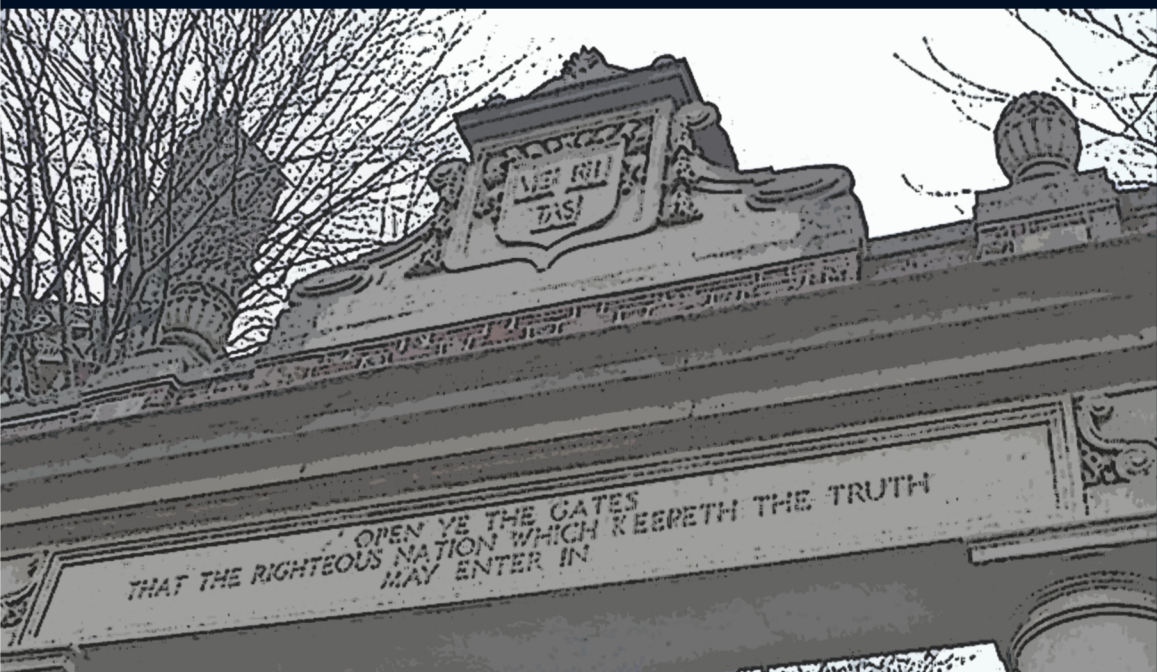


Hegemonía en la era del conocimiento

competencia global en la educación superior y la investigación científica



Simon Marginson
Imanol Ordorika
prólogo de Martin Carnoy



100 UNAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MÉXICO
1910 - 2010

SEMINARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Hegemonía en la era del conocimiento

competencia global en la educación superior y la investigación científica

Hegemonía en la era del conocimiento

competencia global en la educación superior y la investigación científica

Simon Marginson

Imanol Ordorika

prólogo de Martin Carnoy



100 UNAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MEXICO
1910 - 2010

SES
SEMINARIO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

Primera edición: 2010

D.R.© 2010. Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,
C.P. 04510. México, Distrito Federal.

ISBN: 978-607-02- 0129-7

Prohibida la reproducción total o parcial
por cualquier medio sin la autorización
escrita del titular de los derechos.

Impreso y hecho en México

Índice

Agradecimientos	7
Prólogo	9
<i>(por Martin Carnoy)</i>	
Introducción.....	25
Teorizar sobre la hegemonía global	30
<i>Globalización.....</i>	<i>32</i>
<i>Bourdieu y la educación superior como “campo de poder”</i>	<i>36</i>
<i>Gramsci y la hegemonía.....</i>	<i>47</i>
Mapeo de la hegemonía global.....	57
<i>Condiciones instrumentales</i>	<i>59</i>
<i>La hegemonía en y por el idioma.....</i>	<i>64</i>
<i>Concentraciones y flujos de conocimiento</i>	<i>69</i>
<i>Flujos desiguales de personas.....</i>	<i>81</i>
<i>Flujos desiguales de capital</i>	<i>88</i>
<i>La hegemonía en resumen.....</i>	<i>92</i>

Rastreo de la institucionalización de la hegemonía global	98
<i>Diversidad de tradiciones y modelos</i>	99
<i>Normas hegemónicas</i>	102
<i>La ordenación jerárquica del campo</i>	110
Más allá de la hegemonía global	124
<i>Agencia global y ontología</i>	125
<i>Estrategias para enfrentar lo global</i>	136
Bibliografía	145
Semblanzas.....	155
<i>Simon Marginson</i>	157
<i>Imanol Ordorika</i>	159
<i>Martin Carnoy</i>	161

Agradecimientos

Los autores de este libro deseamos expresar nuestro agradecimiento a varias personas e instituciones. En primer lugar a Craig Calhoun y a Diana Rhoten, así como al Social Science Research Council al que ambos pertenecen. Ellos convocaron a las tres reuniones de la red *Transformation of Public Research Universities: Shaping an International and Interdisciplinary Agenda for the Social Sciences* en la que presentamos versiones preliminares de este escrito. Allí nos beneficiamos de los comentarios, críticas y sugerencias de colegas, entre los que deseamos mencionar a los propios Calhoun y Rhoten, así como a Brian Pusser, Gustavo Fischman, José Joaquín Brunner y Akilagpa Sawyer. Expresamos también nuestro reconocimiento a los revisores anónimos, cuyas interesantes críticas y sugerencias positivas fueron una valiosa contribución al desarrollo y finalización del texto.

La colaboración entre los dos autores de este libro y las presentaciones en las reuniones de la red se realizaron con materiales escritos originalmente en inglés. Armando Alcántara realizó

una primera traducción de éstos al español. Tonatiuh Soley contrastó la versión en español con los materiales originales y además realizó la corrección de estilo de la versión final de este libro.

Una versión preliminar de este trabajo se discutió también en el Seminario de Educación Superior (SES) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los integrantes del Seminario —Humberto Muñoz, Herlinda Suárez, Roberto Rodríguez, Alejandro Márquez, Armando Alcántara, Alejandro Canales, Susana García Salord, Jorge Martínez Stack y Judith Zubieta— hicieron críticas y aportaciones que enriquecieron nuestra reflexión. Agradecemos además al Seminario por la decisión de publicar este libro, con base en el dictamen de su comité editorial.

Gustavo Carreón, Luis Alejandro Ramírez, Alejandra Recillas y Dora Rosales colaboraron en la revisión de fuentes y de bibliografía. Víctor Salazar contribuyó con el trabajo de edición.

Finalmente agradecemos de manera muy especial a Martin Carnoy por la escritura del prólogo, en el que presenta una reflexión que esclarece la lectura e identifica los puntos fundamentales de este libro. Su contribución más importante es que, con la visión rigurosa y crítica que lo caracteriza, discute los límites y posibilidades de los argumentos expuestos, al tiempo que extiende y desarrolla las ideas centrales, potenciando así su capacidad analítica.

Prólogo

Mis amigos Imanol Ordorika y Simon Marginson me solicitaron escribir un breve prólogo para su libro sobre la hegemonía global en la educación superior y la investigación. Su trabajo constituye una contribución importante a la formulación teórica de cómo estudiamos y comprendemos la educación superior en la coyuntura histórica actual. Como Marginson y Ordorika sugieren, las universidades son un espacio primordial para la producción cultural de cada nación, la cual, en la economía global contemporánea, está fuertemente influenciada por la cultura estadounidense. A su vez, las principales universidades nacionales de casi todo el mundo han seguido el modelo de las universidades de Estados Unidos y Europa en diversos grados, y de manera creciente las formas en que las estadounidenses organizan y moldean la formación de estudiantes.

En las propias palabras de Marginson y Ordorika, “[...] consideramos la educación superior como un campo mundial de poder en el que las universidades de investigación de Estados Unidos ejercen una hegemonía global. Ésta ha sido poderosamente

promovida por el proceso desigual de convergencia económica y cultural conocido como globalización” (p. 27). Debido a la globalización de la economía (y de la cultura) mundial, la red de instituciones de educación superior —que incluye al Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otros organismos internacionales—, así como su manera de definir la investigación científica y el análisis de los problemas sociales y económicos, dicha red ha llegado a permear y definir los espacios intelectuales y culturales en todo el mundo. “En la época actual”, sostienen, “la globalización ha alimentado el dominio estadounidense de la educación superior y la investigación, y viceversa. En el fondo, la preocupación de este estudio radica en las consecuencias de estos fenómenos y en la posibilidad obvia de que las cosas podrían ser diferentes.” (p. 28).

Marginson y Ordorika identifican algunos de los parámetros relevantes que guían esta influencia. Gracias al enorme gasto que, durante los últimos sesenta años, realizó Estados Unidos en la investigación básica en las *universidades*, ha logrado dominar la academia en diversas áreas, particularmente en los campos técnicos en los que la investigación es muy costosa. Éstos incluyen a las ciencias físicas, naturales y sociales, así como la medicina y otros campos de investigación que resultan menos onerosos, como los estudios sobre educación. El modelo estadounidense en que el Estado invierte grandes cantidades en las universidades que hacen investigación básica, no ha sido

común en otros países hasta hace pocos años, y desde entonces sólo ha sido adoptado en Europa; sin embargo, ha sido una fuerza esencial en la definición de la universidad elitista de investigación en Estados Unidos, posterior a 1945, el tipo de institución “hegemónica” que constituye el interés central de este libro.

Al concentrar la investigación básica en las universidades, Estados Unidos ha sido capaz de atraer estudiantes de todo el mundo que buscan trabajar en proyectos de investigación y obtener títulos de posgrado, en especial en los campos técnicos. Gracias a la disponibilidad de fondos para la investigación universitaria y, por tanto, de salarios más altos que los de cualquier otro país, Estados Unidos también ha tenido la capacidad de contratar docentes extranjeros que desean concentrarse en la investigación y trabajar con estudiantes de posgrado en un entorno universitario de élite. Un interesante efecto secundario de este proceso es que muchos de los nuevos doctores capacitados para el trabajo de investigación que se formaron dentro de la cultura de alguna de las grandes y prestigiosas universidades estadounidenses, terminan enseñando en ese país, en lo que Marginson y Ordorika llaman “universidades nacionales que no son de élite”. En estas instituciones, los nuevos posgraduados combinan la investigación con la enseñanza, de modo que, como también resaltan los autores, contribuyen a crear un entorno que se considera —dentro de la jerarquización global

de las universidades— más prestigioso que el de la mayoría de las universidades no estadounidenses.

Buena parte de esta concentración de la fuerza académica en Estados Unidos ocurrió antes de la actual etapa del proceso de globalización, en gran medida como producto de las políticas del Estado centradas en la construcción del poderío militar y la competencia con la Unión Soviética, y enfocadas en el objetivo específico de incrementar significativamente la fuerza laboral con formación universitaria a fin de fomentar el desarrollo económico. El fascismo y la Segunda Guerra Mundial contribuyeron considerablemente a construir el predominio académico de Estados Unidos al expulsar de Europa a cientos de catedráticos y artistas de clase mundial hacia los brazos abiertos de las universidades de ese país.

