

COLABORACIÓN ESPECIAL I.1

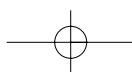
Desafíos contemporáneos para las universidades públicas de investigación ¹

Imanol Ordorika

La globalización ha modificado sustancialmente la naturaleza de los estados nación contemporáneos como principales organizadores de la acumulación de capital y como portadores y creadores de las identidades nacionales (Castells, 1997; Evans y otros, 1985). La creciente retirada de la educación su-

perior de los estados nación, que se ha hecho evidente por la reducción de los recursos públicos (Altbach, Johnstone, 1993; Johnstone, 1998), ha llevado a un aumento de la competencia por los recursos individuales e institucionales del Estado y con respecto al mercado (Marginson, 1997; Marginson, Consi-

dine, 2000; Pusser, 2005). En consecuencia, se ha reducido de forma significativa (Rhoades, 1998; Slaughter, Leslie, 1997) la tradicional autonomía de las instituciones académicas y de sus profesionales de los estados nación y los mercados.



GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR: LA MERCANTILIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Debido a los procesos de globalización e internacionalización, así como a cambios en la naturaleza de los estados nación, se han promovido iniciativas de rendición de cuentas en casi todas las áreas de la vida de la sociedad. La esfera pública ha sido cuestionada y el peso de las relaciones mercantiles en cualquier tipo de interacción social se ha incrementado. La globalización ha sido un producto de lo anterior y, a su vez, ha promovido una creciente mercantilización de la sociedad y el desgaste de todo aquello que es considerado «público» (Wolin, 1981), así como cambios en la naturaleza y capacidad de los estados nación (Evans y otros, 1985) y la continua expansión de los mercados, particularmente en el campo de la educación y la producción de conocimiento (Marginson, 1997; Marginson, Considine, 2000; Readings, 1996; Slaughter, Leslie, 1997). Todos estos factores pueden explicar la pérdida de confianza de la sociedad en las universidades como instituciones que dependen en gran medida de los recursos públicos.

La crisis de «lo público» y la erosionada confianza de la sociedad en el campo de la educación se han manifestado en los constantes retos planteados a la eficiencia, la productividad, la equidad y la calidad de los grandes sistemas educativos (Díaz Barriga, 1998). La crítica al estado de la educación y las demandas de rendición de cuentas han puesto la evaluación y las políticas de evaluación y certificación en el centro de las directivas de educación pública en todo el mundo. La diversificación y diseminación de la evaluación académica institucional es una consecuencia de la dinámica internacional generada por las organizaciones internacionales —tales como la OCDE o el Banco Mundial—, así como una respuesta a la adopción del discurso y la práctica de la evaluación y la rendición de cuentas por los estados nación y los administradores de la educación en el ámbito lo-

cal (Bensimon, Ordorika, 2005; Coraggio, Torres, 1997; Díaz Barriga, 1998; Ordorika, 2004).

Las instituciones de educación superior y la naturaleza del trabajo académico que éstas realizan han sufrido cambios sin precedentes en la historia de la educación postsecundaria (Barnett, 2000; Lyotard, 1990; Readings, 1996; Slaughter, Leslie, 1997). Hasta los años setenta, la educación superior crecía continuamente en términos de alumnos matriculados, número de profesores y disponibilidad de recursos financieros. Según el Banco Mundial (2000), las tasas de matrícula en el mundo crecieron del 9 % al 14 % entre 1965 y 1975, cuando los países de rentas medias y bajas crecieron de un 4 % a un 7 %, y los países de rentas altas, de un 20 a un 33 %. Desde los años ochenta, sin embargo, los recursos públicos para la educación superior se han reducido en forma significativa en casi todos los países (Altbach, Johnstone, 1993; Johnstone, 1998; Banco Mundial, 1994, 2000). Los gastos por estudiante en la educación terciaria como porcentaje del PIB per cápita disminuyeron del 163 al 77 % entre 1980 y 1995; los países de rentas medias y bajas cayeron de un 259 a un 91 %, y los de rentas altas, de un 39 % a un 26 % (Banco Mundial, 2000).

