

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton Institute of Education
Arizona State University

Volumen 17

Número 21

Noviembre 15, 2009

ISSN 1068-2341

El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora

Eduardo Fernández
Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación y Trabajo Social
Universidad de Valladolid

Citación: Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol 17 (21). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen: Este trabajo reflexiona respecto de dos contextos institucionales que enmarcan la investigación y la actividad docente universitaria: la universidad emprendedora y el capitalismo académico. La metodología de análisis utilizada parte del análisis de los sistemas-mundo del sociólogo Immanuel Wallerstein, y describe el funcionamiento de las instituciones de Educación Superior en el marco general de un sistema mundial de capitalismo académico. El análisis se centra en tres dimensiones: la «consolidación de la economía-mundo del capitalismo académico» (es decir, la transformación de la educación superior en un mercado), la «descapitalización de la universidad pública» (las nuevas políticas de *cuasi-mercado* y de financiamiento asociados con la “universidad emprendedora”) y la «geocultura del sistema-mundo del capitalismo académico, vinculada a la sociedad del conocimiento, la ideología empresarial y al intelectual emprendedor, pero también a otras ideologías contrahegemonicas o de quienes mantienen una defensa de la autonomía universitaria como condición para el desarrollo social.

Palabras clave: capitalismo académico; políticas de educación superior; reformas educativas.

The world-system of academic capitalism: Process of consolidation of the entrepreneurial university

Abstract: The goal of this article is to analyze two institutional contexts in which academic communities develop their educational activities: the enterprising university and academic



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University y el College of Education, University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC, H.W. Wilson & Co. y SCOPUS. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu.

capitalism. The methodology of analysis of Higher Education institutions in the world system uses the model developed by the sociologist Immanuel Wallerstein. This analysis focuses on three dimensions: the "consolidation of the world-economy of the academic capitalism" (the transformation of higher education as a commodity), the "de-capitalization of the public university" (the new policies of quasi-market and of financing associated with the "entrepreneurial university") and "geoculture of the system-world of the academic capitalism," linked to the society of the knowledge, managerial ideologies, and intellectual entrepreneurship, but also to counter-hegemonic ideologies that supports the autonomy of the university as a pre-condition for social development.

Keywords: academic capitalism; higher education policies; educational reform.

Introducción

La historia contemporánea de las universidades podríamos decir que se inicia cuando las instituciones de educación superior se confrontan con la globalización, o lo que es lo mismo: era de la información, sociedades que transitan hacia una economía cada vez más basada en la explotación intensa del conocimiento avanzado (no sólo del trabajo humano), fragmentación de las comunidades e individuación de los sujetos, etcétera.

No descubrimos nada nuevo si decimos – parafraseando a Bauman (1997, p. 24) – que el problema fundamental es la necesidad de pensar el cambio, pues es precisamente esta idea la que describe el azaroso entorno en el que hoy se desenvuelven las universidades, característico de lo que algunos han denominado como modernidad tardía: fin de los grandes relatos, mutación de las coordenadas espacio-temporales que traen consigo las tecnologías digitales e Internet, licuación que hace fluir a las estructuras sólidas y las tradiciones creando nuevos riesgos a nuestro alrededor, conformación de un mercado global cuyas transacciones escapan a los Estados nacionales.

Pero no sólo ha cambiado el mapa general, también estamos asistiendo a una transformación del campo de fuerzas en las relaciones entre universidad y sociedad. Efectivamente, el poder intelectual universitario y los derechos asociados a éste se confrontan ahora con el mercado (una red anónima, despersonalizada de intercambios que reordena la acción, las funciones y agentes de la educación superior). Y esta es realmente la novedad del espacio posmoderno en lo que respecta al campo universitario:

Por un lado, asistimos a la irrupción del mercado en los espacios tradicionalmente políticos y académicos en que hasta ahora se habían desenvuelto las universidades y consagrado sus derechos, elevándolas hasta la esfera de lo público y rodeándolas de un aura especial.

Por otro lado, las universidades se ven forzadas a adaptarse al nuevo entorno, sea porque los gobiernos las obligan a actuar en mercados administrados si quieren conseguir su parte de la renta nacional, o porque se hallan dispuestas directamente en situación de mercado (como es el caso de Estados Unidos, Japón, Corea, Polonia, países en el Este de Europa y en Latinoamérica).

Sea a través de mercados administrados o no, lo cierto es que el mapa topográfico universitario – con grados diferentes y procesos distintos – se presenta así: (i) instituciones que compiten entre sí y diversifican sus fuentes de ingresos (Podolny, 2005); (ii) aparición de nuevos proveedores: instituciones privadas, universidades corporativas, a distancia, vía Internet, etc. (García y Pardo, 2005); (iii) estudiantes que pagan aranceles y pasan a ser clientes (Umbach, 2007 Robinson, 2006); (iv) profesorado contratado, dejando ya de ser funcionario (Johstone, 2006); (v) las funciones institucionales se convierten en desempeños, sujetas a minuciosas mediciones (OECD, 2007; Brunner y Uribe, 2007); (vi) se enfatiza la eficiencia y el *value for Money* (Hoevel, 2001); (vii) los modelos de negocio sustituyen en la práctica a los planes estratégicos; (viii) la gestión se racionaliza y adopta un estilo empresarial (Sporn, 2004); (ix) el gobierno colegiado se transforma en corporativo al

independizarse de los académicos e integrarse con representantes de los *stakeholders* externos (Brunner, 2009; Sport, 2006); (x) los investigadores son estimulados a patentar y los docentes a vender docencia «empaquetada» a las empresas (Slaughter y Leslie, 1997); (xii) los incentivos vinculados a la productividad académica, reemplazan las escalas salariales asociadas al cargo; (xiii) los currícula son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral y evaluados por agencias externas en relación a su calidad (El-Khawas, 2006); (xiv) las culturas distintivas de las instituciones y sus «tribus académicas» empiezan a ser tratadas como asunto de clima organizacional; (xv) las universidades son comparadas por medio de los ranking locales y clasificadas geopolíticamente a nivel global (Hazelkorn, 2007); (xvi) se crea un mercado global para servicios de educación superior y su regulación se resuelve en las rondas del GATS, no en sede académica (Robertson, Bonal y Dale, 2002). En definitiva:

La universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar un trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala” (Skilbeck, 2001, p. 8)

Comenzamos a percibir el efecto del nuevo escenario sobre el poder intelectual de las universidades y la comprensión de sus derechos. Algunas investigaciones han descrito esos efectos bajo nociones como “capitalismo académico” (Slaughter y Rhoades, 2004), comercialización en la academia (Bok, 2003). A su vez, otras han intentado comprender las dinámicas de la mercadización (Brunner y Uribe, 2007; Teixeira y otros, 2004) y sus consecuencias para el financiamiento de las instituciones y estudiantes (Johnstone, 2006), la profesión académica (Altbach, 2006), la empresarialización de las universidades (Clark, 2004, 1998) y el impacto de la globalización sobre el mercado de la Educación Terciaria (Marginson y van der Wende, 2006).

Sin embargo, el efecto de este desplazamiento en el centro de gravedad del funcionamiento de las universidades hacia la zona de mercado supone un cambio radical respecto al juego en dicho espacio. Y esto por varias razones:

En primer lugar, hay una pérdida del monopolio sobre la producción del conocimiento avanzado y, más significativo aún, una pérdida del control sobre la forma legítima de producirlo.

En segundo lugar, las universidades pierden también el control – como consecuencia de la masificación de la enseñanza superior – sobre el valor simbólico y de cambio de las credenciales que otorgan (grados académicos y diplomas técnico/profesionales). Aún más, al producirse la inflación de las credenciales – vía mercado de consumo masivo – se debilitan las señales que transmitían en el mercado laboral.

En tercer lugar, las universidades han visto reducida su capacidad de autorregulación interna, entregando a agencias oficiales y dispositivos de tipo mercado la inspección, regulación y control de la calidad de sus procesos y resultados, dentro de un esquema que las obliga a evaluarse, acreditarse, informar a sus clientes y público, rendir cuentas y asumir responsabilidades frente a la sociedad y el gobierno.

La consecuencia de todo esto, entonces, es que han cambiado los derechos atribuidos a las universidades en cuanto portadoras de un específico poder intelectual. Frente a los derechos corporativos (fueros y privilegios) y los modernos principios de acceso, libertad académica y progresiva gratuidad, se impone una concepción cuyo horizonte se diversifica en dos trayectorias: la primera, un marco institucional que favorezca el espacio mercantil; la segunda, creando unas condiciones que permitan a agentes del sistema operar en ese entorno: a los estudiantes vía libre elección de programas y movilidad, así como procurándoles información adecuada, todo ello mediante el pago de aranceles; a las organizaciones, vía exclusión de barreras de entrada que posibiliten el

ingreso de nuevos competidores, restricciones mínimas en la determinación de los productos, libertad para el acceso de recursos obtenidos de fuentes públicas y privadas, ausencia de restricciones en la fijación de precios de aranceles (en crecimiento continuo)

Efectivamente, algo está cambiando en el juego universitario, una onda de largo alcance que sacude los cimientos de su poder intelectual y de su (antiguo) fuego sagrado, sometiendo ahora su estructura a los vaivenes, preferencias y elecciones de la demanda, a las oportunidades que crea el mercado y a las regulaciones que, a la distancia, disponen los gobiernos.

Las universidades se han visto confrontadas por una globalización capitalista que la hace menos confiada de sí misma, de su antaño elitismo. Ciertamente es reconocer, no obstante, que ese narcisismo herido de la universidad moderna se resiste ante el cambio de su posición en el mundo.

Marco teórico

La metodología utilizada en este trabajo parte del análisis de los sistemas-mundo (“world-system analysis”) del sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein (2006) y de las teorías de la dependencia, particularmente en su vertiente marxista (Gunder Frank, 1974; Dos Santos, 2002). Se trata de presentar la cuestión de la polarización entre países (centros/periferias) como algo propio del capitalismo, y que la globalización neoliberal ha agravado mucho más. Lo que ha contribuido a desarrollar formaciones económico-sociales que se integran de manera subordinada a la economía capitalista mundial, entendida ésta como economía-mundo.

El sistema-mundo del capitalismo académico no sería más que la materialización de esta situación de dependencia en el espacio universitario, donde la economía del conocimiento de cierto grupo de países está condicionada por el desarrollo y expansión de la economía del conocimiento de otros países ante los cuales los primeros se someten o subordinan, generando una situación de atraso. Lo verdaderamente importante, entonces, es que en el contexto del capitalismo académico, algunos países (centrales y dominantes) podrán expandir y autoimpulsar sus sistemas de Educación Superior, mientras que otros (periféricos y dependientes) sólo podrán hacerlo como reflejo de esa expansión.

El origen del concepto “capitalismo académico” lo podemos situar en la teoría de la dependencia de recursos (resource dependence theory) formulada por Pfeffer y Salancik (1978), quienes sostuvieron la hipótesis de que aquellos que aportaran recursos a organizaciones como las universidades, tendrían la capacidad de ejercer un gran poder sobre dichas instituciones. Posteriormente, la teoría del capitalismo académico ha sido formulada por Slaughter y Leslie (1997) para constatar la implicación, cada vez mayor, de la comunidad científica en la mercantilización de la Educación Superior.

Por tanto, el sistema-mundo del capitalismo académico supone, en su conjunto, una serie de desplazamientos culturales que han ido transformando el modelo clásico de ciencia académica liberal, tal como fue caracterizado por Merton (actividad universal – que trasciende las culturas particulares –, concebida como un bien público – fruto del trabajo compartido –, y desinteresada – orientada a la búsqueda de la verdad y el bien común, no al provecho propio) en el que las antiguas normas y valores de la ciencia universitaria se han subordinado a la lógica mercantil en la cual, crecientemente, investigadores, departamentos y universidades tienen un interés económico directo en los resultados de la investigación que llevan a cabo con patrocinio empresarial (Krimsky, 2003, p. 179).

El análisis que proponemos en este trabajo, pretende distinguir tres estructuras fundamentales en el sistema-mundo del capitalismo académico:

En primer lugar, la existencia de un mercado mundial único, cuyos principales ejes serían: (i) la internacionalización de los servicios de Educación Superior, estableciéndose un sistema mundial del conocimiento bipartito entre centros y periferias, cuyo efecto más

notable es la concentración del poder en materia de política educativa en determinadas regiones del planeta (principalmente la UE, Estados Unidos y Japón); (ii) la aparición de nuevas formas de mercantilización y liberalización del servicio educativo; (iii) la creación y consolidación de una política educativa de “cuasi-mercados” que permitiría el objetivo final de organizar la universidad emprendedora.

En segundo lugar, un proceso que hemos denominado de “descapitalización de la universidad pública”, a partir de dos condiciones: (i) un modelo de gobierno y gestión orientados hacia la coordinación de los sistemas nacionales vía mercado; (ii) el desarrollo de políticas de financiamiento orientadas, cada vez con mayor intensidad, hacia la administración descentralizada (financiamiento de los clientes) y, en muchos casos, a los resultados (contratos de desempeño). Este proceso de descapitalización tiene un sustrato común: la pérdida de autonomía en el gobierno y gestión de una universidad, cada vez más heterónoma en sus modalidades de dirección.

En tercer lugar, la creación de una geocultura – la Sociedad del Conocimiento y el modelo de ciencia neoliberal – que funciona a modo de políticas de consentimiento ideológico a partir de las cuales se tejen las actuales reformas de la Educación Superior. Sin embargo, donde hay cambio también hay conflicto, y la universidad no es ajena a la pugna entre posiciones ideológicas diversas. Junto a las posiciones hegemónicas que defienden los actuales programas de reforma – y que he denominado como ideología de la revolución ultramodernizadora –, podemos encontrar otras posiciones ideológicas que he decidido dividir en dos: en un lado, estarían quienes defienden la idea de una universidad a salvo de los vaivenes de las demandas de mercado (ideología conservadora); en otro lado se sitúan quienes argumentan que la crítica a la invasión mercantil no debe justificar una vuelta a la oligarquía académica, descomprometida con los problemas sociales que vive actualmente la humanidad (crisis económica, social y ecológica).

Quizás, entonces, el análisis que aquí se propone, no deja de ser una especie de lección cero que debiéramos emprender como docentes e investigadores universitarios, aunque únicamente sea por la necesidad de pensar la función intelectual y pedagógica desde el lugar en el que configuramos y comunicamos nuestros enunciados científicos, y ese *locus* de enunciación se encuentra atravesado por los cambios y demandas asociadas a la universidad¹.

¹ Si bien este trabajo está inspirado, al menos parcialmente, en el análisis del sistema-mundo de Wallerstein, no debemos olvidar otros proyectos colectivos de investigación que también nos proporcionan informaciones realmente interesantes acerca de la consolidación del “capitalismo académico” como “geocultura”, por ejemplo el proyecto llevado a cabo desde la universidad de Stanford en torno a John W. Meyer y sus colaboradores (Francisco O. Ramírez, Gili Doroi, Evan Schofer). Desde una perspectiva neoinstitucionalista, el trabajo de Meyer se centra en la necesidad de contemplar la creciente expansión de la educación superior no tanto en virtud de las necesidades vinculadas al desarrollo de cada uno de los países (o bloques económicos), antes que todo eso, la ola expansionista necesita de una especie de “consenso ideológico”: el valor de la educación como fuente de progreso social y de desarrollo de las naciones. Lo mismo ocurre con el papel que juega la ciencia en el nuevo orden social: antes de ser reconocida por su valor instrumental, son las propias instituciones quienes han aceptado como legítimo y valioso ese sistema de conocimiento globalizado o mundializado, hasta el punto de que hablaríamos de la ciencia como “autoridad cultural institucionalizada”. Son muchas las relaciones que se pueden establecer entre el proyecto de Meyer y el análisis de sistemas-mundo de Wallerstein, sobre todo en lo que concierne a la cuestión de la ciencia neoliberal y la Sociedad del Conocimiento como geocultura. Quede para otra ocasión establecer las relaciones entre ambas propuestas. Me limito a citar, por tanto, algunas referencias en castellano del trabajo de Meyer y sus colaboradores. Drori Gili, S., Meyer, J. W., Ramírez, F. O. & Schofer, E. (2006). *La ciencia en la política mundial moderna. Institucionalización y Globalización*. Barcelona: Pomares. Meyer, J. W. (2006). *La universidad en Europa y en el Mundo: expansión en el siglo XX*.

La Economía-mundo del capitalismo académico: construyendo un mercado global

Internacionalización de la Educación Superior

Como ya señalamos, la globalización capitalista ha generado cambios importantes en el paisaje mundial de la Educación Superior, me limito a señalar algunos de ellos: (i) los mercados locales se conectan entre sí a través de crecientes flujos de movilidad internacional de estudiantes; (ii) aumenta el intercambio e interacción entre académicos e investigadores de diferentes partes del mundo, a través de redes globales cada vez más flexibles e imbricadas; (iii) se internacionalizan las prácticas académicas a nivel institucional; (iv) los programas de pre y posgrado buscan convergencias hacia una relativa estandarización curricular, estableciendo un sistema de créditos de aprendizaje fácilmente comparables, así como el reconocimiento mutuo de diplomas educacionales; (v) la colaboración entre universidades y empresas transnacionales comienza a ser analizada como expresión de un emergente capitalismo académico a nivel global; (vi) los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad adoptan estándares comunes y crean redes internacionales para unificar criterios y favorecer la movilidad internacional de estudiantes y el reconocimiento de diplomas; (vii) surgen bloques regionales como el espacio europeo y el espacio iberoamericano de Educación Superior.