Dicho de otra forma, la hegemonía global de la educación superior de Estados Unidos se debe a que el Estado en ese país desarrolló un sistema educativo superior centrado en la investigación, que sirvió para una serie de objetivos, entre los que se cuentan el establecimiento del dominio militar estadounidense, así como la creación de un cimiento de investigación básica sobre el cual desarrollar nuevas tecnologías y productos para incrementar las ganancias del capital nacional; logrando de esta forma impulsar el crecimiento económico interno y, al mismo tiempo, crear una gran fuerza laboral altamente capacitada para mantener e incrementar la hegemonía global es-

tadounidense. Conforme se extendió gradualmente la globalización, el movimiento de estudiantes de posgrado con altos niveles de especialización provenientes de países en vías de desarrollo hacia Estados Unidos (y otras naciones desarrolladas) creció rápidamente y comenzó a tomar forma la situación actual descrita por Marginson y Ordorika.

Una de las principales razones por la que otros países buscan copiar este modelo es la intención de contrarrestar la hegemonía económica de Estados Unidos mediante la producción del mismo tipo de fuerza laboral innovadora y calificada, con la esperanza de generar el mismo tipo de innovaciones altamente redituables que impulsaron el crecimiento económico estadounidense (y hasta cierto punto mundial) durante los últimos treinta años. Así, cuando las instituciones educativas de los grandes países latinoamericanos como México o Brasil buscan desarrollar universidades de “clase mundial” al estilo de las estadounidenses o europeas, una de sus razones principales es contribuir a que sus economías se vuelvan más competitivas frente a las más desarrolladas. Brasil, en particular, aspira desde hace mucho tiempo a ser competitivo en ramas industriales tecnológicamente sofisticadas como la producción de armas cortas, la fabricación de aviones comerciales ligeros, cajeros automáticos, programas informáticos, así como la refinación y exploración petrolera.

Dado que pretendo que este prólogo sea breve, detallaré los puntos que considero más importantes para comprender la hegemonía de las universidades estadounidenses (y europeas).

El primer punto es que para Gramsci la noción de *hegemonía* está claramente ligada al poder y, por definición, el poder que emana de la hegemonía sirve a aquellos que son capaces de establecerla. En la concepción gramsciana la hegemonía es importante, ya que explica por qué la clase trabajadora apoya su propia explotación por parte de una clase capitalista dominante. También explica por qué la clase capitalista, a través del control del Estado y sus aparatos ideológicos, tuvo que instaurar un proyecto hegemónico (una ideología dominante) suficientemente poderoso, lógico y persuasivo para incorporar a la clase trabajadora o, por lo menos, para evitar que ésta alcance una conciencia alternativa (contra-hegemónica).

¿Puede considerarse hegemónico un sistema universitario, según la rigurosa concepción de Gramsci? Desde mi punto de vista, la “hegemonía” de las universidades de Estados Unidos no puede separarse del papel que han desempeñado —y siguen desempeñando— en la instauración del dominio de Estados Unidos a partir de la posguerra. El poder que fluye hacia las universidades estadounidenses es una consecuencia directa de su importancia para sustentar el desarrollo de los proyectos de Estado que buscan mantener y ampliar el sistema de acumulación investigación-tecnología-capital. Este sistema es

un componente esencial del proyecto hegemónico estadounidense, desarrollado tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, que contribuyó (intencionalmente o no), a partir de los años sesenta y setenta, a crear la nueva economía global de la información. En Estados Unidos, distintos grupos dominantes con proyectos hegemónicos diferentes (uno con una visión más militarista —que sitúa la mayor parte del sistema innovador en favor de las fuerzas armadas y las compañías petroleras—, y otro con un enfoque más centrado en la tecnología civil y el cambio climático —salud, educación, nuevos productos y servicios de consumo, formas alternativas de energía—) plantean distintos puntos de vista para mantener la hegemonía. Cada uno de éstos favorece a ciertos grupos de capital en detrimento de otros. Para ambos proyectos la universidad de investigación desempeña un papel destacado, aunque de manera creciente posiblemente sea más importante para el proyecto hegemónico que tiene una orientación menos militarista. Sin embargo, en ambos casos, el dominio global de la universidad estadounidense es resultado directo de ese papel, y se encuentra totalmente subordinado al proyecto hegemónico más amplio de reproducir la acumulación de capital y el poder de uno de los grupos hegemónicos en el control del proyecto de acumulación.

Conforme los proyectos hegemónicos se vuelven más dependientes de la información y la generación de datos (conocimiento) para competir en un mundo con presencia creciente

de los medios, los grupos antagónicos que buscan imponer su hegemonía precisan de la investigación para legitimar sus proyectos. Las universidades (y otras instituciones de investigación) son parte integral de los campos de batalla en que se lleva a cabo la disputa. En Estados Unidos existieron periodos de una considerable represión a la libertad académica, como ocurrió durante finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta. De manera acertada, Marginson y Ordorika resaltan que los criterios de las universidades estadounidenses para definir cuál es la “buena” investigación también se ven limitados por parámetros ideológicos desarrollados al interior de cada campo, y a su vez éstos coinciden con la legitimación de proyectos hegemónicos más amplios. Sin embargo, no debe subestimarse la confrontación de ideas al interior de la academia estadounidense, y es precisamente esa competencia la que permite que las universidades de ese país ocupen un papel central en la legitimación de proyectos hegemónicos en disputa.

Dada su importancia para apoyar el mantenimiento de los proyectos hegemónicos actuales y para desarrollar nuevos proyectos, los profesores y funcionarios ubicados en la cima de la superestructura académica obtienen prestigio y acceso a quienes detentan el poder “real”. Gracias a su posición de dominación entre los sistemas de educación superior mundial, las universidades estadounidenses atraen a muchos estudiantes y profesores destacados (incluyendo a muchos provenientes de otros países), lo que a su vez también les ayuda a obtener más

fondos para realizar más investigación. Asimismo, los profesores (y muchos estudiantes) pueden desplazarse por los círculos de mayor prestigio en todo el mundo. Sin embargo, si dejase de fluir la enorme cantidad de dinero que el gobierno estadounidense invierte para que las universidades puedan hacer investigación básica, el atractivo y prestigio de ser profesor en alguna de ellas desaparecerían. La continuidad del flujo de fondos para la investigación depende, en gran medida, de que las universidades sigan siendo capaces de convencer a los grupos económicos dominantes de que la investigación básica que realizan es crucial para mantener la hegemonía. En otras palabras, la posición que las universidades estadounidenses ocupan en el mundo depende del dominio económico (y militar) de Estados Unidos, de la capacidad de ese país para convencer al resto del mundo de que su sistema de innovación tecnológica y económica es responsable de esa supremacía, y de la habilidad de las universidades para convencer al Estado de que su papel en el proceso de innovación es esencial.

Las universidades estadounidenses están bien ubicadas en ese papel y no parece muy probable que los intelectuales —un elemento central del pensamiento de Gramsci sobre la hegemonía y la contra-hegemonía, desde la década de los años treinta— dejen de ser fundamentales para los proyectos hegemónicos. Lo que está en duda es la posición hegemónica de Estados Unidos a largo plazo, debido a las dificultades que tienen

los grupos dominantes para instituir su propio proyecto en la coyuntura histórica actual.

El segundo punto que deseo reforzar es la razón por la que otros países copian el modelo universitario estadounidense. Como sugerí anteriormente, la motivación para crear universidades de “clase mundial”, particularmente en China y Rusia (la Universidad Estatal de Moscú se encuentra entre las primeras 100 del *ranking* de Shanghái), pero también en Latinoamérica (la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Sao Paulo ya se encuentran entre las 200 principales del mismo listado, por encima de cualquier universidad China) y en algunos países pequeños (Arabia Saudita, Qatar, Singapur), se debe en parte a que estos países desean emular el crecimiento impulsado por el desarrollo tecnológico que experimentó Estados Unidos durante, por lo menos, los últimos 30 años; y también, por el valor ideológico que tiene contar con ese tipo de universidades dentro de sus propios países. Así, el pensamiento manifiesto en Latinoamérica es que crear unas cuantas universidades más de excelencia hará que la región incremente su poderío dentro de la economía global, mientras que en China se piensa que fundar 30 o más universidades de “clase mundial” basadas en el modelo estadounidense, ayudará a que esa nación produzca una fuerza de trabajo calificada capaz de generar sus propias nuevas tecnologías. Esto a su vez contribuiría a crear una rápida acumulación de capital (que incrementaría la capacidad competitiva de Latinoamérica,

o de China, frente a los países desarrollados); además, también legitimaría la hegemonía interna, y eventualmente global, en la medida en que contar con universidades de investigación de prestigio al estilo de las estadounidenses haría que Latinoamérica o China fuesen percibidas como potencias mundiales. En términos menos ambiciosos, los mismos argumentos funcionan para los otros países grandes en vías de desarrollo, e incluso también para países chicos. Después de todo, Israel es un centro de alta innovación tecnológica que se basa en su producción local y en la importación de ingenieros y científicos altamente calificados.

Si los países latinoamericanos y otras naciones consideran que uno de los fundamentos principales del dominio global estadounidense es su innovación tecnológica, el razonamiento que subyace a sus esfuerzos por reproducir la universidad de investigación de élite estadounidense (un elemento esencial del sistema de innovación de ese país) como el modelo “ideal” de la educación superior, no puede calificarse de irracional. Personalmente, no creo que copien la universidad de investigación porque encabeza tal o cual *ranking*, sino porque piensan que es el modelo de educación superior que los puede ayudar más a erosionar la hegemonía estadounidense en la economía global de la información.

El tercer punto que deseo explorar es si construir universidades “de clase mundial” siguiendo los criterios del *ranking* de Shan-

ghái, o cualquier otra clasificación, se basa en una interpretación correcta de la fórmula que vincula a la universidad elitista de investigación de Estados Unidos con la hegemonía económica de ese país. En mi opinión, las naciones “perseguidoras de hegemonía” se equivocan. El éxito de la universidad elitista de investigación estadounidense (y la europea) para innovar y desarrollar una fuerza laboral altamente capacitada depende de cuatro elementos que han sido desalentados desde hace mucho en varias de las sociedades que buscan convertirse en innovadoras: (1) una “cultura” de la innovación fomentada parcialmente por una estructura política que permita la competencia a largo plazo de varios proyectos hegemónicos distintos; (2) un compromiso financiero de gran escala por parte del Estado en favor de la investigación básica que realizan universidades que cuentan con un importante grado de autonomía; (3) una larga tradición de combinar investigación y formación dentro de la misma institución, y la penetración de esa tradición a los segmentos inferiores del sistema de educación superior; y (4) el apoyo y protección estatal de los derechos de propiedad intelectual de los investigadores universitarios, inclusive con reservas, cuando la investigación es patrocinada y pagada con fondos públicos.