La crisis fiscal de las universidades ha ido acompañada, como causa y consecuencia a la vez, por una redefinición del sentido, los objetivos y las prácticas de la educación superior. Las ideas de las universidades como amplios proyectos culturales de la sociedad o como instituciones dirigidas a la producción de bienes públicos han pasado a un campo marginal o meramente discursivo (Marginson, 1997; Readings, 1996). Estas nociones han sido sustituidas por un renovado énfasis en los vínculos entre la educación superior y los mercados (Marginson, 1997; Marginson, Considine, 2000; Pusser, 2005; Slaughter, Leslie, 1997), por un esquema de «universidades emprendedoras» (Clark, 1998), por nociones de excelencia (Readings, 1996), por el centralismo de conceptos y objetivos

de dirección, tales como «productividad» o «eficiencia», o por la creciente privatización de la financiación y el suministro de la educación (Slaughter, Leslie, 1997).

La globalización en la educación superior también tiene lugar en gran medida con la aparición de nuevos mercados y relaciones de mercado para las instituciones de educación superior y sus «productos». La adopción de prácticas de mercado o rutinas que tratan de imitar estas prácticas (mercados, pseudomercados o mercados ficticios) se ha convertido en una de las más destacadas características de la educación superior contemporánea (Ordorika, 2002, 2004; Slaughter, Leslie, 1997).

LA PRODUCTIVIDAD Y EL CAMPO JERÁRQUICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior (ES) en el ámbito global constituye un campo mundial de influencia. Dentro de este campo, las universidades de élite dedicadas a la investigación interactúan entre sí en redes globales comunes, asumen roles de liderazgo en los sistemas nacionales de educación superior y, en la mayoría de las naciones, están muy involucradas en las políticas del Gobierno. Responden también a comunidades más localizadas (Marginson, Ordorika, en imprenta).

El campo internacional de la educación superior es desigual, jerárquico y permanentemente controvertido (Bourdieu, Johnson, 1993). Las universidades están instaladas en este campo partiendo de sus circunstancias históricas, sus tradiciones y sus escenarios locales, en particular la posesión de capital cultural y financiero (Naidoo, 2004), así como a través de estrategias de toma de posición que también están condicionadas históricamente. En un mayor grado, el posicionamiento internacional se basa en la adhesión a los estándares internacionales de productividad investigadora (Marginson, Ordorika, en imprenta).

La productividad investigadora es fundamental para establecer una universidad como institución destacada en los ámbitos internacional y local. El potencial de trabajo en red e interacción global de las instituciones se fortalece si éstas se adhieren al modelo de productividad predominante. En consecuencia, este modelo se reproduce continuamente, de forma intencionada o no. Su prominencia nacional e influencia en las políticas públicas se han vuelto cada vez más dependientes de su productividad investigadora. Esto a menudo obstaculiza la capacidad de la institución para comprometerse con los problemas y comunidades locales.

Con la globalización, la competencia internacional y la estratificación de la educación superior se han vuelto más notables, y la competencia por el prestigio social y académico, más importantes para los objetivos de las instituciones. Se han incrementado las actividades institucionales transfronterizas y la movilidad académica. Las comunicaciones globales y la movilidad han creado las condiciones para el surgimiento de un mercado global en educación superior. Por ello, la competencia entre las universidades de élite es ahora de ámbito mundial y se ha acercado más a formas económicas capitalistas.

Las posiciones dentro de este mercado global son arbitradas por clasificaciones comparativas del rendimiento investigador o el estatus de la universidad (por ejemplo, las clasificaciones mundiales de universidades del Jiao Tong de Shanghai y del suplemento de educación superior del *Times*). La atención mundial a las clasificaciones de universidades es una señal del nuevo mercado global. Las comparaciones reflejan y refuerzan la estructura de estos mercados como un sistema de poder. Por ejemplo, las universidades nacionales de investigación más destacadas fuera del mundo angloamericano están siendo ahora eclipsadas progresivamente por universidades como Harvard, Stanford y Oxford. Esto afecta no solamente al posicionamiento global de las universidades nacionales de in-

vestigación, sino también a su posición en el plano nacional.

En este contexto, la percepción de la competencia institucional e individual en un mercado internacional de educación superior refuerza la presencia de prácticas e intereses pragmáticos. Centrarse en la productividad investigadora y (en una proporción significativamente menor) en la productividad de la enseñanza se vuelve crucial para la noción del propio posicionamiento institucional en el campo mundial de la educación superior. La preocupación de los cargos públicos y los administradores de las universidades radica en cómo alcanzar altos niveles de rendimiento investigador con los más eficientes niveles de inversión en recursos humanos y materiales, es decir, en cómo incrementar la productividad académica.