La economía-mundo del capitalismo académico conforma una nueva división del trabajo en materia de educación e investigación, construyendo una inmensa área geográfica global en donde existe una división entre los procesos de producción del conocimiento centrales y los procesos de producción del conocimiento periféricos, que da como resultado un intercambio desigual que favorece a los productores centrales. El mercado global de la Educación Superior amplía la brecha internacional de conocimiento y, a la vez, establece una jerarquía internacional entre universidades y centros de investigación. Veamos algunos ejemplos de esta división internacional. Según datos del National Science Board, S&E Indicators (2004), entre 1988-2001 tendríamos una participación por regiones (y áreas geográficas) extremadamente desigual en la producción mundial de conocimientos. De un total de 7,9 millones de artículos la participación es la siguiente:

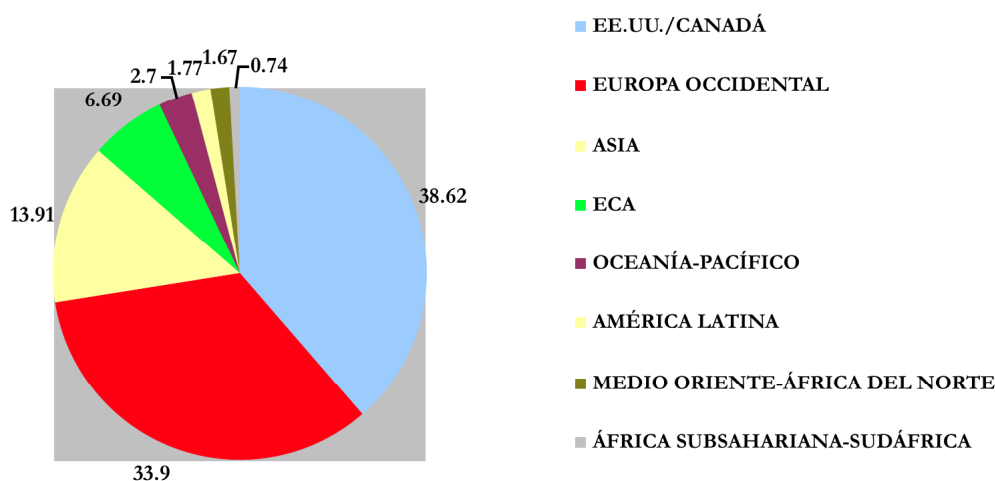


Figura 1. Participación en la producción mundial de conocimientos

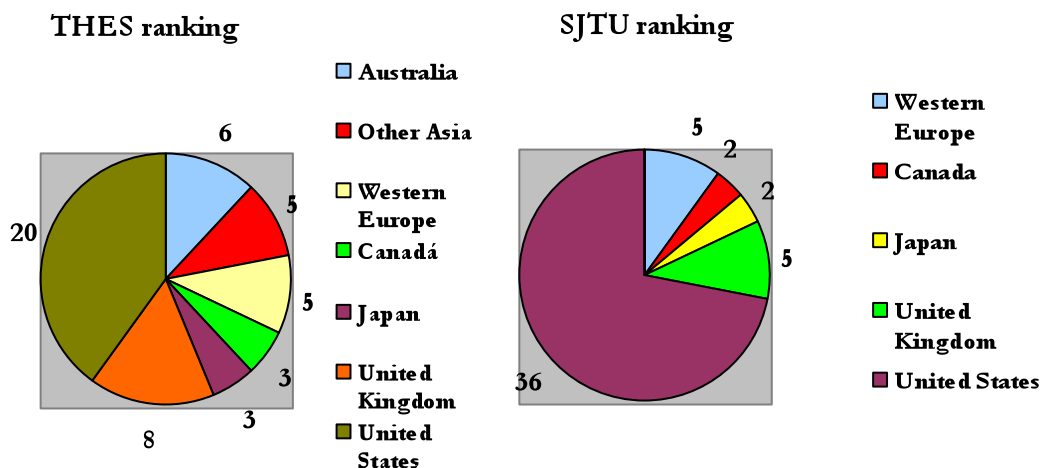
En lo que respecta a la jerarquía internacional del mercado universitario, podemos distinguir cinco segmentos principales del “Global Market” (Marginson, 2004). Un primer segmento correspondería con las *universidades de élite*² de EE.UU. y Gran Bretaña. Su prestigio descansaría en la investigación y el reconocimiento de su marca, jugando un papel en el contexto del mercado global como escuelas mundiales de postgrado. Al segundo segmento pertenecen *universidades de investigación nacionales con capacidad de exportación* (la mayoría de instituciones de este tipo presentes en Gran Bretaña, Canadá, Australia, Europa continental y Japón). Son de élite en su propio país, pero con un peso relativo a nivel global. Manejan su oferta de posgrado como un negocio. En el tercer segmento estarían las *universidades docentes de exportación que operan comercialmente a nivel internacional*, ofreciendo una educación de menor costo y calidad. El cuarto segmento se corresponde con *universidades de investigación que operan sólo dentro de su contexto nacional*, con apenas alguna actividad transfronteriza. Y, por fin, un quinto segmento (por cierto, el mayor número de instituciones), en donde nos encontramos con *universidades nacionales y locales menores, confinadas a la competencia intrafronteriza*.

Si nos atenemos a las diferencias en función de las posiciones que las universidades ocupan en dos de las clasificaciones internacionales más conocidas: la del Times Higher Education Supplement (THES) y la del Shanghai Jiao Tong University³ (SJTU), los resultados también apuntan a una profunda división internacional del conocimiento.

Otro de los fenómenos fundamentales en la internacionalización de la Educación Superior es el de la migración profesional – principal forma de exportación e importación de servicios educativos de tipo superior (Rodríguez Gómez, 2005). Se trata de generar desde las instituciones universitarias polos de atracción de científicos, técnicos, intelectuales y estudiantes. Los datos parecen así demostrarlo. El número de estudiantes móviles de Educación Superior, ha pasado de 0.6 millones en 1975 a 2,7 en 2005 (OCDE, 2007).

² Recientemente, Jamil Salmi (2008) ha publicado el libro *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, editado por el Banco Mundial. En este trabajo se definen algunas características fundamentales para ser una universidad de élite: (i) ser reconocida internacionalmente por su investigación y docencia; (ii) tener investigadores y especialistas internacionalmente reconocidos; (iii) ser reconocidas no sólo por otras universidades de élite, sino también fuera del campo de la Educación Superior; (iv) departamentos de primer orden; (v) generar ideas innovadoras y producir abundante investigación básica y aplicada; (vi) que su conocimiento avanzado sea reconocido en la evaluación científica de pares y por los premios conseguidos; (vii) atraer los estudiantes más capaces y producir los mejores graduados; (viii) poder atraer y retener al mejor staff científico-profesional; (ix) seleccionar a ese staff y estudiantes en el mercado global; (x) atraer una proporción importante de estudiantes de posgrado tanto para la enseñanza como para la investigación; (xi) operar en un mercado global, siendo internacional en muchas de sus actividades; (xii) tener una buena financiación de base; (xiii) recibir abundantes fondos de capital e ingresos; (xiv) ha diversificado sus recursos, (xv) proveer una alta calidad y el apoyo para la investigación y metodología docente; (xvi) tiene un equipo gestor de primera fila; (xvii) producir graduados que acaban en posiciones de influencia y poder; (xviii) a menudo, tienen una larga tradición de excelencia; (xix) contribuyen a la sociedad de nuestro tiempo; (xx) se sitúa en altos puestos en los rankings internacionales; (xxi) construye su propia agenda de trabajo.

³ Del Academic Ranking of World Universities (ARWU) – 2006, proporcionado por el Institute of Higher Education – Shanghai Jiao Tong University, podemos señalar algunas cosas: (i) de las 17.500 IES registradas en WEHD en 186 países, el top 500 pertenece a tan sólo 35 países; (ii) algunos indicadores para su ponderación son: graduados con premios Nóbel o Medalla Fields (10%), premios Nóbel o Medalla Fields en staff (20%), investigadores altamente citados en 21 categorías del ISI (20%), artículos publicados en Nature and Science (20%), artículos publicados en SCI-Expanded y SSCI (20%), tamaño institucional: puntaje ponderado anteriores indicadores/número de JCE (10%); (iii) se focaliza en la investigación, no considera la docencia; (iv) su sitio web es visitado por 2 mil personas diariamente.



Figuras 2 y 3. Distribución geográfica de las universidades de élite (Top 50 en 2008)
 Fuente: *The Challenge of Establishing World-Class Universities* (Jamil Salmi, 2008)

Mientras que las cuotas en el mercado de estudiantes de Educación Terciaria no deja lugar a dudas de la importancia de la migración internacional, ocupando el conjunto de los países de la OCDE el 84,2 %, seguido por: EE.UU. (21,6%), Reino Unido (11,7%), Alemania (9,5%), Francia (8,7%), Australia (6,5%), Japón (4,6%), Rusia (3,3%), Canadá (2,8%), Nueva Zelanda (2,5%), Bélgica y España (1,7%), República de Corea (0,6%)

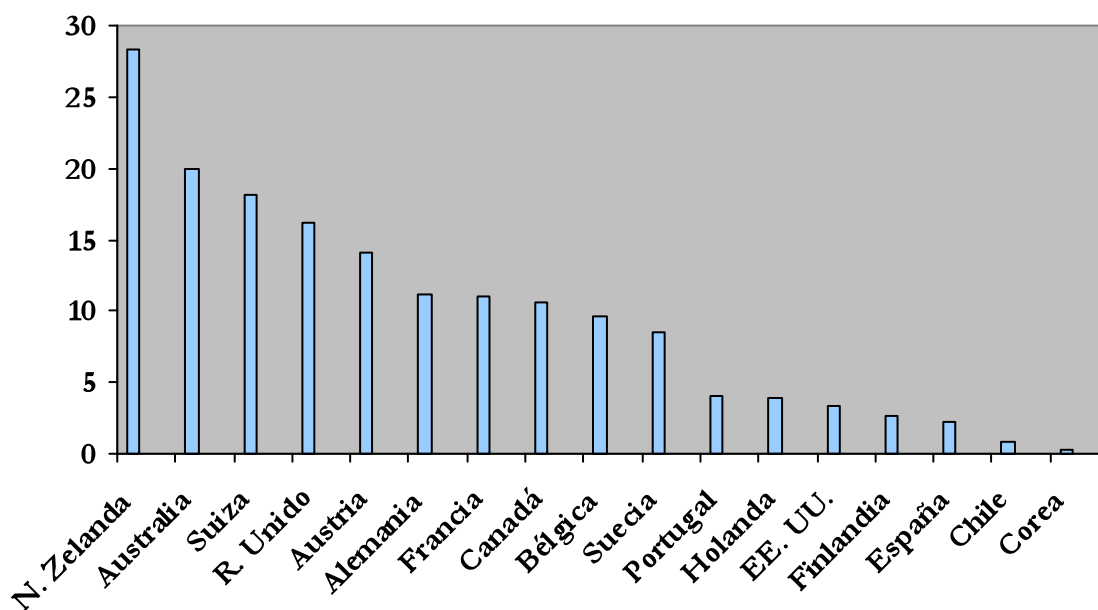


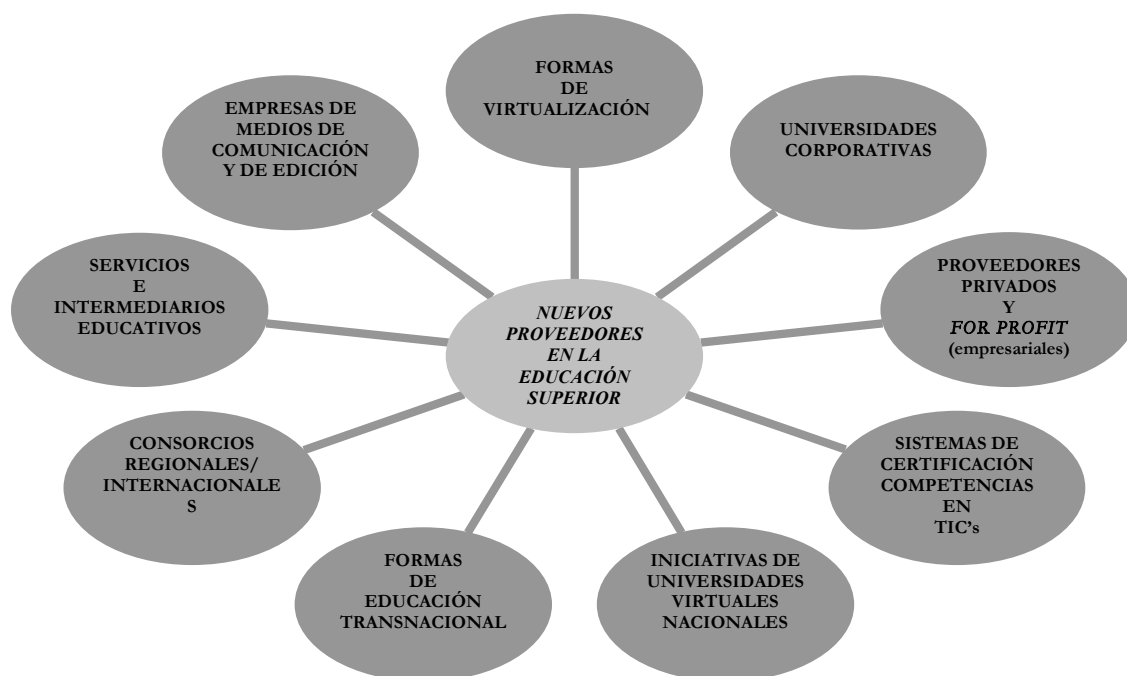
Figura 4. Alumnos extranjeros como porcentaje de la matrícula total en ES
 Fuente: UNESCO, Global Education Digest, 2006

No obstante, hay algunos datos que deben hacernos reflexionar respecto del fenómeno de la internacionalización y sus posibles efectos. Uno de ellos sería el balance del flujo de alumnos internacionalmente móviles (alumnos que entran menos los que salen). La comparación internacional (UNESCO, Global Education Digest, 2006) refleja que el saldo es negativo sobre todo en el caso de los países iberoamericanos (excepto Uruguay y

España), Corea, Canadá o Estonia. En cambio, otros países como Australia, Nueva Zelanda, Gran Bretaña y Suiza han logrado transformarse en activos exportadores de servicios de educación superior, bien por su capacidad para atraer alumnado móvil, o mediante la instalación de centros en terceros países o a través de programas de educación a distancia o a través de la Red. Iberoamérica, por ejemplo, ofrece el lugar de recepción para apenas un 3% del total mundial de alumnos móviles que estudian en el extranjero, y aporta un 7% de los alumnos móviles que salen a estudiar fuera de su país de origen.

La emergencia de los nuevos proveedores de la Educación Superior

Estamos asistiendo a la emergencia de instituciones que bajo el ambiguo nombre de «nuevos proveedores» proliferan en el actual escenario de la Educación Superior. Son entidades privadas, con fines de lucro, que operan en mercados locales, nacionales, regionales o en el mercado global de la Educación Superior. Y cuya principal característica es el desarrollo de su actividad fuera de la tradición e ideología del servicio público universitario, sirviendo a propósitos explícita o implícitamente comerciales. Una clasificación meritoria acerca de estos nuevos proveedores es la ofrecida por Cunningham et al. (2000):



En el ámbito de la literatura especializada, la noción de “nuevos proveedores” hace referencia por un lado a un sector de empresas y corporaciones distinto del sector privado tradicional que se ha hecho presente en la oferta educativa superior y que se describe como el sector de las universidades y centros de enseñanza superior de carácter empresarial. Por otro lado, se menciona a las organizaciones públicas o particulares, que ofrecen educación superior (presencial o a distancia) a través de medios electrónicos, así como a las organizaciones que brindan medios de soporte y servicios complementarios a esta categoría de proveedores.

La educación superior “virtual”, sobre todo por motivos económicos, supone una oportunidad de inversión atractiva para estas empresas con fines de lucro, aunque también será factor determinante para la expansión del sector público. La Comisión Europea ha hecho notar la importancia de este nuevo sector, señalando como factores que explicarían

su presencia: la facilidad de acceso a través del sistema de telecomunicaciones, la relativa ausencia de controles académicos de calidad y la relativa carencia de instancias de protección a los consumidores (Reichert y Wächter, 2000).

No obstante, la emergencia y proliferación de estos nuevos proveedores en ES debe enmarcarse dentro de los acuerdos de libre comercio que desde mediados de los noventa han contemplado los “servicios educativos” como un producto susceptible de comercialización. De entre los acuerdos, el más significativo por su carácter multilateral, será el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC).

En el marco del AGCS, los sectores educativos, así como otros sectores de servicios (prestados a las empresas, de comunicaciones, de construcción e ingeniería, de distribución, relacionados con el medio ambiente, financieros, de salud, de turismo y de viajes, de ocio, culturales y deportivos, de transporte), se negocian en función de diferentes subsectores (p.e. la enseñanza primaria, secundaria, superior, de adultos, etc., en el caso de los servicios educativos) y en función de diferentes modalidades comerciales (Knight, 2006):

- *Suministro transfronterizo*: se trata de proveer el servicio de un país al territorio de otro. Viaja el servicio, pero tanto proveedor como consumidor permanecen en el lugar de origen. Ejemplos de esto lo tenemos en la educación a distancia, las instituciones de Educación Superior virtual, la creación y venta de software educacional, el entrenamiento corporativo a través de las TIC, etc;
- *Consumo en el exterior*: se suministra el servicio en el territorio de un país a un/a consumidor/a de otro país. Aquí viaja el consumidor. Dicho modo de suministro se concreta en la enseñanza universitaria a través del viaje de un estudiante a otro país para seguir un curso y obtener un diploma
- *Presencia comercial*: se pretende suministrar el servicio de un país mediante su presencia comercial en el territorio de otro. Equivale a la inversión extranjera directa. Algunos ejemplos de esto serían: el establecimiento de campus satélite, la presencia de franquicias, la adquisición o fusión con instituciones locales, etcétera;
- *Movimiento de personas naturales*: suministro del servicio por una persona de un país a través de su presencia física en el territorio de otro país. Equivale a la emigración o viaje de negocio del proveedor. Algunos ejemplos en la educación terciaria los encontramos en la figura del profesor e investigador visitante, la posibilidad de tener sabáticos en el exterior o las consultorías.

