

Marco Antonio Rodrigues Dias

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

Este texto, finalizado en diciembre de 2016, se basa en el testimonio de la vida del autor. Toma elementos de análisis previos, algunos de ellos publicados en revistas especializadas, pero con la inclusión de nuevos elementos de una realidad que cambia muy rápidamente. Una versión preliminar sirvió de base para una ponencia presentada en el paraninfo de la Universidad de la República en Montevideo (Uruguay), el 3 de setiembre de 2016, durante el seminario en conmemoración de los 25 años de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

## Índice general

1. Introducción .....	4
2. Pensamiento único.....	8
3. Evolución en los organismos internacionales.....	10
4. Imposición de un modelo .....	12
5. Cooperación solidaria.....	14
6. Replantear la educación.....	19
7. Contexto neoliberal de la mercantilización .....	21
8. El delicado tema del financiamiento .....	25
9. Procesos interconectados.....	29
10. Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS-GATS) .....	33
11. TISA: un golpe de Estado mundial .....	37
12. Sistema internacional de acreditación .....	41
13. Reconocimiento y convalidación de diplomas .....	44
14. Proceso de Bolonia.....	49
15. <i>Rankings</i> - sistemas de clasificación .....	52
16. Los <i>Massive Open Online Courses</i> (MOOC).....	55
17. Bien público global .....	57
18. Manipulación ideológica .....	60
19. Centenario de Córdoba.....	62
20. Actualización de la Declaración de 1998 .....	64
21. Definición de las misiones .....	66
22. Autonomía y libertades académicas .....	68
23. Éxito de una reacción .....	70
24. ¿Economistas para qué? .....	72
25. En conclusión .....	75
Referencias bibliográficas .....	78
Anexo - Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998) .....	84
El autor .....	88

## 1. Introducción

En la organización del programa del seminario conmemorativo de los 25 años de creación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM),<sup>1</sup> sus líderes decidieron mirar hacia el futuro. Por lo tanto, fue incluido en el programa un debate sobre las perspectivas de una conferencia regional de la educación en América Latina que se llevará a cabo en 2018, veinte años después de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES, 1998), cien años después de la declaración de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918).

Asimismo, al hacerlo, recordaron a Octavio Paz, para quien «el descubrimiento del futuro pasa inevitablemente por la reconquista del pasado». Decidieron entonces solicitar a alguien, desde hace mucho «fuera del circuito», para traer al seminario algunas reflexiones sobre «la educación superior como un bien público». Así, suponían que se podría llevar a cabo la proyección del futuro, sin dejar de examinar las enseñanzas del pasado, tanto las positivas como las negativas.<sup>2</sup>

En lo que se refiere al presente, en particular a la enseñanza superior, Carmen García Guadilla, una especialista latinoamericana originaria de Venezuela, definió bien la situación en tres líneas al señalar que hoy en día «[...] la educación superior se siente acosada por fuerzas comerciales de tal naturaleza, que están logrando desestabilizar el carácter de bien público que, hasta ahora, era inherente a la educación» (García Guadilla (Edit.), 2004, pág. 9).

Las manifestaciones de representantes de los estudiantes van siempre en la misma dirección que la que ha definido Guadilla. En 1996 en la Unesco, durante los preparativos de la CMES de 1998, solicitamos a una estudiante de la India, Sumita Vadesuva, miembro de la junta de la Asociación Internacional de Estudiantes en Ciencias Económicas y Comerciales (AIESEC), que elaborase un documento sobre el tema basándose en posiciones de las asociaciones de estudiantes. Sumita Vadesuva declaró en su texto que estaba decepcionada con lo que ofrecía entonces la educación superior, haciendo hincapié en que esta «no sensibiliza a los estudiantes sobre los vínculos entre la educación y la manera de jugar un papel en la sociedad». En consecuencia, —dijo Sumita

---

<sup>1</sup> - Seminario *Una mirada hacia el futuro de la Educación Superior - 25 años de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo*, que tuvo lugar en el paraninfo de la de la Universidad de la República, Montevideo (Uruguay) el 3 de setiembre de 2016.

<sup>2</sup> - La tarea no era sencilla. El documento que preparé para cumplir esa tarea no era un trabajo académico tradicional. Se trataba de un documento de toma de posición. Relataba hechos a los cuales se añade una interpretación necesariamente subjetiva. No representaba la posición de cualquiera de las organizaciones con las cuales el autor tuvo relaciones de trabajo, ni necesariamente las opiniones de los que organizaron el seminario conmemorativo de los 25 años de la AUGM.

Vadesuva— «demasiada importancia se les da a los objetivos individuales y se estimula el desinterés en la evolución de la sociedad».<sup>3</sup>

La observación de la estudiante de la India sigue siendo válida y, frente a ella, es difícil ser optimista cuando vemos, impotentes, la transformación de la educación en mercancía y el uso del Estado para fortalecer la promoción de políticas antisociales con la reducción o eliminación de fondos para la educación y con el estímulo y apoyo financiero a empresas que solo tienen como objetivo la ganancia individual. Asimismo, estas políticas fuerzan a las instituciones públicas a ser más interesadas en el comercio que en la formación de ciudadanos dignos y socialmente conscientes.

El contexto político y social de América Latina y del Caribe, al igual que el de otras partes del universo, no favorece la producción de una visión optimista de la realidad del mundo moderno. Lo que menos cuenta es el respeto a los principios democráticos y a las manifestaciones de los ciudadanos.

Mientras me preparaba para ir a Montevideo con el fin de participar en el seminario de los 25 años de la AUGM, revisé el texto que me sirvió, en setiembre de 2003, para dictar, en la Universidad de Cataluña, en Barcelona —el *aula magna* de todas las universidades catalanas— la apertura del año escolar 2003-2004.<sup>4</sup> «Estábamos viviendo una época de oscurantismo», fue mi conclusión. Confieso, trece años más tarde, que tendría poco que añadir a lo que dije en aquella ocasión. Las nuevas generaciones no deben venir a nosotros, los ancianos, para pedir consejos. Más bien deberían cuestionarnos sobre los errores que hemos cometido.

En 2003, empecé el Aula Magna diciendo:

---

<sup>3</sup> - Sumita Vadesuva también dijo: «Estudiantes de Economía y Comercio se centran en teorías estrechas de gestión y de métodos financieros, mientras que los estudiantes de Derecho se pierden en las complejidades de los procesos judiciales. A su vez, los estudiantes de Ingeniería y Ciencias solo están interesados por lo que se puede demostrar cuantitativamente. Pocas instituciones ponen a disposición de los estudiantes una formación completamente integrada que incluya, al mismo tiempo, una especialización en una serie de disciplinas y una visión más amplia del conjunto de temas y responsabilidades internacionales» (Vadesuva, 1996).

<sup>4</sup> - El texto original en español y en catalán fue publicado como un folleto por la Universidad Politécnica de Cataluña y se puede encontrar en el sitio web ResearchGate (Marco Dias) o en <http://www.mardias.net>, libro electrónico n.º 2, documento n.º 5, *Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo (Espais solidaris en temps d'obscurantisme)*. El título del Aula Magna de Barcelona se inspiró en una entrevista publicada por la revista de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS) en mayo de 2002, año V, n.º 51 y publicada posteriormente como capítulo de un libro de la UFRGS, *Entrevistas*, pp. 558-572 (2004), «Estamos viviendo un período de oscurantismo». El texto de la entrevista a los periodistas Clovis Otte y Arlete R. de Oliveira Kempf se encuentra también en <http://www.mardias.net>, libro electrónico n.º 10, documento n.º 13.

Los historiadores designan el siglo XVIII como *Le Siècle des Lumières*, ‘el Siglo de las Luces’, debido a la ocurrencia de un movimiento de ideas que fue capaz de reunir a filósofos, historiadores y escritores de Europa, especialmente de Francia, y que fue capaz también de influenciar no solo a «déspotas ilustrados» como Catalina II de Rusia y Federico II de Prusia, sino también, y en particular, a los ideólogos de la Revolución francesa. Diderot, D’Alembert, Voltaire y Rousseau tienen sus nombres vinculados a este movimiento caracterizado por la confianza en el progreso de la razón y la ciencia para eliminar la ignorancia y la superstición. El Siglo de las Luces —el iluminismo— también es conocido por su movimiento en defensa de la libertad de expresión y el deseo de promover reformas.

Proseguí, afirmando:

Es innecesario ser un profeta para saber cómo los historiadores del futuro definirán el final del siglo XX, y sobre todo al principio del siglo XXI. Es una época de oscurantismo, donde se presentan hechos inquietantes como si fueran el resultado de un orden natural. La democracia se confunde con el poder arbitrario de países poderosos, algunos de ellos con los líderes seleccionados a través de procesos absolutamente manipulados. Utilizan conceptos como los de libertad y democracia en favor de acciones de represión, y esto en oposición a lo que piensan la mayoría de los Estados miembro de las Naciones Unidas. El principio de la guerra preventiva, basado en la ambigüedad, la desinformación y la mentira, se impone a la comunidad internacional. En lugar de defender la libertad de opinión y de expresión, es el pensamiento único que se promueve en todos los campos con el uso descarado de la censura.

Es anunciado a partir de ahí, que el comercio traería prosperidad para todos, pero los países en desarrollo que creen en este dogma empobrecen, quedan excluidos de los mecanismos y no reciben compensación por la apertura de sus economías.

Los países industrializados, a su vez, fortalecen sus políticas proteccionistas, además de reducir las inversiones en proyectos de cooperación.

Nunca la frase *quien no está conmigo, está contra mí* fue tan utilizada en las relaciones internacionales. En 1989, durante una conferencia de tres instituciones con sede en la capital de los Estados Unidos (el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos), organizada en Washington por el Instituto para la Economía Internacional, el economista inglés John Williamson forjó los principios del Consenso de Washington: la privatización, la liberalización económica, la desregulación y el control de la inflación y del déficit público sin preocuparse por cuestiones de justicia social y empleo. Se anuncia, a partir de ahí, que el comercio traería prosperidad para todos, pero los países en desarrollo que creen en este dogma empobrecen, son excluidos de los mecanismos de toma de decisiones y no reciben ninguna compensación por la apertura de sus economías. Los países industrializados, a su vez, consolidan sus políticas de protección y, además, reducen la inversión en proyectos de cooperación.

*No comments!* No tengo nada que añadir hoy a esta introducción. Todo lo que fue dicho antes es tanto o más válido en 2016 que en 2003. Es una época de oscurantismo. El Consenso de

Washington destruye las economías, pero aún sigue siendo impuesto en todos los continentes. Los gobiernos teóricamente democráticos se someten a las reglas del mercado y transforman la educación en negocios rentables, abandonando su sentido social. El poder, en muchos países, sigue siendo controlado por minorías que, por medios variados, dominan la vida política.

## 2. Pensamiento único

El pensamiento único se ha ido consolidando en los últimos decenios y particularmente desde el comienzo de este siglo. A nivel internacional, los que dominan la vida política y controlan la formación de la opinión pública consiguieron, de manera efectiva, imponer un retorno al «difusionismo» y a la implementación de las teorías de la modernización.

En los años cincuenta y sesenta, los principales países occidentales —en particular Estados Unidos— enviaron a los países en desarrollo a cientos o miles de expertos, los «difusionistas», con el encargo de modernizar los países «atrasados» y de provocar y estimular cambios en sus instituciones y en el comportamiento de sus habitantes. Ellos deberían abandonar sus tradiciones y aceptar los valores de mercado de acuerdo con el modelo occidental. Se les pidió también que modificasen sus relaciones urbanas, políticas y sociales y fueron invitados a adoptar un modelo de democracia basado en la copia del sistema bilateral inglés, dejando a un lado toda la tradición de los gobiernos locales, como en África, por ejemplo. Sin embargo, un fenómeno semejante se ha desarrollado también dentro de los países o estados en Europa donde, en varias partes, las autoridades trataron de establecer un estado monoétnico, monocultural, con el abandono de las lenguas y las costumbres locales y la instalación sistemática del mercado como elemento regulador principal de las sociedades.

La teoría de la modernización se basa en un presupuesto etnocéntrico occidental que considera que deben ser universales las formas de organización de la sociedad, sin que se tengan en cuenta la diversidad cultural, la formación histórica de la población, la variedad en la conducción de las estructuras sociales. Muy lógicamente, se considera que el único modelo válido de la universidad es el desarrollado por las grandes instituciones occidentales.

Esta ideología penetra en todos los medios de comunicación e incluso en las organizaciones internacionales que continúan dando soporte, en teoría, a una visión humanista y a la construcción de sociedades multiculturales, pero, en la práctica, de manera contradictoria, adoptan posiciones opuestas, abandonando todo y cualquier punto de vista crítico. Aceptan que la comercialización invada todo. Adoptan una posición pasiva y aceptan, como naturales, medidas que hacen que sean las fuerzas del mercado las que controlan la sociedad, incluso la educación.

También hay que señalar que este retorno al *difusionismo* se lleva a cabo en una situación completamente diferente a la de los años cincuenta y sesenta. La globalización se presenta como un proceso dirigido a facilitar la movilidad de personas, bienes y servicios e ideas. La noción de estado



se debilita y la interdependencia se fortalece. La globalización en el campo económico —el más visible— opera con tres elementos muy claros:

- una unificación mundial del mercado, con la adopción de un marco institucional único —el liberal— y un modelo uniforme de producción y distribución de bienes y servicios;
- el desarrollo de empresas globales que compiten a escala mundial en el diseño, producción y distribución de sus productos y servicios;
- una división internacional del trabajo en la que, bajo un marco institucional único, rígido y monopolista, los polos dominantes se encuentran en los países que controlan el conocimiento y los servicios. Ellos tienden a tener el monopolio de la creación, los otros siguen siendo condenados a la imitación y a la dependencia.

La globalización afecta a todos los sectores de la vida de la sociedad y funciona como un gran mercado. Para completar este esquema, se trataba de implementar en todas partes un modelo único de sociedad. El neoliberalismo, antes mencionado, proporciona por su parte un marco bien definido por la investigadora universitaria estadounidense Wendy Brown,<sup>5</sup> para quien:

El neoliberalismo se entiende más comúnmente como un elemento de estructuración de un conjunto de políticas económicas de acuerdo con su principio fundamental de considerar los mercados libres. Esto incluye la desregulación de las industrias y los flujos de capital; la reducción radical de las disposiciones del Estado de bienestar y de la protección de los vulnerables; bienes públicos privatizados y subcontratados, que afectan desde la educación, los parques, los servicios postales, las carreteras y el bienestar social, las prisiones y las fuerzas armadas; sustitución de regímenes progresivos de impuestos y aranceles; el fin de la redistribución de la riqueza como política económica o política social; la conversión de todas las necesidades en negocio rentable, incluyendo desde la preparación de admisiones a la universidad hasta los trasplantes de órganos humanos, desde adopciones de bebés hasta derechos de contaminación, desde evitar líneas (*avoiding lines*) hasta obtener espacio para las piernas en un avión y, más recientemente, la transformación en materia financiera de todo y la creciente dominación del capital financiero sobre el capital productivo en la dinámica de la economía y de la vida cotidiana.

---

5 - (Brown, 2015)

### 3. Evolución en los organismos internacionales

El Banco Mundial, acompañado por organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y, más tarde, la Comisión Europea y la Organización Mundial del Comercio (OMC), en términos prácticos, adaptó a la enseñanza superior los principios económicos del Consenso de Washington y, en consecuencia, pasó a defender:

- la reducción del monto de las inversiones en educación superior;
- el estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad;
- la aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;
- la reglamentación de los sistemas según principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

La OCDE, a su vez, buscó y logró durante un cierto tiempo, en los primeros años de este siglo, alcanzar el liderazgo internacional en materia de educación. De hecho, el mensaje de esta organización para los países en desarrollo es claro y puede interpretarse así en el contexto actual:

- No hay que hacer inversiones en educación superior en los países que no han resuelto el problema de la educación básica y secundaria.
- La solución a estos países se encuentra en estrategias de asistencia al desarrollo, es decir, deben buscar la solución en el extranjero.
- Los países en desarrollo deben tomar ventaja de la educación superior de proveedores extranjeros y, en este caso, las guías para la calidad en educación transfronteriza producidas por la OCDE y utilizadas por algunos funcionarios de la Unesco hacen fácil la identificación de proveedores de alta calidad.

En todo esto está implícito que hay que comprar productos educativos que el Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá, Francia y otros producen. Esto estaba más que claro en la argumentación que presentó a la Unesco el secretario general de la OCDE, Ángel Gurría, el 19 de octubre de 2005, en donde afirma, durante una sesión especial paralela a la Conferencia General de la Unesco:

Me gustaría advertir en contra de permitirse que la inversión en educación superior sea superior a la inversión en las escuelas primarias y secundarias. La educación superior es cara. En los países de la OCDE, un lugar en la educación superior puede ser hasta veinticinco veces más caro que en la enseñanza primaria. Países en las primeras etapas de desarrollo deben ocuparse de lo básico antes de invertir fuertemente en educación superior. Por buenas razones, los Objetivos de

Desarrollo del Milenio apoyan el acceso universal y equitativo a la educación primaria y secundaria para niños y niñas. Donde la educación primaria para todos no se ha convertido en una realidad es posible que, en general, sea menos costoso y más eficiente centrarse en esta área, teniendo en cuenta los recursos disponibles. Los estudiantes que se inscriben en la educación superior pueden tener una gama variada de opciones y también pueden querer tomar ventaja de la educación superior que ofrecen los proveedores externos. Todo esto puede ser logrado como parte de las estrategias de desarrollo. Las directrices en materia de calidad transfronteriza de educación superior, desarrolladas por la Unesco y la OCDE, hacen que sea más fácil identificar proveedores de alta calidad a nivel internacional.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> - Texto original de Ángel Gurría: «I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not become a reality yet, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part of development strategies. The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by UNESCO and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level».

## 4. Imposición de un modelo

El modelo universitario norteamericano se tornó, poco a poco, en el modelo dominante en todo el mundo. En Brasil, por ejemplo, esta tendencia, presente en la reforma universitaria de 1968, se consolidó con la ley 5540/69 y, ahora, con el Proceso de Bolonia, es prácticamente la totalidad de Europa que se somete a las concepciones que vienen de Estados Unidos. Aceptar este modelo como único e ideal es poco realista, si uno confronta datos de la vida real, como lo ha hecho la revista *The Economist* en su edición del 1.º de diciembre de 2012 («Higher Education: not what used to be» - «La educación superior no es lo que solía ser»). Ni para Estados Unidos este sistema puede ser hoy considerado bueno.

Según la investigadora estadounidense Wendy Brown, «una educación superior ampliamente accesible y disponible es una de las grandes bajas del ascenso del neoliberalismo en el mundo euroatlántico» (Brown, 2015). La investigadora se refiere a un fenómeno que se produce en todo el Occidente, pero su análisis se basa principalmente en el sistema de Estados Unidos que, debilitando el currículo de Artes Liberales (*Liberal Arts*), transformó la educación en producto y los estudiantes en clientes, y ya no se preocupa por la formación de los ciudadanos.

Para *The Economist* (1.12.2012), a pesar de seguir con más de la mitad de las primeras cien instituciones en los *rankings* internacionales, el sistema se enfrenta a problemas graves y las universidades de los Estados Unidos exhiben muchos elementos negativos, como:

- aumento en el valor de las escolaridades cinco veces mayor con respecto a los niveles de inflación desde 1983;
- duplicación de la deuda de los estudiantes en los últimos quince años. Quienes concluyeron el bachillerato en 2011 salieron de la universidad con un promedio de deuda de 26.000 dólares;
- una disminución importante de la calidad de los estudiantes y graduados.

Además, el concepto dominante en las universidades de los Estados Unidos siempre implicó la idea de que la universidad irá a la comunidad con la intención de extender sus actividades de enseñanza y de investigación y el fondo de cultura de que se considera poseedora. La comunidad, según este concepto, es un objeto, tiene que actuar pasivamente en el proceso, siendo solamente un receptor de otro polo, exógeno y superior.

La aproximación de la comunidad por las universidades se hace a través de una posición elitista, en la cual la comunidad es considerada como elemento inferior. La universidad, con sus élites, sus sabios, su cultura sofisticada, lleva hacia la comunidad toda su sabiduría. Esta toma de

posición no es inocente. Es ideológica, y esto es el pecado original del modelo como el de muchos proyectos de cooperación entre los países ricos y los demás.

## 5. Cooperación solidaria

En 2005, los países ricos se comprometieron a destinar el 0,7 % de su producto interno bruto (PIB) en programas y proyectos de ayuda al desarrollo internacional, pero llegaron al comienzo del siglo XXI con una media de 0,25 %. Se estima que, con la reducción de los fondos fantasmas utilizados en y para los países ricos y sus consultantes, la ayuda, en lo que se refiere a los países del G-7 (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido), se reduce a 0,07 %. Además, —hay que saber— una gran parte de los fondos para la cooperación consiste en préstamos y no en donaciones o subsidios.

Reflexiones sobre la cooperación interuniversitaria internacional llevaron a la Unesco a poner en marcha, en 1991, el Programa UNITWIN/Cátedras Unesco, cuyo objetivo era «promover la creación de redes entre las instituciones de educación superior en los niveles interregional, regional y subregional con el propósito de promover el desarrollo institucional y la distribución de recursos y de facilitar el intercambio de conocimientos y datos sobre experiencias que estuviesen relacionadas, por ejemplo, con el personal y los estudiantes».

El concepto tradicional de cooperación, según Jorge Brovetto, exrector de la Universidad de la República en Montevideo y exministro de Educación y Cultura de Uruguay, se caracteriza por el hecho de que «los que reciben la cooperación tienen el problema y los que administran el programa tienen la solución y los recursos para su ejecución».

El programa UNITWIN, al contrario, se basaba en el espíritu de solidaridad académica, indispensable para lograr el avance de un proceso que conduciría a establecer vínculos fuertes y duraderos entre las instituciones educativas de todo el mundo. A nivel académico, se fomentó la promoción y el fortalecimiento de programas de formación y de investigación innovadores e interdisciplinarios que tuviesen un impacto directo en el desarrollo humano.