LA HEGEMONÍA Y EL REDUCIDO PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

Las clasificaciones de universidades muestran una distribución muy desigual de recursos y estatus. Las principales universidades de investigación se encuentran en los Estados Unidos y unas pocas en el Reino Unido². Las propias medidas para la clasificación reproducen y refuerzan este patrón de dominación. Conceden ventaja a los países ricos que invierten en la investigación científica y benefician a los países anglófonos porque el inglés es ahora el único idioma global en investigación (Marginson, Ordorika, en imprenta).

Más importante aún, los compromisos de creación de estados y naciones de las universidades locales y nacionales están fuera del alcance de los estándares de rendimiento y productividad internacionales para la educación superior. La orientación de las universidades hacia las comunidades locales y su impacto en el desarrollo local, regional y nacional es difícil de medir y va más allá de los criterios tradicionales de rendimiento académico y productividad investigadora. Las tendencias internacionales alejan a las universidades de los compromisos locales y disminuyen su

papel como instituciones creadoras de naciones (Ordorika, Pusser, en imprenta).

El resultado de este patrón hegemónico es que la educación superior está sujeta a un alto grado de dominio de los EE.UU. La hegemonía de los EE.UU. se hace patente en el carácter normativo de un modelo idealizado de la universidad estadounidense dedicada a la investigación y del estratificado y competitivo sistema público/privado estadounidense de educación superior, que combina un alto nivel de participación global con la extrema concentración de riqueza, autoridad académica, recursos académicos y estatus social en las principales universidades. Este modelo es muy diferente del que se ha desarrollado en la mayoría de los países, especialmente en América Latina, que históricamente ha enfatizado la contribución de la universidad en la democracia social y ha colocado la universidad de investigación en el centro de la política y la cultura nacionales. También se diferencia de los sistemas más homogéneos de Europa occidental, sustentados con inversión del Estado, en los que todas las universidades de investigación disfrutaban de un estatus y un acceso a recursos similares.

La norma de la idealizada universidad estadounidense dedicada a la investigación es difundida por las organizaciones internacionales, tales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial, con el asesoramiento que prestan a los responsables de políticas de los países periféricos y las condiciones vinculadas a los préstamos del Banco Mundial. Estas directrices y políticas de educación superior de rendimiento reducido y orientadas a la productividad se han convertido en componentes esenciales de las ideologías de políticas neoliberales dominantes en la mayoría de los otros países. Constituyen las premisas básicas de la bibliografía predominante en investigación en torno a los estudios de educación superior y aparecen como únicas alternativas con sentido común en el debate público predominante. De esta forma, el modelo idealizado de la productividad y el rendi-

miento de los investigadores se ha traducido en fórmulas simplistas que se han reproducido sin el suficiente análisis en muchos países y universidades (Ordorika, Pusser, en imprenta).

DIVERSIDAD Y DIFERENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A pesar de las grandes similitudes entre los sistemas e instituciones de todo el mundo, no existe una idea única, unificadora, de la universidad (Bonvecchio, 1991; Wittrock, 1993). Por el contrario, en los ámbitos nacionales, metanacionales o regionales funcionan importantes tradiciones universitarias diversas y distintas. Algunos modelos o tradiciones³ están definidos por las fronteras nacionales, o son poscoloniales; otros están vinculados a la proximidad cultural o geográfica. Aunque algunos de estos modelos han tenido mayor influencia internacional que otros, todos ellos representan fuertes tradiciones universitarias en sus propios dominios.

En esta era global en la que los modelos, ideas y políticas se comunican libremente a través de las fronteras nacionales, cabría esperar que estas diferentes tradiciones contribuyeran colectivamente al desarrollo de la educación superior internacional. Sin embargo, este no es el caso, ya que la hegemonía del modelo estadounidense y su «idea de universidad» ejerce una poderosa y a menudo perjudicial influencia. Las tendencias hacia una estandarización global reflejan en parte el surgimiento de directrices y sistemas comunes en educación superior, pero también revelan diferencias y desigualdades culturales y materiales.

