

La Universidad Mutante: del servicio público a la comercialización capitalista

Toni Verger

Observatori del Deute en la Globalització

Abril de 2008

Publicado en Diagonal

Una serie de autores comprometidos con la universidad pública e independiente de los intereses del mundo de los negocios han denunciado la relación, cada vez más estrecha, entre la universidad y las empresas privadas (véase, por ejemplo, Washburn, J., 2005, University Inc.). Sin embargo, no es tan habitual encontrar análisis críticos en los que se denuncie la transformación misma de las universidades en empresas capitalistas. Actualmente, la iniciativa privada está creando centros universitarios altamente rentables dedicados a la venta de servicios y programas de formación universitaria. En gran medida, esto es la consecuencia lógica de que la educación superior reciba mayor demanda y de que haya una contracción del gasto público en el sector. Así, son muchas las empresas que han encontrado grandes nichos de mercado en el ámbito de la educación universitaria. Entre las universidades- empresa más expansivas del planeta encontramos el Apollo Group o Sylvan Learning Systems. Para ilustrar la dimensión del negocio del que estamos hablando, basta decir que el Apollo G. cuenta con unos beneficios anuales de 300 millones de dólares. Por su parte, Sylvan L.S., como si de un gran banco se tratara, ha adquirido grandes universidades privadas en países como México o Chile. Resulta también significativo que conocidas empresas transnacionales, como Microsoft, Coca-Cola o McDonalds, estén creando sus propios centros universitarios y de formación profesional, muchos de los cuales ofrecen títulos homologados en diferentes países¹.

Pero lo que quizás es más llamativo es que las mismas universidades públicas, en un proceso de reestructuración institucional sin precedentes, estén mutando hacia organizaciones con conductas parecidas a las de las empresas lucrativas. De hecho, hoy en día, muchas universidades cotizan en mercados bursátiles (véase el Global Education Index), atraen clientes a través de la publicidad o participan en ferias comerciales internacionales. Destaca la activa participación de muchas universidades, sobre todo de las que provienen del mundo anglosajón, en operaciones de comercio internacional. Estas universidades están obteniendo ingresos cada vez más elevados atrayendo estudiantes extranjeros (que pagan tasas elevadísimas), ofreciendo cursos a distancia (con unos costes de producción muy inferiores a los de la educación presencial) o creando franquicias y campus-sucursales en otros países. Uno de los destinos más habituales de estas operaciones son los países del Sur. Los efectos del comercio universitario en estos países es objeto de un encendido debate. Si bien en foros como la OMC o la OCDE se sostiene que los países del Sur pueden aprovechar el comercio para mejorar sus sistemas educativos, la realidad podría ser más bien otra. Tengamos en cuenta que el comercio universitario representa un intercambio desigual que agrava la fuga de cerebros o tendencias a la homogeneización cultural ; también dificulta la creación de sistemas universitarios públicos, elitiza el acceso a la universidad y relega las tradicionales dinámicas de

¹ Véase Susan Robertson "McDonalds to offer its own nationally-recognised qualifications in the UK", a GlobalHigherEd, 28/01/08

cooperación universitaria a un segundo plano. La comercialización de la educación, que se desarrolla en una economía global cada vez más liberalizada, dificulta también el control público de la calidad educativa. No es de extrañar que en los últimos años, como denuncia un informe reciente del Observatory on Borderless Higher Education, se hayan acentuado los casos de fraude universitario. Éstos, cómo no, afectan sobre todo a la población de los países más empobrecidos y a los miembros de las clases más humildes.

*En el informe adjunto, "**Cuando la educación superior se convierte en mercancía...**", desarrollamos algunas ideas y conceptos recogidos en este artículo y explicamos las causas de la creciente comercialización educativa en el marco de un fenómeno de mercantilización de la educación que tiene raíces e implicaciones en el ámbito global.*

Cuando la educación superior se convierte en mercadería. Hacia una explicación del fenómeno de la mercantilización en las universidades

Toni Verger
Observatorio de la Deuda en la Globalización

Abril de 2008

Sumario

1. Introducción: Las dimensiones de la mercantilización educativa	1
2. La educación superior en la globalización	4
3. Liberalización. Las reglas del mercado penetran en los sistemas educativos	8
4. Privatización. La educación superior como negocio	14
5. Comercialización. La compra-venta de educación a escala internacional	23
6. A modo de conclusión: buscando los responsables de la mercantilización	29
Referencias	31

1. Introducción: Las dimensiones de la mercantilización educativa

La mayoría de sistemas de educación del planeta están inmersos en procesos de mercantilización (De Boer, Huisman et al. 2002; Brunner 2006). Así, no es sorprendente que se señale la mercantilización como una de las principales problemáticas asociadas a las políticas y reformas universitarias actuales. “Paremos Bolonia, paremos la mercantilización”, “No a la LOU, no a la mercantilización de la enseñanza” son lemas habituales en las campañas estudiantiles en defensa de la universidad pública que constatan esta centralidad del discurso de la mercantilización. Por otro lado, en cumbres recientes de rectores de universidades públicas también se han denunciado los procesos de mercantilización educativa asociados, por ejemplo, a la aplicación de los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio en la educación superior (véase, por ejemplo, las declaraciones finales de las *Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas*, en las que están representadas universidades del estado español).

Pese a ello, el concepto de mercantilización es aun muy ambiguo e indefinido, es decir, no cuenta con significados claramente compartidos ni su uso evoca siempre a los mismos fenómenos. Además, determinados usos que se hacen del concepto restringen su significado y el poder explicativo de la transformación que se vive actualmente en las universidades. Por ejemplo, la mercantilización se identifica a menudo con cambios muy visibles: carnés estudiantiles gestionados por entidades financieras, grandes empresas que esponsorizan aulas de informática, los precios de los cursos que se liberalizan y/o se encarecen, etc. No obstante, los procesos de mercantilización no son siempre tan fácilmente perceptibles y se insieren en el día a día de las universidades de modo mucho más sutil.

Por otro lado, como se manifiesta en los lemas citados anteriormente, muy a menudo se dibuja la mercantilización como el contenedor y la variable dependiente de una serie de políticas universitarias. No obstante, casi nunca se considera la relación inversa, es decir, la mercantilización como proyecto autónomo, como elemento constitutivo e indisoluble de la evolución y expansión del capitalismo contemporáneo y, por tanto, como causa – y no solo efecto – de las reformas universitarias que tanta reacción generan. De hecho, como veremos en este artículo, la mercantilización de las universidades tiene raíces más profundas y globales que simples políticas impulsadas desde gobiernos estatales o autonómicos.

Finalmente, la mercantilización se utiliza a menudo como una palabra comodín o como un atajo a la hora de hacer determinadas interpretaciones críticas sobre el sistema universitario. En estas ocasiones, el concepto de mercantilización se utiliza de manera muy emotiva y como una vía para generar consensos rápidos contra determinadas políticas y tendencias. De todos modos, pocos hacen el esfuerzo de desarrollar el concepto de mercantilización. Esto es problemático porque no se puede dar por descontado que todo el mundo atribuye los mismos significados o las mismas connotaciones a la mercantilización y, ni mucho menos, que se sobreentienden las relaciones sociales y las relaciones causa-efecto que constituyen el fenómeno. Debe señalarse que esta indefinición no es una exclusiva de los movimientos sociales. También en la literatura académica se utiliza el concepto de mercantilización de manera vaga y difusa. No existe una definición cerrada ni consensuada de mercantilización entre los académicos, y varios autores usan el concepto otorgándole significados muy diferentes.

La cuestión de fondo es que si no se operativiza el concepto ni se desglosa en una serie de indicadores y dimensiones de impacto observables resulta difícil explorar como este fenómeno evoluciona en nuestras universidades. Se corre el riesgo de que

la mercantilización llegue a ser una abstracción o un tipo de fantasma contra el que cuesta luchar: sabemos que está entre nosotros, pero no lo podemos ver. Es más, el uso indiscriminado del concepto “mercantilización” podría hacer que pierda su capacidad explicativa o de generar indignación, es decir, su uso inapropiado podría tener un efecto narcotizante.

Hacia la definición de la mercantilización universitaria

De cara a operativizar un concepto de mercantilización educativa se deben hacer las siguientes consideraciones. En primer lugar, la mercantilización tiene un carácter procesal. La mercantilización educativa se acostumbra a desarrollar paulatinamente y, en consecuencia, no se manifiesta como un todo o nada. En otras palabras, puede haber muchos niveles y grados de mercantilización. En segundo lugar, la mercantilización no es un proceso necesariamente lineal. Si bien la mercantilización acostumbra a avanzar progresivamente, resulta plausible pensar que también se pueden poner en marcha procesos de desmercantilización.

En tercer lugar, debe considerarse que la mercantilización es un concepto multidimensional. Los procesos de mercantilización cuentan con tres dimensiones constitutivas: la liberalización, la privatización y la comercialización.¹ Cada uno de estos procesos se presenta, en realidad, de forma imbricada y a menudo son difíciles de disociar.. Además, todos ellos son elementos constituyentes de un mismo procedimiento de transformación que consiste en convertir la educación superior en una mercadería, es decir, en un servicio que se compra i se vende en un entorno competitivo y de mercado (o casi mercado). A pesar de todo, esencialmente, cada una de las dimensiones cuenta con significados e implicaciones diferentes. Así, la liberalización hace referencia a la constitución de un mercado (o casi mercado) de servicios liberalización de educación superior basado en la competencia y la elección. Mientras tanto, la privatización es una política con varias caras con la que se favorece la participación de actores privados en alguna de las áreas de la política universitaria, primordialmente en las áreas de la provisión y del financiamiento. Finalmente, la comercialización consiste en la compra y venta de servicios de educación superior, tanto a escala local como internacional.

Este artículo tiene por objetivo definir y explicar el fenómeno de la mercantilización. El artículo se estructura en cuatro secciones. En la primera

¹ Ahora bien, podría haber otros. De hecho, otros autores ponen más énfasis en aspectos curriculares y de adaptación de las titulaciones universitarias a las necesidades del mercado laboral (véase, por ejemplo, , Hirtt, 2003 o Ball, 2004). Pero la categorización utilizada en este documento está formulada sobretudo des del punto de vista del análisis de la política educativa y, por tanto, se refiere sobretudo a aspectos relacionados con la provisión, la propiedad, el financiamiento y la regulación del sector.

contextualizamos la mercantilización educativa en el proceso de globalización económica actual y exploramos las causas profundas del fenómeno. Como veremos, una de las causas generadoras de la mercantilización se encuentra en los cambios en la relación del estado con la educación superior paladines en el contexto actual. En las secciones siguientes se explica cada una de las dimensiones de la mercantilización por separado: liberalización, privatización y comercialización. Concretamente, definiremos cada uno de los conceptos, expondremos las medidas políticas que se le asocian y apuntaremos algunos de sus principales efectos en los sistemas universitarios.

2. La educación superior en la globalización

La mercantilización educativa no es un proceso que se produzca por generación espontánea. Más bien, es un proceso que se desarrolla a raíz de la intervención i la acción política de agentes muy concretos. En gran medida, la mercantilización cristaliza en los sistemas educativos a raíz de un conjunto de regulaciones adoptadas en el marco de los sistemas estatales. Así, los estados pueden ser considerados los principales agentes a la hora de tomar decisiones y de adoptar medidas para la creación de mercados educativos (Brunner 2006)². No obstante eso, los mercados educativos locales y estatales se desarrollan a menudo fruto de influencias externas. Tengamos en cuenta que, en muchas ocasiones, las preferencias para la regulación pro mercado de los países son alimentadas desde espacios supra estatales, muy a menudo desde organismos internacionales. En otros casos, la influencia externa en la educación es indirecta, ya que los estados adoptan determinadas medidas educativas pro mercado a raíz de las presiones ejercidas sobre sus economías para la 'globalización económica'.

