libre de Bruselas. Financiamiento de la Comisión Sectorial de Investigación Científica para una Dedicación Total e Investigador del Sistema Nacional de Investigadores en Uruguay. Fue delegado al Sector Educativo del MERCOSUR (1998-2009).

LUIS YARZÁBAL

Luis Yarzabal, uruguayo, Doctor en Medicina egresado de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, especializado en inmunología parasitaria en la Universidad de Lille, Francia. Ha sido director del Programa de Investigación y Control de Enfermedades Tropicales del Territorio Federal Amazonas, Venezuela (1978-1982); fundador y director del Centro Amazónico para la Investigación y el Control de las Enfermedades Tropicales (CAICET), Venezuela (1982-1988); Presidente de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad del Uruguay (1989-1993); Director del Instituto de Higiene, Universidad del Uruguay en el mismo período; Profesor Agregado de Inmunología parasitaria del Instituto de Inmunología, Facultad de Medicina, Universidad Central de Venezuela (1980-2000) y Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO) y de la Oficina de UNESCO-Caracas (1994-2000). De 2005 a 2010 ejerció la presidencia del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de la República Oriental del Uruguay. Desde 2011 a 2017 integró el directorio de la Junta de Transparencia y Ética Pública del Estado uruguayo. Ha publicado 12 libros y más de 120 artículos científicos sobre biología parasitaria, inmunología parasitaria, microbiología y educación superior.

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

Marco Antonio Rodrigues Dias (www.mardias.net) - diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO/Paris de 1981 a 1999. Lançou o programa UNITWIN/Cátedras UNESCO (1991) e foi o principal coordenador da I Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998). Na década de 1960 foi jornalista em Minas Gerais e São Paulo - diretor da Folha de Minas e Rádio Jornal de Minas e editor do jornal Última Hora/São Paulo. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (1964), é titular de um diploma de terceiro ciclo em Comunicação pela Universidade de Paris (1968). Nos anos 70, foi professor, chefe de departamento, decano de extensão e vice-reitor da Universidade de Brasília. Autor de diversos livros (sendo o mais recente “Ensino superior como bem público – Perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba”, 2017) e de inúmeros artigos sobre Educação, Comunicação e Política em diversos países, colaborou com instituições de todos os continentes. Recebeu diversas medalhas e condecorações, entre elas a Légion d’honneur francesa (1999); além da Ordem do Mérito Educativo no Brasil (1993), o título de doutor Honoris causa da Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (2005), da Universidade Federal do Mato Grosso (2009) e da Universidad Nacional de Córdoba (2017).

MURILO SILVA DE CAMARGO

É professor Associado da Universidade de Brasília (UnB) desde 2002. Foi professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de 1986 a 2002. Possui graduação em Matemática pela UnB, mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas pela UFSC e doutorado em Engenharia Elétrica pela UFSC/Laboratoire d'Analyse et d'Architecture des Systèmes du C.N.R.S/França. Realizou pós-doutorado na State University of New York At Stony Brook, SUNYBSB, EUA. De 2005 a 2008 foi pró-reitor (decano) de Ensino de Graduação da UnB. Atuou na área de Ciência da Computação e, desde 1999, atua também na área de Educação com produção acadêmica e experiência de gestão nas áreas de Arquitetura Curricular e Acadêmica e Práticas Educativas na Educação Superior, e, mais recentemente, na Educação de Jovens e Adultos. Suas atividades recentes na gestão da educação incluíram a participação como membro do Grupo Assessor do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras - REUNI/MEC que foi responsável pela definição e acompanhamento do programa. O prof. Murilo esteve cedido ao Ministério da Educação de 2010 a 2012 foi Coordenador-Geral de Relações Estudantis. Nesse período coordenou a execução acadêmica do Programa REUNI, os diversos programas de graduação e os programas de mobilidade acadêmica internacionais da Secretaria de Educação Superior do MEC. Na Universidade de Brasília, Murilo está afiliado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UnB (CEAM/UnB) onde atua na área de Políticas Públicas para Educação Superior e Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.



E-mail: murilocamargo@gmail.com

orcid.org/0000-0001-7553-964X

PAULO SPELLER

Graduado en Psicología - Universidad Veracruzana (1972), Maestría en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (1976) y doctorado en Gobierno y Ciencias Políticas - Universidad de Essex (1988). Profesor con dedicación exclusiva en el Departamento de Teoría y Fundamentos de la Educación / IE, Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil. Consejero de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del comité asesor para la celebración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) - Edición 2009. Miembro del Consejo de Desarrollo Económico y Social - CDES / Presidencia de la República, representante de la sociedad civil (2012 -2014). Miembro Consejero y Presidente de la Junta de Educación Superior de la Cámara Nacional de Educación (2008-2012). Rector de la Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil (2000-2008). Presidente de la Comisión de Implantación y Rector de la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña – UNILAB (2008 – 2013). Tiene experiencia en el área de Educación y Ciencias Políticas, con énfasis en el Estado y el Gobierno, actuando principalmente con los siguientes temas: educación, políticas públicas, política educativa, plan de estudios y bases de la educación. Fue Secretario de Estado de Educación Superior del Ministerio de Educación de Brasil (2013-2014). Secretario General de la OEI⁶⁴ electo para el período de 2015-2018.

⁶⁴ La OEI es un organismo internacional de cooperación en educación, ciencia y cultura de ámbito iberoamericano. Más información en www.oei.es y OEI en: Twitter, Facebook y Youtube.