El programa fue concebido para responder a la necesidad que estos establecimientos tienen de abrir sus fronteras y escapar de su aislamiento. Ninguna institución puede hoy vivir aislada e imaginar que puede cubrir por sí sola todos los campos del saber de manera satisfactoria. En febrero de 1993, había 70 cátedras y 20 redes apoyadas por el programa UNITWIN. En febrero de 1996, estos números habían subido a 214 y 46, respectivamente.

Según su concepción, en el momento de su creación, el programa tendría dos elementos básicos: las cátedras, con vocación de convertirse en un centro de excelencia, y las redes. Cada

cátedra tendría que ser un punto focal o formar parte de una red.<sup>7</sup> Dentro de la Unesco, el programa debería contar con la participación de los diferentes programas de la organización: educación, ciencia y tecnología, comunicaciones, cultura, ciencias sociales. En 1998, en el momento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la Unesco en París, existían más de 300 cátedras y cerca de 50 redes.

Esta iniciativa partió de la convicción de que la creación de programas conjuntos de investigación y posgrado a nivel doctoral podría ser priorizada por las políticas públicas de internacionalización de la educación superior. Tales medidas impedirían la fuga de cerebros y colaborarían con la transferencia de conocimientos entre las instituciones y entre los países y regiones.

Con frecuencia, los expertos y los responsables de las políticas públicas de cooperación se preguntan acerca de cómo evitar el éxodo de competencias y en consecuencia el saqueo de cerebros. La Asociación de Universidades Europeas, en 2010, analizó la situación concreta de los intercambios académicos entre Europa y África, y anunció que la intención era encontrar fórmulas que podrían ser utilizadas para invertir la situación actual.

No hay duda acerca de cómo esta situación es dramática. En 2010 se estimaba que, a nivel mundial, los investigadores formados en África eran solo el 2,3 %. Esto es menos que el porcentaje de solamente un país europeo, el Reino Unido. Esto fue provocado por el hecho de que la mayoría de los graduados salen de su propio país o no regresan cuando cumplen sus estudios en el extranjero. Investigadores, doctores, ingenieros, profesores, administradores de alto nivel, buscan siempre lugares donde puedan tener oportunidades de empleo, con salarios decentes y buenas condiciones de vida para ellos y para sus familias. Esto afecta a África, pero también a América Latina y a otros países en desarrollo o regiones menos desarrolladas.

Las cifras planteadas por la Asociación de Universidades Europeas (2010) son claras. Encuestas realizadas por expertos de la Universidad Católica de Lovaina, por ejemplo, muestran que el 67 % de mano de obra calificada de la República de Cabo Verde está en el extranjero, al igual que el 63 % de República del Gambia y 53 % de República de Sierra Leona. El promedio observado en diez países africanos es mayor que 40 %. Los problemas se ven agravados por la reducción de las inversiones públicas en el área de la educación superior y la investigación, por el hecho de que las condiciones de trabajo no son buenas (falta de laboratorios, por ejemplo), que los salarios están muy

---

<sup>7</sup> - En marzo de 2007, la secretaría de la Unesco presentó al Consejo Ejecutivo un documento (176 EX/10) que contenía nuevas orientaciones estratégicas para el programa UNITWIN. Entre las «nuevas» líneas de renovación de programas, se anunció la implicación de todos los sectores de la Unesco en las actividades de UNITWIN, lo que era parte de su concepción inicial y aun la transformación de los centros de excelencia en polos de excelencia...

por debajo de lo que los buenos investigadores pueden encontrar en Europa (diez a veinte veces más bajos). El estímulo a la fuga de cerebros se vuelve muy fuerte.

Los países o regiones que más se benefician de la fuga de cerebros son Europa, donde vive el 48,3 % de los graduados africanos, Estados Unidos con 31,8 %, Canadá con 12,4 % y Australia con el 6,8 %. Como resultado (2010), África tiene solamente 169 investigadores por millón de habitantes en comparación con 742 en Asia, 2728 en la Unión Europea y 4654 en América del Norte. Entre 1990 y 2000, la emigración de titulados en educación superior aumentó 123 % en África Occidental contra 53 % para personal no cualificado. Por lo tanto, hay una aceleración de inmigración de personal altamente cualificado a los países de la OCDE, que absorben alrededor del 90 % de los inmigrantes altamente cualificados en el mundo. Se constató un aumento de alrededor de 800.000 por año entre 1990 y 2000.

La Unión Europea no oculta que el financiamiento generoso de programas como Erasmus Mundus tiene como uno de sus principales objetivos el reclutar los mejores cerebros de otras partes del universo. Para alcanzar esto, estimula algo que en principio sería positivo, es decir, la creación de doctorados conjuntos, acompañados por ambiciosos programas de becas. Pero en la medida en que el objetivo de Erasmus Mundus —según confirma Sarah Piovezan en un artículo publicado en *Le Monde*, el 29 de enero de 2008— es el de reclutar explícitamente los mejores cerebros, al final, más «cooperación» puede significar más estímulo al éxodo de cerebros.

Una primera conclusión aparece como consecuencia de esta realidad. Los programas de cooperación bilateral (podríamos decir que los multilaterales también) deberían proporcionar la creación de condiciones que permitieran a los investigadores regresar a sus países y desarrollar un trabajo en condiciones satisfactorias. Hay algunos programas, raros en realidad, que lo hacen, reforzando instituciones, universidades y laboratorios de los países receptores de la cooperación.

Se pueden efectivamente encontrar programas que buscan proporcionar esa cooperación. Parece ser el caso de uno en la Universidad de Upsala en Suecia (International Science Program, ISP), que da prioridad no a individuos aislados, sino a las unidades, en particular a los departamentos de universidades africanas. Este programa funciona en el campo de la química, de la física y de las matemáticas. En el período 2003-2008, el programa ISP fue implementado en 12 países, incluyendo 10 en África subsahariana, propiciando el resultado de 138 doctorados y 600 maestrías con una fuga de cerebros limitada al 5 %.

Cabe insistir en que, observando la misma situación en los años ochenta, la Unesco decidió cambiar de estrategia con respecto a este tema. En lugar de seguir haciendo estudios sobre el éxodo de cerebros, se consideró que sería más apropiado concentrar los esfuerzos en una actitud positiva, a través del fortalecimiento de la creación de capacidad (*capacity building*) en los países en



desarrollo. Este fue uno de los puntos iniciales de la reflexión que llevó al establecimiento del programa UNITWIN/Cátedras Unesco, cuyos orígenes fueron mencionados anteriormente.

Las malas tendencias fueron reforzadas con el desarrollo de las nuevas tecnologías. Instituciones de países desarrollados exportan programas completos a través de Internet, principalmente en inglés, en muchos casos sin vínculo con las necesidades de los países receptores. En lugar de utilizar tecnologías para una mejor distribución del conocimiento, esta transferencia es, de hecho, una modalidad nueva y efectiva de imposición de modelos que configura una nueva forma de neocolonialismo.

En Europa hay quienes piensan que el hecho de que la obligatoriedad de que los estudiantes africanos lleven a cabo prácticas de aprendizaje en sus países de origen, y que cuando elaboren trabajos de investigación como parte de su programa académico seleccionen temas referentes a sus países, podría colaborar para mitigar el efecto del éxodo de cerebros. Un ejemplo de alienación, siempre utilizado, en casos de análisis sobre situaciones de esta naturaleza, es el de estudiantes africanos de países pequeños que realizan doctorados en energía atómica en universidades europeas. Son candidatos ciertos a no regresar a sus países.

Un enfoque más correcto fue adoptado por China, que decidió mejorar el equipamiento de los laboratorios de sus instituciones y garantizar mejores condiciones de trabajo para sus expertos nacionales. Al mismo tiempo, al enviar estudiantes al extranjero, esta política trata de garantizar las condiciones de trabajo adecuadas al momento de su regreso. Enviar y financiar a los estudiantes para ir al extranjero sin garantizarles buenas condiciones a su regreso es, por parte de los países en desarrollo, una actitud de suicidio. Darán a los países ricos la posibilidad de reclutar libremente a los mejores cerebros de los países en desarrollo, ya en formación avanzada. Estímulos para el regreso, así como existencia de infraestructuras de investigación convenientes y mejores perspectivas de carrera, pueden resultar más útiles que medidas restrictivas que busquen obstaculizar las libertades de los estudiantes e investigadores.

El documento de la Asociación de Universidades Europeas (EUA) también sugiere una integración de la movilidad en el marco de relaciones de colaboración de que son ejemplo los títulos conjuntos (como ocurre en algunos programas sándwich de segundo ciclo) y los períodos de movilidad dedicados a la elaboración de una tesis escrita y prácticas en empresas. También es posible «integrar en este conjunto de medidas el reanudar el contacto con la diáspora científica y el desarrollar una cooperación duradera», dice el documento de la EUA.

Tratando de ser más concretos, los autores del documento de la EUA, en su parte final, proponen medidas tales como:

- dispositivos estimulantes, tales como la mejora de la infraestructura de investigación y también de las condiciones de contratación de investigadores y estudiantes;

- programas de movilidad y cooperación con el efecto de reducir el riesgo de fuga de cerebros;
- medidas que permitan la participación activa de la diáspora científica en la educación superior. Un ejemplo de esto podrían ser los dispositivos de estímulo al regreso de los investigadores expatriados.

Todo esto explica por qué, durante las discusiones que precedieron a la redacción y adopción de la Declaración de París de 1998, se consideró que ninguna institución de educación superior puede hoy vivir sola. El progreso del conocimiento es tan rápido que ninguna institución puede sobrevivir aislada. Todas ellas tienen algo que aprender de sus pares.

Además de esto, es obvio que todos los proyectos de cooperación, en particular con los países en desarrollo, deberían dar lugar a un beneficio mutuo. La importancia de compartir conocimientos y experiencia a nivel internacional debería guiar las relaciones entre instituciones de educación superior en los países desarrollados como en desarrollo, y estas relaciones deberían beneficiar en especial a los países menos desarrollados.

Siempre partiendo de la consideración de la educación superior como un bien público, los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998 alentaron a la ratificación y aplicación de los instrumentos normativos para el reconocimiento de estudios y diplomas, condenaron el éxodo de cerebros y sugirieron que los esquemas de cooperación internacional deben basarse en las relaciones a largo plazo entre establecimientos del Sur y el Norte, así como entre las instituciones del Sur-Sur.

## 6. Replantear la educación

Un ejemplo sorprendente de una iniciativa que puede favorecer los avances ideológicos de organizaciones como el Banco Mundial y la OCDE, contrarios a la concepción de enseñanza superior como bien público, fue dada por la publicación en París, en el marco de la Unesco, en 2015, del documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común global?* que tendría por objeto actualizar las reflexiones del Informe Faure (Faure, 1973) y del Informe Delors (Delors, 1996) y que, de hecho, por medio de subterfugios, busca eliminar el concepto de «bien público» aplicado a la educación y a la enseñanza superior.

A nivel mundial, siempre fueron dos las formas de concebir una universidad o, como prefieren algunos analistas, hay dos racionalidades fundamentales que subyacen a la acción de las instituciones, que pueden ser tratadas como:

1. un servicio público a cargo principalmente de los gobiernos, que también puede ser prestado por otras instituciones en el marco de los sistemas de concesión, delegación o autorización. Esta fue la concepción que prevaleció durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París en 1998;
2. empresas organizadas para vender productos a los que pueden pagarlos. Los estudiantes, en este caso, son vistos como clientes. Es el modelo anglosajón que se busca extender a todo el mundo.

El servicio público, llamado a hacer operacionales los bienes públicos, se basa en tres principios:

- Igualdad: todos tienen derecho al servicio público sin discriminación. Con respecto a la educación superior, el concepto se define claramente tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 en París.
- Continuidad o permanencia: el servicio público debe responder, de forma permanente y sin interrupción, a las necesidades de todos los ciudadanos.
- Adaptabilidad y flexibilidad: el servicio público debe adaptarse a la evolución de la sociedad.<sup>8</sup>

Se confunden a menudo los conceptos de servicio público (misión) y sector público (estatuto). Es un error primario. El concepto de bien público no elimina la posibilidad de concesión,

---

<sup>8</sup> - Un análisis exhaustivo de estas características del servicio público se encuentra en Annie Bartoli, *Management dans les organisations publiques*, 2.<sup>a</sup> edición, 1995-2007.

delegación o autorización, incluso para el beneficio de las empresas privadas, sino que implica que los que pueden ser llamados a implementar el servicio público se sometan a reglas que favorezcan el interés colectivo. También se requiere la existencia de mecanismos que obliguen a cargar a los proveedores de servicios con obligaciones (*cahier de charges*, en francés), y que el control de todo esto sea realizado por autoridades legítimas, democráticamente elegidas.

Hasta entonces, el sistema de las Naciones Unidas, en particular la Unesco, siempre consideró la educación como un derecho humano para todos y cada uno, en esencia, un bien público, que tiene como referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Artículo 26.1).<sup>9</sup>

Este dispositivo está reforzado por el artículo 13, párrafo 1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1966 y ratificado por muchos países, incluso por Brasil el 24.1.1992.

Dice:

- a. La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b. La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c. La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

Estas son las posiciones ancladas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, consideradas fundamentales en el sistema de las Naciones Unidas desde su creación, que poderosas fuerzas pretenden destruir estos días.

---

<sup>9</sup> - Como veremos más adelante, la educación debe ser considerada un bien público, siendo prescindible cualquier adjetivo que solo tendría el efecto de reducir el impacto y el alcance de este principio. Incluso Jacques Delors, intentando conciliar con las posiciones en vigor dentro de la Unión Europea, en la introducción al informe *L'éducation: un trésor est caché dedans* (1996) afirma que la educación es un «bien público que debe ser accesible a todos y no puede estar sujeta a una simple regulación del mercado».

## 7. Contexto neoliberal de la mercantilización

¿Cómo se presenta todo esto en la vida real?

En el caso de la educación superior, decir que la educación superior pública lleva a la injusticia porque beneficia a los ricos sobre los pobres se convirtió en un dogma en las organizaciones internacionales, en los medios y entre muchas autoridades públicas en todos los continentes. Esto sirve como un argumento para la defensa de la comercialización y la privatización. Esta es casi siempre una simplificación sobre la base de datos falsos.

Tomemos el caso de Brasil. En los años ochenta y noventa, los estudios en varias universidades brasileñas mostraron que estos análisis fueron al menos parciales. Un ejemplo: en junio de 1999, *O Estado de São Paulo* publicó un informe de Simone Biehler Mateos y Rose Mary de Souza que muestra que más de la mitad (52,9 %) de los estudiantes de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) que fueron admitidos en la universidad en 1999 procedía de la clase media baja, el 23 % procedía de familias con un ingreso mensual de hasta diez salarios mínimos y el 30 %, de las familias con ingresos de entre 21 y 30 salarios. Solo 15 % de los estudiantes de primer año de la UNICAMP procedía, ese año (1999), de familias de clase superior, es decir, con ingresos mensuales superiores a 40 salarios.

Esta inclusión social mejoró considerablemente entre 2010 y 2014, como consecuencia de la adopción, por el gobierno de Brasil, de la política de cuotas en beneficio de las minorías y de otras políticas de inclusión social. En confirmación de esto, el 18 de agosto de 2016, nuevamente el diario *O Estado de São Paulo* publicó un artículo de Lúgia Formenti, Isabela Palhares y Victor Vieira, con el título «Dos de tres estudiantes en las universidades federales están en clases D y E».

Los periodistas paulistas basaron su artículo sobre investigaciones de la Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (ANDIFES). De acuerdo con ANDIFES, «el número ha aumentado en cuatro años, mientras bajaba la proporción de los estudiantes con ingresos superiores a diez salarios mínimos». El trabajo también indicó que dos tercios de los estudiantes (66,19 %) provienen de familias cuyos ingresos no exceden de 1,5 salario mínimo per cápita (R\$ 1320). En 2010, eran el 44 %. «El mito de que la universidad federal es para la élite está siendo destruido» resumió, en *O Estado de São Paulo*, la presidenta de ANDIFES, Ângela Paiva Cruz, quien añadió: «es necesario fortalecer las políticas para continuar con la democratización del acceso y, especialmente, con las garantías de asistencia a los estudiantes».

Es una cosa positiva, no hay duda. Las instituciones públicas brasileñas de enseñanza superior promueven la inclusión social. Pero esto es una parte de la realidad. Hace menos de dos años, un

conocido experto brasileño en toda la región, Valdemar Sguissardi, elaboró, a petición de la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de Brasil (SESU), un diagnóstico de la situación de la educación superior brasileña. Los datos presentados son asombrosos. Es incomprensible el hecho de que, hasta el momento, el documento no haya sido publicado. La observación de los cambios en la vida política brasileña desde 2016 justifica la expectativa de que este documento quedará abandonado por quienes detentan el poder político en Brasil.

A pesar de que el Plan Nacional de Educación (PNE) de Brasil (2001-2010) preveía alcanzar en el país una tasa neta de 30 % de la matrícula de pregrado para el año 2012, Brasil solo logró alcanzar la mitad de esa tasa (15,3 %). El nuevo PNE fija un objetivo de 33 % para la década 2014-2024.

En 2012, la matrícula de pregrado (presencial y a distancia) alcanzó el total de 7.037.688, distribuido de la siguiente manera: un 26,9 % en las instituciones de enseñanza superior (IES) públicas y el 73,1 % en el sector privado. Otros datos que revelan lo que es la comercialización de la educación superior en Brasil aparecen en el documento con toda claridad. Desde marzo de 2012 hasta marzo de 2014, mientras que el total de las empresas de la BM & FBovespa tenía 23 % de devaluación de sus acciones, Kroton Educacional tenía alrededor del 300 % de valoración y Estácio Participações aproximadamente un 250 % (*infoMoney*, 28.3.2014).

Con base en los datos presentados por Sguissardi, se puede observar que hoy, en 2016 en Brasil, seguramente más del 80 % de las instituciones de educación superior se organizan para tener beneficios, son marcas comerciales, tienen en sus empresas «mantenedoras» poderosos grupos económicos nacionales y extranjeros e incluso una división del Banco Mundial, la Corporación Financiera Internacional (*International Finance Corporation*). Se rigen por las leyes del comercio y controlan las matrículas de la mayoría de los estudiantes del país.

Para completar este panorama «devastador» la prensa brasileña informó, a principios de agosto de 2016, que los grupos comerciales Kroton y Estácio decidieron fusionarse, consolidando su posición como el grupo de educación más grande del país y también uno de los más grandes del mundo con cerca de un millón seiscientos mil estudiantes (un millón y algunos provenientes de Kroton y cerca de quinientos mil de Estácio). La operación consiste en la suma de alrededor de 5,5 millones de reales. A finales de 2016, la fusión aún requería la aprobación por parte del Consejo Administrativo de Defensa Económica de Brasil (CADE). Pocos creían en que pudiese ser suspendida. Queda, entonces, la pregunta: ¿qué tipo de formación reciben millones de estudiantes universitarios brasileños? ¿Qué tipo de ciudadano se está formando en la gran mayoría de las universidades en este país?

El falso argumento de la no inclusión en las universidades públicas conduce a los partidarios de la aplicación del Consenso de Washington en la educación a defender el «dogma» de la necesidad de privatización de la enseñanza superior.

A su vez, en 2016, el gobierno de Brasil, en el poder desde la destitución de la presidenta Dilma Rousseff, puso en marcha medidas en vista de la reforma de la escuela secundaria y propuso al congreso cambios en las disposiciones constitucionales que obligan al gobierno a gastar en la educación el 10 % de sus ingresos. La propuesta recibió el apoyo de analistas conocidos como Claudio de Moura Castro y João Baptista de Oliveira. Asimismo, muchos expertos en educación y analistas diversos, incluso el autor de este documento, creen que estas medidas de naturaleza neoliberal significan un paso atrás para la educación. Lo cierto es que Brasil invertirá proporcionalmente menos recursos para la educación y para la investigación. Es, sin duda, un retroceso. Varias generaciones lucharon a favor de priorizar temas de educación y de salud y, ahora, esto se pierde con una rapidez extraordinaria.

Con respecto a los cambios en la escuela secundaria, lo cierto es que también las propuestas de los actuales dirigentes brasileños muestran similitudes con la fallida reforma de los militares, en 1971, cuando los gobernantes dictatoriales decidieron reforzar la formación de mano de obra para satisfacer los requisitos de la industria brasileña en aquel momento. Para muchos, la concentración de los programas y la abolición de la obligatoriedad de disciplinas como Sociología, Filosofía, Artes y Educación Física, haciendo opcionales disciplinas como Lengua Española, eliminan la posibilidad de que los estudiantes de las capas pobres puedan adquirir un conocimiento amplio. Su formación se debilitará y no tendrán acceso a un mayor desarrollo personal y a la posibilidad de ejercer una capacidad crítica, que debe servir para enfrentar los desafíos del mundo actual.

En el otro lado de la organización social, los estudiantes de las capas más ricas serán direccionados a establecimientos privados de enseñanza secundaria con acceso a una formación mucho más diversificada. En las escuelas públicas habrá menos maestros y, por supuesto, menos recursos, lo que impedirá la diversificación. La obligatoriedad se limitará a las disciplinas de Lengua Portuguesa y Matemática. La libertad de elección que algunos senadores indicaron que existía en el proyecto para justificar su apoyo es un espejismo.

Independientemente de estas consideraciones, la metodología utilizada por el gobierno fue autoritaria. Las medidas fueron tomadas unilateralmente o propuestas al parlamento para adopción de forma expeditiva y sin una consulta amplia con instituciones y expertos en el campo. Para completar el autoritarismo, se observó que la represión violenta irrumpió de nuevo en Brasil con relación a los que se oponen a propuestas del gobierno. Un ejemplo: el 19 de octubre de 2016, el Ministerio de Educación de Brasil envió una nota a las instituciones federales de educación,

pidiendo a los rectores y directores identificar a los estudiantes que participaron en el movimiento de ocupación de edificios educativos en el segundo semestre de 2016.