Sea como sea, las transformaciones pro mercado y privatizadoras experimentadas por la educación superior actualmente deben de contextualizarse en el proceso de globalización económica y en una de las principales tensiones que genera: *la tensión entre la expansión de la demanda de educación superior y la contracción de la intervención directa del estado en el sector*. En las líneas siguientes desarrollamos en que consiste esta tensión, ya que es un aspecto clave para entender la dimensión adquirida actualmente por los procesos de mercantilización en los

² Según este autor «los mercados universitarios se instalan políticamente; no son el producto de una larga evolución braudeliana. En efecto, nacen no del lento desarrollo de los “juegos del intercambio” —partiendo por los mercados elementales cuyo origen “se pierde en la noche del tiempo” hasta culminar en la “sociedad de mercado generalizado” que hoy domina globalmente— sino de intervenciones de la autoridad pública» (Brunner, 2006).

sistemas educativos.

En primer lugar, los sistemas educativos son afectados indirectamente por la emergencia y ahondamiento de una economía global que comporta la intensificación de la competitividad económica en todos los niveles —entre empresas, entre regiones, entre estados, entre ciudades, etc. (Brown and Lauder 1997). En este contexto, la educación y el conocimientos se han convertido en factores clave de competitividad, hasta el punto que se cualifica el sistema económico actual como “economía del conocimiento” o “capitalismo del conocimiento” (Burton-Jones 1999; Jessop 2000; Robertson 2005)³. En consecuencia, la educación superior se encuentra en el centro de la estrategia de desarrollo económico de muchos países, sobretudo por lo que hace a las áreas de formación de la fuerza de trabajo, la investigación aplicada y la transferencia tecnológica (Brown and Lauder 1997; Barrow, Didou-Aupetit et al. 2004). La educación superior también se encuentra en el punto de mira de las estrategias de posicionamiento individual de los trabajadores y trabajadoras en el mercado laboral. (Apple 1997; Marginson 2004). Por lo tanto, la educación superior se percibe como una inversión rentable, tanto para los estados como para los propios ciudadanos y ciudadanas a título individual. Todo esto tiene como consecuencia lógica que haya un importante crecimiento de la demanda de este *bien*. Según las estimaciones de algunos autores, la expansión de la demanda de educación superior es, actualmente, un fenómeno de escala planetaria que no había alcanzado niveles tan altos en toda la historia (Newman and Couturier 2002; Johnstone 2004).

El argumento de la economía del conocimiento

“A la larga, el conocimiento, especialmente el conocimiento tecnológico, es la principal fuente de crecimiento tecnológico y de la mejora de la calidad de vida. Los países que desarrollen y gestionen de manera efectiva sus recursos cognitivos funcionan mejor... Este rol estratégico del conocimiento subyuga una inversión creciente en investigación y desarrollo, educación i formación, así como otras inversiones intangibles, las cuales están creciendo más rápidamente que inversiones físicas” (OECD 2006).

No obstante eso, la misma globalización económica dificulta a los estados la tarea de responder por si mismos a este aumento de la demanda. Las causas de ello se encuentran, de nuevo, relacionadas con el entorno competitivo actual y no afectan exclusivamente el sector educativo sino que se deben enmarcar en transformaciones más amplias del sector público (Dale 1999). Actualmente, la mayoría de los estados

³ La etiqueta “sociedad del conocimiento” fue introducida por Bell (1973) en un estudio sobre la postindustrialización donde presentaba la hipótesis que el conocimiento suplantaría la energía como primer recurso de la nueva sociedad.

que aspiran a ser competitivos modifican sus funciones y prioridades en el ámbito de los servicios públicos de manera que tienden a proveer menos servicios de manera directa (Mundy 1998). Esto no implica que el estado se desentienda de los servicios públicos sino que se relaciona basándose en nuevos modelos, normalmente de *partenariado* con el sector privado y de control indirecto a través de diferentes formas de regulación (Fligstein 1993; Kwiek 2001). Guy Neave (1988), como desarrollaremos más adelante, se refiere a este cambio de paradigma de la relación estado-educación superior usando el concepto de estado evaluador.

Este cambio está estrechamente ligado a otro elemento que dificulta a los estados responder al incremento de la demanda de educación superior. Nos referimos a la creencia de que si los gobiernos quieren ser competitivos en la atracción de inversiones, y no perder así el nombrado “tren de la globalización”, habrán de moderar la presión fiscal sobre el capital y reducir el gasto y el déficit público (Dale 1999; Green 2002). El hecho de que esta creencia esté muy extendida tiene efectos en la educación, así como en otros servicios públicos, ya que obliga a “racionalizar” la inversión pública, lo que se traduce a menudo en recortes del financiamiento público (Aronowitz and De Fazio 1997; Marginson 1999). En consecuencia, las universidades se ven cada vez más forzadas a diversificar su financiamiento ya que no pueden contar con el estado como fuente única de inversión (Porter and Vidovich 2000). La misma OCDE considera que la creciente demanda de servicios educativos solo se podrá cubrir con más inversión privada en el sector educativo (OECD 1996b). En el informe *Analysis des politiques d'éducation* (1997), el OCDE, entre otras recomendaciones, sentencia que “la privatización del financiamiento es un imperativo en un periodo marcado por la intensificación de las presiones presupostarias” (Laval 2004: 63).

El impacto de la globalización

“[Uno de los principales impactos de la globalización en educación es] la presión a los gobiernos porque reducen el crecimiento del gasto público en educación y busquen otras fuentes de financiación para la esperada expansión de sus sistemas educativos” (Carnoy 1999b: 146).

En resumen, en el contexto actual los estados se encuentran en la tesitura de tener que responder a un crecimiento de la demanda de educación superior y, al mismo tiempo, tener que moderar su capacidad de intervención en la materia. Esta contradicción condiciona de manera importante la agenda y la política educativa en muchos países. Concretamente, entre las medidas que se acostumbra a adoptar para afrontarla, se encuentra la aceleración de los procesos de mercantilización de la

educación superior y, concretamente, la acentuación de la liberalización, la privatización y la comercialización de los servicios educativos.

La universidad: de medio a fin de la economía

Los procesos de mercantilización tienen efectos en la organización de la educación superior y en la distribución de bienes educativos, a pesar de que también introducen modificaciones en la misma concepción o en las funciones tradicionales de la educación superior. Una de las funciones principales de las universidades contemporáneas ha sido la de llegar a ser *medios* para la mejora de la competitividad económica de los países o contribuir a la innovación tecnológica. Esta sería una dimensión de la mercantilización – ‘la universidad al servicio del mercado’ - que podríamos considerar entonces que ha estado vigente en las últimas décadas de la historia de las universidades. De todas maneras, lo que queremos poner de relieve en este artículo es que en los últimos años se han producido *nuevos procesos de mercantilización* que han tenido como consecuencia que la educación superior haya llegado a ser, en si misma, *finalidad y producto* de la economía (Ball 2002; Santos 2004). Por tanto, las universidades, además de medios para el buen funcionamiento de la economía, pueden ser concebidas hoy en día como empresas productoras de valor que ponen en venta servicios educativos y de investigación. Esta caracterización de las universidades como finalidad de la economía solo se pone de manifiesto en el creciente sector de universidades privadas. Precisamente, esta transformación llama la atención porque las universidades públicas también se comportan como unidades empresariales autónomas orientadas a la venta de servicios en un sistema económico cada vez más liberalizado. Consecuentemente, se ven presionadas a reestructurarse institucionalmente para adaptarse mejor al sistema económico en el que están incrustadas y en el que compiten más y más encarnizadamente.

El giro proto empresarial de las universidades se pone de manifiesto en el hecho de que muchos centros, sean públicos o privados, orienten su organización y funcionamiento por principios y lógicas semejantes a las de las empresas lucrativas convencionales. Es más, hoy en día, hay universidades que se fusionan y absorben entre ellas (Rodríguez Gómez 2004), que cotizan en los mercados bursátiles (véase el Global Education Index⁴), o que busquen atraer clientes a través de la publicidad, participando en actividades de comercio exterior o organizando ferias comerciales.

El giro de las universidades - de medio a fin de la economía - es central para entender como, en el contexto actual, se alteran las funciones, la organización y las

4 Elaborado por el OBHE (Observatory on Borderless Higher Education). Véase, por ejemplo, Garrett (2005).

prioridades de la institución universitaria. También es un aspecto fundamental para entender como cambia la participación del estado en actividades de provisión, financiamiento, propiedad y regulación de la educación superior. Finalmente, esta transformación estructural del sistema universitario también nos muestra que la globalización no solo se debe entender como la expansión *territorial* del capitalismo, sino que también como la expansión del capitalismo hacia *sectores y relaciones sociales* que no estaban mercantilizados (o aun 'bastante' mercantilizados).

3. Liberalización. Las reglas del mercado penetran en los sistemas educativos

La liberalización puede ser definida como la introducción de la competencia y otros principios, reglas y valores del mercado en los sistemas educativos. Este proceso no ha desembocado, por regla general, en mercados educativos puros (Reid 2005)⁵. Normalmente, se acostumbra a manifestar de manera parcial y a arreglar de manera paulatina. En primer lugar, afecta en mayor medida el nivel de educación superior y con menor intensidad los niveles educativos inferiores. En segundo lugar, afecta a diferentes sectores de estudiantes de manera desigual. Por ejemplo, en muchos países, los primeros estudiantes que ha habido de acceder a servicios de educación superior a precios de mercados son los estudiantes extranjeros (Marginson 2004). Finalmente, no se introducen todos los criterios,, las medidas y las normas del a la vez ni con la máxima intensidad. Por este motivo algunos autores sostienen que, en el lugar de mercados educativos, es más preciso considerar que se están generando casi mercados (Le Grand 1996).

LOS CASI MERCADOS

Los casi mercados se definen como la combinación de elementos del mercado con los elementos propios del sector público tradicional (Le Grand 1996; Calero and Bonal 1999). Según Le Grand, el objetivo de la introducción de casi mercados es que "el Estado deje de ser simultáneamente el agente que financia y el que abastece los servicios" (Le Grand, 1996: 258). En su lugar, el Estado pasa a ser principalmente quien financia y compra servicios de una variedad de proveedores, a los que el mismo Estado debe licitar, que pertenecen a sectores no exclusivamente gubernamentales (mercado y tercer sector) y que funcionaran en competencia entre ellos.

La liberalización de la educación se hace efectiva cuando los estados, a través de la desregularización o de la modificación de las regulaciones existentes, introducen

⁵ Véase las características que debería tener un mercado educativo totalmente desarrollado en Marginson (2004).

elementos de mercado en los sistemas educativos. Esto comporta que, a veces, el concepto de liberalización se identifiquen con el de desregularización, aunque sería más correcto entender la liberalización como un determinado tipo de desregulación o de cambio de regulación. Probablemente, los dos elementos centrales en la configuración de todo mercado, sea en la educación como en otros sectores, son la competencia y la elección (Reid 2005).

