

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

Marco Antonio Rodrigues Dias  
[mrodriguesdias@gmail.com](mailto:mrodriguesdias@gmail.com)

## UN GRAN HONOR

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

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

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

## LA SEGURIDAD NACIONAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Asimismo, en la vida, para las cosas malas frecuentemente hay compensaciones. Todo esto llevó Darcy Ribeiro, el creador de la UnB, a visitarme un día en mi oficina de director de la División de Enseñanza Superior de la UNESCO, en París, en 1984, para darme un ejemplar de su libro “La Universidad necesaria” en el cual insertó una dedicatoria calorosa donde decía: “Para Marco Antonio, companheiro, irmão, uenebiano<sup>1</sup> dos bons. Com um abraço”.

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

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

## EL CONCEPTO DE BIEN PÚBLICO

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

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

Es un riesgo citar nombres. Hay olvidos imperdonables, pero no puedo dejar de mencionar colegas como Juan Carlos Tedesco, Enrique Oteiza, Dumitru Chitoran, Jagbans Balbir, Francisco Komlavi Seddoh, Jean Claude Pauvert, Antonio Chiapanno, Dulce Borges, Philippe Nalletamby, Yemo Mantynen, Luis Yarzabal, Gustavo Lopez, Wang Yibing, Ramzi Salame, Dimitri Beridze,

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

Martine Coursodon, Madeleine Schickler, en la UNESCO y Hans Van Ginkel, Max Bond, Nieves Claxton y Elisabeth Mvogo en la Universidad de las Naciones Unidas. Sin ellos, nada hubiera sido hecho, yo personalmente nada hubiera podido realizar. Sin ellos, no estaría aquí hoy.

En lo que concierne a la comunidad académica, hacer una lista de sus miembros que apoyaron las acciones realizadas en el marco de la UNESCO y de la UNU es una tarea imposible, pero ¿cómo en este momento no mencionar los nombres de Jorge Brovetto, Rafael Guarga, Alvaro Maglia, Luís Lima, Hugo Juri, Carlos Tunnermann, Ana Lúcia Gazzola, Paulo Speller, todos los rectores de las universidades públicas argentinas de los años noventa, y los responsables por diversas organizaciones no gubernamentales especializadas en el dominio de la enseñanza superior? El honor de un título como este es muy pesado. Lo comparto con los que participaron de una aventura colectiva y que, de hecho, me permiten recibir este título de manera más razonable.

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

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

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

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

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

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

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

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

## UN MUNDO DIFERENTE

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

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

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

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

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

## LA UNIVERSALIZACIÓN DEL ACCESO

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

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

El documento de la OCDE apunta en la dirección de la llegada de un 'nuevo paradigma' marcado por la orientación en muchos países de políticas públicas que defienden el acceso a la educación terciaria de 60, 80 o 100 por ciento de aquellos que terminan la escuela secundaria y, en un caso (los Estados Unidos), la entrada de todos en algún tipo de educación terciaria. Sin embargo, en el día de la apertura de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de 1998 pregunté a la comunidad internacional si esto se aplicaba solamente a los Estados miembros de la OCDE, o sea los países ricos, a toda la humanidad.

La respuesta de la OCDE fue dada por el secretario general de esta organización, Ángel Gurría, el 19.10.2005, afirmando durante una sesión especial paralela a la Conferencia general de la UNESCO:

“Me gustaría advertir en contra de permitirse que la inversión en educación superior sea superior a la inversión en las escuelas primarias y secundarias. La educación superior es cara. En los países de la OCDE, un lugar en la educación superior puede ser hasta 25 veces más caro que en la enseñanza primaria. Países en las primeras etapas de desarrollo deben ocuparse de lo básico antes de invertir fuertemente en educación superior. Por buenas razones, los Objetivos de Desarrollo del Milenio apoyan el acceso universal y equitativo a la educación primaria y secundaria para niños y niñas. Donde la educación primaria para todos no se ha convertido en una realidad, es posible que, en general, sea menos costoso y más eficiente centrarse en esta área, teniendo en cuenta los 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".