RAFAEL GUARGA FERRO

Ingeniero Mecánico. Maestría y Doctorado en Ingeniería. Investigador Titular del Instituto de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México; Profesor Titular en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Uruguay. Decano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República (1992-1998); Rector de la Universidad de la República de Uruguay (1998-2006).

Premio “Rolex” a la Innovación (Suiza, 1998). Premio “Techaward” de la Universidad de Naciones Unidas, la Universidad de Santa Clara y las principales empresas de Silicon Valley al Logro Tecnológico. (EEUU, California, 2004). Presidente del Consejo de Gobierno del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006-2008). Secretario General de la Asociación de Universidades “Grupo Montevideo” (2006-2009). Sesenta publicaciones en revistas arbitradas y Congresos sobre mecánica de los fluidos (transitorios hidráulicos, fenómenos oscilatorios, flujo a superficie libre, flujo helicoidal, control de heladas, olores y polvo).

STELA MARIA MENEGHEL

Graduada em Letras, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pós-doutorado pelo IESALC/UNESCO (2008). Colaborou na elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) do Brasil. Integrou a Comissão de Implantação da Universidade da Integração Latino-Americana/UNILA (2008-2010) e atuou na implantação da Universidade de Integração Internacional Luso Afro-Brasileira/UNILAB (2010-2012), tendo sido Pró-reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão. Foi responsável pela Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior (CGCQES) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP (2012-2016). Tem experiência na docência e pesquisa em Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, Avaliação e Indicadores de Educação Superior, relação Universidade-Sociedade. Atua na Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC), onde integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

SUELI PIRES

Sueli Pires é doutora em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo – USP. Mestre em Estudos Linguísticos e graduada em Letras pela Faculdade de Letras da UFMG. É docente-pesquisadora e orientadora aposentada da FALE/UFMG do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Obteve também o “Diplôme d’Etudes Supérieures” na Universidade de Genebra – Suíça. Foi Assessora de Cooperação Internacional (de 1998 a 2003), Pró-Reitora de Pós-Graduação da UFMG no biênio de 2002-2003 e Pró-Reitora de Graduação da UFMG em 2006. Foi diretora adjunta do IESALC-UNESCO (2006-2008), Diretora de Gestão do Conhecimento do Instituto Inhotim (2009), Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (2010) e Secretária Adjunta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2011-2014). Consultora do Ministério da Educação Nacional da Colômbia (2015-2017), da Secretaria Distrital de Educação de Bogotá (desde 2016), do Ministério da Educação do Panamá (2017) e da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – Maranhão (2017-2019). Publicou vários livros, capítulos de livros e artigos nas linhas de pesquisa de Ensino de Língua Materna e Análise do Discurso. Participou de várias bancas de exame de dissertações e teses e de vários comitês de avaliação de cursos de graduação e pós-graduação no MEC e na CAPES. Integrou o comitê de revisão das áreas de conhecimento do CNPQ em 2005-2006. Foi representante das Universidades Públicas no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (2002-2003). Em 2003, foi agraciada com a medalha de “*Chevalier*” do Governo Francês, pelo seu trabalho desenvolvido em prol da cooperação acadêmico-científica entre o Brasil e a França.

Currículo completo em: <http://lattes.cnpq.br/1022622615963014>

TARGINO DE ARAUJO FILHO

Targino de Araujo Filho es profesor titular del Departamento de Ingeniería de Producción de la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), con Maestría y Doctorado en Ingeniería de Producción por la COPPE-UFRJ. Tiene varios artículos publicados y tres libros organizados y fue becario productividad del CNPq (1995-2000). Fue Presidente de la Asociación Brasileño de Ingeniería de Producción (1996-1997). Fue Pro-Rector de Extensión de la UFSCar por dos mandatos (1996-2004). Fue Presidente y Vice del Foro de Pro-Rectores de las Universidades Públicas de Brasil - ForProex (2000-2002). Fue Rector de la UFSCar por dos mandatos (2008-2016). Fue Presidente y Vicepresidente de la Asociación de Rectores de las Universidades Federales - Andifes (2013-2015). Fue Presidente de la Comisión de Relaciones Internacionales de Andifes por tres mandatos (2015-2016, 2012-2014). Fue Presidente de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo por dos mandatos (2011-2013). Fue becario CAPES con pasantía senior en NAFSA, Washington, y en el Centro para Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) de la Universidad Cattolica del Sacro Cuore, en Milán (2017-2018).

A concepção Educação Superior como direito e bem público, entendido como um avanço civilizatório, é a base para o papel estratégico que as instituições de educação superior latino-americanas, públicas e privadas, devem assumir para a realização de suas atividades com vistas ao desenvolvimento sustentável dos países da região. No entanto, esta reivindicação ainda causa estranhamento em vários lugares da América Latina, onde a educação superior permanece um privilégio para a maior parte da população.

Os artigos que compõem este livro analisam como este tema vem sendo tratado desde a Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (CRES), realizada em Havana (1996), segue com a CRES de Cartagena de Índias (2008) e finaliza com as expectativas dos debates da CRES de Córdoba, em 2018. Seus autores, um conjunto de intelectuais reconhecidos internacionalmente no campo da educação superior, dedicam há décadas grande parte de seus esforços laborais para a conquista deste ideal: a Educação Superior como um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado.

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

ISBN 978-85-4600213-9