A la luz de esta liberalización propuesta en el marco del AGCS, la enseñanza deja de considerarse un servicio público encargada de la instrucción de las generaciones jóvenes o de su capacitación profesional, pasando a considerarse una inversión, en donde el capital busca colocar su dinero con miras a elevar su tasa de rendimiento⁴. Conviene no olvidar

⁴ En relación con las dudas y temores que provoca el AGCS, desde los EE. UU. una veintena de colectivos de universidades públicas de ese país han expresado su preocupación de que los intereses de proveedores privados de educación, que buscan expansión en el extranjero, pongan en peligro la existencia de los centros de enseñanza superior (consultar dicha información en <http://www.ei-ie.org/gats/es>). En la misma línea de cautela respecto de la liberalización del comercio transnacional de servicios de la Educación Superior, parece que han respondido las universidades a nivel mundial. Así, en la “Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services” (2001), suscrita por la Asociación de Universidades y Colleges del Canadá, el American Council on Education, la Asociación Europea de Universidades y el Council for Higher Education Accreditation (CHEA), se han planteado las siguientes cuestiones: (i) la Educación Superior debe servir al interés público y no puede ser tratada como una mercancía; (ii) las autoridades nacionales tienen la obligación de mantener la regulación de la Educación Superior; (iii) la exportación de la Educación Superior debe complementar y no debilitar los esfuerzos de los países “en desarrollo” destinados a crear sus propios sistemas nacionales de Educación Superior;

que el sistema educativo representa un presupuesto anual mundial de miles de millones de dólares, un sector con 50 millones de trabajadores y, sobre todo, una clientela potencial de mil millones de alumnos de educación obligatoria y estudiantes universitarios.

Sin embargo, y como ya hicimos anteriormente, al hablar de la participación mundial en la producción del conocimiento o en la migración profesional, en el mercado emergente de los nuevos proveedores impulsados desde el AGCS también observamos una división internacional entre centros y periferias. Y es que las desigualdades económicas entre los países miembros de la OCDE inciden en el establecimiento de compromisos de liberalización en el sector educativo. La variable “desarrollo económico” se relaciona de manera significativa con el establecimiento o no de compromisos en el sector educativo, así como con la intensidad de dichos compromisos (Verger Planells, 2006: 8-10):

En primer lugar, los países del Sur (Países en Vías de Desarrollo y Países Menos Desarrollados, usando las categorías de la OCDE) son más reticentes a establecer compromisos en materia de servicios educativos que los países del Norte (Países Desarrollados y Países en Transición).

En segundo lugar, el establecimiento de compromisos educativos por parte de los países del Sur, siempre se hace desde una menor intensidad.

En tercer lugar, también hay diferencias en los grados de compromiso liberalizador en función de los diferentes modos comerciales antes señalados. Mientras que los países desarrollados son más aperturistas en los modos comerciales “suministro transfronterizo”, “consumo en el exterior”, “presencia comercial”, los países del Sur establecen más compromisos en el modo “movimiento de personas naturales”, al considerar que su ventaja comparativa en el comercio de servicios recae en la exportación de “recursos humanos”, pues los trabajadores nacionales en el extranjero remitirían sus ingresos en sus países de origen (Shashikant, 2005)

La formación de capital humano avanzado

Una de las demandas sociales más importantes con respecto a la ES, tiene que ver con la formación del personal competente para gestionar el conocimiento más avanzado en las diversas profesiones y campos técnicos, así como de los científicos e ingenieros, en condiciones suficientes para que pueda participar en la producción del nuevo conocimiento y contribuir a su utilización a través de los procesos de innovación. También entraría aquí la formación del personal directivo de las sociedades democráticas (alta gestión pública, gerencia de empresas, manejo de los medios de comunicación, judicatura y parlamento, política y organizaciones de la sociedad civil).

Por ejemplo, de entre las contribuciones que se espera de los sistemas de educación superior, tres serían las principales en el Espacio Iberoamericano de ES en su rol de proveedor de capital humano avanzado: contribuir al crecimiento y la competitividad de las economías nacionales, favorecer la integración y cohesión de las sociedades, colaborar al fortalecimiento y perfeccionamiento de las instituciones necesarias para la gobernabilidad democrática.

Las diferencias internacionales vuelven a reflejarse una vez más, cuando se trata de analizar la eficiencia interna de los países en la provisión de su capital humano avanzado. El siguiente gráfico muestra el porcentaje de alumnos ingresados en un determinado año que se titula en el tiempo prescrito por los respectivos programas

(iv) la Educación Superior debe operar bajo reglas que aseguren su calidad y relevancia, difiriendo de otros servicios.

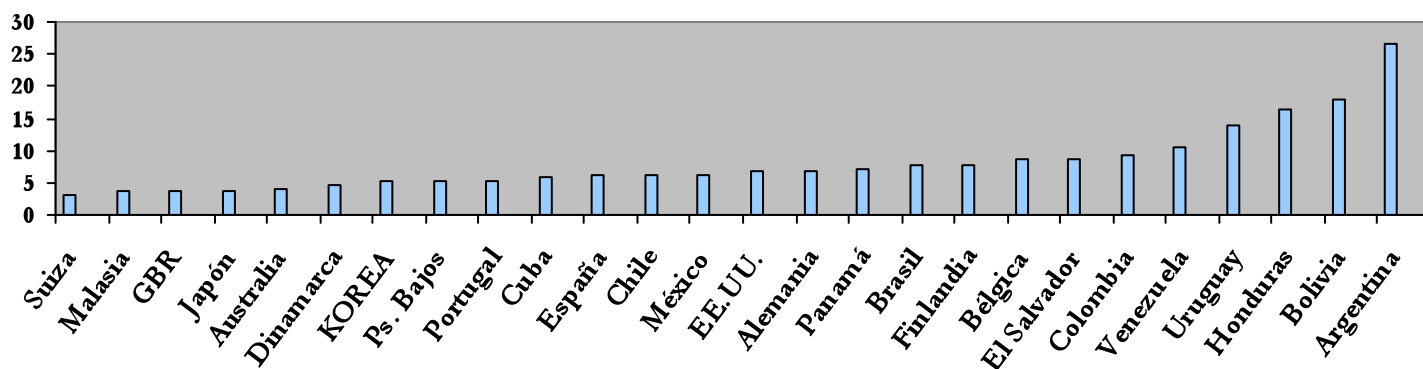


Figura 5. Índice de graduados sobre matrícula de un mismo año

Fuente: sobre la base de UNESCO, World Education Indicators - 2007

De entre los desafíos en materia de formación de capital humano avanzado, podemos destacar tres (Brunner, 2009): el de la organización y calidad de la enseñanza, el relacionado con el perfil docente y el de la producción de conocimiento avanzado (del que hablaremos más adelante).

Respecto de la organización y calidad de la enseñanza, se hace necesario revisar las formaciones técnicas y profesionales en función de los requerimientos de la sociedad, de las organizaciones y de las ocupaciones laborales. Asimismo, se redefinen los currículos en función de competencias requeridas⁵, ajustando para ello la arquitectura de grados y títulos y la organización de ciclos. Los procesos de enseñanza, a partir de ahora, preservarán un concepto amplio de formación (incluyendo carácter, valores, responsabilidades, capacidad reflexiva crítica) y, por ende, también de competencias (no sólo cognitivas)

El desafío para los docentes ahora irá en dos líneas complementarias. Por un lado, a través de la profesionalización de la docencia, esto es: evolucionando de la práctica artesanal a una práctica profesional, ampliando los modelos y estrategias de enseñanza mediante el uso de las TIC's, empleando evidencias de desempeño basadas en las prácticas académicas, procurando un tiempo para la I+D+i docente, buscando la capacitación y el perfeccionamiento continuos, ligados a la evaluación del profesorado, también a través de un tiempo para la atención del alumnado. La segunda línea será la del apoyo institucional a la docencia: inducción al trabajo de aula, tiempo para la preparación de clases, nuevas pedagogías y uso de las TIC's, cumplimiento de tareas internacionales de investigación e intercambio académico, actividades de emprendimiento académico mediante la obtención de recursos adicionales, facilitar las tareas de difusión y transferencia.

Las políticas de cuasi-mercado: estructura del capitalismo académico

Por mercantilización de la Educación Superior, podemos denominar a aquel proceso mediante el cual:

Un gobierno- en un contexto nacional determinado – busca definir o redefinir las relaciones del Estado con el sistema de Educación Superior, en particular con las

⁵ Al respecto del desafío curricular de las competencias se puede consultar el trabajo desarrollado por la OCDE (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen Ejecutivo. Aquí se definen las competencias como aquellos conocimientos y habilidades (capacidades) que la educación debe formar y que sirven para resolver de manera eficaz y autónoma, situaciones y problemas de la vida, permitiendo un desempeño como sujetos responsables en diferentes contextos: ciudadanía, esfera familiar, trabajo, organizaciones de todo tipo, etc. También es interesante consultar los informes Tuning para Europa (2003) y América Latina (2007), que han sido utilizados como base para elaborar los planes de estudio y las competencias genéricas y específicas de los graduados en ES

universidades, trasladando el centro de gravedad en el espacio de coordinación desde la esfera político-administrativa gubernamental hacia una esfera distinta que se constituye en torno al principio de la competencia entre las instituciones (Brunner, 2007, p. 81)

Incorporar políticas de mercado en ES, supone una nueva forma de funcionamiento donde será la competencia entre instituciones la que se haga cargo de la coordinación de los sistemas, a través de una creciente dinámica de autorregulación. El vínculo entre el Estado y los sistemas de ES cambia a través de lo que se ha denominado “incorporación de políticas de cuasi-mercado”. Esta expresión lleva siendo utilizada desde los años noventa para caracterizar todos esos intentos por introducir las fuerzas del mercado y las formas de decisión propias del sector privado en la provisión de la educación y de los servicios de bienestar (LeGrand y Bartlett, 1993; Levaic, 1995). ¿Cuáles son las características que diferencian los mercados administrados de los servicios públicos? Por un lado, la separación entre comprador y proveedor; por otro lado, un elemento de elección del usuario entre distintos proveedores».

Por tanto, con la política de los mercados administrados o cuasi-mercados lo que tenemos es un sistema en el que la provisión del servicio se separa de su financiación, de manera que distintos proveedores, incluyendo a veces grupos del sector privado, puedan competir por la prestación del servicio. No obstante, hay un tercer elemento sin el cual no existiría política alguna de cuasi-mercado, que no es otro que una intervención reguladora de las instancias gubernamentales quienes mantienen el control (a través de la evaluación) de cuestiones tan importantes como la entrada de nuevos proveedores, la inversión, la calidad del servicio, etc.

Ya tenemos tres dimensiones fundamentales en la política del mercado administrado: (i) se trata de un sistema dirigido hacia el consumidor, quien puede elegir comprar (o no) un servicio (el educativo) convertido en una mercancía; (ii) es necesaria una autonomía institucional para que cada centro educativo pueda realizar la oferta que estime más oportuna (desde el punto de vista económico, académico y/o social). Pero esta autonomía no se concede tan a la ligera, pues la institución educativa debe ajustarse a una determinada planificación que posibilite la incorporación de mecanismos de competencia con el objeto de lograr obtener réditos económicos (y/o de prestigio social); (iii) y para poder valorar si la institución educativa cumple o no con esos requisitos de competencia y en qué grado lo hace (única condición que le permite diferenciarse en el mercado respecto a otras instituciones o centros) es por lo que se establece un sistema de rendición de cuentas y de regulación gubernamental.

La agenda política mercantilizadora de la ES concentra sus esfuerzos, por tanto, en las siguientes cuestiones: (i) abrir el sistema de Educación Superior en orden a facilitar el ingreso de nuevas instituciones privadas – y «nuevos proveedores» – que, una vez reconocidos y establecidos, entran en competencia con los proveedores públicos; (ii) sujeción de las instituciones públicas a un régimen de mercado administrado o cuasi-mercado a través de la aplicación de mecanismos de tipo mercado, particularmente para la asignación de los recursos del tesoro público; (iii) regular la competencia resultante de las anteriores medidas con el objeto de contrarrestar efectos indeseados y suplir fallas de mercado, y, en el otro extremo, para incentivar y ampliar una competencia considerada insuficiente (Vedder, 2004). Organizando aquella en tres frentes: (i) estructurando el mercado universitario (acceso de proveedores, barreras de entrada, funciones que pueden desempeñar y bajo qué condiciones, tamaño y localización, niveles de diferenciación, grados de integración vertical permitidos, perfiles de costos, etc.); (ii) regulando la conducta de los proveedores en el mercado (fijación de precios, determinación del volumen de venta, localización de las ofertas, conductas relativas a insumos y servicios); (iii) estableciendo las

reglas a las que deben sujetarse las instituciones (obligaciones de informar, aprobación de nuevos programas, reglas de acreditación).

También debiéramos hacer un breve comentario acerca de los diversos mercados, a través de los cuales, se desarrollan los procesos de mercantilización en la ES. Cabe identificar, cuando menos, y muy claramente, cuatro tipos de mercados asociados con la Educación Superior:

- *Desde el punto de vista de los usuarios/ clientes:* el mercado de programas de pregrado al lado del mercado de programas de posgrado profesionales, el mercado de grados avanzados de investigación, de formación continua, de educación virtual o a distancia, de servicios de entrenamiento para empresas;
- *Desde el punto de vista de las instituciones – productoras – :* el mercado de los bienes y servicios de conocimiento ligados a las funciones de investigación, consultoría y servicios especializados que las universidades desarrollan;
- *Desde el punto de vista de los insumos:* los mercados estudiantil y de académicos y, con creciente importancia, los mercados de recursos (recursos fiscales asignados para docencia e investigación vía mecanismos de cuasi-mercado o mercados administrados y recursos privados provenientes de alumnos y sus familias, donantes o por pago de servicios);
- *Desde el lado de los “productos” y sus resultados:* el mercado de prestigios institucionales, y estrechamente vinculado a las funciones educativas de las universidades: el mercado laboral (externo) de las ocupaciones técnicas y profesionales.

En cada uno de estos casos, se espera que los mercados se ajusten automáticamente (autorregulación) en interrelación con el sistema político-burocrático (las intervenciones públicas) y con la participación corporativa de la profesión académica.

¿Cuáles son las formas de competencia a partir de las cuales los agentes se adaptan a los procesos de coordinación mercantil en la economía-mundo del capitalismo académico?

- En el caso del *mercado de los estudiantes*, mediante los cursos de pregrado en áreas profesionales o de formación general, de posgrado profesionalizante (como los programas MBA conducentes a maestrías y postítulos profesionales y de doctorado);
- En *los mercados de posiciones académicas*, la competencia se desarrolla a través de las formas de vinculación contractual con la institución universitaria (estable o temporal, de jornada completa parcial o por horas), o bien a partir de la naturaleza del trabajo profesional desarrollado (investigadores, docentes/investigadores, docentes, etc.);
- En *los mercados de recursos*, tenemos mecanismos de mercado tan diversos como el establecimiento de aranceles, la oferta de créditos estudiantiles, las donaciones, la venta de productos y servicios de conocimiento o de recursos públicos;
- Por último, en el caso de *los mercados de prestigios institucionales*, la moneda de curso legal para el intercambio de posiciones y la circulación de saberes no es otra cosa que los prestigios asociados al personal académico, a las estudiantes y a las propias universidades.

La descapitalización de la universidad pública

Gobierno heterónomo

Sin lugar a dudas, uno de los grandes desafíos de la ES es el que concierne a su plataforma institucional. Efectivamente, los sistemas nacionales universitarios han

experimentado una fuerte expansión y diferenciación de su base institucional durante las últimas décadas:

Por un lado, las tasas de participación en la enseñanza superior han ido aumentando, hasta dejar ya casi atrás el estado propio de los sistemas de élite o minoritarios (convencionalmente situado en torno a una tasa bruta de escolarización superior menor del 15%). En realidad, hoy los sistemas de ES se hallan en diversas fases del proceso de masificación, incluso algunos ya se acercan a lo que podemos denominar como “sistemas de acceso universal” (Trow, 2000)⁶. Si observamos los datos sobre la tasa bruta de escolarización superior total a nivel mundial, esto es, el número de estudiantes matriculados en relación a la cohorte en edad de cursar estudios superiores, entre 1965 y 2005 hemos pasado de un 4% a un 30%. Aunque aquí también observamos diferencias entre, por ejemplo, la mayoría países iberoamericanos (cuyo promedio se sitúa en torno al 40%) y los sistemas de los países centrales, con tasas por encima del 60 % (UNESCO, 2008)

Tabla 1
Sistemas Nacionales clasificados por tamaño y nivel de masificación

TAMAÑO DEL SISTEMA		Pequeño 0 a 150 mil	Medio-Pequeño 150 mil a 500 mil	Medio 500 mil a 1 millón	Medio-grande 1 millón a 2 millones	Grande Más de 2 millones
M A S I F I C A C I Ó N N I V E L	Alto (55% o más)	EST			AUST CAN ESP	ARG KOR GBR
	Medio-alto (46 a 55%)	PAN				
	Medio (36% a 45%)		BOL CRC	CHI	VEN	
	Medio-bajo (26% a 35%)		DOM	PER	COL	
	Bajo (25% o más)		ECU			BRA MEX

Fuente: CINDA, Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2007.

⁶ No obstante, pese a esta tendencia de masificación empíricamente evidente, no debemos olvidar que, aún hoy, el acceso a la universidad sigue lastrado por las desigualdades de clase y de niveles de renta. En un estudio desarrollado por Calero (2006), se nos muestra que del 30,86 % de los jóvenes de 18 a 22 años de edad matriculados en la universidad española, el 65,93% eran hijos de profesionales, mientras que, respectivamente, sólo accedían el 9,09%, el 14,21% y el 20,51% de los hijos de trabajadores agrarios, obreros manuales no cualificados y obreros manuales cualificados.

Por otro lado, son muchas las dimensiones que podemos considerar en los sistemas e instituciones de educación superior, todas ellas dan cuenta de las modalidades tan diferentes que asumen las universidades (File y Luitjen-Lub, 2006): (i) *sistema nacional* (según el número y tipo de instituciones en los sectores público y privado y en los niveles universitario y no universitario); (ii) *trayectorias institucionales* (diferencias originadas en la historia de las instituciones, su misión y propósitos declarados, y sus estrategias de desarrollo); (iii) *programáticas* (niveles CINE⁷ de los programas ofrecidos en diferentes áreas de conocimiento; grado y títulos expedidos); (iv) *modalidades de provisión* (diferencias en las modalidades empleadas para organizar y proveer docencia, investigación y extensión); (v) *reputacional* (diferencias percibidas de estatus y prestigio de las instituciones); (vi) *composición social* (origen socio-económico del alumnado, selectividad académica del ingreso y capital social de las instituciones); (vii) *cultura organizacional* (diferencias de clima y cultura organizacionales debidas a misión, trayectoria, tamaño y tipo de institución, composición social, organización académica y forma de gobierno); (viii) *reconocimiento externo* (instituciones acreditadas o no bajo el régimen público de aseguramiento de calidad y/o por otro tipo de agencias evaluadoras nacionales y/o internacionales).