Además, una idealización restringida del modelo estadounidense de investigación de élite de la educación superior —que corresponde a una relación casi única entre la universidad y la industria que existe sólo en los Estados Unidos— se vuelve dañina y peligrosa cuando se transpone al resto del mundo de forma romántica. Las inclinaciones de los negocios, así como las orientaciones al mercado y el comportamiento similar al

mercado son característicos de las instituciones de educación superior de los EE.UU. de alto rango, que han reducido cada vez más su función a la producción de conocimiento con significativos propósitos de acumulación de capital. La adhesión a este paradigma por parte de otros países destacados cuyos procesos de acumulación son diferentes puede ser dañina. Las universidades públicas de investigación en los países periféricos son históricamente más diversas en cuanto al rango y la naturaleza de sus tareas y responsabilidades sociales; por lo tanto, atarlas a los objetivos de productividad y rendimiento investigadores planteados como estándares internacionales por sistemas e instituciones dominantes puede erosionar fácilmente sus compromisos con la sociedad en un sentido más amplio.

DIVERSIDAD Y COMPROMISOS CON LA SOCIEDAD: UNIVERSIDADES EN LA PERIFERIA

Las instituciones, los responsables de políticas e incluso el cuerpo docente y los estudiantes de todo el mundo están pasando apuros para evitar estas tendencias hegemónicas. Aunque se han producido algunos ejemplos importantes de resistencia, prácticamente no existen alternativas al modelo dominante. Con vistas a crear alternativas y expandir la noción de las contribuciones de la educación superior a la sociedad, es necesario percatarse de los efectos homogeneizantes de las políticas orientadas hacia la productividad, su impacto en la limitación de los objetivos de la universidad y sus perjudiciales consecuencias sobre las responsabilidades sociales de las universidades. Con este propósito es cada vez más importante entender la naturaleza tendenciosa de los conceptos y nociones de «productividad» y «rendimiento» investigadores, que están tan estrechamente relacionados con las instituciones de educación superior orientadas al mercado.

A través de un proceso que podemos etiquetar como *mercantilización* o *mer-*

cantilización, la educación superior se ha adaptado a los requisitos y prácticas de diferentes mercados tanto en el ámbito nacional como internacional. En este contexto global, las universidades de investigación se han integrado, de forma voluntaria o no, a un mercado global con un sistema de evaluación centralizado a través de clasificaciones internacionales. Estas clasificaciones internacionales promueven, reproducen y cosifican el rendimiento investigador y los indicadores de productividad como las únicas fuentes de valor en las que basar la apreciación de la sociedad para las instituciones de educación superior y el trabajo académico.

Las medidas estandarizadas de los resultados académicos se convierten en una fuerza homogeneizadora internacional que lanza a las universidades con orígenes, tradiciones y roles diferentes a un proceso competitivo con diferentes condiciones y con posibilidades desiguales para el éxito. De esta manera, el mercado global de educación superior trabaja como un potente mecanismo para reproducir las desigualdades entre diferentes tipos de universidades que proceden de diversas regiones o países y tienen un acceso extremadamente diferente a los recursos intelectuales y materiales.

La reproducción del mercado global de educación superior se basa en dos procesos distintos pero estrechamente interconectados: adaptación y estratificación jerárquica. La adaptación surge del carácter normativo del modelo orientado a la productividad analizado anteriormente y de su efecto homogeneizador en la diversidad de los proyectos y las tradiciones universitarias. La estratificación jerárquica tiene lugar a través del establecimiento de una «jerarquía» de instituciones basada en el estatus internacional y el poder, medidas por los estándares de productividad internacional modelados por aquellas instituciones que dan forma al modelo hegemónico.

Muchas universidades de la periferia del modelo hegemónico, ciertamente aquellas de los países periféricos (en América Latina, por ejemplo), han

mantenido unas tradiciones diferenciadas y han desempeñado papeles decisivos en el desarrollo de los estados nación. Muchas de éstas, voluntariamente o bajo coacción, han entrado en un proceso conflictivo de homogeneización y conformidad que conduce hacia el modelo hegemónico mundial. La participación en un proceso de transición que implica la subordinación al modelo ajeno de América del Norte para las universidades de investigación y una competencia desigual con las principales instituciones de América del Norte es enormemente arriesgado para las universidades periféricas y los países en los que tienen su sede. La legitimidad y las bases de las instituciones nacionales se ven gradualmente desgastadas por comparaciones injustas e injustificadas con los portadores de los modelos de productividad. El carácter distintivo de los sistemas y universidades nacionales se pierde, dando paso a instituciones desenraizadas que obtienen malas calificaciones en las clasificaciones internacionales y que tienen también un impacto menor en las realidades nacional y local a las que deberían dar respuesta.