De acuerdo con los indicadores de ciencia y tecnología de la OCDE (2009), durante 2008, en términos de PPA dólares (Paridad de Poder Adquisitivo), Estados Unidos invirtió en Investigación y Desarrollo (IyD) tres veces más que China, 15 veces más

que Rusia, 20 más que Brasil y 70 más que México. Únicamente 13.5 por ciento de la inversión estadounidense en IyD se gastó en universidades, y en comparación, 8.5 por ciento en China, 6 por ciento en Rusia y 27 por ciento de una cantidad muy inferior en México. En 2008, la proporción del Producto Interno Bruto (PIB) invertida en IyD fue de cerca de 0.5 por ciento en México, 1 por ciento en Brasil, 0.7 en la India, 1.2 en China y 1.3 en Rusia. A su vez, la inversión en IyD en muchos de los países desarrollados fue superior a 2.5 por ciento del PIB.

La baja inversión en IyD (de la cual sólo una fracción se destina a las universidades) contribuye al profundo problema de la escasez de profesores universitarios con doctorado, particularmente en los campos técnicos. Brasil produce sólo 400 doctores en ingeniería al año; India, 100; Rusia, 350 (pero en una población menor a la brasileña); y China, alrededor de 10,000. Por su parte, Estados Unidos produce casi 6,000 doctores en ingeniería, en una población cinco veces menor a la de China, dos veces mayor a la de Rusia, un cuarto de la hindú, y ligeramente menor al doble de la brasileña. La principal razón para ello es que muchos de los ingenieros que obtienen doctorados en Estados Unidos son inmigrantes provenientes del resto del mundo, especialmente de la India y de China. De los otros países mencionados aquí, ninguno es capaz de importar grandes cantidades de estudiantes de posgrado altamente calificados, que obtengan doctorados en investigación y permanezcan como profesores en sus universidades. Por tanto, si no cambia el nivel de

compromiso y la forma en que los países BRIC (Brasil, Rusia, India y China) llevan a cabo su I+D, el que sus universidades aparezcan en el *ranking* de Shanghái puede contribuir a la hegemonía de los grupos dominantes en esos países al fortalecer la legitimidad del Estado, pero es poco probable que genere el tipo de universidad o las innovaciones en la investigación básica que contribuyan a debilitar la hegemonía económica y militar global estadounidense. Esto no quiere decir que la hegemonía de Estados Unidos no se erosionará durante los próximos cuarenta años, pero es improbable que esto ocurra porque otros países copien alguna versión de las universidades de élite estadounidenses o europeas.

El cuarto y último punto que deseo que el lector considere al leer el análisis de Marginson y Ordorika, es si las universidades de élite mexicanas, brasileñas, chinas, hindúes y rusas, aun si llegan a formar parte de las 100 “mejores” universidades, y muchas lo harán en el futuro cercano, dentro de 40 años terminarán pareciéndose al modelo “hegemónico” estadounidense de educación superior. Una vez más, creo que no será así. Las universidades se configuran por los proyectos hegemónicos de sus grupos dominantes. No tenemos idea de cómo serán esas sociedades dentro de dos generaciones, pero sus proyectos hegemónicos —que adquieren forma no sólo por las condiciones globales, sino también por la historia y la política nacionales— tendrán características diferentes a las de los proyectos hegemónicos estadounidenses actuales o futuros. Esto ya es osten-

sible, la globalización generará algún grado de convergencia, y en la medida en que la hegemonía global estadounidense continúe, ésta será mayor. Sin embargo, conforme los proyectos hegemónicos de estos u otros países —o regiones, en el caso de Latinoamérica— avancen, sin duda sus universidades diferirán del modelo estadounidense, por la simple razón de que las universidades (científicos y académicos) son los legitimadores de las hegemonías nacionales, pero no son sus conductores ni creadores. El creciente poder de los nuevos actores mundiales posibilitará escenarios inéditos para la conformación del desarrollo global, y con ello nuevas definiciones de la investigación y la formación universitarias.

Espero que este brevísimo análisis ayude al lector a ubicar el detallado estudio de Marginson y Ordorika sobre la jerarquía educativa mundial, así como a comprender su análisis del modo en que las universidades intentan posicionarse en ésta. En lo personal, me impresiona particularmente el hecho de que en la mayoría de los países el Estado tiene aún más importancia que en Estados Unidos en la conformación y desarrollo de los sistemas de educación superior nacionales. Ello hace que sea probable que en China y Rusia —dos sociedades con una fuerte dirección estatal— las universidades se adecuen directamente a un único proyecto hegemónico, y que exista muy poca competencia entre universidades y cuerpos docentes que impulsen opciones hegemónicas o contra-hegemónicas enfrentadas. Esto, por sí sólo, permitiría predecir que esos siste-

mas universitarios serán diferentes del modelo de educación superior estadounidense y europeo, aun cuando sigan los patrones jerárquicos descritos en este libro. En Latinoamérica, donde existe una mayor competencia entre proyectos hegemónicos que en Estados Unidos, las universidades también diferirán del modelo estadounidense, aun cuando de manera creciente se definan a sí mismas en relación con los estándares de excelencia universitaria elaborados en ese país. Parece más probable que serán los proyectos dominantes que compiten por el poder del Estado los que determinarán cómo usar el poder intelectual, y no a la inversa.

Martin Carnoy,
Universidad de Stanford,
noviembre de 2009.

Introducción

Un reducido número de países produce más de 100 películas cada año: Francia, Italia, Irán, China, Japón, India, Filipinas, el Reino Unido y Estados Unidos. Este último país no es el mayor productor en términos del número total de películas, sin embargo, los filmes estadounidenses se exhiben en todo el mundo. Estados Unidos exporta más películas y programas de televisión que los que importa de cualquier otra nación en específico y, en la mayoría de los casos, la balanza comercial le favorece en forma abrumadora. Todos los demás países, sean ricos o pobres, son importadores netos de películas y programas de televisión, y la mayoría de estos productos proviene de Estados Unidos. Por ejemplo, México, país miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo ingreso per cápita en 2005 fue de 7,310 USD, ligeramente superior al promedio mundial de 6,987 USD, en 1999 produjo 22 películas e importó 306, de las cuales 203 fueron estadounidenses. A su vez, Australia, una nación con un ingreso per cápita en 2005 de 32,220 USD, en 1999 produjo 29 películas e importó 255, de ellas, 174 de Estados Unidos (UNESCO, 2007).

La desequilibrada relación de la industria cinematográfica estadounidense y la del resto del mundo es económica y cultural. Las empresas creativas estadounidenses cinematográfica, televisiva, musical, editorial y de *software* generan entre ellas más ingresos por exportaciones que ningún otro ramo industrial, incluyendo la agricultura, la aeronáutica y el sector automotriz (Drache y Froese, 2005). Tales industrias también impregnan al resto del mundo con pensamientos e imágenes de Los Ángeles, Nueva York y otras ciudades estadounidenses. Sólo una parte muy pequeña del tiempo de exhibición del cine y la televisión de ese país transmite contenidos producidos en otros lugares del mundo. Aunque la mayor parte de los estadounidenses no tiene ningún contacto con el imaginario visual de la gente del resto del mundo, la gran mayoría de las personas que vive fuera de Estados Unidos tiene familiaridad con los símbolos y el lenguaje de la cultura popular de ese país. Muchas de ellas están inmersas en la cultura estadounidense desde los primeros años de su vida.

Así, el dominio de Estados Unidos sobre las industrias cinematográfica y televisiva es tan omnipresente que puede darse por sentado —la cultura de ese país se convirtió en una cultura mundial genérica, la posición inicial estándar de todos los sistemas operativos—, paralelo a su vez con su primacía sobre la capacidad militar global y las tecnologías industriales, así como los asombrosos niveles de riqueza privada y el desarrollo de la infraestructura de sus ciudades. Lo que es menos conocido es

que Estados Unidos mantiene una dominación equivalente en la educación superior y la investigación. Junto con su poderío económico y militar, su movilidad geoestratégica y la capacidad de intervenir libremente en otros países al mismo tiempo que mantiene el control sobre su propio territorio nacional, la hegemonía en la educación y la investigación apuntala el dominio global de Estados Unidos en todas las demás esferas. El planeta está permeado no sólo por el imaginario visual y los iconos estadounidenses, sino también por su idioma y conocimiento, así como por las preocupaciones intelectuales, suposiciones y métodos de sus académicos e investigadores. Los saltos de imaginación que ocurren en las universidades de Estados Unidos, por no mencionar los sesgos, prejuicios y lagunas típicas del pensamiento dominante en la academia de ese país, sostienen en última instancia sus productos, conforman la Internet y las prácticas de negocios, además de permear la cultura popular y la vida cotidiana del resto del planeta. Mediante la educación de estudiantes extranjeros en las universidades de Estados Unidos, las normas e ideas de dicho país establecen el horizonte de visión de las élites en el gobierno, los negocios y la vida intelectual.

En este estudio consideramos la educación superior como un campo mundial de poder en el que las universidades de investigación de Estados Unidos ejercen una hegemonía global. Ésta ha sido poderosamente promovida por el proceso desigual de convergencia económica y cultural conocido como “globaliza-

ción”. Desde el principio queremos enfatizar que no es inevitable que las comunicaciones a escala mundial, la comprensión de tiempo y espacio, así como los crecientes flujos de personas y conocimiento en la educación superior, deban estar impregnados de contenidos estadounidenses al grado de subordinar todo lo demás. La globalización en la educación superior podría acoger un amplio rango de intereses y proveer muchos contenidos culturales en un ambiente más plural. En tanto la desigualdad global es inevitable, una cultura única no lo es. Sin embargo, esto no es lo que ha ocurrido hasta ahora. En la época actual la globalización ha alimentado el dominio estadounidense de la educación superior y la investigación, y viceversa. En el fondo, la preocupación de este estudio radica en las consecuencias de estos fenómenos y en la posibilidad obvia de que las cosas podrían ser diferentes.

Posterior a esta introducción, la segunda parte del libro es una discusión de la teoría de Pierre Bourdieu acerca del “campo de poder” y la teoría sobre la “hegemonía” de Gramsci, lo cual puede ayudar a entender la educación superior como un campo relacional a nivel mundial y la posición de poder que Estados Unidos ocupa dentro de éste. La tercera sección constituye un mapeo de la hegemonía global estadounidense por medio de indicadores seleccionados. La cuarta parte hace referencia al cómo de la hegemonía global: la reinención de la educación superior en otras naciones en términos de las normas de políticas públicas y prácticas institucionales originadas

en Estados Unidos, así como el impacto de los *rankings* de universidades en la conformación de la educación superior como un mercado global imaginario. La hegemonía en la educación superior mundial no sólo logró la mercantilización parcial de lo que antiguamente fueron bienes públicos nacionales de muchos países, sino que también conforma los bienes públicos globales, particularmente a través de los flujos mundiales de conocimiento e investigación. La parte final retoma las teorías sobre el ámbito de la educación superior global y reflexiona acerca del potencial de los agentes humanos e institucionales. Esta parte revela que, a pesar de la hegemonía, la educación superior mundial no es tan cerrada como parece.