La competencia se acentúa en las universidades

La *competencia* entre universidades no es un fenómeno nuevo. Décadas atrás las universidades competían, pero lo hacían sobretodo por bienes intangibles como el “prestigio” (Marginson 2004). Actualmente, las universidades compiten también por recursos financieros y humanos o por la captación de alumnos-clientes y de contratos de investigación. Para que pueda haber competencia es necesario que el sistema universitario se fragmente en diferentes unidades y que los proveedores estatales monopolísticos sean substituidos por proveedores independientes (Le Grand, 1996). Por ello, la introducción de la competencia está ligada a la propuesta de la autonomía universitaria, aunque sería necesario precisar que está ligada a la institución de un tipo específico de autonomía universitaria: la autonomía dirigida por criterios financieros.

TIPO DE AUTONOMÍA

‘Autonomía’ es un concepto que arremete a significados y valores con los que se podría estar de acuerdo. Ahora bien, se debe distinguir el tipo específico de autonomía dominante actualmente (orientado por las finanzas) de la autonomía universitaria más tradicional. La autonomía universitaria es una característica constituyente de las universidades y connota la independencia de esta institución hacia el poder político (López Segre 2006). Gracias a la autonomía, determinados regímenes opresivos nunca han tenido la capacidad de controlar totalmente la universidad y, de hecho, la universidad ha podido convertirse en uno de los principales focos de resistencia a estos regímenes. La autonomía financiera puede favorecer a la autonomía política hacia el estado ya que las universidades pueden contar con fuentes de financiamiento más allá del estado. No obstante, y paradójicamente, favorece que las universidades establezcan relaciones de dependencia con actores privados que pueden acabar condicionando la actividad y la libertad de cátedra de sus miembros. A lo largo de este texto encontrareis algunos ejemplos.

El modelo de autonomía dominante actualmente permite —y obliga— que las universidades determinen sus propias prioridades, recaptan fondos de manera independiente y definen su estrategia para atraer clientela (Henry, Lingard et al. 1999). En algunos países con niveles de autonomía financiera elevadas las universidades fijan los precios de los créditos de docencia, gestionan los recursos humanos de manera independiente o elaboran su propio catálogo de titulaciones sin necesidad de licitación estatal.

Una manera de fomentar la competencia entre centros consiste en introducir fórmulas de financiación por resultados o por número de alumnos (Ball 1990). Este sistema de financiación estipula que los centros universitarios que cuentan con más alumnos o mejores resultados disfruten de más recursos. Así y todo, una medida precompetencia, más sencilla y tan efectiva como la anterior, consiste en contener el financiamiento público de manera que se fuerce a los centros en buscar financiamiento privado (Porter and Vidovich 2000). A raíz de ello, muchas universidades se ven vertidas en tener que alquilar sus espacios (Aronowitz and De Fazio 1997; Larsen and Vincent-Lancrin 2002), introducir la publicidad en los centros o la esponsorización privada de determinadas actividades, materiales o infraestructuras (Molnar 2002), vender servicios (de investigación, de consultorio, etc.), ofrecer postgrados a precio de mercado o participar en programas y concursos de investigación promovidos por el sector privado (Brock-Utne 2002; López Segrera 2003; Washburn 2005).

Algunos gobiernos introducen la competencia en el sistema universitario como una simple manera de superar los efectos de la crisis fiscal del estado. Otros gobiernos lo hacen por razones no tan instrumentales. . Estos gobiernos, orientados por creencias neoliberales, consideran que “más competición” comportará una mejora de la calidad educativa, la productividad, la responsabilidad y la innovación en el mundo universitario (Olssen and Peters 2005).

Es interesante resaltar que el incremento de la competencia no solo se manifiesta en el ámbito interuniversitario, sino que también lo hace a escala intrauniversitaria. Es decir, la competencia penetra y fragmenta las mismas universidades. Consecuentemente, también compiten entre si los diferentes departamentos, grupos de investigación y los individuos/académicos de un mismo departamento. El origen del concepto de *academic capitalism*, introducido por Slaughter y Leslie (1997), se inspira en esta manifestación de la exacerbación de la competitividad universitaria en el nivel más micro, así como en el nuevo rol de los académicos como buscadores de fuentes de ingresos externos. Estos autores observan como, a raíz de la intensificación de la competencia, los académicos adoptan valores propios del sector lucrativo y actúan como emprendedores capitalistas. Una de las implicaciones del capitalismo académico es que en las universidades se hace menos investigación básica y más investigación aplicada, ligada sobretudo en los intereses de la industria o de otras fuentes de financiamiento (Gibbons, Limoges et al. 1994; Slaughter and Leslie 1997; Boden and Epstein 2006)⁶. Otra implicación de este

⁶ Gibbons *et al.* (1994) consideran que el modo de conocimiento que predomina en las universidades ha experimentado una transición. Concretamente, considera que el modo 1 de conocimiento pierde relevancia cuando adquiere el modo 2. El modo 1 de conocimiento es el que se ha producido

cambio de comportamiento en los académicos, no menos trascendental, es que se erosiona la cooperación entre los investigadores y se dificultan posibles alianzas para introducir avances en el conocimiento.

El valor supremo de la elección

Un segundo elemento de la liberalización, directamente relacionado con el anterior, es el de garantizar la *capacidad de elección* al consumidor. La elección de centro universitario se asocia también a dinámicas de competencia, aunque en este caso en el ámbito de la demanda. Tengamos en cuenta que la educación superior es un bien posicional – es decir, es un bien que puede proveer a los estudiantes una ventaja relativa en la competición por trabajo, ingresos, estatus, etc. (Marginson 2004). Por lo tanto, lo que es importante para mucho estudiantes no es solo contar con una titulación determinada, sino que el título sea expedido por la universidad más prestigiosa posible. En consecuencia, los estudiantes compiten entre ellos, en primer término, para acceder a la universidad y, en segundo término, para acceder a las “mejores” universidades.

Para que la elección de centros sea más factible, muchos estados y otras agencias acostumbran a facilitar información a los aspirantes sobre la cualidad de los centros. A raíz de la demanda de información sobre el sector, han adquirido relevancia una serie *rating agencies* y ranking nacionales y internacionales que comparan las universidades en función de una serie de indicadores de calidad. Estos indicadores acostumbran a estar relacionados con la capacidad investigadora de las universidades, la cual se mide por las publicaciones en revistas académicas de sus miembros. Algunos ranking también otorgan mucho valor al número de premios Nobel que han surgido de la universidad evaluada, o al número de directrices de las empresas transnacionales más grandes del planeta que se han formado en las universidades en cuestión.

RÁNQUINGS DE UNIVERSIDADES

Algunos ejemplos destacados de rankings internacionales de universidades son el *Times Higher Education Supplement* y el de la *Shanghai Jiao Tong University*. Según el análisis hecho por Duff, este tipo de mecanismos de comparación internacional favorecen que los estados concentren sus recursos en un número limitado de universidades para poder así posicionarse favorablemente en esta peculiar competición internacional (Duff 2006).

tradicionalmente en la academia, separado de su uso e impulsado por la curiosidad del propio investigador. En cambio, el modo 2 es conocimiento aplicable, producido para solventar problemas y vinculado directamente a las necesidades del sistema económico.

La gestión empresarial entra en las universidades

La liberalización también se manifiesta en el *modelo de gestión* de los centros educativos (Dale 1997). Así, muchas reformas educativas han inserido en los sistemas universitarios lo que se conoce como “nueva gestión pública” (NGP). La NGP se puede definir como una filosofía de gestión orientada por criterios de mercado que pretende desburocratizar el sector público y hacerlo más eficiente.

La NGP comporta la aplicación de técnicas importadas del ámbito empresarial al sector público (Dale 1997). Según (Clarke, Gewirtz et al. 2000), este modelo de gestión cuenta con las siguientes características:

- Mayor atención a los productos finales y a los resultados en detrimento de la atención destinada a los recursos con los que se deben hacer estos productos (*inputs*).
- Las organizaciones son consideradas redes de relaciones de poca confianza, unidas por contratos o por medios de tipo contractual.
- La separación de las funciones de comprador y proveedor o de clientes y contratista dentro de procesos o organizaciones que antes se encontraban integrados.
- División de grandes organizaciones en unidades más pequeñas y utilización de la competencia como vía para facilitar la salida o la elección por parte de los usuarios del servicio.
- Descentralización de la autoridad presupuestaria y sobre recursos humanos, que se transfiere a gestores directos.

Este giro en la política de gestión universitaria no se debe regular necesariamente de manera explícita ya que a menudo se instaura como consecuencia lógica del incremento de la autonomía financiera de los centros. Según Deem (2001), la investigación de nuevas fuentes de financiación para compensar el recorte de financiamiento gubernamental ha llegado a ser uno de los primeros imperativos para adoptar este nuevo tipo de gestión en las universidades (Deem 2001). Así pues, la NGP se implanta a menudo para solventar la ‘crisis’ asociada a la disgregación de los centros públicos, a la creciente competencia entre centros del sector público y del sector privado, a la restricción en el uso de recursos públicos por parte de los departamentos y de los académicos, etc. (Ball 2002).

Una de las principales características de la NGP es que se trata de una gestión orientada por estándares medibles y el control público mediante la obtención de resultados. En consecuencia, la nueva gestión pública se asocia directamente a la propuesta del *accountability* (rendición de cuentas) y a la necesidad de ejercer control

estatal sobre el sistema educativo mediante mecanismos no convencionales. Según Neave, la rendición de cuentas, como nuevo modelo de control, comporta la institucionalización del estado evaluador (Neave 1988). El concepto de estado evaluador condensa de manera muy clara la reformulación de la relación entre la educación y el estado que se está viviendo en la actualidad. En el marco de este nuevo paradigma, el estado establece estándares de contenidos y de rendimientos y evalúa si los centros alcanzan los objetivos de manera eficaz. En función de los resultados obtenidos, el estado puede castigar o premiar a los centros. Para llevar a cabo estas políticas, el Estado crea o favorece la emergencia de nuevos actores en el escenario de la educación superior como son las agencias de acreditación y de evaluación de la calidad educativa. En nuestro entorno, las principales agencias evaluadoras son la ANECA (Agencia Nacional Evaluación de la Calidad y Acreditación) y la AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya).

Los sistemas de evaluación permiten al estado mantener un cierto control de los sistemas educativos, a pesar de que se desentienda de la provisión/gestión directa de los servicios educativos. Por este motivo, algunos autores consideran que los mecanismos de evaluación permiten al estado dirigir la educación superior “a distancia” (Mollis and Marginson 2002).

MODELOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS

Como ocurría con el concepto de autonomía universitaria, tampoco hay un único modelo de *accountability*. Se pueden diferenciar modelos distintos en función de si la rendición de cuentas es más burocrática o está más orientada por criterios de mercado (Olssen and Peters 2005). La rendición de cuentas burocrática es ex ante y las reglas y los criterios están especificados y formulados en términos de estándares. En cambio, la *accountability* más orientada hacia el mercado trabaja en términos de contratos donde los resultados son compensados o castigados en función del alcance de objetivos externamente impuestos.

En resumen, la liberalización educativa no se debería equiparar, simplemente, a la desresponsabilización del estado respecto a la educación, sino a un nuevo paradigma de la relación estado/educación que se pone de manifiesto en gran medida en la regulación del sector. En el marco de este nuevo paradigma, el estado evita monopolizar todas las actividades relativas a la educación y asume la función primordial de coordinar y controlar la acción de un amplio conjunto de actores en materia de financiamiento, provisión y regulación del sector (Dale, 1997). Ello, no nos debe hacer pensar que el estado pierde poder y autoridad en el campo educativo. De hecho, es factible pensar que se produce el efecto inverso. Es decir, el estado se

deshace de las “poco gratificantes” tareas de gestión directa de la educación, y se dedica a controlar con más intensidad los contenidos y procedimientos de la educación a través de mecanismos efectivos de evaluación, estandarización y/o financiamiento.