El surgimiento de un mercado internacional de educación superior constituye un significativo reto para las universidades de investigación nacionales: cómo participar en el campo global de escuelas universitarias y universidades sobre la base de su propia naturaleza y carácter distintivo y evitar que se diluyan frente a modelos hegemónicos y directrices internacionales dominantes. La adaptación y la homogeneización deben confrontarse restableciendo diferentes tradiciones y modelos universitarios.

La diversidad de los contextos regional y nacional y de las tradiciones de la universidad hace imposible proponer una única alternativa al modelo hegemónico restrictivo orientado al mercado. Sin embargo, un tema común es la reconstrucción de la apreciación de la sociedad de la educación superior, basada en atribuir un mayor valor a las contribuciones de la educación superior a la sociedad más allá de las inter-

acciones del mercado y el cumplimiento de las prácticas administrativas. Una posibilidad es pensar en recrear la universidad en las líneas del siguiente amplio conjunto de compromisos y responsabilidades sociales.

Proveer un espacio privilegiado para relacionar las tendencias globales con las identidades nacionales, construyendo el entendimiento social local y promoviendo la interacción entre las diversas culturas y creencias, grupos étnicos, nacionalidades de residentes e inmigrantes, sexos, clases sociales y otros grupos sociales.

Actuar como la única institución pública que promueve una comprensión reflexiva y una crítica fundamentada de la sociedad contemporánea y sus relaciones con el entorno (Pusser, 2006).

Acoratar la distancia entre el conocimiento especializado y la sociedad en su conjunto, en el contexto de la sociedad del conocimiento y la economía de la información, ya que es la única institución existente en la sociedad contemporánea capaz de hacerlo (Fuller, 2001).

Actuar como la principal institución en recrear y construir los valores compartidos contemporáneos y el entendimiento de la sociedad, y servir de espacio esencial para dar forma a distintos integrantes para un amplio conjunto de interacciones dentro de la sociedad y con el entorno (éstos incluyen la formación para el trabajo y el empleo, pero van más allá de estos objetivos).

Actuar como una institución fundamental para la producción de conocimiento, dando respuesta a un amplio rango de preocupaciones, demandas y problemas sociales en diferentes áreas, incluyendo pero yendo más allá del reducido alcance de los requisitos de la producción y las demandas del mercado.

Ante un campo jerárquico de dominación y una comprensión hegemónica de lo que constituye una universidad exitosa en la sociedad contemporánea, el reto para las universidades periféricas es cómo preservar su diversidad de tradiciones y responsabilidades a través de un amplio compromiso con la socie-

dad. En este sentido, se debe desarrollar una amplia variedad de alternativas, recreando múltiples conceptos de la universidad enraizada en marcadas tradiciones y condiciones históricas.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G.; D. B. Johnstone (1993): *The Funding of Higher Education: International Perspectives*, Nueva York: Garland Pub.
- Banco Mundial (1994): *La educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington D. C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2000): *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, Washington D. C.: Banco Mundial.
- Barnett, R. (2000): *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*, Buckingham/Filadelfia (Pensilvania): Sociedad para la Investigación en Educación Superior/Open University.
- Bensimon, E.; I. Ordorika (2005): «Mexico's Estímulos: Faculty Compensation Based on Piece-Work», en R. Rhoads, C. A. Torres (dirs.): *The University, State, and Market: the Political Economy of Globalization in the Americas*, Stanford (California): Stanford University.
- Bonvecchio, C. (1991): *El mito de la universidad*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P.; R. Johnson (1993): *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, Nueva York: Columbia University.
- Castells, M. (1997): *La era de la información*, Madrid: Alianza.
- Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, 1.ª ed., Oxford/Nueva York: Asociación Internacional de Universidades/Pergamon.
- Coraggio, J. L.; R. M. Torres (1997): *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*, 1.ª ed., Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios/Miño y Dávila.