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

## MAYO DE 1968

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

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

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

El documento elaborado por esta comisión creó una cultura del "aprender a ser" e influyó los destinos de la educación en el mundo entero en las últimas décadas, principalmente en los años setenta. Al mismo tiempo, ha inspirado gran parte de las acciones que hasta hoy desarrolla la UNESCO y estaba implícito en las discusiones previas a la aprobación de la declaración de 1998 en la CMES. En realidad, las propuestas del documento final de la comisión buscaron dar una respuesta a las inquietudes reveladas por Mayo de 1968.

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

### LA CMES – 1998

¿Qué han dicho de todo esto los participantes en las conferencias regionales que sirvieron como preparación para la conferencia mundial de 1998 y la propia CMES? La CMES de 1998 es una referencia global. Su declaración fue aprobada por los más de 4 mil participantes, representando unos 180 países y con delegaciones –al menos 130– presididas por ministros de estado. Prácticamente todos los participantes en estos encuentros mencionaron la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su artículo 26 dispone en su primer párrafo que "toda persona tiene derecho a la educación" y que "el acceso a los estudios superiores ha de ser igual para todos en función de los méritos respectivos".

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

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

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

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

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

creación de una educación de calidad, accesible a todos, basado en el mérito y la competencia, sin discriminación de ningún tipo.

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

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

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

## CONCLUSIONES

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

Muy joven, en 1963, antes del golpe de estado militar, he tenido el privilegio de ser parte, en Brasilia, del equipo del Ministro de Educación, Paulo Tarso Santos, de la cual hacían parte, como figuras destacadas Paulo Freire, Herbert José de Souza (Betinho) y Luis Alberto Gomes de Sousa. Allí aprendí mucho. Al defender el carácter público de la educación —la educación para todos— el pensamiento vivo de Paulo Freire siempre hiere la ignorancia y la opresión. Paulo Freire es más que nunca alguien cuyo trabajo puede ayudar al pueblo oprimido a liberarse. Y puede ser una fuente permanente de inspiración para los que desean estimular la colaboración de la enseñanza superior al desarrollo sostenible.

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

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

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

¿Qué mecanismos son estos?

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

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

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

- Igualdad: todos tienen derecho al servicio público sin discriminación;
- Continuidad o permanencia: el servicio público debe responder, de forma permanente y sin interrupción, a las necesidades de todos los ciudadanos;
- Adaptabilidad y flexibilidad: el servicio público debe adaptarse a la evolución de la sociedad.

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

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

En 1918, los estudiantes argentinos en Córdoba se han opuesto a una situación en la cual la Universidad era conducida por el dogma, por la masificación intelectual. Todos aprendían lo mismo y tenían que aceptar conformarse con el pensamiento único porque si no lo hacían serían excluidos. Las universidades eran sinónimo de falta de movilidad. Los estudiantes han reaccionado

y lanzaron bases que hasta hoy pueden colaborar para la reforma de los sistemas de Educación Superior y, con esto, seguir influenciando los propios destinos de la sociedad.

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

Es tiempo de reaccionar, de asumir el control de las instituciones, a través de una autonomía responsable, de garantizar que en la región las instituciones de enseñanza superior sirvan efectivamente a sus sociedades y que estas abandonen la exclusión y estimulen la inclusión. Para esto, la integración regional es fundamental. Recordemos entonces una vez más a los estudiantes de Córdoba que en su manifiesto saludaban a los compañeros de América Latina y decían: “la juventud universitaria de Córdoba (...) saluda a los compañeros de la América toda y las invita a colaborar en la obra de libertad que inicia”. Un tema a desarrollar con más profundidad en una nueva declaración de Córdoba es pues el de la integración de la región, de la integración latinoamericana. Mientras los países latinoamericanos sigan se dando las espaldas los unos a los otros, continúen a actuar aisladamente, sin cooperar plenamente, no lograrán imponerse en la comunidad internacional. Seguirán dominados, verán las decisiones sobre sus sociedades ser tomadas fuera de su contexto geográfico y político. Esta integración es condición absoluta para la independencia de los países y la sobrevivencia de los pueblos de la región.

**Recibido:** 4 de Enero de 2018

**Aceptado:** 4 de Abril de 2018