Los dirigentes políticos brasileños actuales (diciembre de 2016) parecen hacer caso omiso de los resultados de varios estudios llevados a cabo en particular por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de acuerdo con los cuales la participación de todos los sectores de la sociedad es una condición básica para la correcta implementación de programas de desarrollo social. Una gama amplia de participación existe solo en un contexto de libertad política, social y económica.

Por otro lado, cargar a los trabajadores, empleados y servidores generales con la responsabilidad de la crisis, adoptando en consecuencia una política neoliberal en relación al mundo del trabajo, y que, en todas partes, tiene como resultado la precariedad y la inseguridad, no puede ser la solución más justa ni la más democrática. Del mismo modo, la educación no puede ser vista solo como una herramienta para la formación de obra barata para las llamadas *clases productoras*.



## 8. El delicado tema del financiamiento

Cuando se analiza el tema de la educación superior en el mundo en las últimas décadas, se llega a una ecuación complicada. Los efectivos, estudiantes, profesores y administradores se multiplican de forma exponencial mientras que, al mismo tiempo, los recursos disminuyen en proporción desalentadora. No es posible discutir sobre democratización sin promover un debate sobre la financiación de la educación, y de la educación superior en particular. Este fue el tema más difícil de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la Unesco en París, en 1998.

Restringir el acceso a la educación superior es una trampa para los países en desarrollo. Los que abogan por la introducción de derechos de escolaridad en el sistema de educación superior parten de un diagnóstico que, en algunos lugares, puede parecer correcto. Los pobres pagan por los ricos, los ricos tienen más acceso a una educación de calidad, gratuita o no (según el caso), los pobres tienen que pagar por una educación de bajo nivel, como ocurre hoy en día en Inglaterra.

El problema es más complejo de lo que quieren creer algunos analistas de fin de semana o de borde de una piscina. El sistema de escolaridades es, en muchos casos, la solución fácil para los administradores sin imaginación o funcionarios internacionales que envían a sus hijos a colegios caros y luego tienen los gastos reembolsados por sus organizaciones. En algunos países, la adopción de derechos de escolaridad causó más exclusión: algunos incluso hablan de un verdadero *apartheid* social. Investigaciones del Instituto de Educación de Londres revelan los efectos sociales adversos de estas políticas en países como Estados Unidos y Reino Unido.

La corrección del sistema a través de medidas tales como becas, créditos educativos, subvenciones, préstamos estudiantiles y otros, como se propone en las instituciones financieras, no son simples. Incluso en países democráticos, a menudo los beneficiarios son quienes menos lo necesitan pues, en muchos casos, se da más valor a los contactos políticos que a la privación de recursos. No hay que olvidar también que muchos estudiantes que viven en zonas remotas no tienen acceso a la información sobre becas o préstamos estudiantiles. Por otra parte, el costo de una eventual operación de cobranza de escolaridades, incluyendo la administración del sistema, no siempre es justificable, pues frecuentemente la recaudación significaría un aumento del 5 % al 10 % en el presupuesto de las instituciones, según lo han calculado varios autores, entre ellos Luis Antonio Cunha.

Armando Mendes, economista y educador brasileño que desafortunadamente murió en forma prematura, estudió la posibilidad de una solución fiscal que podría ser implementada y, al final de su análisis, pasó a defender que en países como Brasil, sería necesario:

1. garantizar el acceso a los más pobres;
2. aumentar las fuentes de recursos de las universidades;
3. integrar a las familias de los más ricos, en el esfuerzo por el aumento de los recursos asignados a la educación (a través del mecanismo de impuesto sobre la renta).

Las reflexiones de Armando Mendes coinciden con las realizadas en la Unesco en los años ochenta y principios de los noventa (ver «The role of higher education in society: quality and pertinence» en *New Papers on Higher Education – Meetings*, n.º 1, París, 1991). Estas reflexiones fueron —de una cierta manera— confirmadas y ratificadas por investigaciones de expertos del Instituto de Educación de la Universidad de Londres quienes, a principios de este siglo, dijeron:

La investigación en los Estados Unidos demuestra claramente que los préstamos estudiantiles tienen un impacto negativo/desincentivo en la participación de los grupos de bajos ingresos en función de la deuda concomitante del estudiante, pero un impacto neutral en los grupos de medios y de altos ingresos. Por el contrario, las subvenciones tienen un resultado positivo en la matrícula de los grupos de bajos ingresos, un resultado neutral para los grupos de medios ingresos y ningún impacto en los grupos de altos ingresos (*apud* Claire Callender: «Fair funding for higher education: the way forward», en Annette Hayton y Anna Paczuska (eds.): *Access, participation and higher education*, cap. 4, London, Kogan Page, 2002).

Las medidas fiscales con los cargos realizados directamente en la declaración de impuestos de los que estudian o tienen hijos en universidades públicas gratuitas son, sin duda, una pista que puede ser explorada sobre todo en países como Brasil donde, se dice, una cantidad igual al PIB nacional está más allá del alcance de las autoridades financieras, lo que constituye una tasa de evasión de impuestos alcanzada en pocos países del mundo. En un país que gasta por mes millones de dólares en pagos de interés y permite la evasión de impuestos de esta naturaleza, parece difícil de justificar que se quiera resolver el problema de la financiación de la educación a través de los pagos de los estudiantes.

En la misma línea de no imponer una cobranza generalizada, pero buscando utilizar los recursos fiscales, dos sugerencias merecen un examen frío y objetivo:

1. la del profesor Rodolfo Pinto da Luz, exdirigente universitario que, en un documento presentado a la CMES en París, en 1998, sugirió atribuir al desarrollo de la educación superior una cantidad que vendría de un porcentaje de los impuestos sobre la población.
2. la del Sindicato Nacional de Docentes de las Instituciones de Educación Superior (ANDES) que, en su congreso de Fortaleza en 1999, de acuerdo con su expresidente

Renato de Oliveira, sugirió la creación de impuestos sobre los sectores económicos difíciles (petróleo, energía, comunicaciones, etc.) para desarrollar fondos que pudiesen garantizar el desarrollo de la educación superior y de la investigación.

Muchos economistas se centran en el debate sobre las diferencias entre los índices privados y sociales de rendimiento (*social and private rates of return*) mediante la comparación de lo que ganan los individuos con los beneficios que recibe la sociedad en función de la inversión realizada en los diferentes niveles de enseñanza. A través del análisis en el cual los sofismas se multiplican, argumentan que los ingresos a la sociedad son más importantes cuando las inversiones se hacen en la enseñanza primaria y, utilizando un atajo, concluyen que los países en desarrollo no deben considerar la educación superior como una prioridad: por el contrario, deben eliminar, reducir o al menos no priorizar el gasto de este nivel de educación.

Peter Atherton, un profesor canadiense que también murió prematuramente (Universidad de Brock), recordaba que este método de análisis trata el coste económico de la educación como una inversión y lo compara con las ventajas económicas. Una tasa de rendimiento personal (mayores beneficios para la vida) expresa el ingreso de la inversión del individuo en su propia educación (derechos, materiales y años de sacrificio, etc.). Una tasa de retorno social muestra el ingreso de la inversión total en educación (gasto público en programas de formación en forma de diversas donaciones). La metodología es similar a la utilizada para estimar el valor actual de una cantidad que un individuo recibirá más tarde como resultado de sus inversiones.

Falta señalar que uno de los promotores de este tipo de análisis en el pasado reciente fue el Sr. Georgios Psacharopoulos, alto funcionario del Banco Mundial en los años ochenta que, sin embargo, en uno de sus primeros trabajos reconoció que este método de análisis «no refleja necesariamente la futura experiencia de los graduados de hoy y es aún más improbable que traduzca con exactitud la experiencia de graduados que van a abordar el mercado laboral dentro de varios años, simplemente porque se ha tomado hoy tal o cual decisión sobre las inversiones».

A otros analistas les gusta que las universidades pasen a ser administradas como empresas. Es cierto que las universidades pueden o deben adoptar métodos de gestión eficaces y que deben hacerse cargo de la formación de personal calificado en la administración. Sin embargo, una empresa es un organismo, dijo Alfonso Borrero Cabal, un maestro jesuita colombiano experto en la gestión universitaria, otro que también ya se fue. La empresa —decía Borrero Cabal— es una unidad orgánica con objetivos generales y propios. Tener una organización visible, estable, eficaz es esencial para las instituciones de educación superior, pero no hay que olvidar que estas están dirigidas a un orden colectivo, deben servir al desarrollo de la educación, la cultura y la ciencia.

En términos concretos, una universidad debe distinguir entre las unidades encargadas de finanzas y de la economía y las demás, que se ocupan de sus funciones principales de naturaleza

educativa y dirigidas a la formación, a la investigación y a los servicios, y que no pueden siempre —como en las empresas capitalistas— ver la eficacia como sinónimo de ganancia financiera. Deben mantener su capacidad crítica, servir a la comunidad, cooperar con el desarrollo de la sociedad en su conjunto, fomentar el acceso y la movilidad y no solo —como en los negocios— la promoción de los intereses de sus propietarios, accionistas y, eventualmente, conceder algunos beneficios a sus empleados.

Sin embargo, muchos se entusiasman por esta perspectiva. Impulsados por expertos de organizaciones internacionales, buscan en modelos extranjeros, desconectados de su realidad, la solución a sus problemas.

En 1998, las universidades inglesas comenzaron a cobrar matrícula y a transformar las subvenciones en préstamos. Al mismo tiempo, el gobierno redujo sus créditos para la investigación y para la formación. Según *The Economist* (16.11.2000), para satisfacer sus necesidades, las universidades inglesas desde la época de la señora Thatcher se ven obligadas a concentrar sus esfuerzos en las actividades comerciales y a consolidar una filosofía que tiene como objetivo más beneficios, más ganancia que el desarrollo del conocimiento o la expansión de la cultura.

En el verano de 1999, los periódicos británicos publicaron una serie de hechos relacionados con las distorsiones del sistema inglés. Sería largo mencionarlos todos. Limitémonos a la edición del domingo 25 de julio de 1999 del periódico *Sunday Times*, cuando este diario llamó la atención sobre el hecho de que «*universities raise cash by selling honorary degrees*». El periodista informó en detalle que «las universidades están otorgando títulos honorarios a los ricos a cambio de dinero en efectivo» y que «los hombres de negocios pueden comprar un doctorado por solo diez mil libras». El periódico explicó que su atención fuera impactada por el hecho de que, en Inglaterra, en los últimos tiempos, se comprobara un aumento de la concesión de títulos honoríficos. En 1999 —observaron los periodistas— fueron más de mil cada año, y beneficiaron en particular a los representantes de las industrias. Incluso la multicientenaria y prestigiosa Universidad de Oxford actuó de esta manera. Pero el precio, por supuesto, era mucho más caro: 250.000 libras...

El mensaje es claro. En este Reino Unido, para sobrevivir, con la reducción de la financiación pública, la educación superior debe producir recursos. No hay que preocuparse por los instrumentos utilizados para alcanzarlos. Lo que importa es el resultado... Todo esto es de un cinismo increíble.

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

## 9. Procesos interconectados

Para imponer el pensamiento único —el retomar la teoría de la modernización de los años cincuenta y sesenta y la comercialización de la educación— varios procesos se desarrollan a nivel internacional. Aparentemente independientes, en realidad están interconectados y buscan el mismo objetivo:<sup>10</sup> el desmantelamiento del estado y la privatización en todos los sectores relacionados con el servicio público. Sus promotores cuentan con el apoyo de los gobiernos de varias regiones incluyendo América Latina, pero, sobre todo, de las instituciones europeas, en particular, de las grandes empresas.

Son métodos sofisticados, como podremos ver seguidamente, con una breve mirada a algunos en curso actualmente. En términos prácticos se establece una regulación que intenta ser universal y que saca de los gobiernos y de los países el control sobre un elemento esencial en su soberanía nacional. La situación entonces puede considerarse preocupante debido a la existencia en Europa — desde 1983— de grupos de presión poderosos. Una institución conocida como *European Round Table of Industrialists* (ERT, ‘Mesa Redonda Europea de Industrialistas’) es un ejemplo notable.

La ERT se ha convertido en generadora de ideas no solo para los gobiernos o para Europa, sino que, a través de un proceso de «cooperación», para los gobernantes de todo el mundo. Congrega alrededor de cincuenta de las mayores empresas europeas y actúa como grupo de presión sobre la Comisión Europea, el Consejo de Ministros y el Parlamento Europeo. Esta organización fue capaz de infiltrarse e influir en las organizaciones internacionales. En 1998, representantes de la ERT fueron muy activos en ocasión de la Conferencia de Palermo, preparatoria de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco.

Actuando con eficiencia, los grupos de presión empresariales tienen un sistema, ideas, una concepción de la sociedad y muchos recursos financieros. Actúan en un marco regional y global, mientras que quienes defienden los sistemas públicos de educación actúan casi siempre a nivel nacional y a veces regional. Y sin dinero... o con poco dinero. Este tipo de grupo de presión hace lo

---

<sup>10</sup> Estas cuestiones se examinaron en una serie de documentos incluidos en <http://www.mardias.net>. Dos documentos recientes están disponibles en ResearchGate (Marco Dias): 1. «La cooperación interuniversitaria en el tiempo de la globalización uniformizante» en *Foro Latinoamericano de Educación Superior*, cap. 1, São Carlos, Pixel, 2015, pp. 33-66. El Foro se realizó en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) en Foz de Iguazú, Brasil, el 17 y 18 de noviembre de 2014; 2. *Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior*, 7.º Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe, 23 y 24 de setiembre de 2015, San Miguel de Allende, Guanajuato, México. Este segundo texto está también en el sitio web de la Unesco-IESALC, Caracas.

que el pensador costarricense Gabriel Macaya definió como la unión de conceptos antagónicos, en frases de *newspeak*, como «la guerra es paz» o «la paz es guerra», «la muerte es vida», «el amor es odio», «la lealtad es traición».

Utilizan esta metodología cuando tratan de cuestiones como:

- Desarrollo sostenible;
- Globalización con cara humana;
- Carrera interdisciplinaria;
- Recursos suficientes;
- Previsión del futuro;
- Universidad privada.

Y en particular utilizan palabras políticamente correctas, pero con doble sentido:

- Movilidad;
- Armonización;
- Mejor calidad;
- Cooperación.

Una institución que demuestra vínculos profundos con los dirigentes de la ERT es la Asociación de Universidades Europeas (EUA, por sus siglas en inglés) que hoy congrega 850 universidades en 47 países. Dispone de un número de funcionarios muy superior al de instituciones equivalentes y recibe recursos de diversas fuentes que le permiten transformarse en un poderoso grupo de presión, organizando estudios y desarrollando acciones de *benchmarking* (análisis comparativo) y conferencias temáticas. Ejerce además un papel importante en el Proceso de Bolonia.

En una ponencia en Madrid el 1.º de febrero de 2014, durante la conferencia internacional Universidad, Ciencia e Investigación: resistencias y alternativas europeas, organizada por la red Transform Europe, un investigador francés, Dominique Drouin, mencionó a un programa, el Institutional Evaluation Programme (IEP, ‘Programa de Evaluación Institucional’) que está íntimamente asociado a varias universidades europeas. El IEP ya realizó más de trescientas evaluaciones en el mundo entero. Los evaluadores en general son anglófonos, perfectamente encuadrados en el sistema ERT-OCDE-EUA. Utilizan como instrumento un documento del año 2003, el *European Standard Guidelines*, que sigue los mismos parámetros del documento sobre acreditación de instituciones transfronterizas elaborado por la OCDE con la colaboración de algunos funcionarios de la Unesco.

Los procesos interconectados son los siguientes:

1. Implementación del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la OMC (*General Agreement on Trade in Services* [GATS, por sus siglas en inglés]) que transforma la educación, en particular la enseñanza superior y la enseñanza a distancia

en mercancía.<sup>11</sup> A fines de 2016, se completó la definición de las bases para un acuerdo más restrictivo que el AGCS. Se trata del Acuerdo en Comercio de Servicios (*Trade in Services Agreement* [TISA, por sus siglas en inglés]);

2. Establecimiento de un sistema internacional de acreditación;
3. Revisión de las convenciones sobre el reconocimiento de estudios y diplomas que muchos desean se haga exclusivamente con base en el Convenio de Reconocimiento de Lisboa de 1997, que congrega a los países europeos, Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia;
4. El Proceso de Bolonia, útil no solo para la normalización de los procedimientos de Europa, sino que también puede convertirse en un instrumento de dominación cuando se aplique en regiones en desarrollo como África y América Latina;<sup>12</sup>
5. Sistemas de clasificación (*rankings*) sobre la base de criterios que se ajusten, en especial, a los modelos de los países que dominan la economía, las finanzas, la política internacional, especialmente los anglosajones;<sup>13</sup>
6. Desarrollo incontrolado de los *Massive Open Online Courses* (MOOC).

¿Qué es lo grave o problemático en estos procesos?

---

<sup>11</sup> - A partir del análisis hecho en 2002 en el Foro Social Mundial de Porto Alegre, asociaciones universitarias en América Latina se movilizaron en contra de la aplicación del AGCS-GATS a la educación. En Brasil, al gobierno de Fernando Henrique Cardoso se le solicitó tomar una posición. La respuesta del gobierno fue que la OMC no era una amenaza para Brasil. El gobierno tenía razón. La amenaza no era la OMC. La amenaza era el gobierno de Brasil. En diciembre de 1996, el Congreso aprobó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional considerando a la educación superior como un servicio público. El 19 de agosto de 1997, por un decreto, el gobierno de Brasil reconoció la posibilidad de considerar a las instituciones de educación superior como un bien de servicio comercial, objeto de ganancia o acumulación. El resultado fue inmediato. En 1999, el 48 % de las instituciones de educación superior en Brasil ya eran privadas o comerciales, frente a un 34,5 %, sin fines de lucro. El 17,5 % se mantuvo público.

<sup>12</sup> - El significado del Proceso de Bolonia es un tema recurrente en los últimos documentos incluidos en <http://www.mardias.net>. Especial énfasis se puede dar al trabajo conjunto de Alex Fiúza de Mello y Marco Antonio Rodrigues Dias, publicado en la revista *Educación y Sociedad*, vol. 32, abril a junio de 2011, n.º 115, pp. 413-436: «Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios». El texto se encuentra en ResearchGate (Marco Dias), en <http://www.mardias.net>, vol. 15, documento n.º 7 y en <http://www.cedes.unicamp.br>. Alex Fiúza de Mello publicó por su parte en 2011, con la editorial de la Universidad de Brasilia, el libro *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*, en el que analiza el tema en profundidad.

<sup>13</sup> - La decimocuarta edición de la Clasificación de universidades del mundo de la Universidad Jiao Tong de Shanghái fue lanzada el 15 de agosto de 2016. Las diez mejores universidades, como era de esperar, fueron: Universidad de Harvard, Universidad de Stanford, Universidad de Berkeley en California, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Universidad de Princeton, Universidad de Oxford, Oxford Institute of Technology, Instituto de Tecnología de California, Universidad de Columbia, Universidad de Chicago.

Una lógica de la naturaleza económica y financiera cuyas normas son esencialmente mercantilistas se opone al concepto de servicio público basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto es lo que domina hoy en las instituciones europeas, lo que favorece la desregulación de todo y la creación de autoridades administrativas independientes o autónomas en relación al Estado.

Al analizar cómo funciona la cooperación internacional en cuestiones de desarrollo, en particular en el campo de la educación, esto se hace más claro. Durante mucho tiempo, se habló sobre la «ayuda» como instrumento de cooperación. Se ha verificado entonces que con la *ayuda* a menudo disfrutaban mucho más los donantes que los países apuntados como recipientes. Entonces, la nueva palabra utilizada pasó a ser *asistencia*, pero pronto la experiencia demostró que la asistencia basada, por ejemplo, en las teorías difusionistas, no respeta la diversidad cultural, ni los intereses de aquellos a quienes debería beneficiar.



## 10. Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS-GATS)

El AGCS fue adoptado en 1994 y se aplica desde 1995 bajo los auspicios de la Organización Mundial del Comercio (OMC-WTO). Para esta organización, la enseñanza superior, en lugar de ser un derecho, estipulado por la ley de los Estados miembro, se redefine como producto —y de hecho es en esto que se convierte con celeridad— y se transforma en un servicio comercial que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor internacional.

En la medida en que el comercio defina el criterio dominante de las políticas educativas, la educación ya no será para todos. Será para quienes puedan pagarla. No se respetará la cultura local, ni se dará prioridad a las necesidades nacionales y regionales. No existirá ninguna restricción a paquetes cerrados, que no tienen en cuenta las características culturales locales. La definición de políticas educativas será concebida en el extranjero y no se definirá soberanamente por las sociedades a través de gobiernos elegidos democráticamente, sino por el juego del comercio, restringiendo más la soberanía —a veces ya debilitada— de muchos países en desarrollo.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> - A principios de este vigésimo primer siglo, asociaciones universitarias ubicadas en Europa y América del Norte, en particular, la Asociación Internacional de Universidades, y luego en América Latina, reaccionaron fuertemente en contra de los intentos de la OMC de actuar en el campo de la educación superior. El primer grupo publicó un manifiesto en el cual se proclamaba: «La misión de la educación superior es contribuir al desarrollo y mejora de la sociedad en su conjunto, es decir, educar y formar graduados altamente calificados, capaces de satisfacer las necesidades de todos los sectores de la actividad humana, promover, generar y difundir conocimiento a través de la investigación, interpretar, preservar y promover las culturas en un marco de pluralismo y diversidad cultural, proporcionar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, lo que contribuye al desarrollo y a la mejora de la educación en todos niveles, proteger y promover la sociedad civil mediante la formación de jóvenes en función de los valores sobre los que se basa la sociedad civil democrática y proporcionar perspectivas críticas e independientes en el análisis de las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas». Para estas asociaciones, en lugar de las medidas propuestas por la OMC, los gobiernos deberían fomentar programas de cooperación internacional, en particular en lo referente a la aplicación de los instrumentos legales sobre el reconocimiento de estudios y títulos del año 2001: *Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'accord général sur le commerce des services*. La versión francesa estaba disponible en Internet (<http://www.aucc.ca>). A su vez, los representantes de las universidades y asociaciones universitarias iberoamericanas (América Latina más Portugal y España) el 27 de abril de 2002, en Porto Alegre, aprobaron una declaración que dice que «los académicos iberoamericanos reafirmaron los compromisos adoptados por los gobiernos y la comunidad académica internacional en octubre de 1998 en París, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, considerando a la educación superior como un bien público, alertaban a la comunidad universitaria y a la sociedad en general acerca de las desastrosas consecuencias de tales procedimientos y solicitaban a los gobiernos de sus respectivos países a no firmar ningún compromiso en esta área bajo el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS-GATS).