Junto a esta expansión y diferenciación de su plataforma institucional, las instituciones de ES se encuentran actualmente en un estado de tránsito hacia un modelo que podemos denominar como “heterónimo” (Schugurensky, 2000), cuyas claves generales pueden ser las siguientes: reducción presupuestaria, deterioro de la infraestructura, privatización, aumento del arancelamiento estudiantil, intensificación de las relaciones con el sector empresarial, transferencia de recursos de la investigación básica a la aplicada, énfasis en las disciplinas con más proximidad al mercado, nuevas formas de gerenciamiento, debilitamiento de la función de extensión (de servicio a la comunidad), financiamiento condicionado, segmentación vertical del sistema, mayor competencia interinstitucional e intrainstitucional por recursos, creación o expansión de universidades privadas, etcétera.

Es sobre la base de este viraje de la universidad hacia un modelo de gobierno heterónimo por la que se ha configurado una agenda de “descapitalización de la universidad pública” (Santos, 2005). O lo que es lo mismo, la definición de la misión, agenda y productos de las universidades reside, cada vez más, en agencias externas y, cada vez menos, en sus propios órganos de gobierno. El gobierno de las instituciones de ES, su organización interna, actividades, estructura de recompensas, etc., queda supeditado a la lógica del mercado (lo que hemos denominado como políticas de cuasi-mercado).

Parece, entonces, que asistimos al nacimiento de una nueva forma de organización de la ES, cuyo contexto es el de la descapitalización/heteronomía de la universidad pública. Uno de los análisis más interesantes respecto de esta nueva forma de gobierno nos lo proporciona Clark (1983). Para este autor, los sistemas de ES deben articular tres dimensiones en un proceso de coordinación mutua: (i) reforzar los objetivos del sector público; (ii) dar respuesta a los intereses privados; (iii) desarrollar y proteger el ethos académico. A este triple sistema de coordinación mutua, Clark lo denomina “triángulo de la coordinación”, pues a partir del mismo se concretan y desarrolla la actividad académica e investigadora y el espacio institucional universitario.

Cierto es que una de las posibilidades a la hora de analizar el gobierno de los sistemas de ES sería la de distribuir los sistemas nacionales universitarios a lo largo de un continuo polarizado en dos modos de coordinación: un modo estatal y un modo de mercado. Dentro de este continuo, tendríamos sistemas altamente regulados y planificados

⁷ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) fue concebida por la UNESCO a principios de los años 70 como un “instrumento idóneo para el acopio, compilación y presentación de estadísticas de educación en los distintos países y también en un plano internacional” [UNESCO 1997]. La clasificación fue revisada y actualizada en 1997.

(como es el caso de Suecia y Francia), mientras que en el otro extremo aparecerían sistemas no regulados ni planificados, coordinados por nexos de mercado (Japón y EE.UU.).

Lo realmente interesante del análisis de Clark, es que introduce un tercer vector en el gobierno de la ES: la oligarquía académica. Se trata de delimitar los grupos de interés que actúan a través y en las organizaciones universitarias, cuyo poder se ejerce a través de un modo de coordinación profesional mediante diversas formas de autoridad académica: personal, colegiada y gremial. No es nada despreciable el poder del sistema académico, pues movilizan sus intereses corporativos para incidir sobre las finanzas del personal, el curriculum y la investigación nacional, ejerciendo su poder a través de pequeños comités, redes informales y cuerpos intermedios entre el gobierno y las universidades:

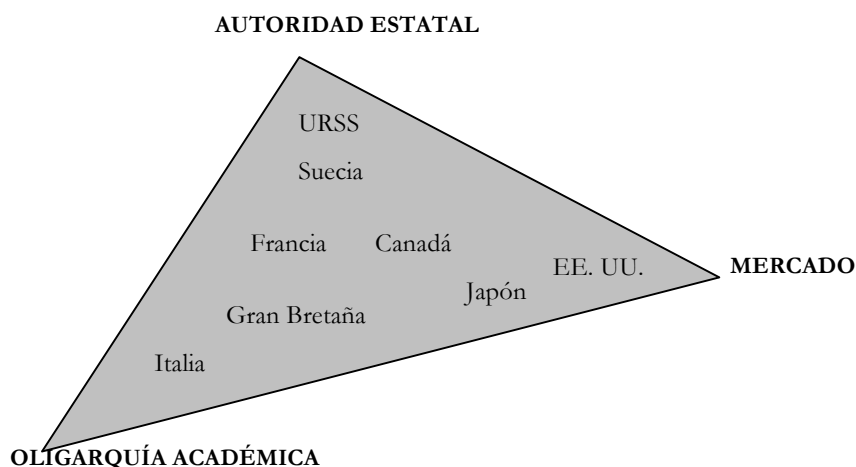


Figura 6. Triángulo de coordinación de Clark ampliado (Clark, 1983, p. 143)

Políticas flexibles de financiamiento

Entre los diversos tópicos de la educación superior que han atraído la atención de instituciones y gobiernos, sin lugar a dudas la cuestión de su funcionamiento ocupa el primer lugar. En el contexto del capitalismo académico, cada vez son más las razones aducidas para la difusión de un esquema de financiamiento compartido (Johnstone, 2006): (i) porque es preciso contar con los recursos adicionales a los provistos por los gobiernos para el financiamiento de la enseñanza superior debido al aumento de la demanda generado por un número creciente de egresados de la educación secundaria y la aparición de múltiples otras demandas de grupos de personas que, en algún momento de su vida, desean cursar estudios superiores; (ii) por la necesidad que tienen las instituciones de ampliar su base de financiamiento, debido a la presión de esta demanda por cursar estudios universitarios y al continuo incremento del costo unitario o gasto/alumna; (iii) porque es un hecho que han declinado los ingresos tributarios destinados a la ES, como resultado de la dificultad de los gobiernos de aumentar la carga tributaria y de la competencia mayor por los recursos fiscales de otros sectores

Los gastos en ES pueden clasificarse en tres dimensiones. Una primera dimensión sería el destino de los recursos; es decir, si se financian directamente a las instituciones y sus funciones de docencia, investigación y servicio, o a los estudiantes, a través de becas y créditos. La segunda dimensión sería la del origen de los recursos; esto es, si los recursos provienen de fuentes públicas (domésticas o internacionales), o privadas. La tercera dimensión sería la de la utilización de los recursos; es decir, los bienes y servicios que se adquieren.

Respecto de la primera dimensión, Fernández López (2004) examina los vínculos entre los modelos de financiación y la organización universitaria, recogiendo tres elementos

que determinan el funcionamiento en las políticas de financiamiento en la ES: i) las *fuentes de financiación* de la educación universitaria (clasificándolas en recursos de origen público y recursos privados); (ii) el *destinatario de dichos recursos* (pudiendo dirigirse a las instituciones directamente o a los estudiantes quienes, posteriormente, transfieren esos fondos a las universidades); y (iii) los *mecanismos a través de los cuales se canalizan esos recursos* (fórmulas contractuales o sistemas incrementalistas).

Si nos atenemos a los datos internacionales, vemos que más de la mitad o más de las recursos totales de las instituciones provienen de la generación de recursos propios (pago de aranceles, contribuciones y tasas por parte de los estudiantes y sus familias, intereses por inversiones, venta de activos, donaciones herencias y venta de servicios, ingresos por licencias y royalties, contratos de investigación).

A continuación, se presenta un gráfico que representa la incidencia en las instituciones públicas de los ingresos propios dentro del total de sus recursos. Se trata de uno de los principales índices de transformación en la economía política de los sistemas de ES, cuyas instituciones públicas se financiaban tradicionalmente de manera directa por el gobierno, sin tener que diversificar sus fuentes ni generar recursos propios:

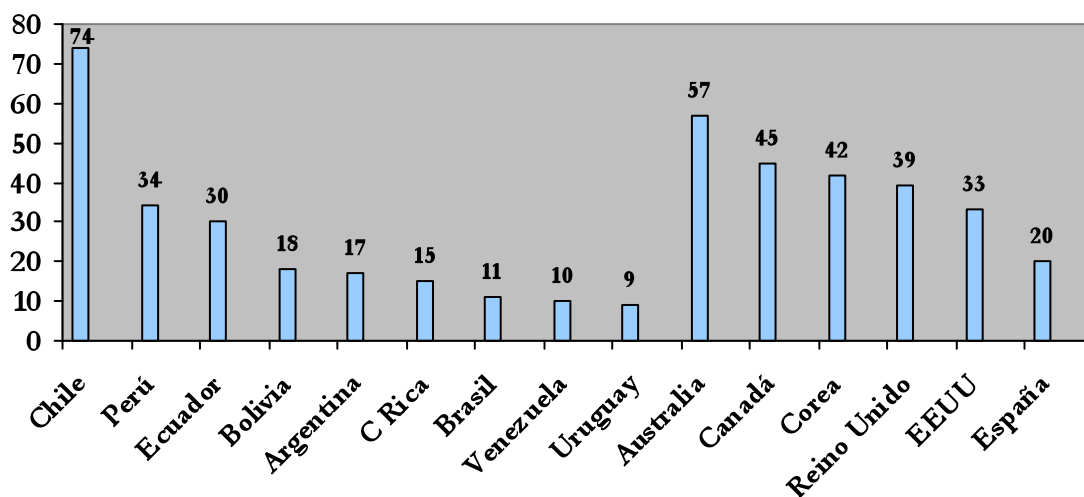


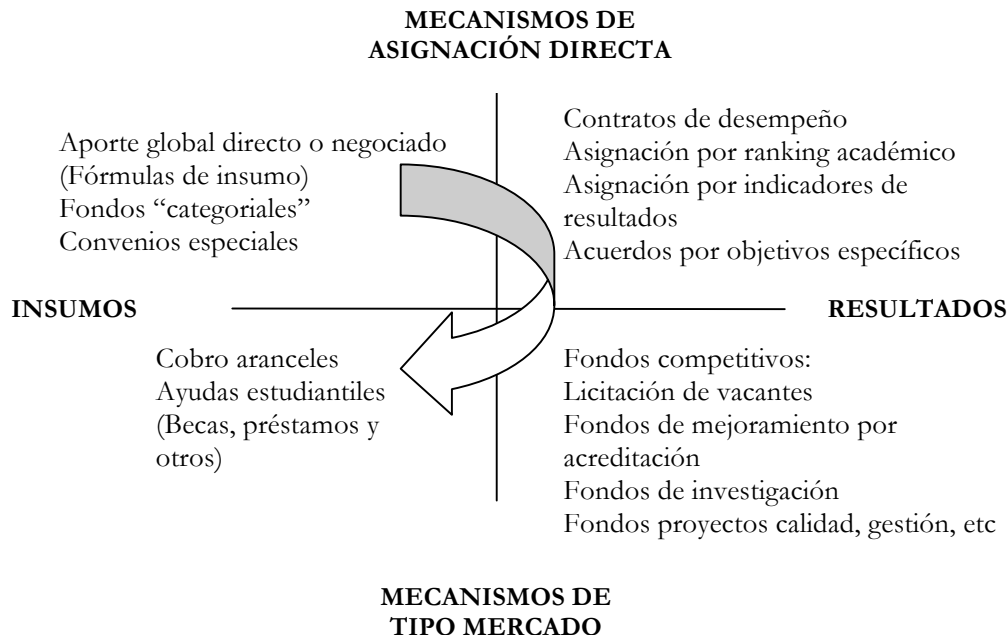
Figura 7. Porcentaje de financiamiento generado por las propias instituciones de ES
Fuente: sobre la base de Informes Nacionales 2006; IESALC 2006

En una línea semejante al de Fernández López, tenemos el modelo de dinámicas de financiamiento elaborado por la OCDE (2007) y por Brunner y Uribe (2007). En este caso, se apuntan además algunas de las causas que llevan al cambio en las políticas de financiación: (i) la incapacidad de los gobiernos para financiar por sí solos la educación superior, al ser ésta cada vez más masiva y costosa; (ii) la intensificación de la competencia por recursos fiscales (y la dificultad de aumentar los impuestos); (iii) la negativa percepción de los gobiernos respecto a la capacidad de las instituciones de ES para adaptarse; (iv) el deseo de los gobiernos de alinear las instituciones de ES con estrategias de desarrollo en el marco de la sociedad del conocimiento; (v) la preferencia de los gobiernos por financiar la demanda, el desempeño y los resultados antes que la oferta de instituciones; (vi) la creciente confianza en mecanismos de tipo mercado; (vii) la creciente demanda por “productos de conocimiento”

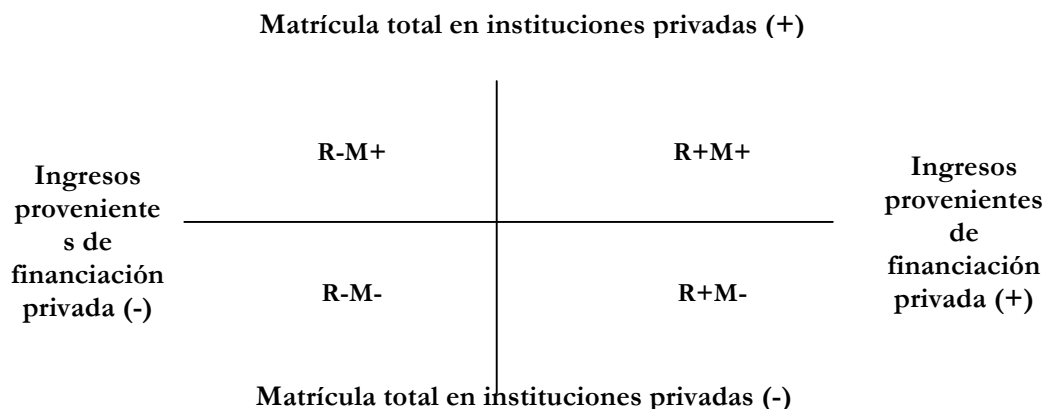
Uno de los indicadores más interesantes respecto de la financiación universitaria, es el de la economía política de los sistemas nacionales, identificando sus variables grados de privatismo y el grado de dependencia de los sistemas e instituciones de recursos provenientes de distintos tipos de fuentes. El grado de privatismo de los sistemas de educación superior puede medirse por la incidencia de los recursos privados dentro del total de recursos del sistema y de la matrícula privada como proporción de la matrícula

total de educación superior. Sobre la base de estas dos dimensiones pueden ubicarse a los sistemas en un mapa del privatismo de la educación superior:

CUADRO 1
Dinámica de Financiamiento



CUADRO 2
Mapa de posicionamiento de diversos sistemas nacionales de ES a comienzos del siglo XXI



Los sistemas con un alto nivel de privatización de los recursos y la matrícula (R+ M+), se coordinan, básicamente, a través del mercado (Brunner 2006; Clark 1983). Esto es, las instituciones generan el sistema a través de la competencia por alumnos, recursos y reputaciones, mientras las políticas gubernamentales intervienen *a la distancia* con el fin de regular este mercado y, en ocasiones, para impulsar la diferenciación y especialización de los sistemas a través de la asignación selectiva de recursos en favor de determinadas instituciones, como ocurre en el caso de Chile (Brunner et al, 2005), Corea o Kazajstán. Éste último es un caso de particular interés. Envuelto en un proceso de acelerada transición desde una economía centralmente dirigida hacia una economía de mercado, el gobierno

busca alinear al sistema de Educación Superior con las nuevas condiciones económico-políticas mediante un conjunto de medidas de privatización. No sólo ha autorizado la creación de instituciones privadas (hoy representan 112 de las 180 instituciones reconocidas oficialmente) sino que además ha impulsado la transformación de un grupo de universidades públicas en sociedades por acciones, en las cuales el Estado mantiene una participación que, se anticipa, será decreciente en el tiempo hasta desaparecer por completo. A su turno, el gobierno viene reduciendo drásticamente sus aportes directos a las instituciones para comenzar, a partir del año 2006, a garantizar créditos estudiantiles con base comercial, los que deberán transformarse en la principal fuente de ingreso de las universidades.

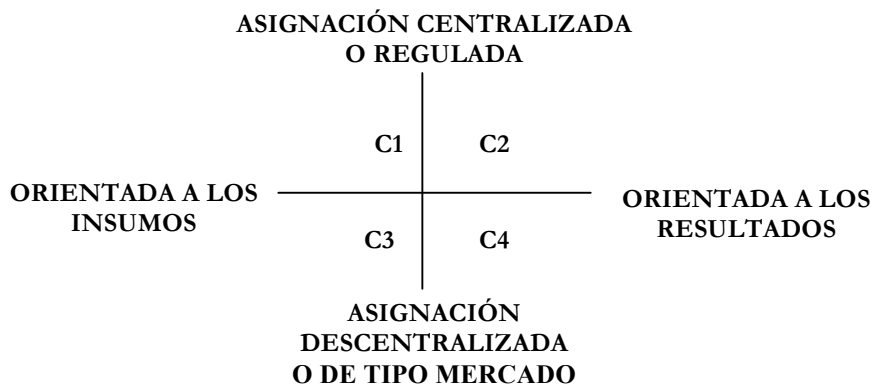
El caso de *los sistemas con bajo nivel de privatización de los recursos y una alta privatización de la matrícula (R-M+)*, es un ejemplo ilustrativo de lo que ocurre en sistemas nacionales como Gran Bretaña, Holanda y Bélgica. Se caracterizan por un predominio del financiamiento proveniente de fuentes públicas en combinación con una preponderancia de la matrícula privada; en los tres casos, por su concentración total o mayoritaria en instituciones privadas *dependientes*. Más que estar frente a una manifestación directa de privatización, nos encontramos aquí, por consiguiente, frente a un especial arreglo del gobierno de las instituciones que conforman el sistema. La institución universitaria, entonces, se organiza con independencia de la autoridad gubernamental gozando de amplia autonomía, al mismo tiempo que se hallan sujetas a variados controles públicos a la distancia, particularmente por la vía del financiamiento.