4. Privatización. La educación superior como negocio

Les propuestas de liberalización y privatización educativas no van forzosamente de la mano. La liberalización, normalmente, comporta algún grado de privatización ya que favorece que nuevos actores privados puedan competir con los actores tradicionales en el momento de ofrecer y proveer servicios educativos. A pesar de ello, esta relación no siempre se da de manera automática. Por ejemplo, se puede dar el caso de que un sistema educativo cuente con muchos proveedores privados, pero que estén sujetos a regulaciones contrarias a la competencia y a la elección, y se limiten a actuar como subcontratas del estado. O, por el contrario, puede haber un mercado educativo muy competitivo donde predomine la presencia de instituciones públicas (Marginson 2004).

Estrictamente, el concepto de privatización hace referencia a la transferencia de los medios de producción del sector público al privado (Johnes 1995; Marginson 2004). A pesar de eso, la privatización en educación acostumbra a materializarse de manera más compleja que en otros sectores de la economía (Dima 2004). En primer lugar, la privatización no se acostumbra a manifestar como un proceso de transferencia de la propiedad de las universidades en sentido público/privado.⁷ Más que como un juego de suma cero en el que el sector privado substituye el público, la privatización se materializa en un aumento de la provisión privada de servicios educativos, sin que esto vaya necesariamente en detrimento de la oferta pública. Los factores que han favorecido la emergencia de nuevos agentes privados en la provisión de Educación Superior en los últimos años son principalmente la contención de la oferta pública, el aumento de la demanda educativa y la introducción de medidas pro competencia como las nombradas en el apartado anterior. Se debe tener en cuenta que el sector privado se insiere con más fuerza en el nivel de la educación superior ya que en este nivel la presencia del estado no es tan fuerte como en la primaria o la secundaria. Por ejemplo, en los países del OCDE, la mediana de la participación del

⁷ Lo que resulta más habitual es que actores del mundo privado (sociedad civil, grandes corporaciones, asociaciones empresariales, etc.) participan en órganos de gobierno y consultivos de las universidades públicas. Pero no es habitual que uno o más de estos actores privados adquieran la propiedad de las universidades públicas.

sector privado en los niveles primario y secundario es del 14%, mientras que en el nivel superior es del 26%.⁸

La privatización educativa, como la liberalización, es un fenómeno que se puede regular y desregular, promover o inhibir mediante la acción gubernamental. Actualmente, algunos gobiernos promueven activamente la privatización educativa a través de medidas como: subvencionar o estimular fiscalmente los centros de educación superior privados; subcontratar proveedores privados para la gestión de la enseñanza pública; limitar el acceso a la universidad pública aumentando las tasas o estableciendo notas de corte que obtengan los alumnos excluidos a estudiar en universidades privadas; desgravar impuestos a los ciudadanos que consumen educación privada, etc. (Johnes 1995; Carnoy 1999).

Pero, ¿cómo pueden medirse los niveles de privatización de nuestros sistemas educativos? Los principales indicadores son: la fuente de la financiación (si éste es público o privado), la titularidad de los centros (públicos, públicos de gestión privada y privados) y la cantidad de alumnos que están matriculados en cada tipo de centro (público o privado). Asimismo, actualmente es necesaria la adopción de nuevos indicadores para explorar la evolución de este fenómeno ya que la frontera público/privado se ha vuelto más difusa. Por ejemplo, las universidades públicas acostumbran a ofrecer programas formativos privados, a precio de mercado, y que coexisten con la oferta pública. Por su cuenta, muchas universidades privadas reciben financiación pública del estado. Tengamos en cuenta que, de mediana, los estados transfieren a los centros privados el 11,2% del presupuesto total en educación terciaria (OCDE 2006). El OCDE, para contemplar esta nueva realidad, en vez de distinguir entre centros públicos y privados distingue entre “instituciones privadas dependientes de los gobiernos” (más del 50% de su presupuesto proviene del gobierno) e “instituciones privadas independientes” (menos del 50% del presupuesto es gubernamental). Además, los procesos de internacionalización educativa también aportan complejidad a la división pública/privada, ya que los centros educativos públicos que exportan servicios al exterior se consideran privados en el país importador (Beker 2004).

Finalmente, en el momento de analizar la evolución de la privatización educativa se debe tener en cuenta que las categorías pública/privada no sólo hacen referencia a la propiedad de los centros sino también a las áreas de provisión y financiación. En las secciones siguientes se desarrolla cada una de estas dimensiones de la privatización.

⁸ Datos de 1999 sobre matriculación en el sector público y privado de los diferentes niveles educativos, extraídos de los *World Education Indicators* del OCDE/UNESCO.

La privatización de la financiación

La Educación Superior es un recurso estratégico por los países, de manera que es poco probable que los gobiernos dejen de financiarla totalmente. Por ello, la regulación de los precios de los cursos universitarios no acostumbra a estar en manos únicamente del mercado, sino que los estados regulan los precios y/o los subvencionan. Asimismo, muchos países están experimentando cambios en este ámbito. En algunos países, se liberalizan los precios de los créditos: en otros, centros públicos que eran gratuitos transitan hacia modelos de financiamiento mixto o, simplemente, se aumenta el precio del crédito. En general, los precios de las matrículas universitarias tienden a aumentar en todos lados (casi en ningún lugar la tendencia es la inversa). Otra política que implica privatización del financiamiento es la de substituir becas por créditos o aplicar impuestos al titulado (Carnoy 1999; Carnoy 1999b; Santos 2004).

No es extraño pues que, actualmente, la financiación privada de la educación superior esté ganando terreno a la financiación pública. Esta tendencia se observa, incluso, en los países más ricos. De hecho, el gasto público en educación superior en los países del OCDE ha pasado a representar el 81,2% del gasto total en educación en el año 1995 a representar el 76,2% el año 2003 (OECD 2006). Y todo apunta a que esta tendencia seguirá evolucionando a la baja.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR SE ENCARECE

Basándonos en datos del OCDE, podemos observar como en los últimos años ha aumentado marcadamente la financiación privada de la educación superior –el cual en gran medida recae sobre los estudiantes. Concretamente, entre los años 1995 y 2001 el gasto público en ES ha aumentado 13,6 puntos en los países del OCDE. En cambio, si consideramos todos los niveles educativos en conjunto, el gasto privado en estos países ha disminuido 2,4 puntos porcentuales. .
Fuente: elaboración propia con datos de (OECD 2003).

La privatización de la financiación es un tema que merece especial mención por sus implicaciones sociales. Cuando la privatización recae en los **estudiantes o sus familias** (sea porque se introducen tasas o se aumentan) se inhiben en los estudiantes de clases más bajas en la hora de decidir continuar sus estudios, o se les obliga a endeudar por seguir estudiando.

ESTUDIANTES EN DEUDA

“Bienvenidos a Fleece University. Nuestra misión es hacernos cargo de adolescentes irresponsables como vosotros y convertirlos en ciudadanos hechos y derechos capaces de ingresar en nuestra economía. Esto significa, por supuesto, convertirlos en deudores. En los próximos cuatro años pasarán muchas cosas que cambiarán tu vida. Harás amigos duraderos y probablemente también encontrarás el amor de tu vida. Beberás mucho más de lo que puedas ahora imaginar y

por las mañanas te verás embargado por un amargo arrepentimiento. Perderás tu virginidad, si por casualidad aún la conservabas (...). Pero no olvides nunca que tu objetivo concreto es librarte de esa absurda libertad juvenil, para que asumas el peso de la deuda. A tal fin, hemos elevado nuestras tasas académicas: así nos ponemos al nivel de las instituciones de más altos bordos, como la George Washington University (que ahora cobra 39.210 dólares anuales, o 50.000, si se incluyen alojamiento y comidas) (...). En promedio, saldrás de aquí con una respetable deuda de 20.000 dólares, lo que te permitirá exhibir una importantísima "historia crediticia" (...). Por favor, no dejes de considerar que el título de la Fleece University no te garantiza que en el futuro tendrás ingresos suficientes para saldar la deuda. Muchos de nuestros mejores graduados están trabajando ahora mismo –luego de tres o cuatro años de haberse graduado— por 8-12 dólares la hora sirviendo batidos de leche, aconsejando a jóvenes con problemas o creando redes de empresas de computación. Están preparados para una vida de deudores atados a la deuda, y nos sentimos orgullosos de que hayan empezado a acumularla con nosotros, en éste nuestro amado campus de estilo oxoniense". Fuente: Barbara Ehrenreich en <http://www.SinPermiso.info>

Como mencionábamos anteriormente, los estados difícilmente se desentenderán totalmente de la financiación de los sistemas de educación. Ahora bien, también saben que cuentan con cierto margen para privatizar la financiación por el hecho de que la educación superior es percibida como una "inversión privada" para la mayoría de individuos. Tengamos en cuenta que en un entorno laboral marcadamente dualizado, caracterizado por la competitividad y por los altos índices de paro y/o de precariedad, los individuos perciben los títulos universitarios como instrumentos clave para posicionarse favorablemente en el mercado laboral (Apple 1997). Boaventura de Sousa Santos (1995) enmarca este nuevo significado otorgado a la educación en el proceso de erosión de la protección social institucional que se está viviendo en el contexto de hegemonía neoliberal actual. Según este autor:

"Los individuos son instados a ser responsables de su propio destino, por su propia supervivencia y por la propia seguridad, gestores individuales de las propias trayectorias sin dependencias y sin planes predeterminados (...). Hacer responsable al individuo (de todo esto) es una forma de alienación; una alienación que, contrariamente a la alienación marxista, no resulta de la explotación o del trabajo asalariado, sino de la ausencia de este trabajo" (pp. 27-28). Citado en (Magalhães and Stoer 2003).

La privatización de la financiación universitaria también puede recaer en las **empresas privadas**. Hoy en día, como resultado de la contracción del gasto público en educación superior, las empresas privadas se erigen en activos financiadores de la universidad y, específicamente, de actividades de investigación en las universidades. Los gobiernos, con tal de incentivar la inversión empresarial en la investigación universitaria promueven la introducción de cambios legislativos sobre las patentes para favorecer la compra-venta de los hallazgos, toleran (o promueven activamente) la subcontracción de la investigación universitaria por parte de empresas privadas, creen partes tecnológicos/industriales en las universidades (que beneficiaran al sector privado) y otros partenariados público-privados para la creación del conocimiento, etc. entre muchas otras medidas.

En el contexto anglosajón, la financiación empresarial ha alcanzado niveles tan elevados que, incluso, departamentos enteros son financiados por una única empresa. Este es el caso de la alianza entre la BP y la UC Berkley para la creación del Energy Biosciences Institute. La función principal de este nuevo instituto es llevar a cabo investigación en biocombustibles a partir de cereales modificados genéticamente. La petrolera aporta 500 millones de dólares para financiar el instituto durante diez años. A cambio, tiene derecho a explotar comercialmente todos los resultados que se obtengan.

La acentuación de la relación entre investigadores universitarios y empresas permite que entren más recursos en las universidades, pero al mismo tiempo altera las funciones tradicionales de las universidades públicas y tiene efectos socialmente perversos. En primer lugar, implica que los conocimientos y los descubrimientos efectuados en el sector público puedan pasar a ser controlados por el capital privado. Esta apropiación se puede producir de maneras diferentes. Una manera habitual es que la empresa que subcontrata una investigación a la universidad tenga la primicia a la hora de explotar la patente resultante de la investigación. Las empresas, a veces, sin haber financiado el proceso de investigación, se limitan a la “caza de patentes” resultantes de la investigación universitaria. Así, la inversión pública en investigación no la rentabiliza toda la sociedad sino que quien saca más partido son las empresas privadas. En otras ocasiones, son los mismos investigadores universitarios los que se espabilan a vender proactivamente la patente de sus hallazgos a empresas del sector. Sea cual sea el proceso, el resultado es la apropiación privada del conocimiento y, en consecuencia, , los descubrimientos de la investigación no son publicados. Se vulnera así una función caudal de la universidad: su rol como diseminadora del conocimiento. Un conocimiento que, además, al no ser publicado tampoco generará la creación de nuevo conocimiento.