En 1999, el secretariado de la OMC, unilateralmente, definió explícitamente los servicios que, a su entender, estarían cubiertos por el AGCS, incluyendo la educación (Introducción al AGCS, octubre de 1999). La lista es extensa y alcanza todos los sectores de la vida de una nación, abarcando todo lo que se incluye normalmente entre las acciones gubernamentales, a excepción de las Fuerzas Armadas y de la Policía. La lista de servicios, según la OMC, reúne:

1. Servicios administrativos a las empresas, incluyendo servicios profesionales y de computación;
2. Comunicaciones;
3. Construcción e ingenierías;
4. Distribución;
5. Educación;
6. Medioambiente;
7. Finanzas, incluyendo seguros y bancos;
8. Salud y servicios sociales;
9. Turismo y viajes;
10. Servicios recreativos, culturales y deportivos;
11. Transporte;
12. Otros servicios no incluidos en la lista arriba señalada.

Vale la pena señalar la sutileza (o falta de...) de los funcionarios de la OMC. Se incluye en esta lista casi todo bajo la responsabilidad de los gobiernos en un sistema considerado democrático. Pero al llegar al final de la lista de once elementos, no querían estar expuestos a nuevos hechos que la dinámica de los cambios en la sociedad podría desencadenar y añadieron un elemento adicional, el del número doce: *otros servicios no incluidos en la lista indicada más arriba*, es decir, cualquier otro nuevo servicio que la sociedad trate de desarrollar...

Es evidente, también, que la mayor parte de lo que en este documento se refiere a la educación y, en la actualidad, en particular a la educación a distancia o virtual, se aplica también a otros servicios. Esto es lo que sucede con la comunicación como lo ha señalado con insistencia el investigador brasileño Venício Arthur de Lima quien, en un artículo publicado en *Carta Maior* el 19.9.2016, analiza las distorsiones de las políticas de comunicación en Brasil, provocadas, entre otras razones, por la ausencia de regulación del artículo 223 de la Constitución brasileña de 1988 (y también del § 5 del artículo 220), que determina que las licencias y renovaciones de concesiones al servicio de radiodifusión (público) deben respetar el principio de «complementariedad de sus sistemas privado, público y estatal».

De Lima añade que en la organización de los medios de comunicación en Brasil

Se permite no solo el mantenimiento del flagrante desequilibrio entre los sistemas de comunicación social con predominio excesivo del sistema privado, como también se impide la consolidación de un sistema público independiente que, a ejemplo de lo que ocurre en países como el Reino Unido, Alemania, Francia y Estados Unidos, ofrezca una alternativa a los sistemas estatales y privados y, sobre todo, contribuya a construir la pluralidad y la diversidad necesarias para la formación de una opinión democrática.

En su análisis, el profesor De Lima lleva a la consideración de los lectores una serie de puntos adicionales que se aplican no solo a la comunicación, sino también a la educación y a otros servicios públicos. Es su opinión:

1. El gran giro neoliberal fue acompañado de una estrategia deliberada de educación y de formación de la opinión pública. «Padres fundadores» como Ludwig von Mises, Friedrich Hayek y Milton Friedman han llamado la atención sobre la importancia fundamental de la «batalla de ideas» en la educación formal (especialmente en la enseñanza de la economía en la escuela secundaria y en las universidades) y en la propagación de la Vulgata neoliberal a través de los medios de comunicación;
2. Es parte de esta estrategia la creación, en todo el mundo, de *think tanks* para promover y defender el neoliberalismo, financiados por poderosos grupos empresariales;
3. Esta estrategia deliberada de educación y formación del público resultó causar «una vuelta de tuerca a la crítica social». Como recuerdan Dardot y Laval (pp. 209 y 206)<sup>15</sup> «hasta los años setenta, el desempleo, las desigualdades sociales, la inflación y la alienación fueron las enfermedades sociales atribuidas al capitalismo; a partir de los años noventa, los mismos males fueron asignados de forma sistemática al Estado. El capitalismo ya no es el problema y se convirtió en la solución universal. [...] Esta enorme ola [...] fabricó un consenso, sino de toda la población, al menos de las élites que tenían el monopolio de la palabra pública, y permitió que los que todavía se atrevían a oponerse fuesen estigmatizados como arcaicos»;
4. En Brasil, los tres grandes periódicos nacionales de referencia: *Estadão*, *Folha de São Paulo* y *O Globo*, algunos diarios regionales importantes como el *Correio Braziliense* y *Zero Hora*, de Porto Alegre, y también la revista *Veja* y los canales de televisión y radio del Grupo Globo forman hoy un *compacto* político-ideológico en defensa de los fundamentos del modelo económico llamado neoliberal: privatizaciones, subcontrataciones, flexibilidad de la legislación laboral y desregulación de los movimientos de capital. También combaten al unísono las principales políticas públicas del gobierno, como el Bolsa Família, el Plan Nacional de Derechos Humanos, las cuotas en las universidades y la política exterior. De esta manera, se transformaron en sustitutos de un gran partido conservador, protagonistas centrales en el escenario político-electoral;

---

<sup>15</sup> - Ver Pierre Dardot y Christian Laval: *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, São Paulo, Boitempo, 2016.

5. La destrucción de la experiencia de la ejecución del proyecto de comunicación pública de la Empresa Brasil de Comunicação (EBC), que está siendo llevada a cabo por el actual gobierno,<sup>16</sup> es uno de los ejemplos más elocuentes de esta distorsión histórica.

---

<sup>16</sup> - Gobierno de Michel Temer que, desde el principio, también dejó claro su interés en no continuar las medidas que, en gobiernos anteriores, eran destinadas a reforzar el sistema público de educación superior, asegurando, por ejemplo, un acceso más democrático a este nivel de educación.

## 11. TISA: un golpe de Estado mundial

Mencionamos anteriormente que varios procesos en marcha en el mundo académico, hoy en día, tienen como objetivo el control del comercio educacional y de formación a escala mundial.<sup>17</sup> La consolidación de todos estos procesos es prestada por el GATS-AGCS de la OMC. En el momento actual (2016), una atención especial debería prestarse a las discusiones que un poco más de cincuenta países desarrollan en Ginebra, en la sede de la Embajada de Australia, intentando finalizar la formulación y aprobación de un nuevo tratado —el Acuerdo en Comercio de Servicios (TISA)—. Es un clon depravado del AGCS.

Las negociaciones en Ginebra son secretas, pero, de vez en cuando, especialmente por la acción de WikiLeaks, se publica nueva información sobre el tema. Por lo tanto, se supo recientemente (2016) que la prensa de Estados Unidos presionó fuertemente para que, en el tema de servicios comerciales, se acabe con todas las obligaciones locales. Como parte del TISA, los países deben renunciar a cualquier legislación que requiera presencia local, acuerdos vinculados al local de empleo, transferencia de tecnología, esfuerzos de investigación y desarrollo en el sitio con el uso de productos de industriales nacionales. Las disposiciones propuestas restringen la capacidad de los países más pobres de utilizar los mismos senderos que muchos países desarrollados han adoptado y siguen utilizando, advierten los autores de una nota de explicaciones distribuida en mayo de 2016 por WikiLeaks.

A pesar del secreto adoptado, son conocidos los puntos principales. Las decisiones sobre privatizaciones son irreversibles. Ningún país puede retroceder en los compromisos que ha asumido en relación con la liberalización de los servicios. Uno de los más importantes principios que vuelven a la escena es el del trato nacional, según el cual todo lo que se concede a una institución ha de ser otorgado a otras, nacionales o extranjeras. Esto significa, por ejemplo, que los subsidios para las universidades públicas tendrán que extenderse a las universidades privadas nacionales y extranjeras. Esto representa la muerte de la educación pública.

Entre los países que participan en estas discusiones en la Embajada de Australia hubo, desde el principio, seis de América Latina (Chile, Colombia, México, Panamá, Paraguay y Perú). Los otros son los veintiocho de la Unión Europea, además de Australia, Canadá, Corea del Sur, Estados Unidos, Islandia, Israel, Japón, Liechtenstein, Noruega, Nueva Zelanda, Pakistán, Suiza, Turquía,

---

<sup>17</sup> -Ver a) (Rodrigues Dias, ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad, 2010) y b) (Rodrigues Dias, Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior, 23 y 24 de setiembre de 2015). Este segundo texto está también en el sitio web de la Unesco-IESALC, Caracas y en ResearchGate (contribuciones de Marco Dias).

Hong Kong y Taiwán. Uruguay anunció que no participará de las discusiones y Brasil, inmediatamente tras la destitución inicial de Dilma Rousseff, fue tranquilamente a sentarse a la mesa de negociación con los estadounidenses, europeos y australianos.

El TISA buscará reducir al máximo las barreras que impiden a las empresas de un país realizar actividades en otros países o regiones. ¿Qué barreras? Pueden ser cuotas nacionales, reserva de mercados reservados a productos o servicios nacionales, normas protectoras de empresas nacionales, etc.

El TISA es más rígido que el AGCS (GATS). En la actualidad, en principio, un Estado miembro de la OMC debe especificar cuáles son los sectores en los que se acordó liberalizar su funcionamiento. Se trata de listas «positivas». El TISA invierte la situación, creando listas «negativas». Solo los sectores citados explícitamente en los acuerdos no serán liberalizados. Esto podría evitar la llamada de atención a la cuestión en los debates a través de los medios de comunicación, redes sociales, instituciones académicas y en los parlamentos.

En la práctica esto significa que, aceptado el acuerdo, todos los sectores de la economía, incluyendo educación, salud, energía, turismo, bienestar y todos los demás serán cubiertos por este instrumento normativo. Los gobiernos entonces serán amenazados con acciones en tribunales específicos establecidos para este propósito y podrán ser acusados de favorecer, por ejemplo, a las empresas locales. En el caso de la educación, de nuevo aparece el fantasma según el cual, si un estado financia las universidades del sector público, podrá ser procesado si no da los mismos recursos a empresas privadas, sean nacionales o extranjeras.

Otro punto alarmante del proyecto establece que se utilizará una cláusula según la cual el nivel de regulación en cada país tendrá en cuenta la fecha de adhesión al acuerdo. Así, el país que firma el TISA —y varios países latinoamericanos están dispuestos a hacerlo— obligará a que ningún gobierno pueda volver atrás en su decisión. En términos de soberanía, esto significa que de nada servirá que los ciudadanos de un país elijan un gobierno con opciones diferentes de aquellos que firmaron el acuerdo. Las decisiones no pueden cambiar. El acuerdo, además, limita la capacidad de los estados soberanos para adoptar nuevas leyes en áreas como la seguridad de los trabajadores, el medio ambiente, la protección del consumidor y las obligaciones de un servicio universal.

En Uruguay, el 8 de abril de 2015, Jorge Brovetto<sup>18</sup> envió una nota a la AUGM y a un número de líderes académicos del mundo entero, afirmando que «en términos prácticos, el significado real del acuerdo es transformar la educación en un bien de mercado, una mercancía sujeta a las

---

<sup>18</sup> - Jorge Brovetto, exrector de la Universidad de la República, en Montevideo; ex secretario general de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo; exministro de Educación y Cultura de Uruguay y expresidente del Frente Amplio, entidades de coordinación de los partidos y grupos políticos de apoyo a los presidentes Tabaré Vázquez y José Mujica.

disposiciones, reglamentaciones, controles y sanciones en su comercialización internacional, similares a las del comercio de cualquier otro servicio o mercadería».

Para Brovotto, «los servicios educativos no deberían ser incluidos en ninguno de sus diversos niveles, por ningún motivo, entre los temas a negociar en el marco del TISA, puesto que ello no corresponde a la condición de un bien público como lo es la educación».

El día 8 de setiembre de 2015, la prensa uruguaya difundió una información según la cual el presidente Tabaré Vázquez ordenó al canciller de su gobierno retirar a Uruguay de los debates sobre el TISA, pasando a considerarlo como inaceptable.

Fue una decisión importante, la del presidente Tabaré Vázquez. ¿Por qué? Insistimos en este punto. El acuerdo es antidemocrático y perjudica a la soberanía de los países. En un país democrático donde hay elecciones libres, si un gobierno toma decisiones en estas áreas, los nuevos gobiernos elegidos por el pueblo para cambiar la política, no podrán cambiar nada. Uruguay puede ser pequeño, pero tiene coraje para afrontar grandes decisiones.

Lo que se presentó en la sede de la delegación de Australia en Ginebra tendrá como resultado, si se aprueba, un golpe de estado mundial. Es una declaración de *impeachment* ('proceso de destitución') global que afecta a todos los gobiernos de todos los países. Es transformar a los gobernantes de nuestros países en marionetas. Se pone en ridículo a los votantes de países democráticos. Es oficializar la tiranía internacional. Todo esto es inaceptable.

Un hecho importante relativo a este tema fue la posición de Francia que, mediante su presidente Hollande, en setiembre de 2016 decidió vetar que se siga discutiendo un acuerdo de libre comercio entre Estados Unidos y la Unión Europea. La propuesta solamente beneficia a las grandes empresas de Estados Unidos, sustentó el presidente francés. Si hubiese habido lógica en esta decisión, Francia hubiera denunciado también las negociaciones sobre el TISA. No lo ha hecho hasta diciembre de 2016.

La elección de Trump en Estados Unidos y el anuncio de sus políticas proteccionistas contrarias a la globalización podrían llevar a los analistas a pensar que el GATS —como el TISA— serían condenados... ¡Un completo error! Aunque en un principio el Sr. Trump pueda crear problemas para las organizaciones como la OMC y pueda provocar la suspensión de algunos acuerdos multilaterales relacionados con el comercio, él, como todos los presidentes de los Estados Unidos, tiene la intención de defender la economía y los intereses financieros de su país.

Hay un precedente. Cuando a principios del año 2000, enojado por la reacción de los países en vías de desarrollo que requerían la aplicación de la regla que, en la OMC, cada país tendría un voto, (lo que impide la manipulación de un pequeño número de países como los Estados Unidos, Canadá, Japón y la Unión Europea), los EE. UU. justamente comenzaron a alentar acuerdos bilaterales y a

firmar convenios con un pequeño grupo de países más fácilmente dominados. No se deben crear ilusiones con la posibilidad de cambios en este campo.



## 12. Sistema internacional de acreditación

Otro elemento de este proceso interconectado es la posibilidad de implementación de un sistema internacional de acreditación para la educación superior «transfronteriza», cuyos principios algunos expertos intentan transmitir a todo el sistema de enseñanza superior. Hace algún tiempo, al comienzo de este siglo, la OCDE fue la institución líder en los esfuerzos de producción de un documento relativo a las directrices para la acreditación «transfronteriza», lo que era considerado el primer paso hacia el establecimiento de un sistema internacional de acreditación (van Ginkel & Rodrigues Dias, Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional, 2006).

Entre 2004 y 2005, la secretaría de la Unesco organizó tres reuniones de expertos con el fin de elaborar directrices para la provisión de los servicios de educación superior transfronteriza. Durante la Conferencia General de la Unesco en 2005, los Estados miembro fueron informados de la existencia de un documento sobre «directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras», pero no lo adoptaron ni lo aprobaron. La Conferencia General se limitó a tomar nota de que «el director general planeaba editar las directrices como un documento del secretariado» (Resolución adoptada en el Informe de la Comisión II en la reunión plenaria número 17, el 19 de octubre de 2005).

Más adelante, en diciembre de 2005, la OCDE aprobó el mencionado documento sin oponerle ninguna restricción. En él se exponen con claridad las opiniones que tienen los autores sobre la situación de la educación superior en un período de educación transnacional, y también se describe que la importancia de la educación superior transfronteriza ha aumentado de forma considerable desde la década de 1980.

La estrategia consistía en asignar a la Unesco la función de convertirse en una agencia de acreditación, pero una oposición interna en la organización, seguida por una reacción en contra de esta iniciativa por varios países, mató la idea.

Varios escenarios fueron luego discutidos sobre la actitud que los Estados miembro de la Unesco tendrían que asumir con respecto a la iniciativa:

1. Rechazo total del plan;
2. Preparación de un proyecto de declaración que se utilizaría en la organización de reuniones intergubernamentales;
3. Adopción de un texto legal híbrido o indefinido;

4. Aceptación de un documento que pudiese ser considerado como expresión de la opinión de los que elaboraron su texto y que posiblemente pudiera servir como una herramienta de trabajo para futuras reflexiones.

Se logró un acuerdo que favoreció a la última opción. El documento no fue aprobado. Sin embargo, desde entonces, pasó a ser presentado como aprobado por los organismos de decisión de la Unesco, o sea la Conferencia General y el Consejo Ejecutivo, lo que no correspondía a la verdad. Se trataba de una manipulación cínica. Los organismos que velan por la garantía de la calidad y la acreditación pasaron a ser invitados a «aplicar los principios que se recogen en los actuales documentos de ámbito internacional acerca de la educación superior transfronteriza, como los de la Unesco (Centro Europeo para la Educación Superior [CEPES]), Consejo de Europa, Código Europeo de Buenas Prácticas para la Educación Transnacional».

De igual manera, pasó a recomendarse que para la convalidación académica se utilizasen las buenas prácticas incluidas en la recomendación sobre criterios y procedimientos para la evaluación de títulos externos, también bajo la responsabilidad de la Unesco y del Consejo de Europa.

El documento, elaborado en realidad en el marco de la OCDE, llegó a ser en muchos aspectos «políticamente correcto». Es lo que pasa, por ejemplo, cuando se menciona la necesidad de respetar la diversidad cultural. Sin embargo:

- La noción de relevancia rara vez se menciona. La Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés) y otras treinta y cinco asociaciones de universidades lanzaron un documento alternativo sobre el mismo tema, con énfasis en la cuestión de la pertinencia y este documento simplemente fue ignorado;
- El documento es eurocéntrico. Se invita a los organismos de acreditación y a los centros de convalidación de estudios y de diplomas a aplicar principios que fueron producidos en el Consejo de Europa y en el CEPES,<sup>19</sup> en particular el Código Europeo de Buenas

---

<sup>19</sup> - El Centro Europeo para la Educación Superior era una unidad de la Unesco especializada en temas relacionados con la educación superior en Europa. Fue establecido en 1972 y cerrado en 2009, cuando era director general de la Unesco Koichirō Matsuura, diplomático japonés y director de la División de Educación Superior, un profesor universitario, portador de un pasaporte francés. Desde setiembre de 2003, el CEPES fue miembro asesor del seguimiento del Proceso de Bolonia y obtuvo fondos extrapresupuestarios de la Comisión Europea y de Japón. Era considerado un socio privilegiado en instituciones como la Comisión Europea y la Asociación de Universidades Europeas. En la Unesco, se suponía que el Sr. Matsuura también quería cerrar el IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) pero no tuvo éxito debido a la falta de apoyo político en América Latina para esta decisión. Por otro lado, estaba claro que se había vuelto difícil justificar la existencia de un centro especializado en enseñanza superior de la Unesco en Bucarest, que desarrollaba acciones en la misma línea que las del Consejo de Europa y las de la OCDE, y que promovía estudios equivalentes a los de la Asociación de Universidades Europeas.

Prácticas para la Educación Transnacional. Hay que notar que, según la tradición, para la Unesco, Europa comprende Estados Unidos, Canadá e Israel;

- El mismo procedimiento se adopta con respecto a las instituciones consideradas suministradoras de programas educativos transnacionales.

Con respecto a los objetivos de este documento, se eliminaron todas las dudas con las declaraciones hechas sobre el tema por el secretario general de la OCDE durante la Conferencia General de la Unesco en octubre de 2005, ya mencionada anteriormente.<sup>20</sup>

Lo que se intenta es establecer un sistema de equivalencia en lugar de reconocimiento. El sistema europeo pasaría a ser la base para las reformas que se busca introducir, por ejemplo, en los comités de aplicación de los convenios o convenciones sobre convalidación de títulos y diplomas de las diversas regiones del mundo.

Esta operación, este proceso, podrá llevar a la adopción universal del modelo europeo, adaptación del sistema de Estados Unidos, con la supresión de la perspectiva regional que se pretendía desarrollar hasta hace poco. En la práctica, más que firmar acuerdos sobre el reconocimiento de estudios, lo que se busca es una equivalencia con el modelo único estadounidense, con la imposición de un pensamiento único, generador de una identidad internacional también única.

En lugar de todo esto, en regiones como América Latina, África o Asia del sudeste sería necesario establecer criterios y parámetros que identifiquen la contribución de la enseñanza superior a la pertinencia, a la creación y al desarrollo de una sociedad mejor, más justa, con más igualdad.

---

<sup>20</sup> - Ver nota al pie n.º 6.

### 13. Reconocimiento y convalidación de diplomas

Se puede entonces comprender cómo la renovación y reforma de las convenciones sobre reconocimiento y convalidación de estudios y diplomas de enseñanza superior promovidos por la Unesco pueden transformarse en un elemento más de este conjunto de procesos que se intenta utilizar para imponer el pensamiento único e imponer los principios del neoliberalismo en los sistemas educacionales.

Aquí es necesaria una crónica.<sup>21</sup> Diversas actividades para lograr la equivalencia de estudios, considerada elemento esencial para el éxito de la cooperación interuniversitaria internacional, fueron lanzadas desde los primeros momentos de vida de la Unesco, considerándose, en una primera etapa, que sería prematuro adoptar un convenio o una recomendación internacional global sobre la convalidación de los diplomas de enseñanza superior.