Teorizar sobre la hegemonía global

La educación superior mundial es un espacio relacional que incluye sistemas nacionales, instituciones individuales, organismos globales —como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con intereses en la elaboración de políticas educativas y de investigación—, así como comunidades internacionales gremiales y profesionales. Está entrecruzado por un grueso entramado de redes y conectado en muchos puntos con centros de poder en la economía, el gobierno y otras instituciones arraigadas en localidades, ciudades y operaciones transfronterizas. Si bien el entorno mundial de la educación superior es complejo, también está abierto a la observación y al análisis. En las últimas dos décadas la convergencia global y la integración provocadas por las tecnologías de la comunicación (Castells, 2000), así como la acelerada actividad internacional, dieron lugar a instituciones y sistemas nacionales más conectados y visibles entre sí. Esto no significa que la educación superior y la investigación se volvieron un sistema global único. Existe, de hecho,

una red global de universidades de investigación, pero continúan funcionando también en sistemas nacionales y como agentes locales. Muchas otras instituciones, tal vez la mayoría, tienen escasa actividad global. El entorno de la educación superior y sus conexiones con otros sitios son simultáneamente globales, nacionales y locales. Las articulaciones entre las tres dimensiones varían de país a país, de universidad a universidad y en el tiempo (Marginson y Rhoades, 2002; Valimaa, 2004; Marginson, 2006a; Marginson y van der Wende, 2009).

Al mapear las relaciones de poder en la educación superior global, una imagen más completa resaltaría las variaciones y desigualdades entre países. Este estudio se centra principalmente en la dimensión global, en cuanto reconocemos —tanto como nos es posible— las diferencias nacionales y locales, las cuales son analíticamente distintas. Sin duda el enfoque en lo universal interpola un sesgo globalizante en la discusión y sus límites deben tenerse presentes. Al igual que el capital económico, el poder del conocimiento global se mueve libremente a través de las fronteras, mientras que las instituciones con una orientación más cimentada en lo local no tienen la misma libertad o alcance. Por supuesto, los sistemas nacionales comprenden universidades, colegios e institutos con distintos grados de fluidez y recursos para actuar a través de las fronteras. Tanto en Estados Unidos, el país hegemónico, como en Indochina o en África subsahariana, la institución más orientada localmente experimenta lo global como externo y determinante, más que

como interno y posibilitador. Sin embargo, los poderes nacionales también importan cuando están configurados a escala del imperio. No todo tipo de subordinación dentro de los sistemas nacionales es equivalente, del mismo modo en que las universidades de investigación de élite de algunos países tienen mayor autoridad que las de otros. Un signo de hegemonía es que tanto los colegios vocacionales,¹ como las instituciones de educación superior con programas de cuatro años estadounidenses, son subordinadas en el ámbito nacional y, sin embargo, son especiales a escala global. Las universidades de la llamada *Ivy League*² son aún más valoradas, pero también mantienen una identidad estadounidense. Es notable observar que las instituciones locales y nacionales de Estados Unidos tienen una importancia global excepcional sin tener que romper su herencia de horizontes mentales arraigados localmente.

Globalización

En una era de acelerada globalización (Held, McGrew, Goldblatt y Perraton, 1999) todo lo que aquí mencionamos está en movi-

¹ Llamados *community colleges* en Estados Unidos, son instituciones públicas que, por lo general, ofrecen programas de dos años de educación superior orientada a la formación vocacional y al trabajo.

² La *Ivy League* está formada por ocho universidades privadas, ubicadas en la costa este de Estados Unidos: Brown University, Columbia University, Cornell University, Dartmouth College, Harvard University, University of Pennsylvania, Princeton University y Yale University. Su prestigio proviene de la excelencia académica, la admisión altamente selectiva y el elitismo social.

miento. La globalización es una simbiosis de cambios económicos y culturales: por una parte, se basa en la formación de mercados mundiales que operan en tiempo real vía procesos automatizados, y se sostiene por el primer sistema a escala planetaria de intercambios financieros, así como por las crecientes tasas de inversión extranjera directa que exceden con mucho el crecimiento capitalista en su totalidad. Con la transmisión instantánea de información financiera, el tiempo del nivel de rotación del capital económico tiende a cero (Mandel, 1975; Harvey, 2006). La economía mundial se mueve cada vez más rápido y se vuelve más transformadora de sus componentes locales, como predijo Marx hace 150 años en los *Grundrisse* (Marx, 1970). Por otra parte, la globalización se sustenta en los nuevos sistemas mundiales de comunicaciones, información, cultura y conocimiento. Estos sistemas culturales, que son parcialmente subsidiados por los gobiernos como bienes públicos (por ejemplo, las universidades, especialmente en la investigación básica), son movilizados por Estados nacionales y organismos mundiales para así sostener la extensión de los mercados globales que producen bienes privados y generan ganancias. A su vez, estas fuerzas económicas impulsan aún más la integración y el mundo tiende a convertirse en una sola comunidad cultural (McLuhan, 1964). Todavía no resulta claro qué clase de diversidad surgirá de este proceso, pero la velocidad del cambio es asombrosa, como sucede con la expansión del idioma inglés a nivel mundial y la evolución global de la investigación y el conocimiento, por mencionar algunos ejemplos.

Las universidades de investigación están inmersas en todos los aspectos de la globalización, especialmente en lo referente a las comunicaciones, la cultura y el conocimiento. La educación superior se encuentra entre los sectores más globalizados. “Aunque muchas universidades todavía parecen percibirse a sí mismas como objetos de los procesos de globalización son, al mismo tiempo, agentes clave” (Enders y De Weert, 2004, p. 27). Pero los sistemas e instituciones nacionales no participan en el entorno global de la educación superior sobre bases de igualdad. El tiempo que más de 90 por ciento de la población permanece matriculada en alguna institución educativa varía de 15 años en Bélgica, hasta un año en la India. Como describimos más adelante, Estados Unidos gasta más de 350 mil millones USD al año en educación terciaria, en tanto que algunas naciones gastan menos de 10 millones USD anuales. La distribución de las competencias necesarias para operar “proactivamente” como un agente global autodeterminado —acceso a revistas académicas, equipo científico, personal entrenado, inglés, infraestructura en comunicaciones, administración moderna, dirección ejecutiva, salarios competitivos para los profesores y apoyo económico a los estudiantes— es sumamente desigual (Marginson, 2008). Los procesos globales tienden a magnificar estas disparidades. La globalización atrae a las naciones hacia los sistemas comunes, al mismo tiempo que excluye a la mayoría de ellas del poder global.

Cualquier elaboración teórica del entorno global de la educación superior debe dar cuenta de dos aspectos. El primero de ellos son los “flujos” a través de las fronteras nacionales vía las relaciones en red: flujos de personas (estudiantes, profesores y administradores); flujos de mensajes y otros tipos de comunicaciones; flujos de información y conocimiento, incluyendo la publicación de investigaciones y datos; flujos de tecnologías; flujos de normas, ideas y políticas; y por último, flujos de capital financiero y otros recursos económicos (Appadurai, 1996; Marginson y Sawir, 2005). En *The Rise of the Network Society* (2000) y *The Internet Galaxy* (2001), Manuel Castells ofrece una sociología de las redes y los flujos. “La sociedad se construye alrededor de los flujos”, señala Castells, “la expresión de los procesos que dominan nuestra vida económica, política y simbólica” (p. 71). La economía de redes sostiene una dinámica expansiva construida internamente.³ Los flujos globales constituyen líneas de comunicación, así como de influencia y afecto, y son sumamente visibles. Pero el segundo aspecto es igualmente importante, es decir, el mapa mundial de las “diferencias” en el sector: tanto la diversidad horizontal —como son la variedad

³ “Cuando las redes se expanden, tanto su crecimiento, como los beneficios de pertenecer a ella, crecen de manera exponencial, debido al incremento del número de conexiones, mientras que el costo aumenta de forma lineal. Además, el castigo por permanecer fuera de la red se incrementa conforme ésta crece, a causa del número decreciente de oportunidades para alcanzar otros elementos fuera de ella” (Castells, 2000, p. 71). Técnicamente, el valor de una red se incrementa al cuadrado del número de nodos que hay en ella.

de idiomas, pedagogías, formas de abordar el trabajo académico y los sistemas y culturas organizacionales—, como la diversidad vertical, esto es, las relaciones de poder y el establecimiento de fronteras entre sistemas nacionales e instituciones; diferenciación y jerarquía, inclusión y exclusión; la distribución desigual de recursos y capacidades que encausan y limitan los flujos globales en la educación superior (Sen, 2001). Esta última, a nivel global, constituye un campo de poder relacional determinado por la desigualdad y la jerarquía —no es un campo de juego equilibrado— y contiene relaciones y redes tanto cooperativas como competitivas.

Bourdieu y la educación superior como “campo de poder”

Para poder teorizar los campos relacionales en la educación superior hemos recurrido a Pierre Bourdieu, el único gran teórico social que, después de 1960, le dedicó una amplia atención a las universidades,⁴ si bien su obra se centra en lo nacional y no

⁴ Otros autores como Ortega y Gasset y Talcott Parsons abordaron el tema de las universidades en periodos anteriores. Teóricos más contemporáneos como Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard y Jacques Derrida, produjeron obras que tratan directa o indirectamente sobre las universidades o el conocimiento. Véanse por ejemplo, Lyotard, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber* (Cátedra, Madrid, 1987); Derrida, *Eyes of the University: Right to Philosophy* (Stanford University Press, Stanford, 2004). En tanto que algunos de estos libros, como el famoso ensayo de Lyotard, son de indudable importancia, consideramos que solamente Bourdieu hizo de la educación superior un aspecto central de toda su obra.

en lo global. Bourdieu concibe un *campo de poder* como “un espacio, es decir, un conjunto de posiciones en una relación de mutua exclusión” (1996, p. 232), con “un número pequeño de características distintivas que, al funcionar como un sistema de diferencias”, permiten las discrepancias sociales (1984, p. 226).⁵ En su análisis de *The Field of Cultural Production*, señala que dicho campo se estructura mediante una oposición polar entre, en un extremo, el subcampo de la producción restringida y, en el otro, el subcampo de la tendencia masiva a la producción comercial (1993, pp. 38-39). Cada subcampo posee un principio distinto de jerarquización: en las instituciones masivas o “populares” éste incluye al capital económico y las demandas del mercado y, además, es heterónimo, aunque de vez en cuando las instituciones masivas se renuevan ellas mismas al adaptar ideas del sector de élite. En las instituciones aristocráticas de élite, las cuales dan forma a productos de alto valor, el principio de jerarquización es el estatus cultural, autónomo y específico del campo. Entre los dos subcampos existe una amplia gama de instituciones intermedias que combinan los dos principios opuestos en grados variables.