Una segunda repercusión de la financiación privada de la investigación es que el mundo de los negocios fija las prioridades y la agenda de la investigación universitaria (Popkewitz 1994). Hoy en día, muchos investigadores y departamentos universitarios aspiran a obtener recursos en concursos de investigación promovidos desde el sector privado. Las bases de estos concursos están estructuradas, principalmente, en base a los intereses de la parte financiadora. Muchos investigadores alteran sus prioridades para adaptarse a aquello que resulta más financiable. De esta modo, se vulnera la autonomía de los investigadores ya que los temas a investigar son escogidos en función de criterios de rentabilidad y no de criterios académicos

“Cuando escribí mi informe esta semana, no pude resistir la tentación de mostrarme irónico, y lo completé así: <<Estoy orgulloso de informar que por noveno año consecutivo no acepté ningún tipo de financiamiento externo y continúo siendo un investigador completamente independiente>>. Por supuesto que ésta no es la respuesta que la Universidad de Texas -o cualquier otra universidad, hoy en día- espera de los miembros de su staff. A nadie le importa el nivel de independencia de sus miembros. La única prioridad es conseguir dinero (...) Cuando la capacidad para conseguir un financiamiento externo se convierte en un requisito para obtener y mantener un trabajo, entonces las personas como yo se ven enfrentadas a elegir: o bien adapto mi programa de investigación a las líneas que tienen más posibilidades de conseguir financiamiento, acepto la condición marginal de mis investigaciones, o salgo a buscar otro empleo”. (Jensen 2005).

En tercer lugar, vínculos demasiado estrechos con el ente financiador pueden poner en cuestión el rigor científico de la investigación desarrollada. Frente este riesgo, la revista académica *New England Journal of Medicine* ofreció disculpas públicas en el número de febrero de 2002. Concretamente la disculpa se desencadenó porque el comité editorial de la revista se dio cuenta de que la mitad de los artículos publicados desde de 1997 en los que se valoraban medicamentos se habían escrito por investigadores con vínculos económicos con las farmacéuticas que producían los productos evaluados. De esta manera, la credibilidad y el rigor de la revista se ponía en entredicho (Evans 2001).

Además, cuando los resultados obtenidos por los investigadores contradicen los intereses de la empresa financiadora y, por este motivo, no son publicados, nos encontramos con el agravante que se está introduciendo la censura – o la autocensura – en las universidades. En ocasiones, los académicos con espíritu crítico que optan por hacer públicos los resultados, a pesar de que contradigan los intereses de los grupos empresariales que financian la investigación, se exponen a perder el lugar de trabajo. Esto es lo que le sucedió a la Dra. Nancy Olivieri de la Universidad de Toronto. Olivieri es experta en una extraña enfermedad de la sangre, la talasemia, y tuvo que enfrentarse a la farmacéutica Apotex al divulgar que un fármaco de la compañía podía provocar efectos secundarios letales. La empresa la acosó con una descomunal campaña de desprestigio y su universidad, con vínculos financieros con Apotex, la intentó destituir. Finalmente, no lo consiguió gracias a una campaña de presión del movimiento estudiantil y de sus compañeros y compañeras de la universidad (Klein 2000).

Finalmente, una última repercusión es la pérdida de la calidad y de excelencia académica en el ámbito de la investigación. Tengamos en cuenta que las empresas acostumbran a financiar investigación aplicada, mientras que no muestran tanto interés por la investigación básica. Los resultados de la investigación pueden ser

explotados en plazos cortos y sus objetivos son, como explicita el nombre, la aplicabilidad de los resultados. En cambio, la investigación básica tiene por objetivo profundizar en discusiones teóricas y no puede ser instrumentalizada de forma tan inmediata. Ahora bien, la investigación básica es fundamental por el avance del conocimiento y por la futura creación de nueva y mejor investigación aplicada.

Los nuevos proveedores privados

Otra dimensión de la privatización universitaria es la *privatización de la provisión* de la educación, es decir, que el suministro de servicios educativos (cursos, programas de formación, etc.) esté en manos de agentes privados. Este tipo de privatización se ha acentuado en los últimos a raíz de la emergencia de nuevos proveedores privados. Esto se debe a que, por un lado, centran su actividad en la docencia – por tanto, no dedican recursos a tareas de investigación y de creación de conocimientos (Knight 2006)— y, por el otro, tienen fines lucrativos y éstos son los que orientan su actividad académica, la selección de los programas que ofrecen y otras opciones de política universitaria (Van Damme 2003). Rodríguez Gómez (2003) se refiere a este tipo de centros como instituciones de enseñanza superior empresarial o *for profit*. Según este autor, estas instituciones se caracterizan también por contar con inversiones privadas de capital y formas de gobierno similares a las empresas (en que parte del poder recae sobre los accionistas); impartir contenidos con un carácter marcadamente aplicable y poco teórico; y ofrecer a menudo programas de dos años sin opción a título de grado. El objetivo principal de muchos centros es el de “vender títulos”, a menudo mediante servicios educativos de dudosa calidad, lo que ha generado críticas entre la comunidad académica internacional.⁹ El número de instituciones de educación superior *for profit* ha aumentado considerablemente en los últimos años¹⁰. Según estimaciones de Merrill Lynch, el crecimiento del mercado para los centros de estas características ha sido de un 15%, frente al 6% de crecimiento de las instituciones públicas tradicionales (Merrill-Lynch 1999).

Otros *nuevos proveedores* privados que también rompen con las formas tradicionales de provisión educativa son las *universidades corporativas* y los *centros de educación virtual*. Las universidades corporativas son centros educativos que ofrecen servicios de capacitación y formación especializada a los trabajadores o

⁹ Véase Brown (2005), Bhushan (2006) o las ponencias de GUNI (2006).

¹⁰ Las principales empresas de este tipo son: Apollo Group, De Vry Inc., ITT Educational Services, Sylvan Learning Systems y Strayer Inc. De los nuevos proveedores de servicios educativos, las IES *for profit* fueron uno de los pocos sectores empresariales que no le afectó la crisis bursátil del 2000 (OBHE 2003). La que tiene más éxito empresarial es Apollo Group, con unas ganancias anuales de 300 millones de dólares y un crecimiento anual del 30% Limited, G. A. (1997).

aspirantes a trabajadores de grandes empresas. Estos centros dependen directamente de las empresas y son un componente clave en su estrategia productiva, así como la fidelización del personal laboral (Meister 1998). Actualmente, el 40% de las empresas más poderosas cuenta con servicios formativos de estas características (Rodríguez Gómez 2003). Se estima que existen unas 1.600 universidades corporativas a raíz del planeta (Larsen and Vincent-Lancrin 2002). Hasta ahora estas instituciones no otorgaban títulos universitarios y no estaban acreditadas. Los programas que ofrecían no estaban pensados para servir las necesidades de la empresa de manera más focalizada (Meister, 1998). No obstante, estos centros están evolucionando rápidamente y muchos comienzan a acreditarse y a abrirse al mercado, cosa que les permite responder a una demanda que trasciende su plantilla laboral. De hecho, aproximadamente el 25% de las *corporate universities* ya atraen a estudiantes sin vínculos con la empresa. Sería el caso, por ejemplo, de Microsoft que cuenta aproximadamente con 1.700 centros de formación profesional (Larsen and Vincent-Lancrin 2002). Por otro lado, las universidades corporativas se están internacionalizando ya que muchos establecen sucursales en las filiales de la empresa transnacional a la que están ligadas. Es el caso de Cisco Networking Academy, que funciona a distancia y afirma que cuenta con 10.000 academias (por la vía del partenariado) en 150 países.¹¹

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

El listado de las principales universidades corporativas incluye empresas del sector productivo (General Electric, General Motors, Land Rover, Shell), del sector de bienes de consumo (Coca Cola, Marlboro, Mc Donalds), del sector comercial (Wal-Mart, Eddi Bauer, Best Buy, Home Depot, Target Stores), del sector financiero (American Express), del sector de entretenimiento (Disney, Universal) y, sobretodo, del sector de telecomunicaciones y informática (Apple, AT&T, Microsoft, Xerox, Motorola, Sun, Oracle) (Rodríguez Gómez 2003)

Los *centros educativos virtuales* también están adquiriendo mayor presencia, en parte, porque permiten expandir la educación a un coste más bajo (Carnoy 1999; López Segre 2003). Su rentabilidad recae en que el mantenimiento de los edificios es nulo o muy bajo, los costes de envío de materiales se han recortado gracias a Internet y, a veces, los gastos en personal docente también son menores que en los centros de enseñanza presencial.¹² En el año 2001 había 1.180 centros de ES virtuales (TFP 2002). Estos centros despiertan las mismas suspicacias entre la comunidad

¹¹ Fuente: www.cisco.com [consultado: 03/04/05].

¹² No obstante esto, los resultados económicos de estas empresas no son siempre satisfactorios (TFP, 2002). Además, las empresas de educación virtual fueron muy afectadas por la crisis del sector *puntcom* de abril de 2000 (OBHE 2003).

académica tradicional que las instituciones *for profit*, a causa, en gran medida, de la confusión existente hacia los marcos reguladores a los que deben acogerse¹³.

UNIVERSIDADES VIRTUALES

La universidad virtual que tiene más éxito es la Universidad de Phoenix, que cuenta con unos 100.000 alumnos y con 100 centros en los EEUU, Puerto Rico, Canadá y Holanda. También destaca el papel de la International University (*"the university of the web"*). En Latinoamérica algunas de las más importantes son: Universidad Virtual de Centro-Oeste de Brasil; la Universidad Red (Argentina, Brasil, Gran Bretaña, Israel); Red de Información Iberoamericana con Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Mexico, Perú, Venezuela y España (Silvio, 2000), citado en (García-Guadilla 2003).

Aparte de los nuevos proveedores de ES privados, otro conjunto de empresas de servicios también ha penetrado con fuerza en el mercado de educación superior. Entre ellos encontramos (López Segre 2003; Rodríguez Gómez 2003):

— *Empresas de certificación de competencias en tecnología informática*. Se trata de empresas con la finalidad de certificar competencias en informático, las cuales también acostumbran a funcionar a través de Internet y a escala transnacional.¹⁴

— *Empresas de software de educación a distancia*, estrechamente ligadas a la expansión de la educación virtual. Algunos ejemplos son Webct, Blackboard y Shells ad hoc.

— *Empresas de brokering*, que vinculan la oferta y la demanda en el sector de la educación virtual como, por ejemplo, la Globe Wide Network Academy, o el Electronic University Network.

— Centros empresariales que evalúen el conocimiento de idiomas.

— Agencias evaluadoras y de acreditación de centros. En muchos países estas agencias son estatales, pero en otros son privadas. Incluso, algunas son compañías transnacionales que ofrecen sus servicios internacionalmente.