La dimensión regional fue considerada entonces un instrumento para que se pudiese lograr la eficacia. Era considerada un elemento de articulación entre los niveles nacional e internacional, pues se refiere a una realidad caracterizada por elementos culturales comunes. Adoptadas las convenciones en todas las regiones y establecidos acuerdos entre ellas, se pasaría naturalmente a la etapa de una convención mundial.

A partir de 1974, fueron adoptados los convenios sobre convalidación de títulos y diplomas en la enseñanza superior en diversas regiones:

- 1974: América Latina y el Caribe;
- 1976: Países árabes y europeos del Mediterráneo;
- 1978: Estados árabes;
- 1979: Europa;
- 1981: África;
- 1983: Asia y Pacífico.

Los convenios regionales constituyeron instrumentos legítimos para este tipo de cooperación:

- Se desechaba la noción de equivalencia percibida desde el punto de vista de una correlación perfecta de contenidos, duración y calidad de los estudiantes. La

---

<sup>21</sup> - Consultar el documento elaborado por el autor de este texto para la Conferencia Regional de Educación Superior organizada por el IESALC, bajo la dirección de Ana Lúcia Gazzola en Cartagena de Indias, Colombia (2008), que fuera publicado como un capítulo del libro *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (Carlos Tünnermann, ed.), cap. VII «La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento», pp. 313-366.

equivalencia era considerada imposible dada la diversidad de los sistemas, era reemplazada por convalidación o reconocimiento;

- Se establecía la necesidad de tomar en cuenta los diplomas, pero también el conocimiento y la experiencia de vida, en particular en el mundo del trabajo;
- Se hacía hincapié en la necesidad de comprensión, tolerancia y amistad entre las naciones y se tomaba una clara posición en contra de las discriminaciones y en favor de los derechos humanos;
- Se lanzaba la idea de alternancia entre estudio y trabajo y se hablaba de etapas de estudio en lugar de ciclos;
- Se promovía la educación permanente, la democratización de la educación, la definición de políticas que tomaban en cuenta los avances tecnológicos, los cambios sociales y los contextos culturales.

Desde 1998, cuando todas las regiones ya tenían su propio convenio y tomadas las iniciativas para la promoción de acciones comunes entre los comités de aplicación, se inició una operación con vistas a la elaboración de un convenio internacional a escala mundial que, una vez más, fue considerada prematura. Sin embargo, en lugar de bloquear indefinidamente el proceso hacia una convención mundial y, por sugerencia de la División de Enseñanza Superior de la Unesco, los Estados miembro estimaron que una recomendación internacional sobre la convalidación de estudios, títulos y diplomas era oportuna.

Se trataría de un documento no vinculante que debería establecer principios que pudiesen servir de base a acuerdos entre las regiones, crear un marco teórico-práctico para acuerdos bilaterales y servir, en un futuro indeterminado, como base para un convenio global. Esta recomendación fue adoptada en noviembre de 1993 por la Conferencia General de la Unesco en París.

Un análisis detallado del texto de la Recomendación, adoptada por consenso, muestra que sus principios son compatibles con los que fueron adoptados más tarde, en 1998, por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

Se menciona a título de ejemplo:

- La educación en todos los niveles es considerada un derecho humano, el conocimiento es universal y el acceso debe de ser garantizado a cada individuo. La diversidad cultural debe ser respetada y los modelos únicos deben ser rechazados.
- Se da énfasis a la importancia de la contribución al desarrollo sostenible.
- La cooperación tiene que hacerse entre iguales, estimulando la dimensión internacional.
- Se considera necesaria la evaluación y, teniendo en cuenta la diversidad de las instituciones, este principio se aplica a todas las instituciones académicas, incluidas las universidades abiertas.

La Recomendación anticipaba cuestiones que hoy, en tiempos de globalización, se han revelado cruciales, como por ejemplo el reconocimiento o convalidación de certificados, donde no se puede otorgar un derecho más amplio en otro país que aquel que es válido en el Estado de origen. Además, se tienen que tomar en cuenta los resultados de la propia experiencia, del mundo del trabajo, como así también de los estudios parciales realizados.

Lo que faltó en la Recomendación fue prever la existencia de un comité encargado de su aplicación. Este comité debería tener representantes de todas las regiones y, naturalmente, de las universidades a través de sus asociaciones. Como las universidades en muchas partes son autónomas, no pueden dejar de participar en este tipo de decisiones. Una medida lógica a aplicar sería la de incluir, con derecho a voto, a las asociaciones universitarias en todos los comités de aplicación de los convenios existentes, como así también en aquel que se crearía a partir de la eventual convención mundial.

El funcionamiento de los comités de aplicación y su no existencia en el caso de la recomendación internacional pueden ser considerados como uno de los factores principales de las debilidades en su aplicación. Los comités son los encargados estatutariamente de su aplicación y en principio tendrían que reunirse cada dos años, lo que ocasionalmente ocurre. Los comités de los convenios y un eventual comité internacional para la aplicación de la recomendación podrían tener como misión examinar todos los aspectos inherentes al reconocimiento de títulos, incluso las implicancias de la acción de proveedores que actúen en la educación transfronteriza.

De hecho, la recomendación de 1993 configura un marco político y establece principios para la prestación de la educación superior en todas circunstancias y en todas las regiones. Puede notarse que en su artículo 16, el instrumento normativo de 1993 relativo a la condición del personal docente de la enseñanza superior ya sugería que la recomendación sobre la convalidación fuera utilizada «a fin de homologar títulos y credenciales expedidas en otros Estados».

Sin embargo, la recomendación sobre convalidación está prácticamente abandonada. No es utilizada como directriz de comportamiento en las actividades de cooperación ni es el documento principal utilizado para la revisión de los convenios regionales y eventualmente para la elaboración de un convenio mundial, objetivo que jamás fue abandonado oficialmente por los Estados miembro de la Unesco.

¿Cuál es la evolución de la situación actual de los convenios de convalidación?

En 1997, posteriormente a la adopción de la recomendación internacional de 1993, se firmó en Lisboa un nuevo convenio para Europa bajo los auspicios conjuntos de la Unesco y del Consejo de Europa. Este nuevo instrumento, regional por su naturaleza, habría tenido como objetivo dar una respuesta concreta a los cambios inducidos por los acontecimientos políticos en los antiguos países del este de Europa a finales del siglo XX. Hay que recordar una vez más que, para la Unesco,

Europa significa también Estados Unidos, Canadá, Israel y, en la actualidad, por el presente Convenio de Lisboa, Australia. El objetivo de un nuevo instrumento regional se justificaba pues como necesario para dar respuesta a los cambios provocados por la evolución producida principalmente en los antiguos países comunistas de Europa del Este. Este instrumento es llamado por el personal de la Unesco como la primera «convención de segunda generación».

Actualmente, se procede a renovar y a actualizar los convenios regionales adoptados entre 1975 y 1983 dentro del marco de la Unesco, tomando siempre como modelo la Convención de Lisboa de 1997. Dos convenciones ya fueron «modernizadas»: Asia (Tokio, 2011) y África (Adís Abeba, 2014). La secretaría de la Unesco tiene la intención de proponer una nueva convención mundial sobre el tema durante la conferencia general de noviembre de 2017.

En todos los países signatarios de la Convención de Lisboa existen, por supuesto, iniciativas que pueden servir de ejemplo a otras regiones. Pero una cuestión que tiene que ser planteada es la de la legitimidad de instrumentos de orientación para la evaluación que son resultado del trabajo de pequeños grupos ideológicamente muy marcados. Los principios normativos deberían estar reunidos en instrumentos como lo fue la Recomendación de 1993, objeto de consenso mundial, y tendrían que recoger los resultados de los análisis realizados en el mundo entero por representantes de todos los intereses.

Una pregunta se plantea naturalmente: ¿Por qué no se pensó en transformar en convención la Recomendación de 1993, buscando hacer las cosas de manera a que las necesidades actuales de todas las regiones fueran tomadas en cuenta? En otras palabras, ¿por qué no se utilizó la recomendación como punto de partida para nuevas reformas de las convenciones existentes y para los nuevos estudios sobre una convención mundial?

Esta manera de actuar, que implicaría la participación de todos los Estados miembro de la Unesco, de todas las regiones, al igual que la de los diversos *partners (stakeholders)*, sería más legítima que aquella que consiste en dar a un grupo de expertos, ideológicamente comprometidos con la ideología neoliberal, el derecho de decir lo que es calidad en el mundo entero. Una tarea importante pues, ahora, para las asociaciones universitarias y expertos es la de analizar los trabajos en curso en este dominio.

En el pasado y hasta fines de los años ochenta, el gran obstáculo a estos convenios lo representaban algunos países —como la Unión Soviética— que deseaban la instauración de las equivalencias. En otras palabras, buscaban solamente reconocer programas que pudieran ser considerados como iguales a los suyos. ¿Estaremos volviendo a una solución donde lo que se busca es la equivalencia con los sistemas europeos y norteamericanos y no el reconocimiento o la convalidación?

El sistema de reconocimientos es más democrático pues implica que las instituciones sean consideradas como iguales y del mismo nivel. ¿Estaremos acaso viviendo la consolidación de un proceso de europeización o americanización de los sistemas nacionales de educación superior? La consideración de esta cuestión por la comunidad académica es actual y urgente.



## 14. Proceso de Bolonia

Otro proceso en curso, con un impacto directo en los planes, currículos y programas de las instituciones y sobre los programas de cooperación, es el de Bolonia,<sup>22</sup> cuyo objetivo es reformar la educación superior en los países europeos de forma coherente, y consolidar un sistema único europeo con mayor competitividad. Jamás sus finalidades quedaron aparentes. Jamás tampoco sus objetivos fueron objeto de una decisión democrática.

Sorprendentemente, las universidades europeas en general se dejaron conducir dócilmente por un proceso decidido fuera de sus muros. En 2012, una evaluación del proceso mostró que todos los países europeos estaban implicados con interés en él, que sistemas de garantía de calidad fueron desarrollados y mecanismos fueron creados para estimular la movilidad. Muchos de los que están implicados en este proceso consideran su implementación un éxito.<sup>23</sup>

El Proceso de Bolonia tiene, en principio, los siguientes objetivos:

- Adoptar un modelo que permita la lectura fácil de los elementos componentes de cada sistema nacional y la comparación entre los diversos sistemas europeos de enseñanza superior, implantando una estructura basada en dos ciclos: graduación y posgrado o, en la práctica, un sistema de tres ciclos (3+2+4): graduación, maestría, doctorado;
- Facilitar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo;
- Establecer un sistema de créditos adquiridos por intermedio de cursos tradicionales o en la vida activa y estimular el aprendizaje durante toda la vida;
- Promover la dimensión europea<sup>24</sup> en la enseñanza superior y organizar y estimular la cooperación europea en el dominio de la garantía de la calidad.

---

<sup>22</sup> -La Declaración de Bolonia de junio de 1999, precedida por la Declaración de la Sorbona del 25 de mayo de 1998, fue inicialmente solo una declaración política. Ella dio a luz al Proceso de Bolonia. Véase, en relación con determinados aspectos de este proceso: Alex Fiúza Mello y Marco Antonio Rodrigues Dias en *Educación y Sociedad*, revista de Ciencias de la Educación / Centro de Estudios de Educación y Sociedad, vol. 32, abril-junio 2011, Campinas, Brasil, pp. 413-435, «Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios». El texto también se puede encontrar en <http://www.mardias.net>, libro electrónico n.º 15, documento n.º 7.

<sup>23</sup> - Ver Nathalie Brafman: «El proceso de Bolonia, trece años después de que se firmó», *Le Monde*, París, 3/5/2012.

<sup>24</sup> - La dimensión europea puede interpretarse como la respuesta que se da a las necesidades del continente europeo en campos como la formación de personal de alto nivel y la capacidad de conseguir un trabajo («empleabilidad»). Por otro lado, es importante tener en cuenta que es raro encontrar referencias a la necesidad de desarrollar una Europa de los ciudadanos, basada en principios humanistas y en la tolerancia.

Un concepto básico en este proceso, no analizado suficientemente, es el de las competencias (Angulo, 2008). Estas están vinculadas a la idea de comparación y de equiparación entre estudios y a la importancia de la «empleabilidad» y del mercado de trabajo. Se busca la homogeneización de títulos y certificados, cuyas competencias profesionales deben quedar estandarizadas y evaluadas de acuerdo con procedimientos similares a los vigentes en todas partes. Las competencias, en este caso, no corresponden a lo que propone el Informe Delors (1996), que enfatizó la importancia de habilidades para la ciudadanía. En la práctica, ellas se refieren exclusivamente al mercado de trabajo actual. Se apuesta a una universidad que tenga sus raíces en el mundo empresarial.<sup>25</sup>

Hay momentos en que nos vemos tentados a decir que la historia se repite. En cuanto a lo que los europeos, en el marco del proceso de Bolonia, tratan de hacer con la definición de las competencias estandarizadas, ¿cómo no recordar lo que pasó en Brasil en los años setenta, durante la aplicación de la reforma universitaria de 1968?

La reforma trató de racionalizar el sistema universitario brasileño hacia la adopción de fórmulas pragmáticas derivadas del modelo americano. ¡Hasta ahora nada nuevo! Darcy Ribeiro había hecho lo mismo cuando creó el modelo innovador de la Universidad de Brasilia a principios de los años sesenta. Muchas de las medidas adoptadas eran parte de las reclamaciones de los estudiantes universitarios brasileños, en particular, de la *União Nacional dos Estudantes* (UNE). Darcy Ribeiro quería utilizar la Universidad de Brasilia para formar ciudadanos críticos. Los militares brasileños, por el contrario, querían formar jóvenes adaptados al modelo dependiente que se impuso a Brasil en los años setenta. Para ello, una comisión Ministerio de Educación-Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (MEC-USAID) se estableció con el objetivo de definir los programas de los cursos. De manera significativa, la mayor parte de sus miembros estaba integrada por expertos estadounidenses; los pocos brasileños incluidos en el grupo eran conocidos por su sumisión al modelo que la dictadura quería imponer.

Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar a través de competencias. El individuo diplomado por la universidad no solo tiene que ser competente, esto es obvio, sino que también debe ser responsable. Tiene que ser consciente de su papel en la sociedad y no ser, simplemente, un instrumento para la producción de riquezas de las grandes empresas. Además, entrenar a alguien para un mercado de trabajo que meses después puede no ser lo mismo,

---

<sup>25</sup> - Lo que muchos critican en el Proceso de Bolonia es la existencia de una agenda oculta. Detrás de las acciones que se presentan como cooperación, existen elementos que podrían conducir a la transformación de las universidades en herramientas poderosas para la construcción de una Europa de las grandes empresas y no una Europa de los ciudadanos. El Informe Attali del 5 de mayo de 1998 sirvió de base para la Declaración de la Sorbona y también para el conjunto del Proceso de Bolonia. Este, ahora, orienta a la educación superior en Europa y en varios otros países en el mundo con el fin de tener una política neoliberal en donde las fuerzas del mercado son las que predominan.

representará para los individuos colocarse en una situación permanente de precariedad. Pasado un tiempo, su entrenamiento puede quedar totalmente desactualizado.

Cooperación solidaria y asociación para el desarrollo —objetivos anunciados por los países europeos en el pasado— se convierten en una fuerte competencia para la venta de productos educativos, principalmente a través de Internet. Esta realidad crea una tensión permanente entre las dos concepciones de la educación mencionadas anteriormente: la que insiste en adaptarse a sus objetivos tradicionales, o sea formar ciudadanos y estimular la promoción social y la otra que, por el contrario, al estimular la competencia, tiene por objeto promover principalmente la venta de productos educativos.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> - Ver sobre este tema Kent Rollin (1995): *Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO* y (Olsson, 1995).

## 15. *Rankings* - sistemas de clasificación

Un elemento importante en el conjunto de procesos que dan lugar a la consolidación del pensamiento único son, desde 2003, los *rankings* académicos, que tienen la presunción de clasificar las universidades del mundo entero, utilizando criterios basados en modelos anglosajones. Estos *rankings* se transformaron en una industria muy lucrativa. Los indicadores definidos por los responsables de los sistemas de clasificación existentes se convierten en normas destinadas a mostrar dónde hay calidad en la educación superior.

La selección de los *rankings*, en particular el de Shanghái, tiene consecuencias en las políticas públicas.<sup>27</sup> Se sabe que Holanda y Dinamarca, por ejemplo, dan facilidades para la inmigración de estudiantes que vengan de las trescientas primeras universidades en la clasificación. Rusia destina nueve mil millones de rublos (doscientos dieciocho millones de euros) para que sus universidades tengan buenas notas y estimula la asociación con las trescientas primeras clasificadas. Las universidades australianas contratan expertos para optimizar sus perfiles. Para neutralizar esta influencia, los europeos decidieron crear un *ranking* propio, el U-Multirank.

La XIV edición del Ranking de Shanghái fue lanzada el día 15 de agosto de 2016. Las diez primeras universidades, no en vano, fueron: Universidad de Harvard, Universidad de Stanford, Universidad de California, Universidad de Berkeley en California, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Universidad de Princeton, Oxford University, Instituto Universitario de Tecnología de Oxford, California Institute of Technology, Universidad de Columbia, Universidad de Chicago.

Analizando una edición anterior, la de 2013, el periódico francés *Le Monde*, el 16 de agosto de 2013 notó que los Estados Unidos dominaban esa edición de los *rankings*, en la cual ya emergían los establecimientos chinos. En 2003, solamente 16 universidades chinas, con la inclusión de establecimientos de Hong-Kong, Taiwán y Macao, aparecían entre las primeras 500 universidades.

---

<sup>27</sup> - En el año 2013, entre el 17 y el 21 de mayo, la sección responsable del manejo de la educación superior en la Unesco organizó una reunión sobre la clasificación (*ranking*) de las instituciones de educación superior, con la presencia de más de 250 participantes procedentes de 70 países. En un documento de presentación del texto, la Secretaría de la Unesco explicó sintéticamente: «Utilizados inicialmente como una herramienta de información para responder a la demanda pública de transparencia, las clasificaciones internacionales de universidades fueron vistas como medio para medir la calidad y provocaron una intensa competencia entre los establecimientos. En un mundo globalizado, donde la educación superior se ha convertido en una industria de exportación importante y donde la movilidad aumenta exponencialmente, ellos se convirtieron en instrumentos de política que influyen en las decisiones de la institución, del mundo docente, de los investigadores y de los responsables políticos».

En 2013, ya eran 42, de las cuales 5 estaban entre las mejores 200. Para una comparación, Argentina tenía una universidad, México, una y Brasil, cinco.

Los criterios de selección se centran en la investigación de la universidad, sin tener en cuenta la calidad de la educación, ni el aporte dado por las instituciones para el progreso de la sociedad. Los evaluadores realizaron una recensión de aquellos que, entre los profesores de cada institución, hubiesen sido laureados con premios Nobel y medallas Fields (20 % de la nota) y antiguos diplomados (10 %), dan prioridad a las ciencias exactas y de la vida, al número de publicaciones en dos revistas anglófonas, *Nature* y *Science* (20 %), a las citaciones de estos artículos (20 %), a los investigadores citados durante los últimos cinco años precedentes (20 %) y a la *performance* alcanzada, teniendo en cuenta el número de docentes investigadores (10 %).

Por otra parte, hay poco interés en las ciencias sociales, con excepción de la economía.<sup>28</sup> El examen de esta cuestión revela una vez más que, para instituciones de enseñanza superior de países en desarrollo, lo importante es verificar los niveles de implementación de los principios que constituyen la misión de cada institución; es medir como las universidades, por ejemplo, colaboran para mejorar la sociedad, para construir la ciudadanía, para hacer una integración entre las diversas regiones de un país y de diversas naciones en un continente; es medir como la acción de estas instituciones colaboran para la paz y la comprensión, para el vivir juntos.

¿Qué sentido tiene, por ejemplo, para una universidad como la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) —que el expresidente de Brasil, Lula da Silva creó en Redenção, en el Estado de Ceará, al final de su gobierno— disponer de galardonados con premios Nobel o Fields en su personal docente? ¿De qué sirve si se empieza a contar el número de publicaciones de sus profesores en revistas anglosajonas?<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> - Criticados pero aceptados, los *rankings*, según algunos expertos, deben ser reemplazados por acciones de *benchmarking*, es decir, se debe dar prioridad a la comparación entre los diferentes sistemas. Para completar este escenario, durante la reunión de la Unesco sobre este tema en 2013, se hizo referencia a la necesidad de que se evaluaran los propios *rankings*. Una institución europea anunció entonces que comenzaría inmediatamente a poner en práctica un sistema que adoptaría criterios y métodos que ella misma desarrolló para permitir que esta iniciativa se pusiera en operación. Es la vieja historia de poner al zorro en el gallinero.

<sup>29</sup> - En su edición del 26 de abril de 2012, *The Chronicle of Higher Education*, en un artículo titulado «En Brasil, una conferencia sobre internacionalización debate sus peligros» (*In Brazil, a conference on internationalization debates its dangers*) informó lo que ocurrió en el Segundo Congreso de las Américas, que se celebró en Río de Janeiro, cuando se discutieron temas de cooperación interuniversitaria y la importancia de los *rankings*. Uno de los momentos más intensos de la reunión se produjo cuando Sonia Laus, una especialista en relaciones internacionales en Santa Catarina, en el sur de Brasil, bajo aplauso entusiasta de la mayoría de los participantes, dijo: «No aceptamos que todas las universidades son idénticas. No queremos ser como ellos. Lo que deseamos son buenas asociaciones. Deseamos que nuestros estudiantes vayan a las mejores universidades, pero estas no son necesariamente las que están en la cima en los

En la sesión de cierre del encuentro que la Unesco organizó sobre el tema de los *rankings* en 2011, alguien mencionó a Ernest L. Boyer.<sup>30</sup> De manera lúcida, el académico norteamericano hizo un comentario que podría servir de reflexión para todos los que se interesan por el tema de calidad y pertinencia en los establecimientos de enseñanza superior: «Necesitamos un clima en el que los colegios y universidades sean menos imitativos, haciendo gala de su singularidad. Es hora de poner fin a la práctica asfixiante en la que los colegios y universidades se miden con demasiada frecuencia con factores externos más que con valores determinados por su propia misión específica».<sup>31</sup>

Fue una bella conclusión para la reunión. Irónicamente aquellos que, en los últimos quince años, hicieron todo para provocar el olvido de las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, acabaron reconociendo directa o indirectamente que calidad y pertinencia no existen una sin la otra. Además, los sistemas de evaluación y de acreditación tienen que tener como criterio no los modelos que nada tienen que ver con la realidad de las instituciones, sino el intentar verificar cómo la acción de las instituciones de enseñanza superior está de acuerdo con las misiones que ellas se atribuyen de manera libre y autónoma.