⁵ Podemos notar de pasada, aunque el asunto merece mayor atención, que en el escenario global los límites y la pertenencia al campo de la educación superior no sólo son cuestionables, sino característicamente inestables, ya que aceptan nuevas permutaciones debido a la permeabilidad de los límites y la multiplicidad de identidades.

Podemos ver con facilidad esta polaridad en los sistemas nacionales de educación superior y, actualmente, en el ámbito del campo global (Naidoo, 2004). El Cuadro 1 ofrece una descripción bidimensional de este último. Sobre el eje horizontal, de izquierda a derecha, la descripción va desde las instituciones predominantemente autónomas en el subcampo de la producción restringida, hasta las instituciones heterónomas en el subcampo de la tendencia masiva a la producción comercial. En el eje vertical la descripción va de las instituciones activas en la dimensión global (arriba), hasta las instituciones predominantemente orientadas a las dimensiones nacional y local (abajo). Algunas universidades autónomas de élite (categoría 1) ejercen más influencia en el nivel mundial que otras cuya actividad está más vinculada al ámbito nacional (categoría 2a). Algunas instituciones comerciales (categorías 3 y 6a) son actores más importantes en los mercados globales, en tanto que otras (categorías 8 y 9) permanecen en los mercados locales.

Los números del 1 al 9 son un intento de clasificar el poder y el prestigio “global” del conjunto de instituciones por categoría, aunque esto debe considerarse una aproximación. Aquí se presentan algunas superposiciones entre categorías y el traslapo es más considerable en las categorías 2a y 2b, así como en la 4a y la 4b. Nótese que en esta clasificación vertical, el principio general de jerarquización se deriva del subcampo de élite y refleja un estatus más cultural que económico. Tanto en la dimensión nacional, como en la global, sucede lo mismo: el campo de las

universidades —y también los campos más prestigiados del conocimiento que, como discutiremos más adelante, constituyen un vector del campo universitario— está mapeado en términos de la sensibilidad aristocrática. Las universidades sin fines de lucro tienden a ser clasificadas por encima de las que sí los tienen, con la excepción de algunos casos atípicos como los Institutos Tecnológicos de la India (IITs, por sus siglas en inglés), cuya posición comercial deriva en parte de lo extremadamente reducido de sus vacantes en un mercado nacional enorme.

Una descripción del campo basada en las sensibilidades de los negocios globales, y no en Harvard, ordenaría la jerarquía de modo diferente. Pero tales sensibilidades no determinan el prestigio nacional y global de las universidades, aunque la clasificación del *Times Higher Education Supplement* intenta tomarlas en cuenta (véase la Parte IV más adelante).

Dentro de la categoría 1, en el extremo de élite del campo global se halla la “súper liga global” (*The Economist*, 2005), donde se concentra el poder del conocimiento: Harvard, Stanford, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Yale, Princeton, Caltech, Chicago, Pennsylvania, Berkeley y otras luminarias del sistema de la Universidad de California, las grandes universidades del medio oeste y algunas otras más de Estados Unidos; más un puñado del Reino Unido, encabezadas por Cambridge y Oxford (categoría 1 en el Cuadro 1). En el contexto de un mundo en el que cada universidad de investigación es visible ante

todas sus contrapartes y es clasificada en relación con ellas en una escala global, donde el conocimiento fluye libremente a través de las fronteras y un número cada vez mayor de estudiantes y profesores lo sigue, estas universidades se han vuelto el subcampo de élite del sector global. Sus nombres son reconocidos en todo el mundo, constituyen objetos universales del deseo y atraen talento de todas partes. Aunque el grado de su compromiso global varía, y algunas fortalecen en particular su posición por ser activas internacionalmente, estas universidades derivan su importancia global a partir de su pertenencia al subcampo de las universidades de élite de sus propios países. De esta forma, mantener la distinción vertical entre ellas mismas y otras instituciones orientadas a sus ámbitos nacionales y locales, es crucial para fortalecer su papel global. Con la finalidad de mantener su prestigio, algunas llevan a cabo un trabajo muy intenso para establecer límites, en la forma identificada por Bourdieu (1984). Esta labor es particularmente importante en Oxford, Cambridge, el Imperial College y la London School of Economics en el Reino Unido. En tanto todas las universidades que ofrecen doctorados en Estados Unidos gozan de un estatus mundial significativo —independientemente de la extensión de su compromiso global y simplemente en virtud de su identidad nacional— éste es mucho menor en el caso de las universidades del Reino Unido. Las universidades británicas más pequeñas no gozan de un elevado estatus global. Las instituciones estadounidenses no enfrentan ese problema y pue-

den participar en los juegos local/nacional y global casi como si fuesen el mismo. Tal como lo discutiremos más adelante, ésta es una característica clave de la hegemonía.

En el extremo opuesto del campo están las instituciones centradas en la obtención de ganancias, la administración de costos y la expansión comercial a la manera de las empresas (véase por ejemplo la colección de David Breneman y sus colegas, en la que se analizan las instituciones con fines de lucro en Estados Unidos: Breneman, Pusser y Turner, 2007). Este grupo no sólo incluye a la Universidad de Phoenix y las empresas globales de aprendizaje en línea (*e-learning*), sino también a universidades sin fines de lucro que ofrecen educación internacional estructurada para generar ganancias comerciales. En la zona intermedia entre los dos subcampos, un número cada vez mayor de universidades de investigación se ha vuelto más heterónimo. La lógica de su estatus con frecuencia está sobredeterminada por la corporativización y la mercantilización.⁶ Esa lógica también varía según el grado con el que realizan investigación a nivel global y su misión de construir estatus.

⁶ ¿Se empuja a la totalidad del campo hacia el terreno del poder económico y político, reduciendo así la autonomía de la educación superior en general? Hay quienes abogan por esta posición, p. ej. Slaughter y Leslie (1997), pero tal vez no sea tan simple. Aunque la heteronomía de las universidades de masas y medianas aumenta, y la ciencia comercializada encuentra su camino dentro de la *Ivy League*, la súper liga parece tener un margen de acción más independiente que antes. Quizás como en la vida económica y política, el campo de la educación superior se vuelve más agudamente jerárquico y la élite bourdiana se concentra más en la escala global.

CUADRO 1.

El campo polar de la educación superior global, siguiendo a Bourdieu (el eje horizontal presenta el continuo autonomía/heteronomía. El eje vertical muestra el grado de involucramiento global. Los números indican el orden de estatus en el campo “global”).

<p>SUBCAMPO AUTÓNOMO de universidades de investigación de élite, prestigio no determinado por fines de lucro.</p> <p><i>Notas</i></p> <p>1. Autonomía relativa del campo “global”.</p> <p>2. Los colegios universitarios de élite enfocados a la enseñanza de artes y profesiones liberales proporcionan el alumnado de las universidades de élite dedicadas a la investigación.</p>	<p>1. La “super liga global”:</p> <p>Gran parte del sector doctoral estadounidense y universidades de gran prestigio en el Reino Unido. Prestigio derivado de la gran reputación en investigación y el poder global de los grados. Autonomía no sólo de la posición en el sistema nacional, sino como potencia global. [P.ej. Harvard, Cambridge, etc.]</p>	<p>2b. Universidades de élite no estadounidenses dedicadas a la investigación con un fuerte papel internacional:</p> <p>Universidades de prestigio a nivel nacional, sin fines de lucro y orientadas a la investigación. Presencia global en la investigación; estudiantes extranjeros; algunas ofrecen grados académicos con fines de lucro para estudiantes foráneos. [P.ej. U. de Sidney, U. de Warwick, U. de Leiden. La London School of Economics, del Reino Unido, está entre las categorías 1 y 2.]</p>	<p>4b. Universidades enfocadas a la docencia que exportan sus servicios:</p> <p>Universidades sin fines de lucro con menor estatus, operan comercialmente en el mercado global, proporcionan educación para extranjeros de menor costo y calidad a escala. Con frecuencia tienen un papel muy menor en la investigación. [P.ej. Oxford Brookes, U. Central Queensland.]</p>	<p>3. Instituciones de élite con fines de lucro con enfoque global:</p> <p>Instituciones completamente dedicadas al lucro, operan sobre bases globales; tienen prestigio global, ampliamente centradas en la docencia con algo de investigación. Su exclusividad nacional y poder global les permite una mayor autonomía que las que tienen fines de lucro en la categoría 6. [Categoría muy pequeña, p.ej. Institutos de Tecnología de la India.]</p>	<p>6. Instituciones globales con fines de lucro y menor prestigio, dedicadas exclusivamente a la docencia:</p> <p>Operadores totalmente comerciales, construyen activamente mercados de exportación, producción masiva de bajo costo, sin inversión. [U. Phoenix, DeVry, varias universidades en línea estadounidenses de alcance global.]</p>	<p>SUBCAMPO HETERÓNOMO de instituciones que ofrecen educación comercial y profesional a nivel internacional: exportadores centrados en la docencia (incluye instituciones con fines de lucro y secciones de instituciones no lucrativas que sí buscan generar ganancias).</p>
---	--	--	--	---	---	--

<p>2a. Universidades estadounidenses con doctorado, menos involucradas globalmente:</p> <p>Mantienen un prestigio global y cierta participación en la investigación, aunque muestran un interés marginal en atender alumnos extranjeros e involucrarse en el exterior. [Pej. algunas universidades estatales de Estados Unidos.]</p>	<p>4a. Universidades de investigación de élite con orientación nacional:</p> <p>Proveedores de prestigio en sólo una nación, intensa actividad de investigación. A nivel nacional compiten con el segmento 2, pero no con el 1. Su participación global varía. [Pej. U. Buenos Aires, varias instituciones europeas y japonesas.]</p>	<p>5. Universidades nacionales centradas en la docencia:</p> <p>Instituciones ampliamente enfocadas en la docencia, con una participación marginal en la investigación global y/o la docencia internacional. [Pej. la mayoría de las universidades públicas de Malasia y algunos colegios comunitarios canadienses.]</p>		<p>8. Instituciones con fines de lucro y funciones globales menores:</p> <p>Operadores comerciales enfocados al mercado local, con algunos estudiantes internacionales. [Pej. algunas instituciones de capacitación de la industria privada en Australia.]</p>	
		<p>7. Instituciones sin fines de lucro y sin agenda global:</p> <p>Centradas en la docencia, orientadas a la demanda local. Sin desempeñar algún papel internacional. [El grupo más grande, especialmente en países importadores.]</p>		<p>9. Instituciones con fines de lucro sin agenda global:</p> <p>Fábricas locales de títulos, sin estudiantes internacionales. [Categoría muy grande en algunas naciones como Filipinas.]</p>	

Un ejemplo de estas instituciones intermedias son las universidades británicas y australianas (categoría 2b) que compiten en el terreno de la investigación global, al tiempo que también concentran altos volúmenes de estudiantes internacionales que pagan colegiaturas completas para llenar el vacío dejado por las reducciones en el financiamiento gubernamental a la docencia y la investigación básica. Debajo de ese grupo, en términos de estatus, están las universidades de docencia e investigación para las que esta última actividad está subordinada a obtener ganancias internacionales (categoría 4b). Otras universidades nacionales líderes en investigación (categoría 4a) operan como universidades de élite, pero están por debajo de la súper liga en investigación y no tienen presencia en el mercado global de estudiantes. Su constante formación de límites en el nivel local no les permite tener una mejor posición en el mercado global, donde pueden estar subordinadas a instituciones que cuentan con un menor estatus histórico en su país, pero son más activas a través de las fronteras. Las instituciones que desempeñan tareas exclusivamente nacionales y locales (categorías 7 y 9) son ajenas por completo a las operaciones globales en el exterior. Se encuentran excluidas de dichas operaciones, pero no están fuera del campo global. Les parezca o no, independientemente de la fortaleza de sus relaciones con la población local que atienden, tales instituciones están siendo devaluadas por la transformación global.