En resumen, nuevos actores privados, algunos de los cuales proveen servicios educativos de manera no convencional, están penetrando en el sector del ES. Estos nuevos proveedores se han beneficiado de la pasividad de los estados en el momento de satisfacer directamente la creciente demanda en el sector. Este proceso de privatización añade complejidad al escenario de gobernación educativa actual y

¹³ Sobre aquest tema, vegeu Brown (2005).

¹⁴ El primer certificado de este tipo se creó el año 1989 y actualmente en el mercado se ofrecían unos 300. Este sector empresarial está principalmente desarrollado por las empresas de informática y de programación, ya que tienen la ventaja de contar con las patentes de *hardware* y de *software*. Algunas de las principales empresas de este sector son Microsoft Certified Professional, NIIT, Aptech o New Horizons Worldwide. Los problemas bursátiles de estas empresas fueron similares a los de las empresas de educación virtual (OBHE 2003).

favorece que se aceleren las dinámicas de competencia entre universidades para atraer clientela.

5. Comercialización. La compra-venta de educación a escala internacional

Los procesos de liberalización y privatización de la educación superior favorecen la comercialización de la educación, es decir, que haya mayores flujos de compra-venta de “servicios de educación universitaria”. En esta sección queremos poner de relieve que una parte importante de estos flujos comerciales se desarrolla cada vez más a escala internacional.

Actualmente, el sector educativo participa directamente en dos tipos de operaciones clave para la globalización de la economía: el comercio exterior y la inversión extranjera directa (IED). En ambos tipos de operaciones intervienen tanto universidades privadas como públicas. Si bien el volumen de operaciones comerciales y de IED en educación es, en la mayoría de países, poco significativo en relación con otros sectores, ha adquirido relevancia desde la década de los noventa (Larsen and Vincent-Lancrin 2002)¹⁵.

No obstante, no resulta posible conocer con exactitud el volumen que representan los flujos comerciales en ES ya que muchos de los datos no están contabilizados (Knight 2003; Saner and Fasel 2003). La posibilidad de acceder a estos datos depende, en primer lugar, de si los gobiernos los contabilizan. Asimismo, a pesar de que algunos países lo hacen, no siempre consideran todos los modelos comerciales posibles en sus cálculos. Se debe tener en cuenta que los servicios se comercializan de forma más compleja que los bienes. Concretamente, se contemplan cuatro modalidades de comercialización. Las exponemos a continuación ilustrándolas con ejemplos referentes al sector educativo:

- a) *Modo 1, suministro transfronterizo*: consiste en suministrar un servicio desde un país a otro, sin que haya contacto físico entre productor y usuario. Sería el caso del *e-learning* y, en general, de la educación a distancia.
- b) *Modo 2, consumo en el extranjero*: los usuarios se trasladan a un país extranjero para poder consumir un servicio. En el campo educativo, el ejemplo más claro de esta modalidad se produce cuando alguien se desplaza a otro país para estudiar. En este caso, el país que provee el curso exporta un servicio al país de origen del estudiante.
- c) *Modo 3, presencia comercial*: esta modalidad es la más

¹⁵ Estudios de mercado, como los realizados por Proexport, identifican el sector educativo como uno de los que tiene un potencial más alto en el mercado internacional. Fuente: www.proexport.com [consultado: 03/04/05].

compleja de las cuatro. En este caso, la empresa extranjera se desplaza físicamente al país importador. A veces, esta modalidad va más allá del comercio ya que comporta operaciones de IED. Esto sucede cuando la empresa exportadora establece filiales en el extranjero o adquiere centros locales. Jane Knight ha sistematizado una serie de operaciones referentes al modo en que esta modalidad se hace patente en el campo educativo. Distintivo entre las operaciones que comportan IED y las que no. Las que comportan IED son (Knight 2006):

- Establecimiento de campus/sucursales en un país extranjero, por parte de una universidad del país A. La titulación es otorgada por el proveedor inversor, por tanto, es una titulación del país A.
- Creación de una institución independiente: un inversor extranjero crea una universidad en un determinado país que funciona como una universidad local y que, por tanto, otorga títulos según la formativa del país anfitrión.
- Adquisición/fusión: en estos casos, el centro extranjero compra la totalidad o una parte de un centro educativo local. Probablemente, el funcionamiento y las titulaciones se acogerán a la regulación del país anfitrión.

Por otro lado, hay otro conjunto de operaciones comerciales que no comportan IED, sino que se canalizan a través de la filiación y el trabajo en red entre centros a nivel internacional. Algunos ejemplos son el franquiciado (un centro prestigioso de un país concede la franquicia a un centro de otro país), el hermanamiento entre centros de diferentes países o programas de titulación conjunta. Se debe decir que muchas de estas iniciativas corren el peligro de ser una estrategia de marketing que no se traducen en una educación con la calidad que se promete. Muchos franquiciados ofrecen programas con una calidad infinitamente menor que los que se ofrecen en la casa matriz. En países de Latinoamérica, muchas universidades privadas locales de baja calidad se asocian con universidades públicas españolas de segunda línea con el objetivo estratégico de atraer clientela. Muchos estudiantes son así cautivados para estudiar en un programa coorganizado por una universidad europea. La mayoría de países aún no cuentan con los instrumentos para evaluar la cualidad de estas nuevas formas de provisión transnacional, de manera que son muy habituales los casos de fraude y los estudiantes pueden ser muy perjudicados (Garrett 2005).

d) Modo 4, presencia individual: suministro de servicios en un país por parte de personas físicas que provienen del extranjero. Se hace de manifiesto cuando el personal académico es contratado para investigar o hacer docencia en universidades

extranjeras. En este caso, el país de origen del profesor exporta un servicio educativo. Algunas de las modalidades de articulación entre centros nombrados en el punto anterior (como la titulación conjunta o los hermanamientos) comportan también presencia individual.

Muchos países, sobretodo los que cuentan con una ventaja comparativa más grande en la comercialización de educación, han empezado a reconocer que el ES es una industria de exportación intensiva en conocimiento con una balanza positiva para el comercio (Barrow, Didou-Aupetit et al. 2004). En consecuencia, promueven activamente la exportación de servicios educativos, creando agencias para promocionar sus sistemas de enseñanza superior en el ámbito internacional, a través de la ayuda internacional, de las políticas de extranjería y de visados, de programas de becas para estudiantes extranjeros, de políticas de garantía de la cualidad y reconocimiento de títulos o, directamente, a través de su política comercial en foros como la Organización Mundial del Comercio (OMC) (Larsen, Momii et al. 2004).

Como se refleja en las negociaciones para la liberalización comercial de servicios que se llevan a cabo por la OMC, los países más ofensivos en materia de exportación de servicios educativos son Australia, el Reino Unido, Nueva Zelanda, Canadá y EEUU. Asimismo, los países de la UE también tienden a aproximarse a este modelo. De hecho, uno de los principales objetivos para la constitución del espacio europeo de enseñanza superior (EEES) tiene un carácter estrictamente comercial. Según Dale (2003), el EEES prepara las universidades europeas por el advenimiento de la competencia internacional y, consecuentemente, las universidades tradicionales europeas deberán transformarse en universidades globales que exporten servicios educativos alrededor del mundo.

LA ESTRATEGIA EUROPEA

El año 2002 los Ministros de Educación europeos y la Comisión definirían como objetivo prioritario hacer de Europa la destilación favorita de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo (CE 2002). En un comunicado de la Comisión Europea se afirma: "La competitividad y el dinamismo son dos aspectos en los que la UE está atrasada respecto a EEUU. La educación tiene que jugar un papel decisivo para atraer talentos hacia Europa y para evitar la fuga de cerebros" (CE 2003: 6). Con esta estrategia la UE no sólo pretende captar cerebros de fuera, sino que también evitar que sus cerebros emigren a EEUU.

Por su lado, muchas universidades, de manera autónoma, han encauzado programas para fomentar la comercialización de sus servicios, sobretodo por lo que hace a la venta de cursos de grado y postgrado. De esta manera pueden diversificar su financiamiento y obtener recursos no estatales, cosa que, como ya hemos comentado,

es uno de los principales imperativos en el actual contexto de globalización económica (Ziguras, Reinke et al. 2003; Santos 2004).

Algunos datos sobre la comercialización de ES

De los cuatro modos comerciales existenciales, el modo 2 (alumnos que van a estudiar al extranjero) es aquel del que tenemos más datos. Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, durante el curso 2002-2003, más de dos millones de personas estudiaron en un país extranjero¹⁶. Los países del OCDE (es decir, los países más ricos del planeta) son los más competitivos a la hora de captar estudiantes extranjeros. Concretamente, el área OCDE es receptora del 85% de los estudiantes internacionales. Estos flujos están concentrados en poco países ya que los EEUU, el Reino Unido, Alemania, Francia, Australia y Japón atraen el 75% de los estudiantes extranjeros presentes en el área (Larsen and Vincent-Lancrin 2002). El principal exportador de servicios educativos del mundo son los EEUU. Este país ingresó 30.000 millones de dólares el año 1998 en concepto de estudiantes extranjeros, el equivalente al 3% del total de las exportaciones de servicios de este país. Tanto Australia como EEUU exportan 20 veces más que no importan en materia educativa, mientras que la ratio mediana del OCDE es de 3 a 1 (OECD 2002). Es necesario matizar que si bien los EEUU son los principales exportadores de educación en esta modalidad, Australia ocupa el primer lugar del ranking por lo que hace a la exportación de servicios educativos como porcentaje del total de servicios exportados. Concretamente, en Australia las entradas obtenidas con la formación de estudiantes extranjeras el año 2000 constituyen el 11,8% del total de las exportaciones de servicios (Larsen, Martin et al. 2002).

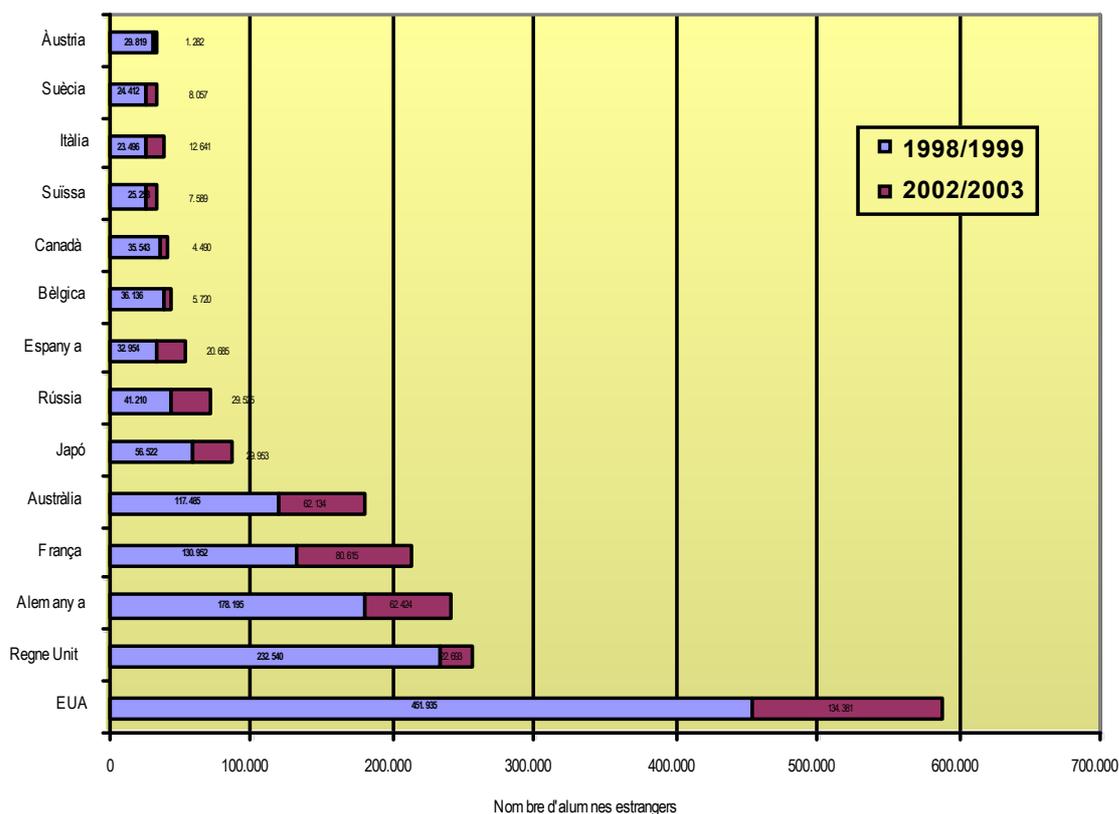
En el siguiente gráfico (Gráfico 1) se observan datos referentes a los principales países exportadores de educación entre el curso 1998–1999 y el curso 2002–2003. El gráfico nos muestra como en todos los países la actividad exportadora se ha incrementado de manera significativa en el periodo contemplado.¹⁷

En la otra vertiente de los flujos comerciales encontramos los países importadores de servicios educativos (es decir, los países de origen de los estudiantes en el extranjero), entre los que destacan los países asiáticos, concretamente, China, India, Corea del Sur y Japón (OECD 2002; OECD 2004).