---

*rankings*. Para nosotros, los *rankings* no son importantes. La asociación con universidades que tienen algo en común con nosotros es lo que importa».

<sup>30</sup> - Ernest L. Boyer fue presidente de la Universidad Estatal de Nueva York y de la Fundación Carnegie. Recibió 92 grados honorarios de las universidades y colegios de Estados Unidos.

<sup>31</sup> - Original del comentario de Ernest L. Boyer: «We need a climate in which colleges and universities are less imitative, taking pride in their uniqueness. It's time to end the suffocating practice in which colleges and universities measure themselves far too frequently by external status rather than by values determined by their own distinctive mission».

## 16. Los *Massive Open Online Courses* (MOOC)

En los últimos tiempos, lo que llama la atención son los *Massive Open Online Courses* (MOOC), es decir, los cursos masivos abiertos en línea. A principios de setiembre de 2016, Coursera, uno de los grandes MOOC en Estados Unidos, firmó un acuerdo con L'Oréal para la formación, a nivel superior, de funcionarios de esta empresa en todo el mundo. La idea es utilizar este programa para empresas diversas en todos los continentes.

En su edición del 20 de setiembre de 2013, *The Economist* de Londres menciona que desde el lanzamiento, al inicio de 2012, de Udacity y Coursera, dos empresas emergentes (*start-up*) del Valle de Silicio que ofrecen educación libre a través de los MOOC, las torres de marfil de la academia fueron sacudidas en sus fundaciones. Además de ofrecer cursos en línea para sus estudiantes (que, en general, pagan escolaridades), las universidades se sienten obligadas a asociarse a la revolución de los MOOC para evitar ser decapitadas por ella.

*The Economist* señala que edX, un proveedor MOOC oficialmente no lucrativo, fundado en mayo de 2012 por la Universidad de Harvard y por el Massachusetts Institute of Technology (MIT) con una base de sesenta millones de dólares en fondos propios, es ahora una red (consorcio) de 28 instituciones. El periódico inglés informó también sobre los planes de FutureLearn, un consorcio de 21 universidades inglesas, una irlandesa y una australiana, asociadas a otros organismos educativos, para lanzarse también en la práctica de ofrecer MOOC. Coursera, a su vez, en 2013 ya tenía más de cuatro millones de estudiantes.<sup>32</sup>

*The Economist* advertía entonces —y esto es fundamental— que los MOOC pueden ser libres, pero quienes están detrás de ellos consideran que van tener un montón de oportunidades en beneficios. Otro proveedor MOOC, —Alison— está generando mucho dinero al vender publicidad en su página web.

---

<sup>32</sup> - El diario francés *Le Figaro*, en su edición del 2 de octubre de 2013 señaló que, con un retraso de dos años en comparación con universidades como las de Stanford, Harvard y el MIT, Francia también decidió embarcarse en lo que puede transformarse en una iniciativa importante para la educación superior. Añadió que la ministra de educación superior francesa, Geneviève Fioraso, estaba lista para anunciar la creación de una plataforma nacional que debería contener, en un principio, una veintena de cursos de nueva generación disponibles a partir de enero de 2015. Sin embargo, el periódico informa que ciertos grupos en los Estados Unidos profetizan la muerte de cursos magistrales, y añaden que, por ahora, solo el 10 % de los estudiantes matriculados en los programas MOOC llegan a obtener un certificado. El mismo día, en su edición de la tarde que viene con la fecha del día siguiente, *Le Monde* publicó un artículo de Nathalie Brafman, anunciando que la universidad francesa cambiaba de anfiteatro para los cursos en línea.

El periódico francés *Le Monde* también trató el tema en su edición del 30 de mayo de 2013, en un artículo con un título provocante: «Todos diplomados de Harvard, el fantasma de los MOOC». El periódico francés indaga si se trata de moda o de una verdadera revolución. «Poner a disposición el saber en línea no tiene nada de revolucionario. El MIT lo hace desde hace quince años.» Pero añade la observación de que hoy las cosas son diferentes, que ellas resultan más fáciles; además de las redes, los soportes de difusión como las tabletas, las WebTV, los teléfonos inteligentes, facilitan la utilización de la tecnología.

*The Economist* y *Le Monde* seguramente tienen razón. Y está claro —volvamos al título provocador de *Le Monde*— que, si esto marcha, será un elemento más para la consolidación de un modelo único de formación. Las cosas no son simples, pues ya está probado que solamente poner los cursos en línea no resuelve los problemas básicos de formación.

Asimismo, parece obvio que si los proveedores de MOOC logran hacer acuerdos con las universidades de los países en desarrollo y organizan, a escala masiva, una buena recepción interactiva de los cursos, tendremos delante de nosotros un instrumento poderosísimo de formación, pero también de dominio cultural. El neocolonialismo podrá ser más fuerte que nunca. Para los especialistas en políticas públicas, tenemos aquí un elemento adicional de reflexión.



## 17. Bien público global

Desde el comienzo de este siglo, el Banco Mundial añadió a la expresión «la educación, un bien público», el adjetivo «global» y, al mismo tiempo, trató de obligar a la educación —en particular a la enseñanza superior— a adoptar requisitos estrictos y embarazosos de calidad que, de hecho, son adecuados solo para un grupo exclusivo y limitado de países.<sup>33</sup>

Un lector desprevenido podría pensar que el bien público global significa que este nivel de la educación debe ser considerado como un bien público en todas partes. Nada de esto. La inclusión del adjetivo *global* significa, de hecho, que el bien público global se llevará a cabo en un pequeño grupo de países que pasan a ser considerados como un modelo de calidad para ser emulado en todo el mundo.

En otras palabras, con la aceptación de esta adición del adjetivo «global», la calidad ya no está vinculada a la pertinencia, es decir, al desarrollo social, político y cultural de las instituciones de educación superior o a sus misiones específicas establecidas por estas instituciones, junto con sus sociedades. La calidad se convierte en contingente a la respuesta apropiada que se dará a las exigencias del mercado y no al que requiere la sociedad.

Hagamos un corte y veamos lo que ocurrió en París en 2003, cuando al final de una conferencia convocada para revisar los resultados de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de 1998, los participantes se vieron sorprendidos por la inclusión, en el informe final, de una referencia al bien público global como si este «nuevo» concepto hubiera sido aceptado por los participantes de la reunión. Se verificó entonces una reacción fuerte a esto por parte de los representantes latinoamericanos en la reunión, liderados por personalidades como el secretario ejecutivo de la AUGM, Rafael Guarga, y la rectora de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), más tarde directora del IESALC, Ana Lúcia Gazzola. A un gran costo, lograron extraer del informe final el texto que los participantes no habían podido discutir cuando fue presentado (Guarga, Informe sobre la Conferencia Mundial de Educación Superior (n.o 2). Versión taquigráfica de la AUGM, 2009).

El documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común global? (Rethinking education: towards a global common good?* en el original) publicado en París en 2015 sostiene que se debería renunciar a la noción de «bien público» en la educación, bajo los argumentos de que este concepto no puede alcanzar la unanimidad y, además, de que su punto de partida sería una posición

---

<sup>33</sup> - Es cierto que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1969 hizo un llamamiento a la idea de bienes públicos globales, pero el significado no era el mismo que le dan los documentos del Banco Mundial. Ver (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 1969).

individualista. No son argumentos. Son sofismas. Los autores del documento apoyan en la práctica la idea de que hay que adaptarse a una realidad donde los principios de la comercialización de la educación predominan.

Juegan con análisis que, hace mucho tiempo, resultaron ser erróneos. Los bienes públicos están vinculados a las políticas públicas y estatales, es correcto. Esto no justifica la puesta en marcha de un supuesto malentendido, según el cual los bienes públicos son los que ofrece el sistema público. A medida que la educación y otros servicios son proporcionados por el gobierno, pero también en muchos lugares por empresas o por individuos, la noción de bien público debe, según ellos, ser eliminada. Olvídense de las figuras tradicionales de concesión, delegación y autorización en el derecho administrativo, ya mencionadas.

De acuerdo con el diario *Le Monde* del 4 de junio de 2002 (*Le Monde*, 2002), los servicios de interés general designan las actividades comerciales o no que se consideran de interés público por las autoridades públicas y, en consecuencia, quedan sujetas a las obligaciones del servicio público.

Asimismo, el interés público se refiere a las actividades de servicios comerciales que, para cumplir tareas de interés general, sean sometidas por los estados miembros de la Unión Europea a las obligaciones específicas de servicio público. Este es particularmente el caso del transporte, la energía y la comunicación.

Fue con esta percepción que, en la Unión Europea, los economistas pusieron en marcha desde hace algún tiempo la idea de los bienes comunes, que —independientemente de su origen público o privado— se caracterizan como fundamentales para la implementación de los derechos fundamentales de todas las personas.<sup>34</sup> El punto de partida de este análisis es también un sofisma. El bien es público por su naturaleza, no es el resultado de las características de aquellos que son llamados o autorizados a implementarlo.

Avancemos un poco sobre este tema. Los bienes comunes serían híbridos: ni totalmente privados, ni exclusivamente públicos. Es una fórmula inteligente, ya que permite colocar en el mismo nivel la responsabilidad del gobierno y de empresas privadas que actuarán con sus propias normas, sus «códigos de ética», dentro de los cuales el más difícil es, a veces, justamente la búsqueda de ética...

Los autores del documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común global?* toman prestada de los economistas liberales la noción del bien común y se adhieren a ella, siguiendo el ejemplo del Banco Mundial y añadiendo el adjetivo *global*.

---

<sup>34</sup> - Ver Claire Guélaud: «Le climat, bien public ou bien commun ?» *Le Monde*, 13 de noviembre de 2015, p. 7, suplemento *Idées*.

Todo esto ha llevado a algunos países europeos —entre ellos Francia— a tratar de adoptar una posición equilibrada, instando a la Unión Europea a formular las políticas de los servicios económicos de interés general. Pensaron incluir aquí también a la educación, lo cual es inaceptable, ya que la educación nunca debe ser vista como una actividad comercial. Se trata claramente de la adopción de una política del mal menor. Pero, vamos a llamar la atención, ¡más grande o más pequeño es siempre un mal!...

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

## 18. Manipulación ideológica

Más que un problema de idioma, se nos plantea aquí una manipulación ideológica. Estamos tratando con profesionales. No son aficionados. Saben dónde desean ir. La noción de bien público debe ser eliminada de acuerdo con esta corriente, ya que requiere que los intereses colectivos estén salvaguardados.

Aunque digan ser favorables a la educación para todos, ponen por tierra los postulados que componen el ADN de la Constitución de la Unesco, que —es necesario insistir— siempre ha tenido en cuenta la capacidad de adaptar la educación a la evolución de la sociedad. Se trata de una fórmula hábil, pero equívoca. No hay necesidad de utilizar una nueva formulación que, además de ambigua, servirá para consolidar la comercialización de la educación y el dominio del pensamiento único.

¿La mano invisible de 2003 siguió presente en la década iniciada en 2010? ¿Cuál es la diferencia entre el *bien público global* del Banco Mundial en 2003 y el *bien común global* de este documento de 2015?

En la línea opuesta, académicos y algunas organizaciones gubernamentales de América Latina se reunieron en 2014 en un foro de educación superior de América Latina, y consideraron la educación superior «como un bien público». Asimismo, señalaron que «la educación superior es un derecho humano universal, una necesidad social y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe tomar en el proceso de desarrollo sostenible, soberano y cooperativo de los países de la región».<sup>35</sup>

La defensa del principio de que la educación es un bien público es tradición en la región y también es parte del ADN de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. A principios de 1995, la Unesco publicó el *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, que trataba sobre políticas universitarias a escala mundial y que reforzó la visión de la educación superior como un bien público. Las instituciones miembro de la AUGM participaron activamente en los debates sobre la preparación de este documento y fueron activas en su difusión, incluyendo en esto la organización de los debates en el parlamento de Uruguay el 19 de junio de 1995 (Universidad de la República y AUGM) y, poco después, participando en gran número en un debate promovido por la ANDIFES en el Senado en Brasilia, el 5 de setiembre de 1995.

---

<sup>35</sup> - *Fórum Latinoamericano de Educação Superior* (Foro Latinoamericano de Educación Superior), 17 y 18 de noviembre de 2014, Editorial Pixel (2015), pág. 19 en portugués, pág. 28 en español (OEI y SESU-MEC, Brasil).

Más tarde, un grupo compacto de rectores de AUGM invirtió tiempo y energía en la preparación de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998. Una de sus integrantes, la Universidad de la República en Montevideo, incluso envió a la Unesco un documento previo de toma de posiciones sobre los temas que se iban a discutir en este evento, y solicitó que la declaración que se iba a aprobar hiciera hincapié en el carácter de bien público de la educación superior.

Esta posición se fortaleció con la participación de Jorge Brovetto (exrector de la Universidad de la República en Uruguay y ex secretario ejecutivo de la AUGM) y de Gabriel Macaya, exrector de la Universidad de Costa Rica como asesores en representación de América Latina en las reuniones del grupo de redacción de la Declaración Mundial durante la CMES de 1998. La movilización entusiasta había comenzado durante el debate en torno a la conferencia regional que tuvo lugar en La Habana, Cuba, en 1996. En todas estas ocasiones, los miembros de la AUGM comparecieron confrontando a todos aquellos que querían que la educación —y particularmente la enseñanza superior— fuese tratada como mercancía bajo la supervisión y el control de las instituciones financieras y, en la actualidad, del AGCS o GATS. Es la posición que sigue manteniendo la AUGM, en sus 25 años de existencia, ahora bajo la supervisión de su secretario ejecutivo, Álvaro Maglia.

## 19. Centenario de Córdoba

En 2018 se celebran los cien años del movimiento de la Reforma de Córdoba, que comenzó en Argentina, tuvo su influencia en toda América Latina y ganó repercusiones en todo el mundo. En otras ocasiones, tuve la oportunidad de llamar la atención sobre la importancia del movimiento de 1918.<sup>36</sup>

Córdoba ha demostrado lo importante que es organizar y sistematizar un conjunto de principios que se convierten en referencia para las acciones y pueden ser utilizados como indicadores para mejorar los sistemas. La Reforma representó la respuesta a una época. Argentina era una sociedad agrícola. La incipiente industrialización, la participación activa de los inmigrantes que llegaron desde Europa con nuevas ideas como resultado de los cambios resultantes de la Gran Guerra, el surgimiento de clases medias que querían ocupar un espacio más grande en la sociedad, configuraban un presente que, evidentemente, no es lo mismo en nuestros días.

Teniendo en cuenta que la educación superior es un bien público, para alcanzar sus objetivos ella necesita adaptarse a las realidades cambiantes. Córdoba estableció los elementos básicos de acción para la defensa de la libertad académica y la autonomía universitaria, uno de los principios que facilitó la unidad de las fuerzas académicas y la lucha contra las dictaduras que, en particular en los años sesenta y setenta, dominaron el continente con el sacrificio de las libertades y de la dignidad humana de generaciones de latinoamericanos.

A Córdoba todos le debemos, entre otros avances:

- Consolidación de la idea de autonomía, lo que implicaba el derecho de la comunidad universitaria a seleccionar a sus líderes y maestros y a organizar programas de estudio, independientemente del Gobierno u otras entidades;
- Énfasis en la formación integral del ser humano, que hace hincapié en que los estudiantes deben ser tratados como adultos, como sujetos y no como objetos de sus destinos. Para esto, los líderes de Córdoba defendieron el *cogobierno*;
- Necesidad de que las instituciones educativas mantengan vínculos con la sociedad, traten sus problemas y encuentren en ella la principal justificación de su existencia;

---

<sup>36</sup> - Véase: a) <http://www.mardias.net>, vol. 14, documento n.º 12, *Desafíos de la Educación Superior a la luz de la reforma de Córdoba*. Córdoba, Argentina, junio de 2008; b) <http://www.mardias.net>, vol. 1, documento n.º 16, *De Córdoba (1918) a París (1998): los desafíos para la educación superior*. Córdoba, Argentina, 1998; c) <http://www.mardias.net>, vol. 14, documento n.º 14, *Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y el Caribe* (2008).

- Necesidad de trasladar a la sociedad —a través de la extensión universitaria— el conocimiento que las instituciones de educación superior tienen o producen;
- Modernización científica, con la introducción de cambios en los programas y planes de estudio, así como con la negativa de posiciones dogmáticas;
- Democratización, con el concepto de gratuidad considerado como una herramienta para ampliar el acceso a las universidades;
- Anticipación de los movimientos de integración en la región.

Muchos de estos temas son actuales. Otros, como la necesidad de adaptarse a los cambios en la sociedad, requieren una reflexión profunda sobre sus implicaciones en la realidad actual. Es de vital importancia hacer hincapié en el carácter de bien público de la educación que, por su naturaleza, debe ser impartida en beneficio de todos. *Educación*, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es uno de estos bienes públicos que se proporcionan como un servicio público, independientemente de la institución proveedora.

Si los proveedores no actúan de esta manera, es porque los gobiernos no cumplen sus funciones y son conniventes con la falta de responsabilidad de los proveedores. Un posicionamiento firme sobre este tema es esencial. El debate es crucial. ¿Sería aceptable que, en lugar de las familias o de los representantes de los ciudadanos en el gobierno, fueran las multinacionales o gobiernos extranjeros los que sean llamados a definir qué tipo de educación deseamos para nuestros hijos?

En el mundo actual, es necesario contar con un marco conceptual adoptado por consenso para definir los principios para las políticas de educación superior, un marco que esté basado en un nuevo concepto de globalización que no puede seguir siendo definido por organizaciones tales como el Banco Mundial, el FMI y la OMC, que no necesariamente tienen en cuenta los intereses de la sociedad.

El centenario de Córdoba brinda al mundo académico latinoamericano la oportunidad de actualizar este marco. Existe la base. Algunos elementos se encuentran en la Declaración de 1918 y, hoy en día, la Declaración de 1998 es una referencia clave en términos universales que será reforzada, en lo que respecta a América Latina, con la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia.

## 20. Actualización de la Declaración de 1998

En 2015, en Brasil y en China, me cuestionaron sobre qué puntos deberían ser examinados para una posible actualización de la Declaración de 1998, a partir de la aceptación de que esta sigue siendo una referencia con respecto a los principios básicos de la relación entre la educación superior y la sociedad.<sup>37</sup>

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:

1. Pertinencia;
2. Mejora de la calidad del contenido y de la gestión;
3. Internacionalización, considerada esencial para reducir las diferencias entre los países.

La CMES de 1998 fue precedida por una larga preparación con una movilización creciente en todo el mundo, cuando se hizo evidente para todos los miembros de la comunidad académica, gobiernos y analistas de sistemas educativos que las finalidades básicas y necesarias de los sistemas de educación superior tenían que relacionarse con cuatro objetivos principales:

- Desarrollo de nuevos conocimientos (función de investigación);
- Educación y formación de personal altamente cualificado (función de enseñanza y de formación);
- Prestación de servicios a la sociedad, especialmente a través de su contribución al desarrollo sostenible y a la mejora de la sociedad;
- Ejercicio de la función ética, que implica el desarrollo de la crítica social que favorece la formación integral y prepara ciudadanos responsables capaces de tomar iniciativas y trabajar juntos para construir una sociedad mejor.

Dentro de un marco de estímulo a la comercialización de la educación, se busca ignorar la Declaración de 1998. Se guarda silencio sobre documentos básicos, por ejemplo, sobre uno de los discursos de la sesión de clausura de la CMES, el de Céline Saint-Pierre, de Canadá, una mujer de visión que fue capaz —analizando lo que se discutió en la CMES— de predecir gran parte de lo que vino después, incluso respecto a la comercialización de la educación. Con la implementación de los procesos anteriores (AGCS o GATS, sistemas de acreditación, MOOC, graduaciones, etc.) se busca

---

37 - Ver anexo: Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, aprobada por la CMES en París, en 1998, y ratificada por la segunda CMES de 2009, también en París.



consolidar el desarrollo del mercado internacional de la educación y la posición de liderazgo de un pequeño grupo de países, en particular los anglosajones.

La declaración, aprobada hace casi veinte años, sigue actual. Es fundamental renovar y fortalecer el carácter de bien público de la educación superior. Los debates sobre este tema hoy se centran en cuestiones tales como:

- Necesidad de reformas;
- Importancia de la acreditación y de los instrumentos de evaluación;
- Fortalecimiento de vínculos con el mundo del trabajo;
- Importancia del estudiante como centro de toda la estrategia de las instituciones de enseñanza superior;
- Democratización, acceso, financiación, autonomía, investigación centrada en la solución de los problemas de la sociedad;
- Desarrollo de cursos masivos en línea abiertos (MOOC);
- Elementos utilizados para la clasificación nacional e internacional de universidades (*rankings*).

El centenario de la Declaración de Córdoba ofrece la oportunidad de una manifestación coherente de la comunidad latinoamericana sobre estos temas.