La situación *R+M-*, donde se hallan ubicados los sistemas de Perú, Estados Unidos, Kirguistán y Australia, corresponde a un *escenario de privatización relativamente avanzada de los recursos con un desarrollo mediano o bajo de privatización de la matrícula*. Por tanto, en esta situación puede existir un sector privado de instituciones – de desigual volumen y peso: alto en Perú (González de la Cuba 2004) y mediano en Estados Unidos (Eckel y King 2004) – o bien, existe un neto predominio de las instituciones públicas, como en los casos de Australia y Kirguistán, cuyo financiamiento sin embargo proviene mayoritariamente de fuentes privadas por la vía del cobro de aranceles.

Por último, en la situación *R-M-*, que agrupa el mayor número de sistemas representados en este mapa, los niveles de privatización son relativamente bajos en ambas dimensiones, particularmente en el *cluster* localizado en el extremo inferior izquierdo, donde se ubican los sistemas de *Grecia*, los países nórdicos (Dinamarca, Suecia, Finlandia y Noruega), Francia, Irlanda, República Checa, Alemania, Uruguay y Austria.

Respecto de las formas e instrumentos de financiamiento, algunos autores han desarrollado un marco de análisis a partir de dos variables (Jongbloed, 2004; Vossensteyn, 2004). Una primera variable, determinada por «quién es el beneficiario directo del subsidio» (financiación orientada a los insumos vs financiación orientada a los resultados). Una segunda variable, que especifica «el procedimiento utilizado para la asignación» (asignación centralizada o regulada vs asignación descentralizada o de tipo mercado). Del cruce entre ambas variables, surgen cuatro formas de financiamiento de los recursos que pueden representarse en el siguiente cuadro:

CUADRO 3
 Modalidades de Financiamiento



¿Qué representa C1? Es la forma tradicional de financiamiento de las instituciones de Educación Superior, todavía vigente en la mayoría de los países de América Latina por ejemplo. Esta modalidad de financiación se llama de presupuestos negociados y se materializa en dos aspectos: (i) *aporte en bloque a las instituciones*; (ii) *financiamiento de líneas presupuestarias* (gastos de personal, equipamiento, mantenimiento y reposición de la infraestructura, gastos de inversión, etc.). No obstante, y como crítica a esta práctica de asignación de recursos, se sostiene que crea un contexto poco estimulante para las instituciones, pues no ofrece incentivos para el incremento de la productividad académica, el mejoramiento de la calidad y la innovación.

Por su parte, en la política de financiamiento tipificada como C2 tenemos que los recursos fiscales se canalizan en función del desempeño de las instituciones, pudiendo utilizarse una o más de las formas arriba indicadas. Como ventajas respecto de dicha modalidad, se suele señalar que favorece un ambiente más competitivo, con incentivos para elevar la productividad académica y la eficiencia interna de las instituciones.

¿Qué podemos decir de C3? En este caso, los recursos públicos se asignan competitivamente entre las instituciones en función de sus resultados (p.e. el número y calidad de sus graduados, las publicaciones científicas internacionalmente registradas o los objetivos de servicio a la comunidad alcanzados). También puede adoptar la forma de contratos de desempeño. Esta política de financiamiento busca crear un entorno que obligue a las universidades a financiar sus insumos, ya bien en función de su eficiencia interna y/o mediante el cumplimiento convenido de metas.

Y, por último, con la modalidad de financiamiento señalada como C4 nos encontramos con un financiamiento de la demanda a través del apoyo entregado a las instituciones pero, esta vez, a través de los clientes. En esta forma de asignación de recursos se abren posibilidades como el *voucher* (cheque escolar), pero también, aunque de forma débil, las becas y créditos subsidiados que reciben las estudiantes para costear sus aranceles. A través de estas políticas de financiamiento, se sostiene que las instituciones se esfuerzan o compiten por sus alumnos/clientes ofreciendo una mejor calidad o una relación más ventajosa precio/calidad.

La OCDE (2004) ha determinado que la evolución experimentada por las políticas de financiamiento público de las instituciones de Educación Superior, evoluciona hacia las formas de asignación de recursos que hemos denominado C2, C3 y C4. Y este desplazamiento quedaría justificado por la combinación de varios factores: (i) el rápido

crecimiento del volumen de actividades de las instituciones (número de estudiantes y labores de investigación) y su complejidad; (ii) que el financiamiento público basal no ha crecido al mismo ritmo de las actividades; (iii) la disminución de la inversión en infraestructura institucional; (iv) la ampliación y creciente complejidad de las agendas públicas, a las cuales deben hacer frente las instituciones; (v) las presiones del mercado, que obliga a las instituciones a diferenciarse para tener éxito en un entorno más competitivo.

Por tanto, las nuevas políticas de financiamiento no son más que adaptaciones al nuevo entorno del capitalismo académico, a través de un cambio en las modalidades de asignación de los recursos públicos, ya sea diversificando las fuentes de financiamiento e instaurando políticas de recuperación de costos, o bien cobrando aranceles de matrícula a sus alumnos y buscando contratos con terceros que produzcan recursos para la institución, a la vez que aplicando medidas como la venta de servicios, la adopción de la planificación estratégica que permita preservar o mejorar su posición en un ambiente más competitivo.

En todos estos casos, las universidades se ven forzadas a preocuparse por sus niveles de eficiencia externa y valorar la pertinencia de sus relaciones con el medio externo, buscando adaptar sus estructuras de gobierno y de gestión para aumentar su capacidad de respuesta. Concluyendo, podemos decir que la reorganización de las políticas y prácticas de Financiamiento de la Educación Superior, representa la principal forma a través de la cual avanzan los procesos de mercantilización en el capitalismo académico, bien sea desplazando el costo de financiamiento hacia los estudiantes bajo aranceles y crédito o, paralelamente, empleando dispositivos de tipo de mercado para subsidiar a las instituciones.

Geocultura del sistema-mundo del capitalismo académico

Sociedad del conocimiento y ciencia neoliberal

La revolución cultural conocida con el término “Sociedad del Conocimiento”, ha supuesto un punto de inflexión en la historia cultural del capitalismo académico. La producción de conocimiento ha quedado inserta en una lógica de valorización del capital y de rentabilidad económica, en aras de una mayor competitividad dentro del marco de una economía global. El siguiente gráfico pretende representar estadísticamente algunos desafíos de la Sociedad del Conocimiento para las diferentes regiones del planeta:

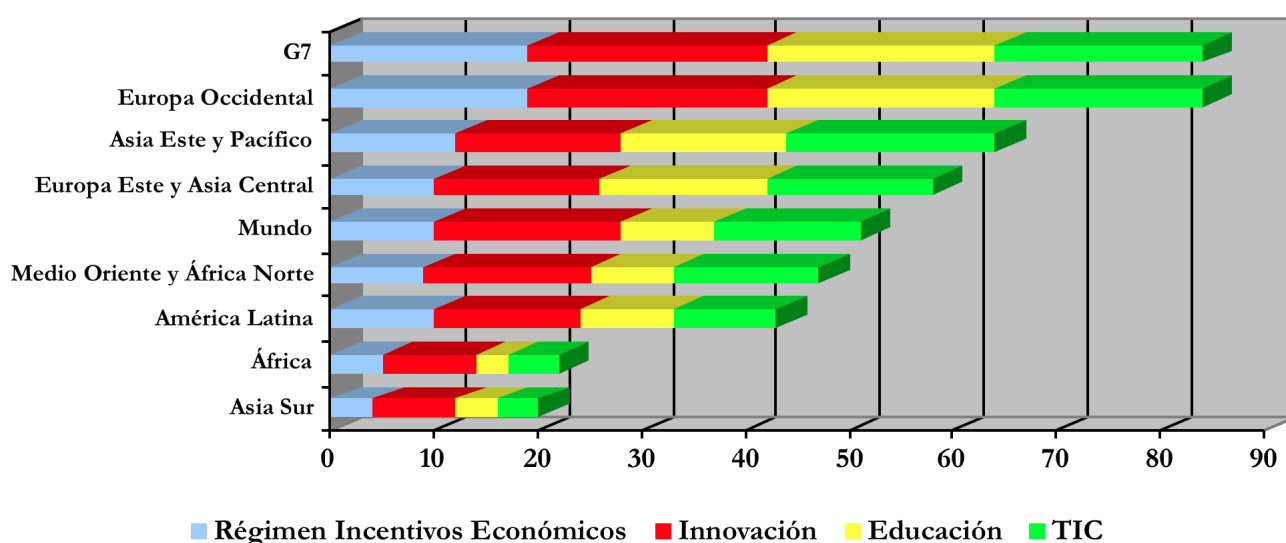


Figura 8. Índice de Progreso hacia la Sociedad de Conocimiento

Fuente: sobre la base de *The World Bank, Knowledge Assessment Methodology* (2008)

¿Cuál es el elemento central en la Sociedad del Conocimiento? La capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano (UNESCO-CMSI, 1997/1998). Vista la definición que hemos dado, tampoco supone ninguna novedad fundamental, sobre todo porque históricamente siempre han existido diferentes sociedad(es) del conocimiento, se constata pues que el conocimiento siempre ha ocupado un lugar central en el crecimiento económico y en la elevación progresiva del bienestar social. Profundicemos los ejes de ruptura y discontinuidad de la actual sociedad del conocimiento (David y Foray, 2002: 8-11) en tanto que geocultura del capitalismo académico.

El primer fenómeno de ruptura viene dado por *la aceleración sin precedentes en la producción de conocimientos*. No sólo en el ritmo de creación, acumulación y apropiación del conocimiento, también a partir de la confirmación de una tendencia mundial: la intensidad brutal que ha adquirido el progreso científico y tecnológico.

Un buen indicador de esta cuestión sería la participación mundial en la producción de conocimiento más directamente utilizada por la economía, esto es, el número de patentes de invención otorgadas por la Oficina de Patentes y Marcas. Si tomamos como referencia el periodo comprendido entre 1963 y 2005 (40 años), los datos indican un aumento significativo en las patentes de invención concedidas, aunque aquí también observamos diferencias significativas por regiones: p.e., la participación de Iberoamérica en el total mundial de patentamiento es sólo del 0,32%.

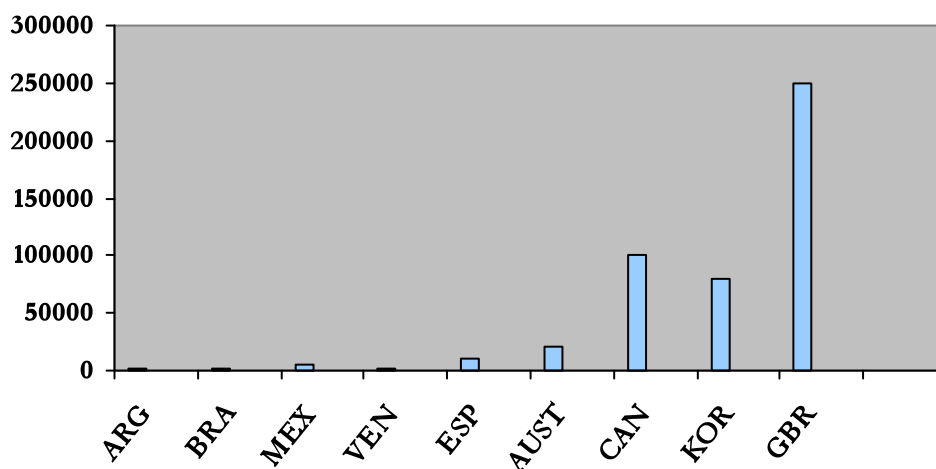


Figura 9. Patentes de invención por país concedidas entre Enero 1963 y Diciembre 2005 (número de patentes)

Fuente: sobre la base de *United States Patent and Trademark Office, Patent Counts by Country/State and Year, Utility Patents Report, 1/1/1963-12/31/2005*

En este acontecimiento participa una nueva institución: «las comunidades de conocimiento»: redes de individuos cuyo objetivo fundamental es la producción y la circulación de saberes nuevos y que ponen en relación a personas que pertenecen a entidades diferentes o incluso rivales. Por tanto, en las organizaciones clásicas del saber penetran personas que representan un valor para esas organizaciones, en la medida en que mantienen vínculos con comunidades de saber «exterior». La colaboración científica internacional en la producción de conocimiento puede representarse por el porcentaje de

artículos originados en cada país que tiene por lo menos un coautor afiliado a una institución localizada en un país distinto.

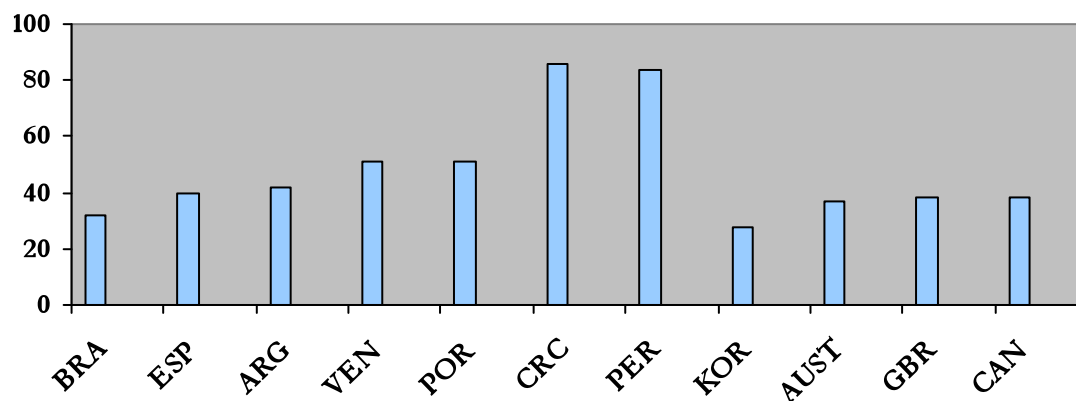


Figura 10. Tasa nacional de coautoría de artículos de ciencia e ingeniería por país, 2003
Fuente: sobre la base de *National Science Board, Science and Engineering Indicators 2006*

La segunda discontinuidad sería *la expansión del capital intangible en el plano macroeconómico* (Kaplan y Norton, 2004; Edvinsson y Malone, 1999; Davenport, 2000; Bueno Campos, 2000). En la sociedad del conocimiento, no son los recursos naturales y su abundancia (o rareza) quienes explican las disparidades de productividad y de crecimiento. Ahora, lo realmente importante para mantener una posición de competitividad económica global reside en la mejora del capital humano (nuevas ideas, conocimientos, etc.) que se incorporan a un programa de mejora de la calidad del equipo físico y de recursos humanos. Uno de los indicadores básicos en materia de logro de la formación de capital humano avanzado es el porcentaje de personas adultas que han cursado estudios superiores. El gráfico que se presenta a continuación expresa también diferencias entre regiones, así las personas con algún tipo de educación superior – sea de nivel 5B o niveles 5A y 6 del CINE 97 – constituyen en Iberoamérica (excepto España) una proporción relativamente baja de la fuerza de trabajo en comparación con los países desarrollados:

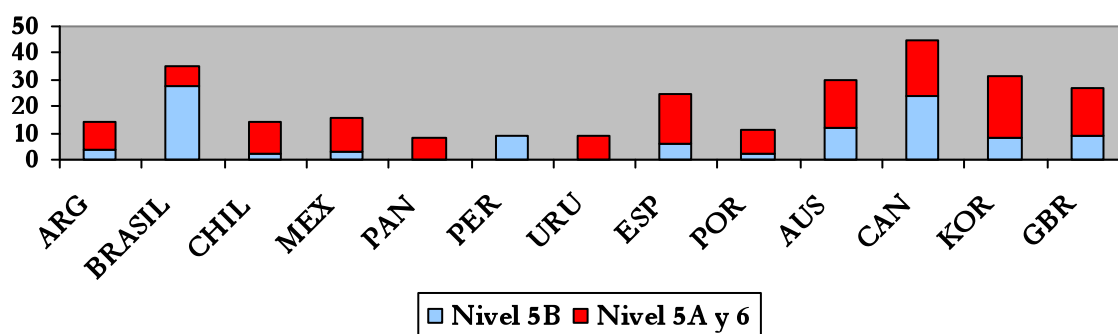


Figura 11. Personas con ES en la población de 25 a 64 años por nivel (en porcentaje)
Fuente: Sobre la base de *OECD Education Trends in Perspective 2005*

Sin duda que el actual crecimiento económico deriva de una nueva característica específica de o atribuible a la sociedad del conocimiento: la profundización del capital intangible en comparación con el capital tangible. ¿Qué constituye este capital intangible? Inversiones en capacitación profesional, nivel de instrucción, actividades de I+D, información y coordinación. Por tanto, inversiones consagradas a la producción y

transmisión del conocimiento. A esto podemos añadir, en tanto gran reserva del capital intangible, todas aquellas inversiones que mejoran las características físicas del capital humano (p.e. gastos en salud).

La revolución de la sociedad del conocimiento, entonces, pasa por atribuir a las actividades científico-técnicas una importancia creciente. Así, se empieza a comprobar que los nuevos sectores que han impulsado la tasa de crecimiento del capital se caracterizan por un centralismo de la ciencia y la tecnología (farmacia e instrumentación científica, TIC, aeronáutica, nuevos materiales). La economía capitalista posfordista se habría beneficiado, en su desarrollo, de toda una suerte de actividades que requieren grandes conocimientos.