¹⁶ En esta base de datos no se incluyen datos de todos los países del mundo, aunque están presentes los más activos en materia de exportación de servicios educativos. Según algunas estimaciones esta cifra será de 7,2 millones en el 2025 (Knight, 2005).

¹⁷ Los valores en negrita indican el número de alumnos extranjeros en los principales países exportadores en el curso 1998–1999, mientras que los otros indican el aumento de alumnos extranjeros entre aquella fecha i el curso 2002–2003.

Gráfico 1. Principales países exportadores de educación superior (modo 2)
Fuente: elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO¹⁸



Hay muchas razones por las que los estudiantes optan por estudiar una carrera o un master en el extranjero. Algunos lo hacen porque en determinados países el ES es más accesible que en su país, por ejemplo, porque los requisitos son inferiores o porque se ofrecen más plazas. En otros casos se van al extranjero porque en su país no se ofrece una determinada especialidad. También hay estudiantes que estudian en el extranjero por motivos extraacadémicos, como puede ser escaparse de regímenes políticos opresores, para vivir una experiencia o para aprender un idioma extranjero (Altbach 2004b). En otros casos, se tiene en cuenta el prestigio asociado a un título extranjero, sobretodo si se obtiene en las universidades más prestigiosas. Así, a pesar de que no siempre es fácil convalidar determinados títulos obtenidos en el marco de

¹⁸ Los datos de Canadá son de los cursos 1998–1999 i 1999–2000, mientras que los de Rusia, de los cursos 1998–1999 y 2001–2002.

sistemas educativos extranjeros, los alumnos saben que los empleados valoran el hecho de que el título se haya obtenido en una universidad foránea (WTO 1998)¹⁹. En otras ocasiones, las personas estudian fuera con la intención de poder trabajar en el país de destilación (Vinokur 2006). En determinados países, los mismos gobiernos alientan a su población a estudiar fuera ya que son conscientes de las limitaciones de la oferta propia (Larsen, Momii et al. 2004).

Por lo que hace a los modos 1 (ecuación a distancia) i modo 3 (creación de universidades en el extranjero), los flujos comerciales también han aumentado en los últimos años. El modo 1 representa aproximadamente un 6% de la matriculación de estudiantes internacionales en ES, y este porcentaje aumenta de manera constante desde los noventa (Larsen and Vincent-Lancrin 2002). La educación a distancia a través de las fronteras se ha incrementado a raíz de los avances en las comunicaciones electrónicas y de la erosión de las constricciones espaciales y temporales que esto comporta.²⁰ Las universidades virtuales atraen a los estudiantes, sobretudo, porque les permiten ahorrar costes de movilidad, los cuales son especialmente importantes cuando se trata de desplazarse a otro país (Marginson 2004).

Respecto al modo 3 destaca la expansión territorial de las universidades británicas, australianas y de EEUU. Muchas de estas universidades ofrecen sus servicios asociándose con centros de los países anfitriones, aunque en muchas ocasiones creen nuevos campus. Los campus australianos en el extranjero reciben un 29% de todos los alumnos extranjeros en el sistema de ES en Australia, mientras que los campus británicos internacionalizados contaban, ya en el año 1996, con 140.000 estudiantes (Larsen and Vincent-Lancrin 2002). Una estrategia habitual de expansión internacional de las universidades consiste en adquirir universidades privadas en el extranjero. Es el caso del consorcio norteamericano Sylvan Learning Systems, que ha adquirido universidades privadas y escuelas de negocios en México, España, Chile, Francia y Suiza (Aboites 2004).

Se debe señalar que algunos países promueven activamente la inversión directa de universidades extranjeras en su territorio como una manera de suplir la carencia de recursos de sus sistemas educativos y, en algunas ocasiones, para minimizar la problemática de la fuga de cerebros (Zhang 2003). Por su lado, las universidades optan por establecer filiales en el extranjero para diversificar mercados y ser menos dependientes de los estudiantes locales, por las oportunidades de

¹⁹ En concreto, muchas empresas transnacionales valoran a los trabajadores con habilidades y competencias multiculturales e internacionales, las cuales se asume que se pueden adquirir estudiando en el extranjero.

²⁰ Sobre este tema véase Jessop (2001).

establecer *partenariados* con universidades y la industria local, o por la generación de ingresos que comportan este tipo de operaciones (Verbik and Merkley 2006).

La creciente tendencia a la comercialización de la educación superior contribuye a que los mercados educativos nacionales converjan en mercados educativos internacionales. En este nuevo escenario, las dinámicas de competitividad se acentúan aún más ya que los proveedores de un territorio, sean públicos o privados, también deben competir con proveedores de otros países. A la vez, la gobernabilidad de los sistemas de educación superior se ha tornado aún más compleja a raíz del hecho que los gobiernos estatales deben coordinar la actividad de nuevos actores (universidades extranjeras, agencias de acreditación internacionales, etc.) que operan en su territorio.

6. A modo de conclusión: buscando los responsables de la mercantilización

En este artículo se ha explicado con detalle en que consisten los procesos de mercantilización de la educación superior y que medidas de política educativa se están aplicando con tal de fomentarlos. También se han mostrado que la mercantilización es un concepto multidimensional constituido por procesos de liberalización, privatización y comercialización. La categorización propuesta condensa los múltiples significados de la mercantilización y, al mismo tiempo, permite operativizar el concepto con tal de entender mejor como se manifiesta en los sistemas universitarios. Cada uno de los procesos se puede desarrollar de modo independiente y paralela, pero en la realidad se acostumbran a presentar de manera interrelacionada y se acaban retroalimentando.

No se ha profundizado tanto ni en los efectos de la mercantilización ni en los principales actores que la impulsen. A pesar de que se han apuntado hacia algunos de estos elementos a lo largo del texto, el objetivo del trabajo no era tratarlos sistemáticamente. Ahora bien, a modo de conclusión, puede resultar interesante nombrar el tema de los “agentes” de la mercantilización educativa.

Para comenzar, se debe señalar que no resulta fácil identificar un conjunto definido de “culpables” o “responsables” de la mercantilización. En cierta medida, esto se debe a que los factores que desencadenan la mercantilización no se encuentran siempre en el campo educativo ni, mucho menos, en el radio de acción de la política educativa. Como se ha podido ver al inicio de este artículo, los mecanismos constituidos de la mercantilización se encuentran estrechamente asociados a procesos

de globalización económica más amplias, que trascienden con creces las fronteras del sector de la educación. Por tanto, la misma globalización económica está generando las condiciones para la mercantilización educativa y es, en primera instancia, la fuerza motriz de la mayoría de cambios que observamos en el campo universitario. En segundo lugar, es habitual culpabilizar de la mercantilización en organismos internacionales de orientación neoliberal que se dedican, más directa o indirectamente, a temas educativos, (como el Bando Mundial, la OMC, la OECD o la Comisión Europea). Estos organismos son muy influyentes en el momento de definir la agenda educativa global/regional o de recomendar (a menuda de forma muy persuasiva) una serie de políticas educativas pro mercado. Organismos internacionales como el Banco Mundial, también tienen la capacidad de imponer políticas en los países más pobres a través de la condicionalidad al crédito. Pero los países desarrollados y muchos países en vías de desarrollo no son tan sensibles a este tipo de presiones y si deciden adoptar determinados elementos de la agenda educativa global lo hacen a menudo de forma voluntaria. Por lo tanto, los gobiernos de los países son directamente responsables de la adopción y la implementación de políticas y regulaciones educativas pro mercado, aunque lo hagan bajo la influencia de unas nuevas reglas de juego y de nuevos consensos globales que no siempre han definido activamente. Se debería matizar que algunos gobiernos implementan las reformas neoliberales convencidos de que es la mejor opción, y otros que lo hacen porque piensan que no les queda otra alternativa. Asimismo, pero, la cuestión es que, más o menos convencidos, todos las acaban implementando. Y es que la mercantilización educativa hoy en día es un proyecto político casi hegemónico. Tanto es así que los gobiernos, indistintamente de si son socialdemócratas, liberales o conservadores, están ejecutando reformas educativas pro mercado en todos lados. De hecho, en nuestro contexto, el gobierno del PSOE aprobó recientemente una reforma de la LOU que contempla más medidas pro mercado que la misma LOU original.²¹ No está de más recordar que cuando la LOU fue sancionada por el Partido Popular, el PSOE encabezó manifestaciones multitudinarias en las que se denunciaba que esta ley favorecía a la “mercantilización de la universidad pública”.

Finalmente, se debe señalar que si la mercantilización educativa es un proyecto tan “exitoso” y omnipresente, es porque resuena positivamente en un proceso de transformación cultural más amplio que se ha acentuado con la hegemonía del neoliberalismo. Así, la mercantilización no sólo está presente en programas de

²¹ Véase “La competencia llega a la Universidad. El Congreso vota la reforma de la LOU que da autonomía a los campus para adaptarse al sistema europeo de carreras” J. A. Aunión– El PAIS 29/03/2007

políticas o cambios de organización institucional. La mercantilización es, también, un sistema de pensamiento acoplado a la ideología neoliberal dominante. Por lo tanto, es la consecuencia lógica de la instauración de un nuevo “sentido común”. Un nuevo sentido común generado alrededor de principios y valores como la libertad de elección, la eficiencia, la competitividad, el individualismo o el credencialismo. Esta ideología también ha penetrado con fuerza en los miembros de la comunidad universitaria (investigadores, profesores, gestores de departamentos y facultades, estudiantes, etc.) que son los que, en última instancia, contribuyen a rectificar, no siempre conscientemente, los procesos de mercantilización. Entre los miembros de la comunidad educativa, merecen una mención especial las autoridades de las universidades públicas. Desde su discurso, los rectores acostumbran a advertir de los peligros de la mercantilización educativa y a defender los valores tradicionales de la Academia. No obstante esto, desde el momento que gestionan la universidad como una empresa capitalista más o que abren las puertas de la universidad a los intereses privados, están, en realidad, vulnerando los principios de libertad de cátedra, excelencia académica y autonomía universitaria que tanto dicen defender.