## 21. Definición de las misiones

En 1998, la comunidad académica y los Estados miembro de la Unesco recomendaron a las instituciones de educación superior definir o redefinir sus misiones en conjunto con la sociedad y consideraron a la cooperación —la cooperación solidaria— como una de sus misiones. La definición de misiones permitirá preparar al estudiante «para vivir a la altura de su tiempo», como proponía el filósofo español Ortega y Gasset (Ortega y Gasset, 1999). Dará igualmente instrumentos para evitar el error de querer copiar modelos que, en su día, —dijo el pensador español— «fueron responsables de crear el hombre europeo medio sin educación: el nuevo bárbaro, atrasado en cuanto a su tiempo, arcaico, primitivo. No disponía el europeo medio del sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes a su tiempo».

Este es un punto que, hasta ahora, no despertó la atención de la comunidad académica, particularmente en América Latina, pero que es fundamental cuando se piensa ya sea en la aplicación, ya sea en la actualización de las recomendaciones de la Declaración de 1998. Si las misiones son definidas por la comunidad académica con la participación de los parlamentos, los gobiernos, la sociedad civil, las instituciones de enseñanza superior tendrán una poderosa herramienta para guiar su acción.

Una evaluación se hará comparando no lo que hace una universidad en un país en desarrollo con la acción de una institución estadounidense, inglesa o australiana por ejemplo, pero sí con lo que la sociedad espera de ella. Los estándares no serán instrumentos de dominación o sumisión, ni promoverán la adopción de prácticas que, eventualmente, puedan ser buenas para los países de origen, pero que nada tienen que ver con las realidades culturales y sociales de los países que desean reformar sus sistemas de modo que respondan a los intereses de sus sociedades. Y allí, otra vez, la reflexión sobre el sistema público es esencial. La enseñanza no es mercancía. La educación es un servicio público.

Es en el artículo 5 del documento *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior* adoptado por la CMES de 1998, que los participantes de la CMES decidieron que «cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad», una propuesta que debe tenerse en cuenta sin olvidar, según la Declaración de 1998, que «una educación superior pertinente y de calidad es esencial para que todo país o región alcance el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una mejor comprensión del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y

la paz y armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo».

Para establecer sus misiones, las instituciones de educación superior deben, por supuesto, tener en cuenta objetivos que son comunes a todas las instituciones de esta naturaleza. Es incluso el caso de la educación internacional, que tiene por objetivo una mejor comprensión entre individuos y entre pueblos; el creciente respeto de ideas, culturas, costumbres y tradiciones de los demás; el promover «vivir juntos» entre naciones, entre individuos dentro de cada país; el promover la justicia y la equidad y defender la paz. Como resultado, las instituciones de educación superior deben promover la libertad, el respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas como individuos o miembros de su comunidad, especialmente de las minorías. En la actualidad, deben además tener en cuenta los Objetivos de Desarrollo del Milenio puestos en marcha y recientemente actualizados por las Naciones Unidas.

Finalmente, un objetivo también esencial es el de la formación de un ciudadano consciente que luchará, por todos los medios, a favor de un desarrollo inclusivo que no excluya ninguna categoría de persona y que busque la construcción de una sociedad más justa. Para lograrlo, las instituciones deben responder a las necesidades de las sociedades a las que están vinculadas.

## 22. Autonomía y libertades académicas

Estas misiones también deben tener en cuenta la noción de libertad académica, según lo expresado en la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la Unesco en noviembre de 1997 y que es tan poco conocida en la academia de los países en desarrollo.

Llegamos entonces a la delicada cuestión de la autonomía, que también necesita ser objeto de una profundización. En muchas constituciones y en muchas de las leyes relativas a la educación superior, la autonomía se menciona como una de las características esenciales del sistema de educación superior. Pero en la realidad de los hechos, ¿en cuántos países la autonomía es verdaderamente una realidad?

La idea de autonomía implica varios elementos: libertad de investigación, libertad de enseñanza, poder de la autogestión. Desde el comienzo de la existencia de las universidades en la Edad Media hasta el día de hoy, la libertad y la autonomía son parte del concepto de universidad. Universidades e instituciones de educación superior, en general, deben tomar su destino en sus manos, organizar su gestión, administrar sus recursos, ser libres, buscar y organizar los institutos de enseñanza.

La idea de autonomía como sinónimo de soberanía, de poder sin restricción, de negarse a rendir cuentas a la sociedad es cada vez más cuestionada. La autonomía debe concebirse como complemento a la responsabilidad social. La confusión entre autonomía y soberanía puede tener efectos negativos sobre la vida académica. En su libro de memorias *Le monde d'hier. Souvenirs d'un européen*, escrito por lo menos parcialmente en Brasil poco antes de su muerte en Petrópolis en 1942, Stefan Zweig narra lo que las SS (*Schutzstaffel*, 'escuadras de defensa') hicieron para el nacionalsocialismo con la dispersión de reuniones, golpes de porras (*cassetetes*), atacando a sus oponentes durante la noche, amenazándolos y golpeándolos. Las asociaciones de estudiantes también lo hicieron en Austria a favor de los nazis alemanes, estableciendo, con violencia y al amparo de la inmunidad académica, un terror sin ejemplos anteriores.

Para muchos, en América Latina, la autonomía se ha convertido en un mito. Incluso las dictaduras militares y gobiernos conservadores dicen querer respetarla. En la práctica no lo hacen, pero debe añadirse que, en la historia reciente, los gobiernos democráticos tampoco son entusiastas por una autonomía real, pues la tratan solamente como un instrumento para liberarse de las responsabilidades financieras con respecto a la educación superior. Y esta actitud se verifica no solo en América Latina. En los años ochenta, los países de la OCDE discutieron la mejor manera de

administrar las universidades en un período de crecimiento cero. Pero nadie, entre los participantes de las reuniones de la OCDE donde se discutió el tema, se atrevió a investigar las razones de esta mala situación presupuestaria de las instituciones de enseñanza superior. En la OCDE, nadie fue visto cuestionando el porqué del crecimiento cero en educación, mientras se observaba, en muchos países, el crecimiento de los fondos invertidos en la compra de armas.

Hablar de autonomía en los países que aceptan someterse a las reglas impuestas desde el exterior en las finanzas de las universidades es querer «tapar el sol con un colador». En el Brasil de los años ochenta, el ministro de educación Murílio de Avellar Hingel se vio obligado a pedir que se retirase de su cargo un representante de una organización internacional que deseaba imponer a Brasil cambios en su ordenamiento jurídico referido a las instituciones públicas. Lamentablemente, las actitudes como estas son raras.

El problema de la autonomía es universal. Véase el caso francés.<sup>38</sup> Los expertos saben que es casi imposible encontrar un país donde la libertad de pensamiento en las universidades sea tan grande como en Francia. Sin embargo, hablar de autonomía administrativa en las universidades francesas es un chiste de muy mal gusto. Hace años fui miembro del consejo universitario de dos instituciones académicas de la región de París. ¿Cuánto tiempo pasamos los miembros de estos consejos, integrados por personalidades en general con salarios altos, para discutir, por ejemplo, una petición al ministro de educación por un puesto de secretaria, o al de finanzas para conseguir un puesto cualquiera en la administración de las instituciones?

Por supuesto, no se puede concebir que la autonomía y las libertades académicas no estén presentes de manera vigorosa en una eventual nueva Declaración de Córdoba en 2018.

---

<sup>38</sup>- Laurent Schwartz, en un informe de 1987 de la Comisión Nacional de Evaluación creada por el gobierno de Mitterrand, titulado *Où va l'Université?* (¿Adónde va la universidad?), publicado por Gallimard en 1987, declaró con bastante realismo: «Todo el mundo habla de autonomía, pero nada realmente se hace porque las universidades no tienen autonomía financiera ni de gestión; es esencial que la adquieran, al menos gradualmente, con un control que se realice *a posteriori*, lo que no ocurre en la práctica. Los programas deben ser diversificados, así como el reclutamiento de estudiantes y de profesores. La autonomía en nuestro país hipercentralizado solo puede ser progresiva, solo será exitosa si es implementada en etapas, con ensayos y errores. Autonomía implica responsabilidad, una gestión fuerte en las universidades (lo que es difícil de lograr con los consejos actuales) y numerosas evaluaciones acompañadas de sanciones positivas o negativas. La competencia nacional o internacional es el mejor regulador de la autonomía».

## 23. Éxito de una reacción

Retomamos el hilo para señalar que la definición o redefinición de las misiones debería provocar un gran debate dentro de las instituciones. Se puede observar que, tanto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior + 5 en el año 2003 en la Unesco como en la CMES 2009, los participantes no trataron de esta cuestión que, sin embargo, es crucial.

Si el mundo académico lograra aplicar esta pauta, la mitad del camino estaría hecha si se desea cambiar las tendencias actuales, todas orientadas en dirección del abandono de la concepción de educación como bien público.

Para aquellos que tienen dudas acerca de esto, miren lo que sucedió en 2009 cuando, once años después de la CMES de 1998, nuevamente una conferencia mundial se organizó en París para ocuparse de la educación superior. Pero 2009 tenía poco en común con 1998. Siguiendo el ejemplo de lo que pasó con la CMES de 1998, fueron convocadas conferencias regionales. Igual que en 1998, la primera se llevó a cabo en América Latina, esta vez en Cartagena de Indias en 2008 y como la de La Habana en 1996, con una gran movilización en todos los países de la región.

Solo a esto se limitaron los puntos comunes. En Cartagena de Indias, en 2008, un funcionario internacional advirtió que 2009 no sería como 1998. Encantados con el resultado de la Conferencia, los oyentes no entendieron lo que esto significaba. Lo hicieron en París, en julio de 2009, al llegar al lugar de la segunda, cuando se dieron cuenta de que los resultados de Cartagena de Indias no habían sido utilizados adecuadamente.

Estaba claro que se pretendía retomar el concepto de la educación superior como un bien público mundial, despojando —como mostró el secretario general de la AUGM, Rafael Guarga— «todo atributo de “pertinencia” en relación con una sociedad concreta, dejando únicamente el de “calidad” como único atributo eventualmente controlable por los Estados nacionales y es allí donde el Banco Mundial propone que se adopte un criterio también global de “calidad”». Criterio que, en el marco de la CMES de 2009, se propuso fuera tomado de un documento de 2005 de la OCDE (no se trata de un documento de la Unesco) titulado *Directrices para la calidad de la provisión transfronteriza de educación superior*» (Rafael Guarga, opus citado).

Fueron los representantes de las comunidades académicas de América Latina, en particular los del grupo de Montevideo y ministros como Juan Carlos Tedesco, de Argentina, o delegados como Paulo Speller, de Brasil, quienes se opusieron a estas maniobras y quienes lograron imponer que, desde el principio, la Declaración de 2009 claramente afirmase que los participantes ratificaban los principios de 1998. Lograron incorporar la idea de pertinencia como atributo fundamental de la

educación superior, mediante la eliminación del apoyo a la aplicación de las directrices globales de calidad o de clasificaciones que podrían llevar a los países de todas las regiones del mundo a adoptar modelos ajenos a sus realidades sociales y culturales. Se eliminó así un eventual apoyo al documento de directrices de calidad elaborado en la OCDE.

Asimismo, los latinoamericanos no lograron la inclusión en la declaración de un rechazo formal a los principios del AGCS-GATS. Estados Unidos y Rumania vetaron la inclusión de cualquier referencia a este tema. Pakistán, a su vez, se opuso a mantener la referencia a la importancia del rol que tiene que ser atribuido a los estudiantes en la gestión de los establecimientos de educación superior.<sup>39</sup> De todos modos, el mero hecho de haber podido evitar una maniobra de último minuto para la inclusión, en el texto, de elementos opuestos a lo que los participantes habían aprobado y obtenido con la ratificación de los principios de 1998, fue sin duda una gran victoria.

Hasta cuándo será posible mantener esto es el tema que está pendiente. Los que defienden la eliminación de la idea de la educación como un bien público son poderosos, son persistentes, tienen a su disposición instrumentos para manipular a las personas y organizaciones que no se interesan en mantener el respeto a los intereses de sus Estados miembro. Prefieren someterse al poder de quien tiene dinero y poder político.

---

<sup>39</sup> - En 1998, en la primera CMES, dos países de Asia, Japón y Corea del Sur también se opusieron a la inclusión del papel de los estudiantes en la gestión de la educación superior, pero se sometieron a la decisión de la mayoría absoluta de los Estados miembro de la Unesco. El principio enunciado en la Declaración de 1998 fue ratificado en 2009.

## 24. ¿Economistas para qué?

Acercándome a las conclusiones de estas reflexiones y utilizando símbolos de los tiempos modernos, insisto en la idea de que los responsables por las políticas universitarias o por la gestión de las universidades necesitan usar un GPS fiable, definiendo claramente adónde quieren llegar.

Hay que evitar la construcción de una realidad como la que definió Ortega y Gasset, para quien, por un lado, la universidad española de su tiempo significaba el mantenimiento de privilegios no justificados y sostenibles y la universidad europea, a su vez, lo que hacía era producir el hombre medio: «el nuevo analfabeto bárbaro, lento en cuanto a su época, arcaico y primitivo».<sup>40</sup>

Por el contrario, es necesario pensar en la universidad de la que hablaba Darcy Ribeiro y contextualizarla en la situación de América Latina que, históricamente, siempre ha estado dominada por élites que hasta la fecha no han podido liberarse de la tradición colonial. A propósito, es siempre útil recordar a Salvador Allende quien —hablando en la Universidad de Guadalajara, México en diciembre de 1972, unos meses antes de ser llevado al suicidio— destacó la necesidad de formar en las universidades «un profesional comprometido con el cambio social».

Al principio de este documento, mencionamos la sugerencia de una estudiante de la India, Sumita Vadesuva, quien criticó el hecho de que estudiantes de Ingeniería se interesaban solo por lo que puede ser probado en términos cuantitativos, así como los estudiantes de Derecho se pierden en la maraña de procesos judiciales, mientras que los de Economía se concentran en teorías estrechas y limitadas y en métodos financieros. Allende, en Guadalajara, menciona lo que tendrían que hacer los graduados en Arquitectura, Medicina y Educación para actuar socialmente. En vista de lo ocurrido en el mundo en las últimas décadas con la implementación de una globalización excluyente, también creo que Allende, como los estudiantes en 1998, haría mención a la formación de los economistas.

Cuando tomó posesión en la función de presidente de la República en Brasil el *mineiro* Itamar Franco, otro *mineiro*, Herbert José de Souza, conocido como *Betinho*, dio algunos consejos a su compatriota: «para decidir qué hacer en el país, convoque a todos los economistas, enciérrelos a todos en una gran sala, déjelos allí hasta que todos los planes de gobierno se definan y sean elaborados».

La propuesta de *Betinho* era irónica. Pero era reveladora de una opinión que se desarrolló en Brasil durante las últimas décadas, especialmente después de la llegada del régimen militar cuando,

---

<sup>40</sup> - Ver Karl Erik Schøllhammer, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro: «El papel histórico del intelectual», introducción al libro *Misión de la universidad* de José Ortega y Gasset (*op. cit.*) editado por Ivo Barbieri.



desde entonces, incluso después de la redemocratización, los ministros de finanzas se convirtieron en el elemento de conexión dominante en todos los gobiernos, en cuyas oficinas es realmente decidido el destino del país y sus relaciones con el mundo exterior.

Desde la crisis financiera de 2008, en diversas partes del mundo, principalmente en Europa y particularmente en Francia, estudiantes, especialistas en economía, en ciencias sociales, en educación, varias asociaciones han discutido este tema. Elementos comunes en estas demostraciones revelan que, en los programas de formación de economistas, hay siempre:

1. Falta de visión crítica;
2. Concentración del programa en una parte insuficiente de la disciplina económica;
3. Aislamiento con respecto al conjunto de las ciencias sociales.

Se da prioridad a la escuela neoclásica que conduce al neoliberalismo, no siendo tratadas convenientemente cuestiones vinculadas a la regulación económica ecológica, economía postkeynesiana, etc.

En América Latina está claro que, desde hace varias décadas, los estudios de economía son guiados prioritariamente hacia la economía neoliberal, basada en modelos matemáticos rígidos, copiando y adoptando el modelo de países anglosajones. Cabe entonces preguntar si, en economía y en las escuelas de negocios —los MBA— estamos formando personas que, junto con la capacidad de desarrollar modelos teóricos para producir cálculos sofisticados puedan, al mismo tiempo, tener consciencia de que están organizando la vida social de los seres humanos.

Armando Mendes, ya mencionado anteriormente y también fallecido, defendió la tesis de que «la formación del economista debe ser amplia y suficientemente completa para que le permita, en el futuro, una elección madura entre diferentes caminos». Lo esencial —añadió Mendes— «es inculcar en el economista en lapidación la rara capacidad para pensar el mundo de manera objetiva y actuar sobre este con eficacia». Para que esto ocurra, es necesario que el economista obtenga una sólida formación teórica, histórica e instrumental. Es importante la aceptación de un pluralismo metodológico, con la renuncia al dogma y la admisión de lo contradictorio. El economista debe siempre estar atento a las interrelaciones que enlazan los fenómenos económicos al conjunto social donde están insertos. Y, por último, debe estudiar América Latina y la realidad internacional.

Para abordar este tipo de materia se creó recientemente, en Francia, la Cátedra Unesco Bernard Maris, que tiene como objetivo abrir la acción de profesionales en este campo a las grandes cuestiones de la modernidad: inestabilidad financiera; seguridad alimentaria; calentamiento global; inmigración; terrorismo; fanatismo religioso o ideológico; necesidad de tolerancia y de «convivencia» ('vivir juntos'); desempleo; trabajo; economía de la educación; diversificación de la formación con la participación de todas las escuelas de pensamiento, dando más espacio a los métodos cualitativos que a los cuantitativos; valorización de la contribución de las ciencias sociales.

Se espera que instituciones de América Latina participen en la red que se está formando alrededor de esta cátedra.

No obstante, aquí nos enfrentamos a otro tipo de cuestión. ¿En qué medida el hecho de recibir una formación de este tipo llevará a los alumnos —actuando en el mundo profesional, enfrentando la vida real, colocados delante de las contradicciones del mundo, sometidos a una organización social, política y financiera en la que lo que cuenta es el beneficio, la ganancia, la explotación— a poder actuar con espíritu crítico e independiente?

Mi generación, evidentemente, no encontró respuesta a esta pregunta.

## 25. En conclusión

A menudo, en textos de análisis políticos, se hacen comentarios que presuponen que el conocimiento siempre se ajusta a la acción, que la virtud proviene automáticamente del saber. Esto tal vez puede estar de acuerdo con la filosofía de Sócrates o de Platón, pero, aun así en la antigüedad, Aristóteles ya iba delante, mostraba que la realidad era diferente.

Un informe publicado por la Universidad Normal de Shanghái en 2015, partiendo de 9569 entrevistas con jóvenes de 14 a 35 años en 10 ciudades chinas incluyendo Pekín, Shanghái y Cantón, demuestra que cuanto mayor es el nivel de educación de las personas, menos honestas son. Es difícil imaginar cuál sería la reacción de los filósofos griegos —Platón en particular— si fueran informados del resultado de esta investigación. Platón defendía que los filósofos tenían que gobernar, porque combinan conocimiento y poder político. Según Platón, solo quienes conocen la idea pueden implementarla bien promulgando buenas leyes y estableciendo justicia (Platón, 2016). El resultado de esta investigación va en contra de la opinión general de que las personas más educadas son las más íntegras, dijo en el Editorial del 8 de junio de 2016 el periódico *China Daily* (China Daily, 2015).

Según el periódico,

[...] en términos absolutos, no es que las personas más educadas sean menos honestas. Cuando nuestros graduados entran en el mundo del trabajo, pronto entran en contacto con aquellos que se benefician de la falta de honradez y así quedan menos confiados y dispuestos a permanecer honestos. Algunas personas, especialmente las más influyentes, dan un mal ejemplo al hablar sobre la importancia de la honestidad, pero siendo deshonestas a escondidas. Esta discrepancia entre la palabra y las acciones también ocurre en los campus, afectando negativamente los valores de los estudiantes. Por ejemplo, a algunos estudiantes procedentes de capas privilegiadas de la sociedad se les da más oportunidades que las que se propician para los que presentan mejores rendimientos académicos.

Es una vergüenza para la sociedad el hecho de que los que tengan más escolaridad sean los más deshonestos. Para cambiar una realidad tan absurda —dice el periódico chino— toda la sociedad debe cambiar la práctica de decir una cosa y hacer otra.

¿Esta terrible realidad se aplica únicamente a China?

Cuando se observa la acción de políticos en Brasil y en otros países de América Latina o la de economistas destruyendo la economía de nuestros países o de periodistas con el diploma en comunicación que distorsionan los hechos, se puede comprender que surja una desconfianza en relación a los graduados de educación superior.

Además, América Latina vive momentos difíciles y contradictorios. En la política interna, fuerzas conservadoras toman o retoman el poder utilizando procesos aparentemente legales. Desde el punto de vista internacional, muchos no se dan cuenta que la integración de los países de la región es una necesidad. No fui llamado para profundizar las discusiones sobre qué hacer en el futuro en este dominio. El tema requeriría horas y horas de debates, según el programa del seminario que conmemora los 25 años de la AUGM. Una mesa redonda especial se organizó para profundizar ese tema durante dicho seminario.

Mi generación se destacó por la existencia de líderes jóvenes que pensaron que podrían cambiar el mundo construyendo en nuestra región una sociedad mejor y más justa. Unos cuarenta, cincuenta años después, algunos siguen siendo leales a los principios democráticos y humanistas. No representan la mayoría. Otros, con el tiempo, se han acomodado. Hoy, en algunos gobiernos de la región, se encuentran varios antiguos líderes estudiantiles que han evolucionado, o mejor dicho, «han involucionado»: pasaron a promover políticas de sumisión al mundo financiero internacional y a la exclusión. La integración regional es necesaria para la construcción de una sociedad más justa, pero ¿qué hacer?

Deodoro Roca, líder del movimiento para la Reforma de Córdoba, interrogado en 1936 sobre el éxito de su obra, «lamentó que la reforma universitaria de Córdoba no hubiese modificado el espíritu de la universidad ni cambiado la sociedad» (Rossato, 1998). Sorprendentemente, Deodoro Roca se apenó de que «la reforma de Córdoba solo hubiese servido para aproximar a las repúblicas de América Latina».