Un tercer fenómeno de ruptura en el capitalismo académico estaría caracterizado por *el rol que juega la innovación*. Aunque, bien es verdad, que el involucramiento de las universidades en labores de investigación y desarrollo (I+D) es un fenómeno relativamente reciente. Desde mediados del siglo XX, la función de la universidad no será ya solamente la transmisión del conocimiento reconocido y directamente utilizable sino, también, el descubrir cómo el nuevo conocimiento se produce y producirlo. Si bien, no debemos omitir que la comparación internacional muestra diferencias respecto a los recursos humanos, la producción, inversión e impacto en las actividades de investigación y desarrollo. La gráfica que a continuación presentamos es un reflejo de dicha situación:

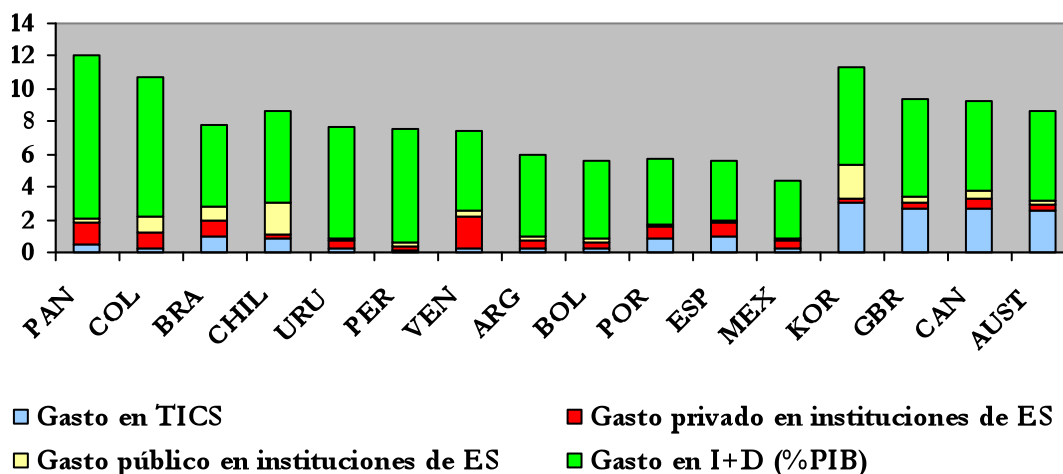


Figura 12. Gasto en I+D, Formación Superior y TICS, 2000-2004

Fuente: sobre la base de *The World Bank, World Development Indicators 2006*; Informes Nacionales 2006; OECD, *Education at a Glance 2006* y UNESCO Institute for Statistics; Database 2006

Podemos señalar tres evoluciones importantes de la universidad en el campo de la investigación y la erudición académica (*scholarship*): En primer lugar, la investigación académica empieza a convivir con la investigación que llevan a cabo las empresas, produciéndose una creciente, y no siempre fácil, interacción entre ambas. En segundo lugar, nuevas formas de producir conocimiento han entrado en escena (Modo de Producción 2), cuya lógica, comunicación y control no residen exclusiva, ni siquiera principalmente, en las universidades (Gibbons et al, 1996 y Nowotny, Scott y Gibbons, 2001). En tercer lugar, la investigación propiamente académica, de base disciplinaria y que circula a través de las revistas especializadas reconocidas por la comunidad científica internacional, se ha visto sometida a un régimen cada vez más intenso de medición y evaluación externas, en la misma medida que han aumentado los recursos públicos destinados a ella y el incremento de su importancia para la sociedad. La siguiente gráfica muestra el gasto en I+D por sector de ejecución, observándose cómo la situación común

internacional es que países con altos ingresos ejecutan más de la mitad de su gasto en las empresas

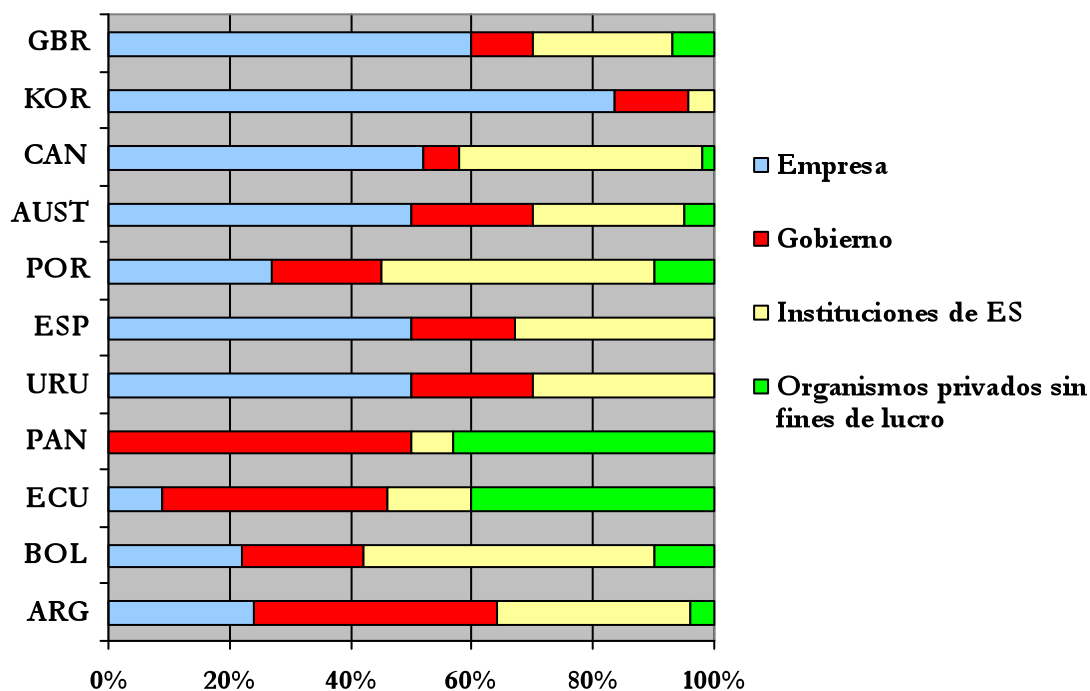


Figura 13. Gasto en I+D por sector de ejecución, 2000-2005

Fuente: sobre la base de UNESCO Institute for Statistics, Databank, 2006

Por último, y como cuarto elemento de ruptura del capitalismo académico tendríamos *la revolución de los instrumentos del saber*, sobre todo en su versión tecnológica, lo que ha supuesto un giro trascendental por la entrada de la economía capitalista en la era digital.

La creación de conocimiento, entonces, se ha visto afectada por la aparición de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Algunas de las repercusiones de las TIC en la sociedad del conocimiento pueden ser: (i) la posibilidad de disponer de abundante información; (ii) el aumento en potencia de las interrelaciones creativas entre, p.e., las creadoras del producto, las proveedoras y las clientes finales; (iii) la posibilidad de tratar gigantescas bases de datos por medio de las NN. TT, lo que constituye un poderoso sistema de progreso del saber; (iv) desarrollo de sistemas descentralizados y en gran escala, tanto de recopilación de datos como de cálculo y de intercambio de los resultados.

Sin embargo, ninguna de todas estas transformaciones podrían ser comprendidas sin antes describir el marco teórico que nutre las actuales reformas políticas de la ES: un modelo – denominado “ciencia neoliberal” (Lander, 2006) – que pretende articular la lógica de la rentabilidad mercantil con los procesos de producción del conocimiento. Las políticas estratégicas impulsadas por las instituciones de ES encuentran su razón de ser en tres marcos ideológicos que en su conjunto definen el modelo de ciencia neoliberal: el racionalismo económico, el capitalismo cognitivo y el gerencialismo empresarial.

Formulada inicialmente por Pusey (1991), el núcleo del racionalismo económico lo constituyen tres elementos principalmente (Marginson, 1993: 56-57). El primero de ellos sería que el diseño de las políticas públicas debe estar preocupado centralmente por la política económica. Por tanto, la educación debe considerarse como una rama de la política económica, y no una especie de mezcla de política social, económica y cultural. El segundo de los elementos sería el que esta política pública debe organizarse a la luz del ethos liberal

neoclásico y de mercado. Las políticas públicas neoliberales deben enfocarse en la dirección del estado minimalista del *laissez-faire*. Finalmente, el racionalismo económico pone especial énfasis en la eficiencia gerencial, reestructurando el rol del estado en relación a los servicios públicos según dos estrategias típicas: (i) privatizando y comercializando los servicios; (ii) convirtiendo el servicio público en una especie de *cuasi-mercado*, por medio de la competencia por el financiamiento tanto en las actividades de enseñanza como de investigación.

De la ideología del capitalismo académico ya hemos hablado anteriormente, únicamente nos limitaremos a señalar que ésta representa una transformación radical de la universidad moderna en una dirigida a establecer una cultura emprendedora, al menos en los siguientes puntos (Clark, 1998: 5-8): (i) el fortalecimiento del núcleo directivo, que incluye también a la gestión académica de los departamentos académicos; (ii) el desarrollo expansivo de la periferia: más allá de los tradicionales departamentos de investigación, ahora aparecen unidades distintas como son los centros de investigación, grupos externos, etc.; (iii) la diversificación del financiamiento; (iv) la estimulación a los académicos para promover cambios e innovaciones en los departamentos, aportando vías alternativas de ingresos; (v) desarrollar una cultura de trabajo que asuma el cambio.

La ideología del gerencialismo o en inglés *New Public Management* (Hughes, 1998; Amaral, Meek and Larse, 2003), supone un enfoque de gestión centrado en el desempeño institucional, elevando su capacidad para competir en el mercado y adaptarse a las exigencias del nuevo entorno, todo ello a través de una reconfiguración interna de las universidades (gobierno y gestión). Lo verdaderamente importante es que el balance de poder y de autonomía cambia desde la comunidad académica a los gestores y agencias externas. En este nuevo paradigma, son los gerentes quienes controlan la información y asumen la responsabilidad de tomar las decisiones. Y como resultado de esta vinculación entre los mercados, las expectativas que se tienen sobre departamentos y profesorado, cambian radicalmente: más que intelectuales o académicos, tienen que ser emprendedores o empresarios.

Keating y Shand (1998) proporcionan la siguiente síntesis del NPM: (i) «foco en los resultados en términos de eficiencia, efectividad, calidad del servicio e impacto», es decir, si los beneficiarios buscados realmente ganan algo; (ii) un «ambiente descentralizado de gestión» que complemente mejor la autoridad con la responsabilidad, de manera que las decisiones sobre asignación de recursos y la provisión del servicio se ubiquen más cerca del punto de entrega del servicio y permitan una mayor retroalimentación de parte de los clientes y otras partes interesadas; (iii) «mayor énfasis en una provisión dirigida hacia las opciones de los y las clientes» a través de la creación de entornos competitivos dentro de las organizaciones del sector público y con la participación de competidores no-gubernamentales; (iv) la «flexibilidad necesaria para explorar alternativas más costo-efectivas» para la provisión pública directa o las regulaciones, incluyendo el uso de instrumentos de mercado tales como tarifas a los usuarios, *vouchers* y venta de derechos de propiedad; (v) «responsabilización por resultados» (*accountability*) y por la creación de adecuados procedimientos, antes que la conformidad con un conjunto particular de reglas, y, adicionalmente, un «cambio de enfoque desde la evitación a la gestión del riesgo».

El conflicto ideológico en la Educación Superior

Es en este contexto de la sociedad del conocimiento y del modelo de ciencia neoliberal, donde se produce el conflicto y la lucha ideológica entre posiciones muy diversas, cuyo origen lo podemos situar en su (diferente) posicionamiento frente a las reformas educativas a nivel superior. A continuación, describiremos cada una de estas posiciones en un marco de análisis que he denominado como “geopolítica del

conocimiento”. Las tres posiciones ideológicas serían: la ideología conservadora, la ideología modernizadora y la ideología radical.

La contrarrevolución conservadora

Los conservadores critican el prejuicio progresista de las bonanzas del cambio que inspira a las reformas universitarias. Más allá de la idea de que cualquier cambio es positivo *per se*, para la ideología conservadora es importante analizar algunas de las dimensiones (negativas) que estructuran este «progresismo» neoliberal: (i) la existencia de una geografía del mundo académico hipotecada a las exigencias de competitividad, en el marco de la Economía del conocimiento, en una competencia sin límites entre la UE, EE. UU, y Japón (Fernández Liria, 2007); (ii) convertir al denominado «milagro norteamericano» en un espejo en el que mirarse (Pardo, 2005); (iii) una mercantilización de la Educación Superior.

Lo que la ideología conservadora pretende demostrar es que bajo un manto de «cínico progresismo» lo que se esconde, en realidad, es una ideología que algunos han denominado como «Ilustración invertida» (Fernández Liria y Alegre Zahonero, 2004: 235 – 243). El argumento central sería el que las «modernas» reformas universitarias, no serían otra cosa que una invasión de lo privado (enmascarado en la retórica de «los retos y desafíos de nuestro tiempo») en el ámbito necesariamente público de la razón.

En definitiva, la ideología conservadora vive como una tragedia la pérdida de independencia intelectual de la institución universitaria, en tanto espacio racional no sometido a los vaivenes del devenir histórico. Sin embargo, a veces no queda claro si lo que realmente se critica es la subordinación de la universidad y el conocimiento a la lógica de rentabilización mercantil («posiciones conservadoras críticas»), o que ya no tenga la suficiente independencia para mantener una estructura basada en la lógica del prestigio académico («conservadurismo académico»).

La revolución ultramodernizadora

Para los defensores de las reformas universitarias en clave del capitalismo académico, la estrategia a seguir debe estar en concordancia con los intereses del capitalismo cognitivo y financiero. ¿Dónde reside el cambio y la transformación preconizados por la ideología modernizadora? En la subordinación (cuanto más completa mejor) de la dinámica universitaria, de la formación y la investigación, a los principios de capitalización, rentabilización y mercantilización, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario (Galcerán, 2003: 30).

¿Quiénes serían los representantes de este discurso ultra – modernizador? En primer lugar, todas las instituciones supranacionales que apuestan por reformar la universidad dentro del marco impuesto por la economía del conocimiento (OMC, BM, OCDE, UNESCO, UE). En segundo lugar, los estados nacionales a través de sus Ministerios o Departamentos de Educación, que han decidido impulsar una auténtica revolución política/económica/académica/cultural de las instituciones universitarias. Más adelante, encontraríamos a lo que denominamos antes «nuevos proveedores de la educación superior» (p.e. Laureate Inc.): universidades corporativas (Telecom, Deutsche Bank Alcatel, Unión Fenosa, etc.), formas de virtualización (proyecto MERLOT de aprendizaje eLearning, University of Phoenix, etc.), empresas de medios de comunicación y edición (Pearsons, Thompson Learning, Editorial Santillana, etc.), universidades virtuales nacionales (UNED, UOC, etc.), consorcios regionales o internacionales (Universia, Telefónica, etc.). El cuarto lugar le corresponde a lo que podemos denominar como lobbys de la universidad emprendedora. En quinto lugar, aquellos informes o directrices que pretenden inocular la «vulgata ultramodernizadora» a nivel planetario o a escala regional (los Informes Tuning en Europa y América Latina), o los Libros Blancos desarrollados en España a través de la Red de Decanos, los informes elaborados por la UE acerca del papel de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, los borradores elaborados para la reforma de las metodologías universitarias en España, etc.). En sexto lugar, el papel que

están jugando los «nuevos gestores del gobierno universitario», tratando de acelerar lo más posible el proceso de reforma. También a ello contribuyen, por supuesto, instituciones dedicadas a la evaluación y estandarización de una nueva forma de entender la enseñanza, la investigación, la contratación de profesorado, la elaboración de rankings entre universidades (caso de las Agencias de Acreditación de la Calidad).

En séptimo lugar, también es fundamental el papel que juegan los partidos gubernamentales (en el reparto presupuestario en función de esta nueva estrategia mercantil, o en la elaboración de nuevas leyes orgánicas de gobierno universitario). También aquí debemos tener en cuenta a muchas organizaciones sindicales universitarias que han apostado decididamente por la universidad del «capital humano» y de la calidad. Incluso aquí debiéramos incorporar a algunos sindicatos (y asociaciones) de estudiantes, quienes, por ejemplo, a nivel europeo han mantenido un discurso parcialmente crítico con la reforma universitaria para asumirla por completo (pienso en el papel que a nivel europeo ha jugado el ESIB – National Union of Students in Europe). Tanto los sindicatos mayoritarios profesionales como el ESIB han dado un ‘sí’ crítico al proceso de Bolonia, formando parte del *follow up group* que ha impulsado la reforma a nivel europeo. En último lugar, no estaría de más que recordemos que la arquitectura no es completa sin el papel interno que deben jugar «intelectuales orgánicos» que repiten la “doctrina neoliberal educativa”, por ejemplo en los cursos de formación permanente para profesorado universitario que organizan las universidades o Institutos de Ciencias de la Educación, donde se intenta hacer comprender de la necesidad de este nuevo paradigma (el del aprendizaje basado en competencias, el de la utilización de plataformas digitales para la enseñanza, etc.). Aquí también juegan un papel extraordinariamente importante los grupos de trabajo impulsados desde los decanatos de las facultades para trabajar en “este nuevo paradigma”, utilizando la metodología de competencias para elaborar guías docentes, desarrollar el practicum en las carreras, impulsar un trabajo coordinado, etc. Incluso debemos incorporar, desde luego, a quienes se “lucran” por medio mundo hablando de la economía del conocimiento, de la “nueva enseñanza”, de la pasividad universitaria, del desajuste entre la universidad y la empresa, de la necesidad de capitalizar y empresarizar el conocimiento, de la necesidad de establecer indicadores de rendimiento, etc.

En definitiva, la ideología ultra-modernizadora se relaciona muy estrechamente con la “cosmovisión neoliberal” (Cascante, 1999/2000). El modelo de democracia propuesto supone una disminución bastante notable del «poder de la oligarquía académica», quedando ahora limitada la democracia universitaria a experiencias de gestión empresarial, rendición de cuentas, competencia mercantil por recursos, etc. Además, la concepción de educación se asemeja a la de una inversión que realizan los individuos de forma que pueda ser rentabilizada en el futuro dentro de las líneas de demanda de la economía postfordista. Incluso la propia educación universitaria debe ser concebida como un mercado. Y, por último, la propia concepción de participación está supeditada a este modelo de competencia donde todos y todas en el espacio de la universidad (estudiantes, profesorado, programas formativos, materiales de enseñanza, etc.) representamos el juego del intercambio mercantil (a veces somos consumidores, a veces somos comerciantes).