La naturaleza polar del campo de la educación superior refuerza poderosamente la hegemonía global de las universidades estadounidenses que otorgan doctorados, las cuales se localizan de manera predominante en el subcampo global de la educación y la investigación universitaria de élite. La teoría bourdiana del campo también permite explicar por qué las universidades estadounidenses, a diferencia de otras, mantienen una posición dominante sin tener que incrementar agresivamente sus operaciones globales, y también por qué las instituciones de otros países angloparlantes parecen ser más enérgicas, incluso frenéticas, en la búsqueda de sus ambiciones estratégicas globales. No obstante, en la educación superior global, la polaridad entre los dos principios de jerarquización actúa de manera más o menos diferente al mercado de arte descrito por Bourdieu (1993). El extremo de élite del campo universitario es más robusto que su equivalente en el de los productores culturales, ya que se encuentra integrado de manera más estrecha a los centros de poder económico y político. Las universidades de la súper liga, en particular las estadounidenses de la *Ivy League*, son económicamente más fuertes que las productoras masivas de educación superior. Esta tensión entre los dos principios de Bourdieu se absorbe no sólo entre los diferentes tipos de universidad del campo, sino también dentro de las universidades de élite, en particular en su modalidad de investigación, que es alternativamente básica y comercial, como es el caso de las biociencias (Bok, 2003). Sin embargo,

Bourdieu acierta al argumentar que cuanto más autónomas se vuelven las universidades, menos comerciales son en su actuar. La razón última de la súper liga no es la ganancia, sino el prestigio. Las fuerzas que impulsan el prestigio universitario son la creación de conocimientos y la producción de estatus social.

Bourdieu también discute el comportamiento estratégico de los agentes al interior del campo de poder. Éstos compiten entre sí por recursos, estatus y otros objetos de interés. Dentro del campo, “cada toma de posición se define en relación al ‘espacio de posibles’, el cual se materializa objetivamente como una ‘problemática’ bajo la forma de tomas de posición, reales o potenciales, que corresponden a las diferentes posiciones” (Bourdieu, 1993, p. 30). Bourdieu se refiere a la toma de posición como el “espacio de trabajos creativos” (p. 39), pero sólo algunas tomas de posiciones y “trayectorias” (la sucesión de posiciones ocupadas por un agente a lo largo del tiempo) son posibles. Éstas son identificadas por los agentes en la medida que responden estratégicamente a los cambios en los escenarios y los movimientos dentro del juego. Los agentes no responden simplemente como autómatas a las señales estructuradas dentro del entorno. “Si bien la posición ayuda a conformar las disposiciones, éstas, en cuanto son el producto de condiciones independientes, poseen una existencia y eficacia propias y pueden, a su vez, contribuir a dar forma a las posiciones” (pp. 61-62). Bourdieu encuentra que el espacio para la autodeterminación, “el alcance o extensión permitido para las disposicio-

nes”, es variable y está delimitado por la autonomía del campo en relación con otros campos, por la posición del agente dentro del campo, y por el grado en el que la posición es novedosa y emergente, o en el que se estableció una dependencia de la trayectoria (p. 72).

La interacción planteada por Bourdieu entre “posición” y “toma de posición”, entre la posición inicial estructurada dentro del campo global y la extensión para la acción autónoma, resulta ser de utilidad. Sin embargo, quedan dudas acerca de cuánto espacio deja Bourdieu para la agencia autodeterminante y acerca del supuesto de la competencia universal. Bourdieu tampoco distingue entre jerarquía y poder abrumador, como el que ejercen la industria cinematográfica o la educación superior estadounidenses. Esto nos conduce a Gramsci y su noción de *egemonia* (hegemonía).

Gramsci y la hegemonía

Antonio Gramsci contrasta y también conecta dos diferentes regímenes de poder. En primer lugar, existe dominación o coerción por la maquinaria de poder del Estado, el “Estado como fuerza” (Gramsci, 1971, p. 56). En segundo término, existe el ejercicio de la hegemonía, el cual se consigue principalmente a través de la sociedad civil, incluyendo las instituciones educativas (p. 12). La hegemonía es “el consentimiento ‘espontáneo’ dado por las grandes masas de la población a la dirección ge-

neral impuesta sobre la vida social por el grupo dominante principal”, el cual obtiene su prestigio de “su posición y función en el mundo de la producción” (p. 12). La hegemonía es una construcción social en la esfera de la razón intelectual, las ideas y la cultura popular. Como Gwyn Williams plantea el asunto, se trata de “un orden en el cual una cierta forma de vida y de pensamiento es dominante, en el que un concepto de realidad se difunde dentro de la sociedad en todas sus manifestaciones institucionales y privadas” (1960, p. 587). La construcción de la hegemonía es un proceso activo y complejo, una integración coherente de sistemas de creencias, significados y prácticas —dispersos y a veces contradictorios— dentro de un régimen único. Las instituciones formales de la sociedad civil, tales como las universidades, son analíticamente distintas del Estado (sociedad política) pero están entremezcladas con él. “Uno puede decir que Estado = sociedad política + sociedad civil, en otras palabras, hegemonía protegida por la armadura de la coerción” (Gramsci, 1971, p. 10). El gobierno por consenso se sostiene por el gobierno de la fuerza.

La hegemonía se reproduce en y a través de las “instituciones” con su propia autonomía y técnicas. Es impulsada también por “formaciones sociales” o intereses identificables, tal como lo planteó Raymond Williams: “movimientos y tendencias efectivos, en la vida artística e intelectual, que poseen una influencia significativa, y a veces decisiva, sobre el desarrollo activo de la cultura y mantienen una relación variable y frecuentemente

indirecta con las instituciones formales”; asimismo, proporcionan “el vínculo entre cultura y sociedad” (1977, pp. 117 y 120). La “tradición” es también una fuerza activa que moldea la hegemonía. Raymond Williams hace notar que en una cultura se seleccionan ciertos significados y prácticas, en tanto que otros son ignorados o excluidos. Las instituciones hegemónicas mantienen un “proceso deliberadamente selectivo y conectivo, que ofrece una ratificación histórica y cultural de un orden contemporáneo [...] La selección se convierte en la tradición común” (p. 116). Empero, la hegemonía es más que la suma de las instituciones verticales, las formaciones sociales y las tradiciones. Se sostiene también sobre los sujetos autoformados, quienes se identifican voluntariamente con ella como sus instrumentos (Rose, 1999). Aquí, el lenguaje y la educación son centrales en la formación de una base social para la hegemonía.

La noción de Gramsci de *hegemonía*, cuyo origen proviene de la lingüística y el idioma, desempeña un papel especial en su argumento. Bajo condiciones de hegemonía cultural, una población dada adopta formas lingüísticas, e inclusive un idioma completo, de otro grupo de personas. La adopción no es provocada por la coerción, pero se relaciona con el prestigio cultural y el poder económico, político, social y a veces militar (Ives, 2004, pp. 47 y 82). Su teoría también coloca a la universidad en un papel central dentro de la sociedad civil y la hegemonía, como la institución que estandariza e inculca el lenguaje dominante y el conocimiento autorizado, un lugar de actividad

cultural por derecho propio, y el sitio donde se forman las siguientes generaciones de líderes sociales. En las universidades las personas aprenden a construirse a sí mismas en términos de la hegemonía, simultáneamente cuestionando y rehaciendo la tradición. Su apego a la universidad no proviene únicamente del atractivo intrínseco de la ciencia o la cultura —lo que sería suficiente para algunos, pero no para la mayoría— sino por el hecho de que las familias dirigentes la utilizan. En la universidad se reproducen los grupos sociales más poderosos, se definen sus carreras profesionales y se obtiene el impulso inicial de sus ascendentes trayectorias. El atractivo de las universidades de prestigio, las que reciben el mayor volumen de solicitudes de ingreso, es la promesa de una posición social. La atracción de las principales universidades globales es la promesa de un éxito movible que puede trasladarse a cualquier parte del mundo. Sin embargo, como señala David Forgacs, “eso no significa que todo lo que ocurre en las universidades y en el resto de la sociedad civil está subordinado al Estado o refleja los intereses de la clase dominante”. Al distinguir entre Estado y sociedad civil, “Gramsci evita, por un lado, un reduccionismo liberal, que ve a la sociedad civil como la esfera de la libre individualidad completamente separada del Estado, y por la otra, el reduccionismo estatista y funcional, que ve todo en la sociedad como perteneciente al Estado y al servicio de sus intereses” (Gramsci, 2000, p. 224).

En la educación superior, la construcción del concepto de *nación* se lleva a cabo no sólo de manera instrumental, sino reflexivamente. De vez en cuando el Estado mismo es criticado y por tanto renovado, así como en la noción de Jürgen Habermas de “esfera pública” (Habermas, 1989; Calhoun, 1992; Marginson, 2006b, pp. 44-59; Pusser, 2006, pp. 11-28). De hecho, las universidades tienen la capacidad de hacer investigación científica y generar consenso en favor del Estado-nación, sólo porque son autónomas de la maquinaria gubernamental. La autonomía universitaria es siempre relativa, pero puede ser considerable y generadora bajo condiciones históricas específicas (Ordorika, 2003). En las incluyentes universidades públicas de América Latina, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ocasionalmente la universidad se convierte en un espacio en el que la misma sociedad política es cuestionada, la maquinaria del Estado puede ser desafiada directamente y pueden surgir proyectos hegemónicos y liderazgos políticos alternativos. Pero siempre existen dificultades en la relación entre las universidades y el gobierno. Como subraya Boaventura de Sousa Santos, este es “el eslabón más débil de la universidad pública, porque la autonomía científica y pedagógica de la institución se basa en su dependencia financiera del Estado” (Santos, 2006, p. 62).

¿Veía Gramsci a la hegemonía, con su fundamento en ciudades-Estado y naciones, como operacional en el ámbito global

más allá del Estado-nación? Sí, así lo consideró y planteó el siguiente señalamiento premonitorio:

Cada relación de “hegemonía” es necesariamente una relación educativa y ocurre no sólo al interior de una nación, entre las distintas fuerzas de las que un país se compone, sino en el campo internacional y mundial, entre las complejidades de las civilizaciones nacionales y continentales (Gramsci, 1971, p. 350).