Referencias

- Aboites, H. (2004). "Derecho a la educación o mercancía: La experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana." Memoria. Revista Mensual de Política y Cultura **187**.
- Altbach, P. G. (2004b). Higher Education Crosses Borders. Change. **March-April 2003**: 18-24.
- Apple, M. (1997). Teoría Crítica y Educación. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Aronowitz, S. and W. De Fazio (1997). The New Knowledge Work. Education, Culture, Economy and Society. A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells. Oxford, Oxford University Press.
- Ball, S. (1990). Politics and policy making in education. London, Routledge.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela. M. Narodowski, M. Nores and M. Aranda. Buenos Aires, Granica: 129-144.
- Ball, S. (2004). "Education For Sale! The Commodification of Everything." King's Annual Education Lecture 2004 - University of London.
- Barrow, C. W., S. Didou-Aupetit, et al. (2004). Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America: The Emergence of a new market under NAFTA? Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Beker, V. (2004). "El AGCS y la Educación Superior." [manuscript].
- Bell, D. (1973). The coming of post-industrial society. A Venture into Social Forecasting. New York, Basic Books.
- Bhushan, S. (2006). "Foreign Education Providers in India: Mapping the Extent and Regulation." OBHE Report March 2006.
- Boden, R. and D. Epstein (2006). The absent-minded professors, or how universities forgot to imagine. XVI ISA World Congress of Sociology, Durban, 23-29 July.
- Brock-Utne, B. (2002). "The Global Forces Affecting the Education Sector Today- The Universities in Europe as an Example." Higher Education in Europe XXVII(3): 283-299.

- Brown, G. M. (2005). "Three 'Controversial' Virtual Universities: Lessons from the Australian Experience." OBHE Report August 2005.
- Brown, P. and H. Lauder (1997). Education, Globalisation and Economic Development. Education, Culture, Economy and Society. A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells. Oxford, Oxford University Press.
- Brunner, J. J. (2006). "Mercados Universitarios: Ideas, Instrumentos y Seis Tesis en Conclusión."
- Burton-Jones, A. (1999). Knowledge Capitalism. NY, Oxford University Press.
- Calero, J. and X. Bonal (1999). Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Carnoy, M. (1999). Globalization and Educational Reform: what planners need to know. Paris, UNESCO.
- Carnoy, M. (1999b). "Globalización y reestructuración de la educación." Revista de Educación **318**: 145-162.
- CE (2002). Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CE (2003). "Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa." Comunicación de la Comisión, Bruselas, 10.01.2003(COM(2002) 779 final).
- Clarke, J., S. Gewirtz, et al. (2000). New Managerialism, New Welfare?. London, SAGE.
- Dale, R. (1997). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship. Education, Culture, Economy and Society. A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells. Oxford, Oxford University Press.
- Dale, R. (1999). "Specifying Globalisation Effects on National Policy: focus on the Mechanisms." Journal of Education Policy **14**(1): 1-17.
- Dale, R. (2003). The Lisbon Declaration, the Reconceptualisation of Governance and the Reconfiguration of European Educational Space. RAPPE seminar, Institute of Education, London University.
- De Boer, H., J. Huisman, et al. (2002). "Academia in the 21st Century. An analysis of trends and perspectives in higher education and research." Advisory Council for Science and Technology Policy (AWT), Den Haag
- Deem, R. (2001). "Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?" Comparative Education **37**(1): 7-20.
- Dima, A. M. (2004). Organizational typologies in private Higher Education. CHER 17th Annual Conference. University of Twente, 17-19/09/04.
- Duff, J. (2006). Internationalisation of university education, university rankings and the transformation of Australian university education into a private good. XVI ISA World Congress of Sociology, Durban, 23-29 July.
- Evans, G. R. (2001). "The Integrity of UK Academic Research under Commercial Threat." Science as Culture **10**(1): 97-111.
- Fligstein, N. (1993). "Market as politics: A Political-Cultural Approach to Market Institutions."
- García-Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? M. Mollis. Buenos Aires, CLACSO.
- Garrett, R. (2005). "Fraudulent, sub-standard, ambiguous the alternative borderless higher education." OBHE Briefing Note **24**.
- Garrett, R. (2005). "Global Education Index 2005, Part 1: Public Companies - Share Price & Financial Results." OBHE Briefing Note **25**.
- Gibbons, M., C. Limoges, et al. (1994). The New Production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. London, Sage.
- Green, A. (2002). "Education, Globalisation and the Role of Comparative Research."
- GUNI (2006). Higher Education in the World 2007. Accreditation For Quality Assurance: What Is At Stake? Barcelona, Ediciones Mundi-Prensa.
- Henry, M., B. Lingard, et al. (1999). "Working with/against globalization in education." Journal of Education Policy **14**(1): 85-97.
- Hirtt, N. (2003). "Los tres ejes de la mercantilización escolar." Retrieved 7 d'octubre, 2003.
- Jensen, R. (2005). "Cómo se restringe la investigación crítica en las universidades." Rebelión **13/09/05**.

- Jessop, B. (2000). *The State and the Contradictions of the Knowledge-Driven Economy. Knowledge, Space, Economy*. J. R. Bryson, P. W. Daniels, N. D. Henry and J. Pollard. London, Routledge.
- Jessop, B. (2001). "The spatiotemporal dynamics of capital and its globalization - and how they Challenge State Power and Democracy." *Department of Sociology, Lancaster University* at: <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/soc132rj.pdf>.
- Johnes, G. (1995). *Economía de la Educación. Capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Johnstone, D. B. (2004). "The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives." *Economics of Education Review* **23**: 403-410.
- Klein, N. (2000). *No Logo: Taking Aim at the Brand Bullies*. Toronto, Knopf.
- Knight, J. (2003). *GATS, Trade and Higher Education Perspective 2003-Where are we?* London, The Observatory on Borderless Higher Education.
- Knight, J. (2005). *Educación Transfronteriza Comercial: Implicaciones para la financiación de la educación superior. La Educación Superior en el Mundo 2006. La financiación de las universidades*. GUNI. Barcelona, Ediciones Mundi-Prensa.
- Knight, J. (2006). *Educación Superior Transfronteriza: Problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y la acreditación. La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego?* GUNI. Barcelona, Ediciones Mundi-Prensa.
- Kwiek, M. (2001). "Globalization and Higher Education." *Higher Education in Europe* **26**(1).
- Larsen, K., J. P. Martin, et al. (2002). "Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues." *The World Economy* **25**(6): 849-868.
- Larsen, K., K. Momii, et al. (2004). "Cross-border Higher Education: an analysis of current trends, policy strategies and future scenarios." *OBHE Report Novembre 2004*.
- Larsen, K. and S. Vincent-Lancrin (2002). "International trade in educational services: good or bad?" *Higher Education and management Policy* **14**(3): 2-45.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona, Paidós.
- Le Grand, J. (1996). *Los cuasi mercados y la política social. Economía de la Educación*. E. Oroval. Barcelona, Ariel Educación.
- Limited, G. A. (1997). *Australian Higher Education in the Era of Mass Customisation*. Tokio, Global Alliance Limited.
- López Segrera, F. (2003). *El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* M. Mollis. Buenos Aires, CLACSO.
- López Segrera, F. (2006). "Posibles escenarios mundiales de la educación superior." *Perfiles educativos* **27**(109-110): 140-165.
- Magalhães, A. and S. Stoer (2003). "Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy." *Globalisation, Societies and Education* **1**(1): 41-66.
- Marginson, S. (1999). "After Globalization: Emerging Politics of Education." *Journal of Education Policy* **14**(1): 19-31.
- Marginson, S. (2004). "Competition and Markets in Higher Education: a 'glonacal' analysis." *Policy Futures in Education* **2**(2): 175-244.
- Marginson, S. (2004). "A Revised Marxist Political Economy of National Education Markets." *Policy Futures in Education* **2**(3-4): 439-453.
- Meister, J. C. (1998). *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force*. NY, McGraw Hill.
- Merrill-Lynch (1999). "The Book of Knowledge: Investing in the Growing Education and Training Industry." *Merrill Lynch & Co., Global Securities Research & Economics Group, Global Fundamental Equity Research Department*.
- Mollis, M. and S. Marginson (2002). "The assessment of universities in Argentina and Australia: Between autonomy and heteronomy." *Higher Education in Europe* **43**: 311-330.
- Molnar, A. (2002). *Fifth annual report on Commercialism in Schools. The Corporate Branding of Our Schools*, CERU-EPSL Arizona State University.
- Mundy, K. (1998). "Educational Multilateralism and World (Dis)Order." *Comparative Education Review* **42**(4): 448-478.
- Neave, G. (1988). "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1968-1988." *European Journal of Education* **23**(1-2): 4-13.

- Newman, F. and L. K. Couturier (2002). Trading Public Good in the Higher Education Market. London, OBHE Report.
- OBHE (2003). "Mapping the Educational Industry (1). Public companies - Share Price & Financial Results." Briefing Note. The Observatory on Borderless Higher Education 9.
- OECD (1996b). Apprendre à tout âge. Paris, OECD.
- OECD (2002). Indicators on Internationalisation and Trade of Post-secondary Education. OECD/US Forum on Trade in Educational Services, Washington DC, 23/05/02-24/05/02.
- OECD (2003). Education at a Glance 2003. Paris, OECD.
- OECD (2004). "Internationalisation of Higher Education." Policy Brief- OECD(Agost de 2004).
- OECD (2006). Education at a Glance 2006. Paris, OECD.
- OECD (2006). Technology, Productivity and Job Creation. Paris, OECD.
- Olssen, M. and M. A. Peters (2005). "Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism." Journal of Education Policy 20(3): 313-345.
- Popkewitz, T. S. (1994). Sociología Política de las Reformas Educativas. Madrid, Morata.
- Porter, P. and L. Vidovich (2000). "Globalization and Higher Education Policy." Educational Theory 50(4): 449-465.
- Reid, A. (2005). "The Regulated Education Market has a Past." Discourse: studies in the cultural politics of education 26(1): 79-94.
- Robertson, S. (2005). "Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems." Comparative Education 41(2): 151-170.
- Rodríguez Gómez, R. (2003). La educación superior en el Mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? M. Mollis. Buenos Aires, CLACSO.
- Rodríguez Gómez, R. (2004). "Inversión Extranjera Directa en Educación Superior. El caso de México." Revista Educación Superior 33(2).
- Saner, R. and S. Fasel (2003). "Negotiating Trade in Educational Services within the WTO/GATS context." Aussenwirtschaft 11: 257-308.
- Santos, B. d. S. (2004). La Universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Buenos Aires, Miño y Dávila- Laboratorio de Políticas Públicas.
- Slaughter, S. and G. Leslie (1997). Academic Capitalism. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- TFP (2002). "An Update on New Providers." The Futures Project www.futuresproject.org.
- Van Damme, D. (2003). Globalisation, liberalisation and the need for international public regulation. SG Meeting, 16/01/03, Geneva.
- Verbik, L. and C. Merkley (2006). "International Branch Campuses. Model and Trends." OBHE Report.
- Vinokur, A. (2006). "Brain migration revisited." Globalisation, Societies and Education 4(1): 7-24.
- Washburn, J. (2005). University Inc.: Corporate Corruption of Higher Education. New York, Basic Books.
- WTO. (1998). "Education Services. Background note by the Secretariat."
- Zhang, C. (2003). Transnational Higher Education in China: Why has the State encouraged its Development? . School of Education. Sanford, University of Stanford. **Master of Arts**.
- Ziguras, C., L. Reinke, et al. (2003). "'Hardly Neutral Players': Australia's role in liberalising trade in education services." Globalisation, Societies and Education 1(3): 359-374.