La estrategia radical

Nos queda por abordar la última de las posiciones en conflicto. Para la ideología radical, la función fundamental sería también la de alertar de los peligros de la «reconversión industrial de la universidad» para adaptarla a los objetivos marcados de fomentar la economía del conocimiento (Sevilla, Urbán y Carreras, 2005). Sin embargo, como veremos, la estrategia radical no se reducirá únicamente a eso. El punto fundamental de las diferencias entre la ideología conservadora crítica y la ideología radical, amén de las alianzas y estrategias de resistencia compartidas, se orienta a un nivel más profundo: la cosmovisión que anima a cada una de ellas. ¿Qué cosmovisión hay tras la ideología radical?

Podríamos hablar de una influencia notable del marxismo cultural o abierto⁸. Lo que sostiene la estrategia radical es la creencia en diferentes racionalidades construidas al calor del entramado histórico-cultural, fruto de la cual, aún es posible pensar en una transformación de la institución universitaria en la que se puedan analizar los diferentes (y nuevos) antagonismos que se desarrollan al interior del capitalismo cognitivo posfordista: el precariado, el aumento de la represión y la exclusión social, las desigualdades de género, la etnización de la economía sumergida.

Para la ideología radical, difícilmente se pueden analizar estas cuestiones apelando a un modelo cognitivo (el de la ciencia crítica) que funciona por disyunción: conciencia crítica/conciencia deformada, saberes transformadores/conocimientos superfluos, etc. La cosmovisión del marxismo cultural apuesta por una investigación práxica en torno a estos nuevos antagonismos, de forma que el análisis devenga en mutuo conocimiento y en posibilidad de articulación contra – hegemónica. La ideología radical, por tanto, se mueve en una dialéctica entre el «ya no» de los grupos ultra – modernizadores (quienes han renunciado, como hemos visto, a superar los problemas sociales abrazando la estrategia empresarial de la privatización de la educación superior) y el «todavía no» de una ideología conservadora (aún demasiado amparados en la estrategia conservadora de la independencia intelectual universitaria como remedio para salir de la crisis que se avecina).

Un análisis comparativo del conflicto ideológico en ES

Podemos terminar el análisis que hemos hecho sobre la geopolítica del conocimiento en ES, planteando una comparación entre las tres posiciones ideológicas. Para ello, usaremos la elaboración metodológica que propone Bourdieu (1984) para definir el campo universitario, a partir de dos variables que delimitan el espacio de poder en el que se mueven las diversas fuerzas ideológicas: el espacio académico y el espacio político/social.

CUADRO 4

Espacios de poder en las instituciones universitarias

		ESPACIO DEL PODER POLÍTICO/SOCIAL (+)	
		<i>Modernizadores</i>	<i>Conservadores críticos</i>
ESPACIO DEL PODER ACADÉMICO (-)	—	<i>Radicales</i>	ESPACIO DEL PODER ACADÉMICO (+)
			<i>Conservadurismo académico</i>
		ESPACIO DEL PODER POLÍTICO/SOCIAL (-)	

⁸ Algunos representantes de este marxismo abierto en línea de la ideología radical serían los planteamientos de globalización solidaria y conocimiento *pluriversitario* defendidos por Santos (2005), las propuestas lanzadas desde los Foros Sociales Mundiales que convergieron en la creación de las Universidades Populares de los Movimientos Sociales y/o red del conocimiento. Desde una epistemología descolonial y la posibilidad de crear una ciencia social “otra” tenemos la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (2004), o el programa de investigación de modernidad/colonialidad llevado a cabo por un grupo de investigadores desde 2003 en Latinoamérica y Estados Unidos (Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh). También aquí podemos incluir los ciclos de protesta estudiantil mundial entre 1999-2006 (huelga general de la UNAM-México, 1996; movilizaciones contra el «Informe Universidad 2000» y contra la LOU (2001) en el estado español; inauguración de los Foros Europeos por la Educación (Berlín, 2003), movilizaciones contra el proceso de Bolonia (2005/2006), etc.

A la luz de este diagrama de posiciones, no debemos dejarnos sorprender por las posiciones ocupadas por unas ideologías u otras, tanto en lo que respecta a sus semejanzas como en lo que concierne a sus diferencias. Vemos que el espacio de poder académico/intelectual separa drásticamente a las posiciones modernizadoras (menos poder académico) con todas las demás posiciones (quienes defienden un mayor poder académico, luego veremos si hablan de lo mismo). Conviene recordar que cuando hablamos de mayor o menor poder académico, en primer lugar lo hacemos refiriéndonos a la cuestión de la autonomía universitaria (tanto en la docencia como en la investigación) respecto de instancias extra-universitarias a nivel político y empresarial.

Es claro, entonces, que la ideología conservadora (sea más o menos crítica con la sociedad capitalista) se posiciona a favor del mantenimiento de la institución universitaria como espacio alejado de los intereses históricos, dedicado al cultivo y desarrollo de la ciencia y el saber. También lo hace la ideología radical, aunque quizás enfatizando la ruptura con los intereses derivados del mundo de la mercantilización de los servicios educativos, otra cosa sería si habláramos de la relación o no de la institución universitaria con los diversos espacios de lo social; en este caso, la relación que mantienen con los mismos sería mucho más directa, algo así como un proyecto de «ecología universitaria» en el que se diera la posibilidad del intercambio de saberes, formas de aprendizaje más preocupadas de los problemas sociales de la ciudadanía (y no de una minoría empresarial), procedimientos de control de la gestión universitaria, etc. Quizás la diferencia entre las posiciones radical y conservadora esté en el posicionamiento que ambas toman respecto del proyecto ilustrado.

Para los radicales, es preciso reconsiderar el papel que ha jugado la ciencia y el saber en la configuración de un proyecto colonizador que ha establecido una serie de jerarquías (epistemológicas, lingüísticas, económicas, raciales, sexuales, etc.) a partir de las cuales se ha desarrollado la sociedad capitalista y la institución universitaria.

En cambio, las posiciones conservadoras guardan una relación más cercana con el proyecto ilustrado, sin embargo aquí también con un cierto matiz, pues la ideología del conservadurismo académico estaría más cerca del liberalismo burgués, por tanto funcionalista/reproductor de la sociedad capitalista, mientras que las posiciones conservadoras críticas – influenciadas por un cierto imaginario marxista o libertario – verían la necesidad de hacer uso del conocimiento científico precisamente para analizar las condiciones que han dado lugar al desarrollo y expansión del sistema-mundo capitalista a fin de poder crear una nueva sociedad sobre la base de ese conocimiento crítico/ científico.

En el caso de la ideología modernizadora, decir que ésta concibe la autonomía académica como un lastre que imposibilita la entrada del capital en la investigación y la docencia universitarias, es por eso que defiende una mayor vinculación del conocimiento con las necesidades políticas y sociales derivadas del capitalismo neoliberal y, más en concreto, de los intereses de una minoría empresarial para quien el prestigio intelectual no es un asunto que especialmente le interese a no ser que la iniciativa académica rentabilice su inyección previa de capital.

Pasemos ahora a examinar las diferencias en función del espacio de poder político/social. Es preciso recordar, una vez más, que nos referimos a la implicación de la universidad en la toma de decisiones y la gestión política. Lo primero que vemos es una clarísima diferenciación del conservadurismo académico con el resto de posiciones ideológicas. Es lógico, la ideología del conservadurismo académico, al estilo de la máxima kantiana de «razona cuanto quieras pero haz lo que debas» considera que la tarea que le corresponde a la universidad no es otra que la de aplicar los procedimientos (científicos) necesarios para el desarrollo del conocimiento, y sólo de esta manera – sin implicarse en cuestiones políticas o sociales – puede realmente servir eficazmente a la sociedad.

La cosa se complica con el resto de posiciones ideológicas. En el caso de la ideología modernizadora, obviamente hay un compromiso claro porque la institución universitaria sea considerada al igual que cualquier otro subsistema social de la economía capitalista, por lo tanto susceptible de mercantilización del servicio y optimización de recursos (que recordemos son cofinanciados por el Estado y la iniciativa privada), para lo cual es preferible que las decisiones sobre lo qué hay que hacer y cómo hacerlo sean tomadas no tanto por académicos (siempre predispuestos a salvaguardar la autonomía de la institución) sino por «gestores académicos» (antiguos académicos que han convertido la posición del gobierno universitario en una cuestión política, y, por tanto, susceptible de control por agencias externas a la propia universidad de quien recibe los recursos financieros).

Si observamos el planteamiento de las posiciones conservadoras críticas lo cierto es que hay bastantes similitudes con las fuerzas radicales. En ambos casos, el espacio de poder político/social es visto, más bien, en su versión negativa, y por eso es necesario intervenir en él, pero sobre todo para evitar la tendencia actual de mercantilización de la Educación Superior. Digamos, para entendernos que, en ambos casos, la posición que ocupan en el espacio de poder político/social está muy influenciada por un imaginario anti-capitalista permitiéndoles, en multitud de ocasiones, hacer un frente común contra la reforma universitaria emprendida tras el proceso de Bolonia. Incluso, en este frente común, podemos encontrar a las posiciones más académicas de la ideología conservadora, pero en este caso más bien por la posición que ocupan en el espacio de poder académico, el cual se inspira en una especie de cosmovisión ilustrada que ve más bien con auténtico terror el retroceso que la mercantilización de la Educación Superior puede hacer en el desarrollo de la ciencias, el arte y las humanidades.

Reflexiones finales

Al examinar la plataforma institucional en la que se mueven las instituciones de educación superior (IES), podemos conjeturar algunos efectos de esa enorme diferenciación y diversificación:

En primer lugar, hemos visto que el panorama de los sistemas nacionales y de las IES se ha vuelto variopinto. Tenemos diferencias internas en función de los niveles de enseñanza impartidos (niveles 5A o 6: oferta de grados y posgrados académicos y títulos profesionales) y de las secciones, también se establecen diferencias interinstitucionales en función de ciertas jerarquías (universidades de prestigio, universidades dedicadas a la exportación, universidades que operan en un marco exclusivamente local, universidades con funciones exclusivamente docentes, etc.) y de los sectores implicados.

En segundo lugar, ya no podemos pensar en la existencia de una sola “idea de la universidad”. Más bien al contrario, lo que observamos es la presencia de múltiples formas de proveer los servicios de educación superior. Esto ha llevado a considerar las IES como sistemas duales o binarios. En unos casos, tenemos aquellas instituciones que podemos considerar como universitarias, pues establecen procesos de admisión regulados/selectivos, ofreciendo programas de grado académico y títulos profesionales (nivel 5A y 6), pudiendo desarrollar programas de posgrado, siendo además altamente estructurados en los requisitos de ingreso y promoción docente, con mayor peso de la financiación pública y procedimientos específicos de calidad (vía regulación gubernamental). En otros casos, tenemos instituciones que podemos considerar como no universitarias, al no ser regulado ni selectivo su proceso de admisión, ofreciendo además programas académicos de nivel 5B vinculados a estudios técnicos, con ninguna posibilidad de desarrollar programas de posgrado, y siendo además poco estructurados en sus requisitos de ingreso y promoción de docentes y con procedimientos más flexibles de control de la calidad.

En tercer lugar, la dimensión público/privada se torna cada vez más ambigua.

Así, son muchas las características y dimensiones que podemos contemplar en los sistemas de ES, dependiendo de la propiedad y control, la misión o propósito, cuál es la fuente principal de ingreso, qué papel ocupan tanto los estudiantes como el gobierno en su gestión, cómo es el proceso de control de la calidad, cuál es el régimen del personal académico, cómo se estructuran las normas de gestión, y cómo se designa al gobierno institucional.

En cuarto lugar, otro de los efectos de su diferenciación sería el que las IES se caracterizarían por gestionar conocimiento avanzado diferenciado en función de las funciones docentes desarrolladas (en los cursos de grado y posgrado), de las investigaciones llevadas a cabo y de las demandas sociales sobre ella, sobre todo el tercer sector (servicios, extensión, difusión, consultorías, etc.).

Respecto a las políticas de financiamiento las consecuencias que podemos extraer son ciertamente ambivalentes:

En lo positivo, las nuevas formas de financiamiento parecen generar una mayor autonomía, enfatizando la cuestión del desempeño y la competencia, y focalizando las actuaciones en las necesidades de los estudiantes en tanto clientes del sistema (por tanto, participantes de pleno derecho del mismo). También han puesto sobre la mesa la cuestión de incorporar a las dinámicas universitarias una mayor efectividad, eficiencia y transparencia, lo que viene unido a un mejoramiento de la calidad, que supongan un incentivo para la internacionalización de las IES sobre la base de una mayor cooperación entre las instituciones y que abran nuevas posibilidades para la innovación curricular y unos presupuestos distribuidos de forma más flexible

En negativo, parece que la financiación de tipo mercado está generando una pérdida de variedad en la docencia y la investigación, además de que supone un grave riesgo respecto a aquellos estudios con baja demanda y/o rentabilidad. También parece descuidarse la investigación básica, disminuyendo la calidad de la docencia al iniciar un proceso de empresarialización de la comunidad académica. A esto se le añade el que sustituye, en muchos casos, la investigación por las consultorías, en un contexto de gobierno universitario más centrado en la administración del sistema que en las decisiones académicas. En definitiva, pareciera que las IES se vean presionadas hacia el marketing y la venta de activos.

Podemos concluir la parte del financiamiento diciendo que hay una tendencia global manifiesta en los países de la OCDE por introducir nuevas modalidades para la asignación de los recursos públicos: o bien financiamiento a la demanda vía esquemas de créditos y becas, o bien financiamiento a la oferta vinculado a objetivos y resultados o vía fórmulas, convenios de desempeño, fondos concursables, estímulo a donaciones y otros medios que incentiven a las IES a diversificar sus fuentes de ingreso.

Sobre las formas de aseguramiento de la calidad (*accountability*) podemos observar un espacio sometido a múltiples tensiones, fruto de las difíciles relaciones entre tres culturas: la vinculada a las prioridades estatales, la sometida a fuerzas del mercado y la desarrollada por la comunidad académica.

Algunas de las tensiones más importantes entre todas esas culturas en el debate internacional, serían: revisión por pares (auto-regulación) versus regulaciones externas, mejoramiento institucional versus rendición de cuentas, insumos y procesos versus resultados e impactos, reputación versus adaptación y pertinencia, prestigio versus desempeño, confianza versus evidencia, evidencia cualitativa versus evidencia cuantitativa.

Las tendencias globales en torno a las políticas orientadas a la pertinencia, delimitan claramente tres ejes estratégicos: (i) incluir las perspectivas y actores del mercado laboral en el diseño de políticas en ES (estimulando el contacto de las IES con los actores del mercado de trabajo); (ii) asegurar que las IES respondan a las demandas del mercado

laboral (mediante el seguimiento laboral de graduados, recogiendo la opinión de los empleadores sobre el perfil profesional de los graduados, ajustando consecuentemente los programas académicos); (iii) proponer oportunidades flexibles para el estudio y el trabajo (enfaticando la formación a lo largo de la vida).

En una perspectiva más general, son muchos los desafíos políticos en lo que respecta a la conducción, coordinación y regulación de los sistemas de educación superior:

Por un lado, está por dilucidar cómo los gobiernos logran guiar los mercados universitarios hacia objetivos nacionales y de bienestar social, regulando la competencia interinstitucional, incentivando la colaboración, amén de proveer información sobre el funcionamiento del sistema, entre otras cosas, para proteger a los “usuarios”.

Por otro lado, debe considerarse en qué términos se garantiza la autonomía de las IES en el mercado internacional universitario, lo que significa analizar cuestiones como: las barreras de entrada, la determinación de los “productos” y la fijación de precios. También la autonomía debe ir acompañada de una rendición de cuentas y la obligación de informar sobre el funcionamiento de las IES. Y, por supuesto, entraría aquí la cuestión de las formas de financiamiento de la demanda, de la oferta y de la I+D+i (como ya señalamos más arriba).

Además, se ha abierto un debate público para analizar el grado de libertad que poseen las IES para: otorgar credenciales, determinar vacantes y modos de selección, recuperar costos vía aranceles, buscar fuentes alternativas de financiamiento, usar y destinar recursos.

Y en último término, debemos afrontar colectivamente cómo las IES adaptan su gobierno y gestión, quién o quiénes fijan su misión y objetivos, qué agentes establecen sus planes de desarrollo, cómo se organiza el cuerpo académico, cuáles son las condiciones de admisión y quién o quiénes las fijan, cómo se asegura la gestión de la calidad.

Respecto a la cuestión de los rankings internacionales y/o nacionales, lo cierto es que son muchas las críticas vertidas sobre la clasificación comparada de los sistemas:

En primer lugar, se cuestiona el que dichos rankings no consideran ni la docencia, ni los ingresos anuales, ni siquiera la historia de las IES (su “capital acumulado”).

En segundo lugar, dichos sistemas plantean serias dificultades en la recogida de datos, dada su diversificación (gubernamentales, de las propias IES, vía encuestas, premios, publicaciones, citas, etc.).

En tercer lugar, se cuestiona el denominado sesgo “anglo”, dado el uso intensivo de la cientimetría, los problemas con la atribución de las publicaciones, la dificultad de considerar a las ciencias sociales, la no presencia de las humanidades y las artes, la sobreponderación de graduados Nóbeles ex-alumnos.

Por último, se plantean serios problemas respecto a la concepción unívoca y restringida de la expresión “calidad” y posición ocupada en la tabla.

Si pasamos a considerar la cuestión de la producción de conocimientos y el rol de las universidades en la investigación, el desarrollo y la innovación, también podemos apuntar algunas tendencias globales:

Las políticas de I+D+i buscan reforzar la excelencia y pertinencia institucional, a través del cambio en sus políticas de financiamiento y una cada vez más encarnizada competencia por clasificar como “world class universities”.

A través de la producción del conocimiento avanzado, se pretende favorecer los vínculos con otras instituciones de I+D+i, tanto en el sector privado como en el industrial, apareciendo nuevas modalidades de investigación.

Una cuestión muy importante, que se estimula la diseminación del conocimiento creado en las IES, ya sea mediante la transferencia al sector productivo (patentamiento) o transfiriendo saber avanzado a la esfera de las políticas públicas.