En un aspecto la teorización de Gramsci parece caduca. Argumenta que la hegemonía potencial de Estados Unidos se ve retardada por el posterior desarrollo histórico de ese país en relación con el de Europa. Estados Unidos no “ha creado todavía una concepción del mundo o un grupo de grandes intelectuales que puedan conducir a la gente dentro del ámbito de la sociedad civil” (p. 272). Asimismo, esa nación “carece de grandes tradiciones históricas y culturales” (p. 285). El *americanismo*, señala Gramsci, es meramente “una extensión orgánica y la intensificación de la civilización europea” (p. 318). Si las observaciones de Gramsci fueron correctas durante la década de los años veinte del siglo pasado, la situación en la actualidad es distinta. Indudablemente, Estados Unidos ya creó su propia concepción distintiva del mundo, y es precisamente en ese país, y no en Europa, donde las universidades más poderosas dirigen a la sociedad civil y ejercen la hegemonía a través de la educa-

ción y la investigación.⁷ En cada nación la súper liga encarna formaciones sociales y tradiciones, tanto nacionales como globales, a la manera de las instituciones de hegemonía analizadas por Gramsci. Las instituciones que conforman la súper liga moldean la formación del conocimiento mundial y la idea de universidad. Aun cuando gran parte del personal universitario puede llegar a criticar proyectos imperiales concretos como la guerra de Irak, las principales universidades reproducen y son impulsadas por el poder del conocimiento estadounidense a escala mundial. Dado que la educación es un aspecto central de todos los proyectos hegemónicos, es mucho lo que está en juego en la construcción de la hegemonía global en educación superior.

Como también sugiere Steven Lukes (1974), las relaciones hegemónicas de poder en la educación superior se forman en tres dominios gramscianos interrelacionados. El primero es el dominio de la centralidad institucional, la fortaleza y el prestigio. En el nivel instrumental algunas instituciones y sistemas na-

⁷ Quizás se pueda subrayar el caso de la hegemonía anglo-estadounidense en la educación superior, dado el liderazgo global ejercido por las principales universidades británicas, junto con las de la *Ivy League* —aunque aquéllas tienen menor influencia global que sus contrapartes estadounidenses— así como por la centralidad del idioma inglés en la hegemonía global, especialmente en la investigación. Pero si existe una hegemonía anglo-estadounidense, entonces el Reino Unido es un socio relativamente subordinado, pese a la autoridad global de Oxford y Cambridge. Véase también Marginson (2006c).

cionales de educación superior ejercen poder sobre otros, mediante la acumulación de recursos financieros, la solidez del profesorado y los estudiantes, la efectividad de la infraestructura, la centralidad y posición global de su país de origen, así como su cercanía a los centros financieros y políticos, tanto nacionales como globales. Una manifestación del poder instrumental dentro del campo global es la participación del personal de la súper liga en la elaboración de las políticas de educación superior en organismos como el Banco Mundial, la OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El segundo dominio es el del diseño y control de las agendas de la educación superior. En la toma de decisiones, las instituciones y los sistemas ejercen el poder en el proceso más que en las condiciones estructurales y la posición. El poder se expresa mediante el control de las agendas, así como en los debates y el diseño de las políticas. En este nivel las relaciones de poder están modeladas por el poder instrumental directo, la coerción (amenaza de sanciones negativas o el uso de incentivos positivos) y la invocación de prejuicios (normas, precedentes, reglas o procedimientos). Un ejemplo del control de la agenda educativa es la propagación mundial de políticas sobre evaluación, estandarización y acreditación. El tercer dominio en el que se ejerce la hegemonía, es el de la delimitación del campo y la construcción de puntos de vista dominantes en la educación superior, incluyendo la aceptación de nociones y discursos. Las instituciones de los países más in-

fluyentes ejercen poder al dar forma a las nociones más difundidas acerca de la naturaleza y el papel de la educación superior, los resultados y procesos aceptables, así como los estándares y normas predominantes. Esas mismas instituciones delimitan el campo, determinando así las condiciones de la interacción y los términos de la competencia. Al mismo tiempo, el hecho de que Lukes proporcione una teoría general del poder, en vez de una teoría del poder en la educación superior, debería prevenirnos en contra de la aplicación demasiado rápida de esas categorías al sector de la educación superior sin pruebas empíricas. Las relaciones de poder en ese nivel educativo se sitúan en un espacio más amplio y se articulan con la política formal y cultural, el gobierno, la soberanía y las relaciones económicas en varios aspectos. Resulta ilusorio suponer que esos patrones de autoridad y hegemonía pueden deshacerse y rehacerse únicamente desde adentro.⁸

Gramsci también destaca que la hegemonía puede variar en el grado de integración que propicia. Normalmente la hegemonía presupone que se toman en cuenta los intereses y tendencias de los grupos sobre los que se ejerce. Pero también existe la hegemonía del llamado *Risorgimento* italiano, misma que no considera necesario garantizar la concordancia entre sus intereses

⁸ La transformación de la universidad en el contexto de las relaciones sociales es un tema demasiado extenso para ser explorado en este libro, el cual tiene, de hecho, un sesgo "internalista". Véanse, entre otros: Ordorika (2003) y Santos (2006).

y los grupos dominados, ni busca involucrarse con sus especificidades, como las lenguas y formas de vida. “Ellos deseaban ‘dominar’, no ‘dirigir’” (Gramsci, 1971, pp. 104-105). Como veremos más adelante, la hegemonía del *Risorgimento* sugiere el carácter del dominio de Estados Unidos en la educación superior, que conjuga el excepcionalismo estadounidense y su periódico aislacionismo.

Mapeo de la hegemonía global

No existe una indagación empírica satisfactoria de la hegemonía global en la educación superior. Hay una pluralidad de herramientas observacionales y conjuntos de datos. Las fuentes más importantes son los organismos globales, particularmente la OCDE y el Banco Mundial (OCDE, 2006; Banco Mundial, 2007). Asimismo, se elabora poca información y análisis en torno al tema de la hegemonía y existen omisiones significativas en la cobertura empírica. En general, los conjuntos de datos existentes nos permiten comparar más fácilmente la educación superior mundial como una jerarquía relacional, mediante indicadores estáticos de diferencia (por ejemplo, el gasto en instituciones e investigación), que trazar flujos globales de personas, capital, comunicaciones, conocimiento e ideas. Todavía no es posible construir el tipo de conjuntos de datos que permitan investigar de forma exhaustiva los flujos en el lugar donde se inician y dirigen, así como su intensidad, dirección y reciprocidad (Marginson y Sawir, 2005). Castells (2001) proporciona información sobre la intensidad del tráfico de Internet por país y ciudad, la ubicación donde se crean las páginas electrónicas, y los idio-

mas en uso en la red, lo cual apunta al dominio del inglés con cierta pluralidad en los márgenes. Sería de gran utilidad tener un conjunto de datos equivalente en relación con las universidades. Hay datos disponibles acerca de los flujos internacionales de estudiantes y profesores, patrones de publicación y citas bibliográficas, así como del uso de idiomas. Algunas naciones recopilan datos sobre estudiantes extranjeros, en tanto que otras obtienen datos de estudiantes que cruzan las fronteras y éstos no siempre coinciden (Kelo, Teichler y Wachter, 2006; OCDE, 2006, p. 303). Muchas naciones recopilan datos sobre las visitas académicas de corto plazo al exterior y, algunas, incluyendo a Estados Unidos, registran las visitas de este tipo que reciben. Es más completa la información sobre el personal académico visitante que ingresa, que la referente a quienes salen a realizar visitas o las tasas de retorno. Hay muy pocos datos disponibles sobre la obtención de títulos posdoctorales a nivel transnacional, y sólo algunas naciones reportan la proporción de personal académico que nació en el extranjero. Por fortuna, para el estudio de la hegemonía global, Estados Unidos cuenta con un conjunto de información más exhaustivo que otros países sobre los flujos de personas en la educación superior y la investigación (National Science Board, 2006; Institute for International Education, 2006).

Aún así, un conjunto de datos empíricos más completo también requeriría de mayor interpretación y síntesis. La investigación sobre la hegemonía de este estudio no está guiada por

los datos, sino por la teoría. La teorización de Bourdieu sobre los campos de poder, la hegemonía en Gramsci y los dominios de las relaciones de poder de Lukes nos posibilitan comenzar a imaginar (“mapear”) el complejo entorno de la educación superior global. Colocar estas teorías en conjunción con los datos nos permite: (1) revisar críticamente el mapeo teórico de ese entorno, y (2) probar la cobertura y claridad de los conjuntos de datos en un proceso continuo y recíproco. Por ejemplo, los datos ofrecen algunas reflexiones sobre la polaridad bourdiana entre las instituciones de élite y las masivas/comerciales en una escala global. Permiten también seguir la pista de la producción de publicaciones (National Science Board, 2006), el desempeño institucional en investigación (SJTUIHE, 2007) y las ubicaciones de la educación comercial institucional. Este ejercicio también demuestra que los datos sobre el mercado de las colegiaturas no están estandarizados y que existe una falta de información comparativa acerca de la selectividad de los estudiantes, así como sobre la investigación en otros idiomas distintos al inglés. Muestra también que en el sector universitario global, a diferencia del campo de la producción artística teorizado por Bourdieu, el liderazgo del estatus coincide con las principales concentraciones de recursos económicos.

Condiciones instrumentales

Steven Lukes identifica la centralidad, la fortaleza y el prestigio de las instituciones como el primer domino de las relaciones

de poder. Las condiciones instrumentales o “estructurales” de la hegemonía incluyen el tamaño y el peso de las economías nacionales y los presupuestos universitarios, así como la distribución geo-espacial de las principales universidades de investigación. Queremos enfatizar tres aspectos de la estratificación global:

En primer lugar, existe una jerarquía mundial en relación con la riqueza nacional medida en términos del Producto Interno Bruto (PIB)/Ingreso Nacional Bruto (INB) per cápita. El PIB/INB per cápita está laxamente relacionado con las tasas de participación en la educación terciaria y refleja más fielmente la capacidad de investigación. Las naciones “desarrolladas” dominan las 500 principales universidades en el rubro de investigación, de acuerdo con las mediciones del Instituto de Educación Superior Jiao Tong de Shanghái (SJUIHE, por sus siglas en inglés). Un total de 465 de las 500 universidades de investigación se encuentran en naciones que tienen un PIB per cápita anual de más de 20 mil USD, lo mismo sucede con 193 de las principales 200. En el grupo intermedio de naciones existen grandes diferencias en el desarrollo de infraestructura y las tasas de participación estudiantil, algunos países se aproximan a los niveles de Europa Occidental, pero en ese conjunto de naciones existe sólo un puñado de universidades de investigación entre las 500 principales. China está en una posición especial: su ingreso per cápita es todavía relativamente bajo, pero tanto su PIB como la educación superior y la investigación crecen rápi-

damente. Naciones “en desarrollo” como Indonesia tienen muy poca participación en la educación terciaria y niveles de investigación científica relativamente bajos (Tabla 1). Algunos incluso no cuentan con ninguna universidad.