- Díaz Barriga, A. (1998): «Organismos internacionales y política educativa», en C. A. Torres, A. Alcántara Santuario, R. Pozas Horcasitas (coords.): *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, 1.ª ed., Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Evans, P. B.; D. Rueschemeyer, T. Skocpol (dirs.) (1985): *Bringing the State back in*. Cambridge: Cambridge University.
- Flexner, A. (1994): *Universities: American, English, German*, New Brunswick (Nueva Jersey): Transaction.
- Fuller, S. (2001): «Universities as Vehicles for the Governance of Knowledge from the Standpoint of Social Epistemology», artículo presentado en el Foro sobre la Educación Superior, la Investigación y el Conocimiento, de la UNESCO, en el Coloquio sobre Política de Investigación y Educación Superior «Knowledge, Access and Governance: Strategies for Change».
- Geiger, R. L. (2004): *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*, Stanford (California): Stanford University.
- Johnstone, D. B. (1998): *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior. Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*, Washington: Banco Mundial.
- Kerr, C. (2001): *The Uses of the University*, 5.ª ed., Cambridge (Massachusetts): Harvard University.
- Lyotard, J. F. (1990): *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, México: Rei.
- Marginson, S. (1997): *Markets in Education*, St. Leonards (Nueva Gales del Sur): Allen & Unwin.
- Marginson, S.; M. Considine (2000): *The Enterprise University: Power, Governance, and Reinvention in Australia*, Cambridge (Reino Unido)/Nueva York: Cambridge University.
- Marginson, S.; I. Ordorika (en imprenta): «El central volumen de la fuerza (The Hegemonic Global Pattern in the Reorganization of Elite Higher Education and Research)», en C. J. Calhoun, D. Rhoten (dirs.): *The Transformation of «Public» Research Universities: Shaping an International and Interdisciplinary Research Agenda for the Social Sciences*, Nueva York: Social Science Research Council.
- Naidoo, R. (2004): «Fields and Institutional Strategy: Bourdieu on the Relationship between Higher Education, Inequality and Society», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, n.º 4: 446-472.
- Ordorika, I. (2002): «Mercados y educación superior», *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, n.º 95: 98-103.
- Ordorika, I. (2004): «El mercado en la academia», en I. Ordorika (dir.): *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Ciudad de México: CRIM-UNAM/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 35-74.
- Ordorika, I.; Pusser, B. (en imprenta): «La máxima casa de estudios: the Universidad Nacional Autónoma de México as a State-building University», en P. G. Altbach, J. Balán (dirs.): *The Struggle to Compete: Building World-class Universities in Asia and Latin America*, Baltimore (Maryland): Johns Hopkins University, 35-74.
- Pusser, B. (2005): «Educación superior, el mercado emergente y el bien público», *Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM*, Ciudad de México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Pusser, B. (2006): «Reconsidering Higher Education and the Public Good: the Role of Public Spheres», en W. G. Tierney (dir.): *Governance and the Public Good*, Albany: State University of New York.
- Readings, B. (1996): *The University in Ruins*, Cambridge (Massachusetts): Harvard University.
- Rhoades, G. (1998): *Managed Professionals: Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor*, Albany: State University of New York.
- Slaughter, S.; L. L. Leslie (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore (Maryland): Johns Hopkins University.
- Wittrock, B. (1993): «The Modern University: the Three Transformations», en S. Rothblatt, B. Wittrock (dirs.): *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*, Cambridge (Nueva York), pp. xi, 370.
- Wolin, S. S. (1981): «The New Public Philosophy», *Democracy: a Journal of Political Renewal and Radical Change*, octubre.

NOTAS

¹ Este trabajo es uno de los productos de un proyecto de investigación más amplio sobre mundialización y educación superior que realizo conjuntamente con el doctor Simon Marginson (Universidad de Melbourne, Australia). Estoy muy agradecido a mis colegas Simon Marginson, Brian Pusser (Universidad de Virginia, EE.UU.) y Humberto Muñoz (Universidad Nacional Autónoma de México) por el aporte intelectual y la crítica meditada que brindaron durante la preparación de este trabajo.

² Entre las 100 principales universidades del mundo en la clasificación de Jiao Tong (2005) se encuentran 52 de los EE.UU. y 17 de otros países anglófonos, siendo el resto de la Europa occidental y Japón.

³ Me estoy refiriendo aquí a modelos tales como el de la *universidad de élite dedicada a la investigación* de los EE.UU. (Geiger, 2004; Kerr, 2001), la *universidad creadora de Estados* en América Latina y países periféricos (Ordorika, Pusser, en imprenta) y las tradiciones *napoleónicas* y *humboldtianas* de la Europa continental (Flexner, 1994; Wittrock, 1993).