Es hora de ir cerrando este trabajo, volviendo de nuevo al principio. Es cierto que la identidad de las instituciones universitarias y de la comunidad académica se encuentra en un estado de transición. A nosotros los que formamos parte de la universidad es a quien nos toca comenzar a pensar la calidad de las instituciones de educación superior vinculándola a la preparación de una ciudadanía capaz de desempeñar un trabajo político, profesinal, cultural y científico solidario con el “otro”.

Si el papel de las universidades está siendo reinventado, debemos pensar nuevos modelos que no pasen única y exclusivamente por reproducir los valores de la cultura empresarial y la mercadotecnia. Algunos de estos principios pueden ser los propuestos por Sousa Santos (2005: 39-76) en clave de desarrollar una universidad democrática y solidaria. Los hago míos y concluyo este trabajo con ellos pues me parecen bastante cercanos a lo que yo mismo sostengo como propuestas para una agenda futura en la construcción de una universidad solidaria y comprometida radicalmente con su tiempo:

Enfrentar lo nuevo con lo nuevo. La resistencia ante las políticas de mercado tiene que incluir la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión que supongan una aportación específica de la universidad a la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

Luchar por la definición de la crisis. La universidad no puede ocultarse su pérdida de legitimación social. Es necesario analizar la crisis que está viviendo al margen de las falsas salidas que propone el mercado. El conocimiento tradicional universitario ha sido puesto en crisis por la transición hacia un conocimiento transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que alteran las relaciones entre conocimiento e información, por una parte, y formación y ciudadanía por otra.

Luchar por definir la universidad. La universidad debe mantener sus tareas de formación, investigación y extensión frente a la proliferación de centros de enseñanza superior dedicados a los aspectos meramente mercantiles. Para ello es necesario crear una red solidaria de universidades públicas que posibiliten que todas, y no sólo unas pocas, puedan desarrollar esas tareas asociadas a la universidad.

Reconquistar la legitimidad. Esta tarea se ha de poner de manifiesto en el terreno del acceso a la universidad, la extensión, la investigación-acción, la ecología de saberes, la relación universidad-escuela pública y la relación universidad-industria. En el terreno del acceso se trata de combatir cualquier manifestación de elitismo universitario; la extensión universitaria no debe configurarse desde la perspectiva de la rentabilidad económica sino desde la defensa de la cohesión social, la profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, y la defensa de la diversidad cultural; la investigación debe vincularse prioritariamente con la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para acceder al conocimiento por la vía mercantil; la ecología de saberes debe fomentarse creando espacios institucionales para el diálogo entre el saber científico o humanístico y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provenientes de civilizaciones no occidentales que circulan en la sociedad; la relación con la escuela pública debe concretarse en proyectos de colaboración para la difusión del saber pedagógico, la investigación educativa, y la formación de docentes; en la relación con la industria es crucial que la universidad y las instancias públicas no pierdan el control de la agenda de la investigación científica para que ésta no caiga en manos de los intereses de las empresas privadas. En definitiva, se trata de desarrollar un basto programa de responsabilidad social de la universidad para el que tiene que reclamarse la necesaria financiación pública.

Crear una nueva institucionalización. Debemos de ser conscientes que la universidad no es ya una organización única, sino heterogénea, siendo difícil identificar qué puede ser. Si la universidad aspira a convertirse de nuevo en una institución capaz de reconquistar su

legitimidad y hegemonía, debe afrontar ciertas reformas institucionales desarrolladas en torno a tres ideas: red, democratización interna y externa, evaluación participativa. Se trata, en primer lugar, de que las universidades públicas estimulen la multiconectividad entre universidades, centros de investigación y de extensión, los programas de divulgación y de publicación de conocimiento, etc., no para la mercantilización y la competitividad (como ocurre con los rankings, donde una universidad compite contra otra), sino para el establecimiento de sinergias que permitan que del intercambio de recursos cada universidad contribuya a las demás y, a la vez, se fortalezca a así misma (lo que podemos denominar como “globalización académica solidaria”). En segundo lugar, la democratización externa no debe entenderse como un proceso para la aproximación de la universidad a la industria sino como una institucionalización de las relaciones con los ciudadanos; la interna como una institucionalización de la democracia participativa que neutralice la separación entre la docencia, la investigación y la administración. Y, finalmente, los criterios de la evaluación participativa deben ser congruentes con los objetivos de las reformas indicados anteriormente, es decir, con aquellos que se apartan del proceso de mercantilización de la universidad. Y esto únicamente es posible si las universidades adoptan modelos de autoevaluación diferenciada, que permita la autonomía de sus actores y de sus instituciones, pero sin olvidar la necesaria evaluación comparada con los demás miembros de la red.

Regular el sector universitario privado. La reforma de la universidad como bien público tiene que pautarse por dos principios únicamente posibles vía decisiones políticas: (i) la regulación de la educación superior privada; (ii) la posición de los gobiernos frente al GATS en el campo de la educación transnacionalizada. Respecto de la primera, lo que debemos decir es que compete al Estado fomentar la universidad pública, no a la universidad privada. La relación del Estado con esta última debe ser de regulación y fiscalización. En lo concerniente a la transnacionalización de la educación superior, se trata de fomentar e intensificar las formas de cooperación transnacional existentes y multiplicarlas en el marco de acuerdos bilaterales o multilaterales siguiendo principios de beneficio mutuo y por fuera del marco de regímenes comerciales.

Referencias

- Altbach (2006). Globalization and the university: realities in an unequal world. Forest J.J.F., y Altbach, P. G. (Eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: The Netherlands (Volumen 1).
- Amaral, A. Meek, V. L. & Larse, I. M. (Eds.). *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bauman, Z. (1997). Universities: Old, New and Different. En A. Smith y F. Webster (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education (SRHE), Open University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les de Minuit.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Brunner, J. J. (2006). *Sistema privatizado y mercados universitarios: competencia reputacional y sus efectos*, recuperado el 16 de Marzo de 2008 de <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/ESPrv%26Mer.pdf>.
- Brunner, J. J. (2009). *Políticas de Educación Superior: Tendencias internacionales*. Recuperado el 10 de Marzo de 2009 de www.brunner.cl.
- Brunner, J. J. (2009). *Análisis crítico de la educación superior*. Recuperado el 10 de Marzo de 2009 de www.brunner.cl.
- Brunner, J. J. (et al.) (2005). *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*, Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Recuperado el 27 de Octubre de

- 2008 de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevo_libro.html.
- Brunner, J. J., y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios. Los nuevos escenarios de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. Recuperado el 24 de Marzo de 2008 de <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Fondecyt/tEXTO140207FS.pdf>
- Bueno Campos, E. (2000). De la sociedad de la información a la del conocimiento y el aprendizaje: la necesidad de programas de dirección del conocimiento y el aprendizaje. *Jornadas Españolas de Documentación*, 7ª, Universidad del País Vasco, Bilbao, 647-657.
- Calero, J. (2006). *Financiación y equidad en la educación superior en España*. Ponencia presentada en el Seminario Universidad pública y financiación privada, organizado por el Consejo Social de la Universidad de Cádiz y el Foro de Consejos Sociales de las Universidades de Andalucía. Recuperado el 14 de Julio de 2009 de <http://www.consejosandalucia.org/documentos/Presentaci%C3%B3nCalero.pdf>.
- Cascante (1999/2000). Participación y cooperación en la universidad. *Kikirikí*, 55/56. Recuperado el 8 de Mayo de 2003 de <http://www.quadernsdigitals.net>.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. Berkeley: University of California Press (*El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, 1992).
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon. (*Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM/Porrúa, 2000).
- Clark, B. R. (2004). *Sustaining Change in Universities*. Maidenhead: SHRE, Open University Press.
- Cunningham, S. Ryan, Y., Stedman, L., Tapsall, S., Bagdon, K., Flew, T., & Coaldrake, P. (2000). *The business of educación borderless*. Canberra, ACT: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, recuperado el 5 de Mayo de 2008 de <http://www.corpu.com>.
- Davenport, T. O. (2000). *Capital Humano. Creando ventajas competitivas a través de las personas*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- David, P. A., y Foray, D. (2002). Una introducción a la economía y a la sociedad del saber. *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 171, 7-28. Recuperado el 13 de Abril de 2007 de <http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>.
- Dos Santos, T. (2002). *La teoría de la dependencia, balance y perspectivas*. México: Plaza y Janés.
- Drori Gili, S., Meyer, J. W., Ramírez, F. O. & Schofer, E. (2006). *La ciencia en la política mundial moderna. Institucionalización y Globalización*. Barcelona: Pomares.
- Eckel, P. D., y King, J. E. (2004). United States. Forest, J. J. F. y Altbach, P. G. (Eds.) *International Handbook of Higher Education*; Dordrecht, The Netherlands (Vol. 2). Recuperado el 19 de Mayo de 2008 de http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2004_higher_ed_overview.pdf.
- Edvinsson, L., y Malone, M. S. (1999). *El capital intelectual*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Fernández Liria, C. (2007). La Universidad pública europea a subasta. Recuperado el 25 de Enero de 2008 de www.rebellion.org.
- El-Khawas. E. (2006). Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry. En J. J. Forest and P. G. Altbach (Eds.). *International Handbook of Higher Education*. Part 1, Chapter 3; Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Fernández Liria, C., y Alegre Zahonero, L. (2004). El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37: 225 – 254.
- Fernández López, S. (2004). Vínculos entre financiación y organización universitaria: Análisis comparado de la Universidad Española. *Archivos Analíticos de Políticas*

- Educativas*, 12 (63). Recuperado el 14 de Marzo de 2008 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n63>.
- File, J., & Luitjen-Lub, A. (Eds.). *Reflecting on Higher Education Policy across Europe*. A CHEPS Resource Books, 2006.
- Galcerán, M. (2003). El discurso oficial sobre la universidad. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.
- García Tobío, A., y Pardo Pérez, J.C. (2005). *As políticas neoliberais na universidade*. Documento de trabajo. Recuperado el 9 de Abril de 2007 de <http://firgoa.usc.es/drupal>.
- Gibbons, M. et al (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- González de la Cuba, J. R. (2004). *El financiamiento de la Educación Superior en el Perú*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2007 de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Financiamiento/Financiamiento%20en%20Peru.pdf>.
- Gunder Frank, A. (1974). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hazelkorn, E. (2007). *Rankings, Reputation and Recruitment*. EAIE Conference, Trondheim. Institute of Technology, Dublin. Recuperado el 25 de Abril de 2009 de <http://www.eaie.nl/trondheim/pdf/sem3.pdf>.
- Hoewel, C. (2001). Ante la llegada de la business university. *Valores de la Sociedad Industrial*, 51. Recuperado el 26 de Mayo de 2007 de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/11572>.
- Hughes, O. E. (1998). *Public Management & Administration: An Introduction (2ª ed.)*. Basingstoke: Macmillan.
- Johnstone, D. B. (2006). *Financing Higher Education. Cost-sharing in International Perspective*. University of Buffalo: International Comparative Higher Education Finance and Accesibility Project (ICHEFAP).
- Jongbloed, B. (2004). Regulation and competition in higher education. En B. Teixeira., D. Jongbloed., and Amaral, A. (Eds.). *Markets in Higher Education. Rethoric or Reality?* Dodrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Keating, M.S., & Shand, D. A. (1998). *Public Management Reform and Economic and Social Development*. Paris: OECD.
- Knight, J. (2006). Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross border Education. *A Report prepared for the Commonwealth of Learning and UNESCO*. Recuperado el 28 de Abril de 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147363E.pdf>.
- Krimsky, S. (2003). *Science and the Private Interest. Has the Lure Of Profits Corrupted Biomedical Research?* Landham: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Lander, E. (2006): La ciencia neoliberal. En A. E. Ceceña. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 45-94). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 16 de Octubre de 2008 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Edgardo%20Lander.pdf>.
- Legrand, J. y BARTLETT, W. (1993). *Quasi-Markets and Social Policy*. Basingstoke: MacMillan.
- Levañic, R. (1995). *Local Management of Schools. Analysis and Practice*. Open University Press, Milton Keynes.
- Marginson, S. (1993). *Education and Public Policy in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press.

- Marginson, S. (2004). National and Global Competition in Higher Education. *The Australian Educational Researcher*. Volume 31, Number 2. Recuperado el 11 de Agosto de 2008 de <http://www.aare.edu.au/aer/online/40020b.pdf>.
- Marginson S., & Van der Wende, M. (2006). *Globalisation and Higher Education*. Background Paper prepared for OECD/CERI, 1-74. Recuperado el 23 de Abril de 2009 de <http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/37552729.pdf>.
- Meyer, J. W. (2006). La universidad en Europa y en el Mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 15-36. Recuperado el 13 de Agosto de 2009 de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1201.pdf>.
- Nowotny, H., Scott, P., and Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science, Knowledge and the Public in an Era of Uncertainty*. Cambridge, Oxford y Malden: Polity Press.
- OCDE (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen Ejecutivo, 2006.
- OECD (2004). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems – International Report*. Education Working Paper N° 6, marzo 2007.
- OECD (2007). *Report of the OECD/IMHE-HEFCE Project on Financial Management and Governance of Higher Education Institutions*. Education Working Paper N° 6, marzo 2007.
- Pardo, J. L. (2005). *La dudosa modernización de la Educación Superior*. Recuperado el 6 de Noviembre de 2007 de www.firgoa.usc.es/drupal.
- Pfeffer, J., y Salancik, G. R. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Podolny, J. M. (2005). *Status Signals. A Sociological Study of Market Competition*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Pusey, M. (1991). *Economic Rationalism in Canberra: A Nation-building State Changes its Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichert, S., & Wächter, B. (2000). *The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union*. Brüssel: Study commissioned by the Directorate-General for Education and Culture, European Commission, September 2000.
- Robertson, S., Bonal, X. & Dale, R. (2002). GATS and the education services industry: the politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review* 46 (4), 472-496.
- Robinson, D. (2006). Condiciones de contratación y de empleo del personal académico en Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido. *Education International*, Recuperado el 2 de Mayo de 2009 de <http://www.ei-ie.org>.
- Rodríguez Gómez, R. (2005). Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de Educación Superior. *Papeles de Población*, 044, 221-238. Recuperado el 4 de Julio de 2008 de www.redalyc.org.
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. New York: The World Bank.
- Santos, B. S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila/LPP.
- Schugurensky, D. (2000). *Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la Educación Superior en la transición al siglo 21: El caso de Canadá*. Recuperado el 11 de Febrero de 2007 de www.untref.edu.ar/au_het.htm.
- Sevilla, C., Urbán, M., y Carreras, J. (2005). Surfeando con Sísifo: Movimiento Estudiantil contra esta Convergencia Europea en Educación Superior. Recuperado el 22 de Noviembre de 2006 de www.revoltglobal.net.
- Shashinkant, S. (2005). GATS talks will move only with a big leap in mode 4. Recuperado el 18 de Abril de 2009 de <http://www.twinside.org.sg>.

- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. The Johns Hopkins University Press.
- Skilbeck, M. (2001). *The University Challenged. A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*. Dublin: The Higher Education Authority, 1-15.
Recuperado el 29 de Abril de 2009 de http://iua.webhost.heanet.ie/publications/documents/publications/2001/Report_11.pdf.
- Sporn, B. (2003). *Convergence or Divergence in International Higher Education Policy: Lessons from Europe*. Recuperado el 25 de Mayo de 2007 de <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/FFFP0305.pdf>.
- Teixeira, P. n., et al (Eds.) (2004). *Markets in Higher Education. Rethoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Sport, B. (2006). Governance and Administration: Organizational and Structural Trends. En J. J. Forest and P. G. Altbach (Eds.). *International Handbook of Higher Education*. Part 1, Chapter 3; Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Trow, M. (2000). From Mass Higher Education To Universal Access: The American Advantage. CSHE, University of California, Berkeley, *Research and Occasional Paper Series*: CSHE. 1.00. Recuperado el 25 de Abril de 2009 de <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/PP.Trow.MassHe.1.00.pdf>.
- Umbach, P. D. (2007). How effective are they? Exploring the impact of contingent faculty on undergraduate education. *Review of Higher Education*, 30 (2), 91-102.
- UNESCO (1997). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 1997*. UNESCO. Noviembre 1997.
- UNESCO-CSMI (1997/1998). *Informe Mundial sobre la Información 1997-1998*, UNESCO.
- Vedder, R. (2004). *Going Broke by Degree. Why College Cost Too Much*, Washington, D.C.: The AEI Press.
- Verger, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol 14 (9). Recuperado el 15 de Abril de 2009.
- Vossensteyn, H. (2004). Fiscal stress: Worldwide trends in higher education finance. Recuperado el 12 de Octubre de 2006 de <http://www.nasfaa.org/annualpubs/journal/Vol34n1/Vossensteyn.pdf>.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI.

Sobre el autor: Eduardo Fernández es profesor asociado del Departamento de Pedagogía en la Universidad de Valladolid. Además es miembro del consejo de redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* en sus versiones electrónica e impresa (RIFOP y REIFOP) de la AUFOP (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado), así como asesor de la revista *Kikiriki. Cuadernos de Cooperación Educativa*. Su ámbito de estudio prioritario es el de la Didáctica Universitaria, la alfabetización académica y el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Eduardo Fernández

Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación y Trabajo Social
Universidad de Valladolid

e-mail: efr75@hotmail.com, edufern@pdg.uva.es

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

<http://epaa.asu.edu>

Editor

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Hugo Aboites UAM-Xochimilco,
México

Claudio Almonacid Avila UMCE,
Chile

Alejandra Birgin FLACSO-UBA,
Argentina

Mariano Fernández Enguita
Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher
UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong CSUS, USA

Alma Maldonado
University of Arizona, USA

Imanol Ordorika
IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores Universidad
de Málaga, España

José Gimeno Sacristán Universidad de
Valencia, España

Susan Street CIESAS
Occidente, México

Daniel Suárez LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé Universidad de
la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario
CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira UFMG,
Brasil

Sigfredo Chiroque IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes UFMG, Brasil

María Loreto Egaña PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández
UCLA, USA

Vanilda Paiva
UERJ, Brasil

Mónica Pini UNSAM, Argentina

Paula Razquin
UNESCO, Francia

Diana Rhoten SSRG, USA

Daniel Schugurensky UT-OISE
Canadá

Nelly P. Stromquist U-Maryland, USA

Antonio Teodoro Universidade
Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jaekyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007–2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	