¡Que fantástico fue en realidad el impacto de Córdoba en toda América Latina! En mi opinión, Deodoro Roca cometió un error increíble. ¿Qué objetivo más noble, más necesario, podría tener una nueva Declaración de Córdoba en 2018 si lograrse, hoy en día, el ejemplo de lo que ocurrió en 1918: aproximar a los países de América Latina y consolidar los esfuerzos de quienes buscan crear un verdadero espíritu de integración en la región?

En los años sesenta, bajo el liderazgo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la idea de la integración económica —con la promoción de la industrialización de la región— fue una idea fuerte en todo el continente. Las reflexiones hechas en este marco fueron responsables por una serie de iniciativas como la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC, 1960), el Mercado Común Centroamericano (MCCA, 1960), el Pacto Andino y la Comunidad del Caribe (1973).

En los años ochenta, la región sufrió la crisis de la deuda externa y el dominio que se desplegó —en la economía y en la política— de los defensores directos o indirectos del Consenso de Washington. Esto significó una vuelta a la aceptación del estado de dominado. El neoliberalismo, para muchos, fue fatal para la integración de América Latina. Creo que iniciativas como el

Mercosur y la Comunidad Sudamericana de Naciones fueron destinadas a neutralizar esta situación, pero, en los últimos tiempos, la presión sobre los países latinoamericanos para que abran aún más sus economías —como si esto fuera posible— especialmente en relación con los servicios, el gran motor de la economía mundial, socavó los esfuerzos y puso en situación de riesgo de liquidación a iniciativas tales como el Mercosur.

Para encontrar una solución y dar espacio a los latinoamericanos en el mundo globalizado, desde el inicio de los años noventa se debate mucho sobre las posibilidades de una integración hemisférica que incluiría Estados Unidos, pero también Canadá. Se discute también la integración con Europa, una integración interregional.<sup>41</sup> No soy un experto en el tema. Por supuesto, son iniciativas importantes, pero todo esto no servirá para nada si los países latinoamericanos siguen insistiendo en darse la espalda, si no se ponen de acuerdo, si no actúan juntos. Continuarán dependientes y, en el marco de la globalización actual, jamás serán capaces de construir una sociedad más justa. Estarán condenados a imitar y a copiar, sin tener la capacidad de crear y ser independientes.

El debate continúa. Mi tarea no era fácil. Aquellos que, según el programa del seminario de los 25 años de la AUGM recibieron la misión de elaborar las perspectivas para Córdoba 2018, se harán cargo de una tarea mucho más difícil que la mía. Estoy convencido de que un día la integración regional se realizará y que las universidades —la mayoría— van a formar ciudadanos con conciencia social. Ya no estaremos allí los de mi generación, pero los cambios llegarán. Es una cuestión de supervivencia para los pueblos de la región.

---

41- En estos temas, un libro fundamental es: *Del regionalismo latinoamericano a la integración interregional*, Philippe de Lombaerde, Shigeru Kochi y José Briceño Ruiz (eds.), Fundación Carolina y Siglo XXI (2008).

## Referencias bibliográficas

- ANDIFES. (2014). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. *IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições públicas federais do ensino superior brasileiro.*
- ANGULO, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 176-205). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES (AIU), AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE), ASSOCIATION OF UNIVERSITIES AND COLLEGES OF CANADA (AUCC), COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA). (2001). *Sharing quality higher education across borders: a statement on behalf of higher education institutions worldwide.* Obtenido de <http://www.aucc.ca>, <http://www.iau-aiui.net>
- BARTOLI, A. (2007). *Management dans les organisations publiques.* Malakoff: Dunod.
- BELLONI, I., DE MAGALHÃES, H., & COSTA DE SOUZA, L. (2001). *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional.* São Paulo: Cortez.
- BROWN, W. (2015). *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution.* ZoneBooks, MIT Press.
- CARNOY, M. (2000). *Sustaining the new economy: work, family, and community in the information age.* Cambridge: Russell Sage Foundation Books at Harvard University Press.
- CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRESALC-UNESCO). (1997). *La educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe. Documento de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996.* Cuba: CRESALC-UNESCO.
- CHINA DAILY. (8 de junio de 2015). Dishonesty shames the educated. *China Daily.*
- COLECTIVO. (5 de mayo de 2014). Pour une économie pluraliste : l'appel mondial des étudiants. *Le Monde.*

COLECTIVO. (30 de enero de 2015). Les économistes on aussi besoin de concurrence. *Le Monde*.

CORBUCCI, P. (2004). Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, 25(88), 677-701.  
doi:10.1590/S0101-73302004000300003

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

DE LIMA, V. (19 de setiembre de 2016). *Neoliberalismo, mídia e democracia*. Obtenido de Carta Maior: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Neoliberalismo-Midia-e-Democracia/4/36847>

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

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

DIAS MENDES, A. (2001). *O Economista e o ornitorrinco: ensaios sobre a formação e a profissão dos economistas*. Brasília: Coronário Editora Gráfica.

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

DOWNIE, A. (26 de abril de 2012). *In Brazil, a conference on internationalization debates its dangers*. Obtenido de The Chronicle of Higher Education:  
<http://www.chronicle.com/article/In-Brazil-a-Conference-on/131721>

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

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

- FAURE, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. París/Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) / Alianza Editorial S. A.
- FÁVERO, M., & SGUISSARDI, V. (enero-abril de 2012). Quantidade/qualidade e educação superior. *Educação em questão*, 61-88. Obtenido de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4053/3320>
- GARCÍA GUADILLA (Edit.), C. (2004). *El Difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios: implicaciones del AGCS (GATS)*. Universidad de Lima y Columbus.
- GUARGA, R. (2008). La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio., *LVIII*, págs. 9-19. Obtenido de Universidades: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303802>
- GUARGA, R. (2009). *Informe sobre la Conferencia Mundial de Educación Superior (n.º 2). Versión taquigráfica de la AUGM*. París: Unesco.
- GUARGA, R. (s.f.). *La educación superior en la Organización Mundial del Comercio (OMC): una amenaza para el futuro de la educación superior en el mundo*. Montevideo: Documento de trabajo interno de la AUGM.
- KENT SERNA, R. (1995). Dos posturas en el debate internacional sobre Educación Superior: El Banco Mundial y la Unesco. *Debate*, 7(19), 19-26.
- LE MONDE. (4 de junio de 2002). Dossier sur les services publics: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles ?; b) Questions-réponses-principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation. *Le Monde*.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1997). Hacia una nueva educación superior. En CRESALC, *Actas de la conferencia regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2014). La educación superior, pieza angular de la nueva era que se avecina. *IX Congreso Internacional de Educación Superior «Universidad 2014»*. La Habana.



- MONNET, E., & HAUTCOEUR, P.-C. (27 de noviembre de 2014). Changer l'enseignement des sciences économiques à l'université: interdisciplinarité, pluralisme, innovation. *Le Monde*.
- OLSSON, B. (1995). The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education. En L. BUCHERT (Ed.), & K. KING (Ed.), *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education*. CESO Paperback no. 24 (págs. 235-246). La Haya: Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA 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*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Obtenido de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (s.f.). *Rethinking education: towards a global common good?* París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1999). *Missão da Universidade*. Río de Janeiro: Editora UERJ.
- PLATÓN. (2016). *Platon : les réponses aux questions les plus actuelles sur la connaissance, l'éthique ou la justice*. RBA France, SARL.
- PORTELA DE OLIVEIRA, R. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(108), 739-760. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>

- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). (1969). *Global public goods: international cooperation in the 21st century*.
- RODRIGUES DIAS (Coord.), M. (2002). *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI: lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) / Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional.
- RODRIGUES DIAS, M. (15 de abril de 1992). Autonomie des universités et libertés académiques. *Table ronde organisée avec les présidents d'universités françaises par la Commission Française pour l'Unesco*. París.
- RODRIGUES DIAS, M. (2003). *Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo*. Obtenido de [http://www.mardias.net/site2010/?page\\_id=234](http://www.mardias.net/site2010/?page_id=234)
- RODRIGUES DIAS, M. (2004). *Advento da sociedade de informação e os impactos na formação e no mercado de trabalho dos economistas*. Obtenido de [http://www.mardias.net/site2010/?page\\_id=1073](http://www.mardias.net/site2010/?page_id=1073)
- RODRIGUES DIAS, M. (2010). *¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad*. Obtenido de [http://www.mardias.net/site2010/?page\\_id=149](http://www.mardias.net/site2010/?page_id=149)
- RODRIGUES DIAS, M. (23 y 24 de setiembre de 2015). Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior. *7.º Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe*. San Miguel de Allende: IESALC-UNESCO.
- ROGERS, E. (1976). *Communication and development: critical perspectives*. Beverly Hills, London: Sage Publications.
- ROSSATO, R. (1998). *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo (EDIUPF).
- SCHWARTZ, L. (1987). *Où va l'université ? Rapport du Comité National d'Évaluation*. Gallimard.
- SGUISSARDI, V. (20 de setiembre de 2014). *Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil de 2002 a 2012, com destaque para a análise das práticas mercadológicas, sob os marcos legais vigentes, incluindo, entre outros aspectos, fusões, aquisições, reestruturações e sugestão de medidas e ações no âmbito do Estado para*

*superação dos problemas identificados neste estudo*. Piracicaba: Conselho Nacional de Educação de Brasil.

SGUISSARDI, V. (Enero-abril de 2005). Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, 26(90), 191-222. doi:10.1590/S0101-73302005000100009

SGUISSARDI, V. (Setiembre-diciembre de 2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29(105), 991-1022. doi:10.1590/S0101-73302008000400004

THE WORLD BANK. (1994). *Higher education: the lessons of experience*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

THE WORLD BANK. (2002). *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

TILAK, J. (2008). Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, 38(4), 449-466. doi:10.1007/s11125-009-9093-2

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

VADESUVA, S. (1996). *L'enseignement supérieur au XXIème siècle: perspective estudiantine*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105594Fb.pdf>

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

VAN GINKEL, H., & RODRIGUES DIAS, M. (2006). Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. En *La educación superior en el mundo en 2007. Acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las universidades ¿Qué está en juego?* (págs. 37-57). Madrid: Mundiprensa.

## **Anexo - Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998)**

1. De conformidad con el párrafo 1 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas.
2. Hay que preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior (a saber: educar, formar, llevar a cabo investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad) especialmente a fin de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y de constituir un *espacio abierto* que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además, la educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior ha de velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz.
3. Las instituciones de educación superior, su personal y sus alumnos, deberán preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual. Deberán reforzar también sus funciones críticas y de previsión, mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esta manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención. Deberán para ello disfrutar de plenas libertades académicas y autonomía, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.
4. La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Para ello, las instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Fomentar el espíritu de empresa y las correspondientes capacidades e iniciativas ha de convertirse en una de las principales preocupaciones de la educación superior. Ha de prestarse especial atención a las funciones de la educación superior al servicio de la sociedad, y más concretamente a las actividades

encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y a las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario.

5. La educación superior es un componente de un sistema único que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y continúa a lo largo de toda la vida. La contribución de la educación superior al desarrollo del conjunto del sistema educativo y a la nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, ha de ser una prioridad. La enseñanza secundaria debe no solo preparar para la enseñanza superior y facilitar el acceso a esta, sino también ofrecer una formación general y preparar a los alumnos para la vida activa.
6. La diversificación de los modelos de educación superior y de los métodos y los criterios de acceso es indispensable tanto para atender a la demanda como para brindar a los estudiantes las bases y la formación rigurosas necesarias para entrar en el siglo XXI. Los educandos han de disponer de una gama óptima de posibilidades de educación y la adquisición de saberes y de conocimientos prácticos ha de efectuarse desde el punto de vista de la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se puede ingresar en el sistema y salir de él fácilmente.
7. La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad. Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.
8. Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas, y velándose asimismo por

la excelencia de la investigación y la enseñanza, con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la Unesco en noviembre de 1997.

9. Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deben situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior. Hay que desarrollar los servicios de orientación, en cooperación con las organizaciones estudiantiles, a fin de tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos. Los alumnos que abandonan sus estudios han de tener oportunidades adecuadas para volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno. Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales.
10. Hay que tomar o fortalecer medidas encaminadas a obtener la participación de las mujeres en la educación superior, en particular en el plano de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que están insuficientemente representadas. Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior. Eliminar los obstáculos y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior sigue siendo una prioridad urgente en el proceso de renovación de los sistemas e instituciones.
11. Hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio. Ha de conseguirse el acceso equitativo a estas mediante la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales y locales y el suministro de sistemas técnicos, educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas han de constituir una prioridad.
12. La educación superior ha de considerarse un servicio público. Si bien se requieren fuentes de financiación diversificadas, privadas y públicas, el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para conseguir que las misiones educativas y sociales se cumplan de manera equilibrada. En la educación superior, la gestión y la financiación han de ser instrumentos de la mejora de la calidad y la pertinencia. Esto requiere la creación de capacidades y la elaboración de estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas, basadas en la asociación entre las instituciones de educación superior y las

correspondientes autoridades. Las instituciones han de gozar de autonomía en sus asuntos internos, pero han de rendir cuentas a la sociedad de modo claro y transparente.

13. La dimensión internacional de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad. El establecimiento de redes, que ha resultado ser uno de los principales medios de acción actuales, ha de estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados. Hay que poner freno al «éxodo de competencias», ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. Ha de darse prioridad a programas de formación en los países en desarrollo, en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos de corta duración.
14. Han de ratificarse y aplicarse los instrumentos normativos regionales e internacionales de reconocimiento de estudios y diplomas, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.
15. La asociación estrecha entre todas las partes interesadas —responsables de las políticas nacionales e institucionales, gobiernos y parlamentos, medios de comunicación, personal docente y asociado, investigadores, estudiantes y familias, el mundo laboral y los grupos comunitarios— es indispensable si se quiere poner en marcha un movimiento de reforma y de educación profundos de la educación superior.

## El autor

Marco Antonio Rodrigues Dias, consultor internacional en el campo de la educación superior, nació en Río de Janeiro, RJ, Brasil, el 17 de diciembre de 1938. Casado con la economista y urbanista Sonia Telles Horta Rodrigues Dias, tiene tres hijos (Paulo Henrique, Raquel y Elisa) que viven en Ginebra, Londres y París y siete nietos (Matthieu, Marco, Raphaël, Luis, Alexandre, Ilana y Mia).

Fue director de la División de Educación Superior de la Unesco (París) de octubre de 1981 a febrero de 1999, cuando se retiró. En esta función, representó a la Unesco en el Consejo de la Universidad de Naciones Unidas (Tokio) de 1983 a 1991; coordinó la preparación de varios documentos, entre ellos el *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (1995); coordinó la preparación, fue responsable del lanzamiento y supervisó la implementación de las cátedras de Unesco Programa UNITWIN que, en 1999, ya tenía más de 400 proyectos de cátedras y redes de cooperación interuniversitaria; fue el principal coordinador de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) que reunió a más de 4000 participantes (más de 180 países, alrededor de 130 ministros a cargo de las delegaciones nacionales, cientos de organizaciones no gubernamentales); representó a la Unesco durante los años ochenta como miembro de varios consejos de universidades, entre ellos la Universidad para la Paz (Costa Rica), Universidad de París XIII, Villetaneuse y Universidad de París VII.

Fue asesor especial para el rector de la Universidad de Naciones Unidas (UNU) de 2000 a 2009 y representante de la UNU por la Unesco y jefe de la oficina de la UNU en París de enero de 2006 a junio de 2009.

En 1999 recibió del gobierno francés la medalla de la Legión de Honor, en grado de caballero. En 2003, recibió la medalla de honor de la Universidad Federal de Minas Gerais, reservada para antiguos alumnos de esta universidad que destacan por su contribución a la sociedad. Antes, en 1993, fue condecorado por el gobierno brasileño (Itamar Franco y Murílio Hingel) con la Orden al Mérito Educativo, en el grado de caballero. En 2005, recibió el título de doctor *honoris causa* de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina y, en 2009, de la Universidad Federal de Mato Grosso. Recibió medallas especiales de diversas universidades, incluyendo la Universidad de Brno, Checoslovaquia (Diploma y medalla de plata *vir illustrissimus*), Universidad de Salta (Argentina), Universidad Federal de Pará (Brasil), Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Bolivia).

Después de retirarse de la Unesco en febrero de 1999 participó en reuniones, dio conferencias, colaboró en la preparación de proyectos en diversos lugares y países: Argentina (Buenos Aires,



Luján, La Plata, Salta, Mar del Plata, Paraná, Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes, Resistencia y Junín), Bolivia (Cochabamba, Santa Cruz de la Sierra y La Paz), Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, São Carlos Belo Horizonte, Brasilia, Belém, Salvador, Manaus, Porto Alegre, Petrópolis, Cuiabá, Goiânia, Curitiba, Brasil, Fortaleza, Florianópolis, Redenção em Ceará), Chile (Santiago, Talca), China (Hangzhou, Suzhou, Pekín, Shanghái, Macao), Colombia (Bogotá, Barranquilla y Cartagena de Indias), Costa Rica (San José), Cuba (La Habana) España (Barrado, Mérida, Salamanca, Cáceres, Bilbao, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid, Granada, Sevilla, Córdoba, Benicàssim, Barcelona, Gijón, La Coruña, Cádiz, Jarandilla de la Vera, Huelva, Platja d'Aro), Estados Unidos (Cincinnati y Tucson en Arizona), Federación de Rusia (San Petersburgo), Finlandia (Tampere, Helsinki y Häamenlinna), Francia (París, Estrasburgo, Versalles, Poitiers, Dijón), Italia (Roma y Bari), Kenia (Nairobi), México (Guadalajara, Tlaxcala, Monterrey, Tijuana), Bolivia (La Paz), Perú (Lima), Puerto Rico (San Juan), Uruguay (Montevideo), Venezuela (Caracas), República de Mauricio (Puerto Luis).

En 1993 y en 1997 participó, como ponente, de las ceremonias de apertura del año escolar en la Universidad de Utrecht (Países Bajos) desarrollando, en 1993, el tema «¿Qué universidad para qué sociedad?». En noviembre de 1995, fue responsable de la apertura del año escolar en los centros asociados a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Sevilla y Córdoba. En 2001, fue responsable de la clase inaugural de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. En la segunda mitad de 2002, fue responsable de la clase inaugural y de la apertura de las actividades de la Universidad Federal de Mato Grosso; en octubre de 2003, fue el encargado, en Barcelona, de la clase inaugural de todas las universidades de Cataluña (España), a las que dio el título de «Espacios de solidaridad en tiempos de oscurantismo». En marzo de 2004, fue responsable de la clase inaugural de la Universidad de Costa Rica. En 2011, fue responsable por el inicio del tercer trimestre de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), en Redenção, Ceará.

Licenciado en Derecho por la Universidad Federal de Minas Gerais (1964) realizó anteriormente un curso completo de Filosofía (tres años) en el Seminario Arquidiocesano de San José de Río de Janeiro (1958). Titular de un diploma de tercer ciclo del Instituto Francés de Prensa y de Ciencias de la Información en la Universidad de París (1968), es autor de numerosos artículos, capítulos de libros, documentos en los campos de la comunicación, la educación y la política que han sido publicados en varios idiomas, a través de varios continentes y disponibles en el sitio web <http://www.mardias.net>.

En 1992, la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUCMINAS) lanzó su libro *El hecho y la versión del hecho, un periodista en la década de 1960*. En 2002, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y Fundación Universitaria para la Cooperación

Internacional (CRUE) publicó el libro *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI*, del que fue coordinador y autor principal. En 2002, la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil) publicó el libro *La universidad: un lugar fuera del poder*, del que fue uno de los tres autores. En 2013, en el marco de los cincuenta años de la Universidad de Brasilia, la Editora UnB lanzó su libro: *UnB e comunicação nos anos 1970: acordo tácito, repressão e credibilidade acadêmica*.

En 1963, participó del gabinete del ministro de educación de Brasil, Paulo de Tarso Santos, como asesor parlamentario, formando parte de un equipo en el cual participaban, entre otros, el educador Paulo Freire, Herbert José de Souza (*Betinho*), Luis Alberto Gomes de Souza, etc.

En los años setenta fue miembro, durante varios períodos, del consejo de la Asociación Brasileña de Tecnología Educativa, miembro de su junta directiva y miembro del consejo editorial de la *Revista de Tecnología Educativa* de esta organización. Fue miembro, desde 1977 hasta 1983 de la junta directiva del Instituto Internacional de Comunicación con sede en Londres. También fue miembro de la junta de CAERENAD,<sup>42</sup> una red internacional de instituciones de educación superior a distancia que tenía sede en Quebec, Canadá.

Fue profesor (desde marzo de 1970 a setiembre de 1981), jefe del Departamento de Comunicación (1970-1972), decano de Extensión (1972-1976) y vicerrector (1976-1980) de la Universidad de Brasilia. Es profesor jubilado de la UnB.

Fue miembro de varias comisiones examinadoras de tesis en Europa y en concursos de profesores universitarios en Brasil. Es miembro del consejo editorial de varias publicaciones especializadas en educación, comunicación y política en diferentes países.

Durante los años sesenta fue periodista en Minas Gerais y São Paulo, entre ellos, director del diario *Folha de Minas* (1963) y director de la *Rádio Jornal* de Minas (octubre de 1968 a marzo de 1970), redactor-secretario (editor) del periódico *Última Hora de São Paulo* (1965-1966). Fue periodista y editor político de periódicos en Belo Horizonte (*O Diário*, *Diário de Minas*, *Correio de Minas*) Colaboró con los semanarios *Binômio* (Minas Gerais) y *Brasil Urgente* (São Paulo), fue redactor en jefe del periódico bimestral *Acción Popular* (1962) y director del periódico *Tribuna Universitaria* (1961-1962) del Directorio Central de Estudiantes de la Universidad de Minas Gerais (más tarde Universidad Federal de Minas Gerais).

---

<sup>42</sup> Nota del corrector: *Centre d'application, d'étude et de ressources en apprentissage à distance*.