En segundo lugar, el tamaño del sistema nacional importa, como lo demuestra el caso de China. En igualdad de condiciones, las naciones más grandes tienen la capacidad de mantener una mayor autonomía e iniciativa dentro del campo global. Cuentan con más fuentes de recursos y flexibilidad para manejarlos, más posibilidades para aplicar una división interna del trabajo acorde a sus objetivos, mayor potencial de producir infraestructura propia para investigación, y tienen una menor vulnerabilidad ante el flujo hacia el extranjero de su personal capacitado. De ese modo, los mercados del trabajo académico en Alemania y Francia son más autosuficientes que cualquier otro lugar de Europa (Musselin, 2005). Sin embargo, una paradoja de los sistemas de gran tamaño es que pueden posponer la necesidad de participar globalmente. La educación superior actualmente es referencial a escala global, los flujos de conocimiento y personas se desbordan a través de las fronteras nacionales. A la larga, los sistemas nacionales y las universidades de investigación que no sean capaces de seguir una estrategia global tendrán menos libertad de acción tanto al interior como al exterior.

TABLA 1.

Condiciones instrumentales de la hegemonía: PIB, PIB per cápita, gasto en educación terciaria y número de universidades de investigación entre las principales de Estados Unidos, comparados con otras siete naciones

	Población 2005 (Millones)	PIB PPC 2005 (Miles de millones USD)	PIB per cápita PPC 2005 (USD)	Gasto total en educación terciaria PPC 2003/2005 (Miles de millones USD)	Universidades entre las primeras 200 del SJTU 2006	Universidades entre las primeras 500 del SJTU 2006
Estados Unidos	296.5	12,409.5	41,854	359.9	84	167
Países Bajos	16.3	537.7	32,929	7.0	7	12
Reino Unido	60.2	1926.8	32,007	21.2	23	43
Australia	20.3	643.0	31,642	9.6	6	16
Japón	128.0	3943.8	30,811	51.1	9	32
Singapur	4.4	116.8	26,844	N.D.	1	2
México	103.1	1052.4	10,209	13.7	1	1
China *	1311.4	8787.2	6701	N.D.	2	14
Indonesia	220.6	847.4	3842	5.1	0	0

PPC: Paridad del Poder de Compra.

SJTU: Datos del Instituto de Educación Superior de la Universidad Jiao Tong (SJTUIHE, 2007).

El gasto en educación terciaria es una aproximación, a partir de datos del PIB de 2005 y la proporción del PIB de 2003 dedicada a la educación terciaria.

* Incluye Hong Kong, excluye las cinco universidades de Taiwán.

N.D.: datos no disponibles.

Fuentes: Banco Mundial (2007) para las columnas 2-4 y parte de la columna 5; OCDE (2006) para parte de la columna 5; SJTUIHE (2007) para las columnas 6 y 7.

Los países pequeños enfrentan una serie diferente de imperativos estratégicos, no pueden darse el lujo de abstenerse de participar en el ámbito global, pero luchan para mantener su identidad y autonomía en relación con los actores mayores. Esto no significa que el menor tamaño se traduzca en una debilidad absoluta o en la ausencia de opciones globales estratégicas. Algunas entidades pequeñas como Singapur, Suiza y el enclave de Hong Kong en China (Postiglione, 2005), han tenido éxito al prepararse en industrias del conocimiento especializado y en servicios internacionales, al interpretar correctamente el escenario global. Estos países se colocaron como administradores e intermediarios de los flujos globales de finanzas, conocimiento y personas.

En tercer lugar, la fortaleza instrumental de Estados Unidos en la educación superior es inmensa, comparada con el resto de las naciones, ya sean “desarrolladas” o “subdesarrolladas”. Su poderío proviene de su tamaño como nación, los recursos medidos por el nivel de ingreso per cápita, y el tamaño de la inversión nacional en educación superior e investigación. La población de Estados Unidos es la tercera más grande del mundo, su PIB es el más cuantioso del planeta y el PIB per cápita excede los 40 mil USD. Le sigue Japón, nación que tiene la mitad de la población, un tercio del PIB y un ingreso per cápita de poco más de 30 mil USD. Estados Unidos también gasta una proporción mayor de su PIB en educación terciaria que cualquier otro país: 2.9 por ciento en 2003 (OCDE, 2006). Esto significó, en 2005, aproximadamente 360 mil millones USD en

términos de la paridad del poder de compra (PPC). Japón, el siguiente país que más gasta, invierte 51 mil millones USD. *Estados Unidos gasta siete veces más en educación terciaria que el país que lo sigue en la lista*. Ello es equiparable con la supremacía global de ese país en la producción de armamento militar y la industria cinematográfica. Por ello no debe sorprender que Estados Unidos tenga un dominio abrumador en la clasificación de universidades de investigación hecho por la Universidad Jiao Tong Shanghai, la cual se basa en publicaciones, citas y premios obtenidos por el trabajo de investigación. Estados Unidos tiene a 84 de sus instituciones entre las primeras 200 universidades de investigación del mundo (SJTUIHE, 2007; Banco Mundial, 2007).

Los datos de la SJTU también señalan el liderazgo secundario del Reino Unido y sugieren que el poder global no está sólo en función de los recursos. El PIB per cápita del Reino Unido es de alrededor de 32 mil USD y su gasto en educación terciaria para 2005 fue de 21 mil millones USD, es decir, una pequeña fracción (6 por ciento) del gasto de Estados Unidos. No obstante, el Reino Unido cuenta con 23 universidades de investigación entre las primeras 200, es decir, 27 por ciento en relación con Estados Unidos. ¿Cómo es posible esto? Una de las razones es el idioma.

La hegemonía en y por el idioma

El segundo y tercer dominios del poder identificados por Steven Lukes son la elaboración y el control de las agendas de la edu-

cación superior, así como la delimitación del campo y la construcción de las visiones dominantes en ese nivel educativo. En la educación superior se puede identificar “un modo de vida y de pensamiento”, “una tradición dominante”, que opera globalmente. La tradición global no es totalmente penetrante, ya que persisten las tradiciones nacionales y las prácticas localizadas, especialmente en la docencia y la formación profesional; pero establece las agendas de investigación en las universidades que realizan esa función de manera intensiva. Esta tradición global es creada sobre todo vía el idioma inglés y los flujos mundiales de conocimiento derivado de la investigación, especialmente en las ciencias naturales y exactas. También se institucionaliza en los asimétricos flujos internacionales de estudiantes y profesores.

El idioma inglés es una de las dos lenguas con más de mil millones de hablantes. La otra es el idioma nacional de China, *puytonghua* (“mandarín”). Dos pares de lenguas relacionadas y mutuamente inteligibles son habladas por más de 500 millones de personas: el hindi/urdu y el español/portugués. Tres más son habladas por más de 200 millones de personas: ruso, bengalí y árabe. Otros cuatro idiomas tienen más de 100 millones de hablantes (Linguasphere Observatory, 2006). Sin embargo, independientemente de esta pluralidad y la diversidad de tradiciones del trabajo académico y la investigación, “es el idioma inglés el que ocupa el centro mismo del sistema global de conocimientos. Se ha convertido en la lengua franca por ex-

celencia y continúa afianzando su dominio en un proceso de auto reforzamiento” (Held *et al.*, 1999, p. 346; Crystal, 2003).

El idioma inglés se está extendiendo como un medio de instrucción en países que no son anglófonos, particularmente en programas diseñados para atraer estudiantes extranjeros. Se usa ampliamente en la India y las Filipinas. En Malasia se reintrodujo en el sector escolar y es dominante en los planteles privados de educación terciaria. En Europa el inglés se utiliza especialmente en los programas de nivel maestría que buscan la participación de estudiantes internacionales, así como en la formación doctoral. Las naciones donde el inglés se usa de manera extensa incluyen a los Países Bajos, Finlandia, Suecia y Dinamarca. Otras 13 naciones proporcionan algunos programas en inglés, incluyendo a Corea del Sur y Japón (OCDE, 2006, p. 291). Como segundo idioma, el inglés es mucho más usado en el mundo académico. Una encuesta de los profesores y coordinadores del programa ERASMUS,⁹ durante 1998-1999, mostró que casi 90 por ciento de quienes vivían en países no anglófonos hablaba inglés. El siguiente idioma, el francés, era hablado por menos de la mitad de los encuestados (Enders y Teichler, 2005, p. 101). Dentro de la investigación global, los idiomas latín, francés, alemán y ruso, están disminuyendo. El francés man-

⁹ Acrónimo del nombre oficial en inglés *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios).

tiene su importancia entre los académicos de los países francófonos, el árabe es un medio común de discusión académica en muchas naciones, y el español es el idioma regional en Latinoamérica. No obstante, en muchos, si no es que en la mayoría de los países, los profesores reciben incentivos económicos o estímulos en su carrera académica para publicar en inglés. Actualmente, la diversidad lingüística en la educación superior no se expresa con mayor frecuencia en las prácticas bilingües o multilingües, sino en las variaciones entre las distintas formas del idioma inglés, especialmente en Asia y África, donde dicha lengua se mezcla con elementos del idioma local o nacional.

Pero aun así, estas tendencias no logran adquirir el estatus especial otorgado al inglés. Este no sólo se refiere a la preferencia por ese idioma como medio de conversación intelectual común y corriente, o a la incidental desatención de las conversaciones en otras lenguas, sino al mayor valor “directo e intrínseco” otorgado al conocimiento originado en inglés en comparación con otros idiomas. En cierta forma, el conocimiento se convierte en más “verdadero” si tiene sus orígenes en dicho idioma. Los patrones mundiales de traducción de libros son un indicio de lo anterior e indican que los libros escritos originalmente en inglés tienen mayor probabilidad de ser traducidos en otras lenguas, cosa que no sucede al revés. Estados Unidos y el Reino Unido publican menos libros traducidos que el resto de los países grandes. Por ejemplo, en el periodo 1983-1985, se tradujeron

7,771 libros en España; 6,676 en Alemania; 3,979 en Francia y 2,696 en Japón —en cada caso más de la mitad fueron del inglés al idioma nacional— mientras que sólo se tradujeron 1,139 en el Reino Unido y 606 en Estados Unidos (David Held *et al.*, 1999, p. 346). Buena parte del importante trabajo escrito en idiomas diferentes al inglés nunca forma parte de la conversación intelectual reconocida a nivel global. La obra producida en inglés, no toda intelectualmente significativa, tiene muchas más probabilidades de ser usada en todos lados. La articulación del poder por la vía del origen lingüístico no está confinada totalmente a los hablantes nativos. Profesores de la India, Singapur y Pakistán obtienen un poder global de referencia y movilidad profesional a partir de la endémica fluidez del idioma inglés dentro de sus sistemas educativos.

La lengua inglesa domina el campo global de la educación superior, no por alguna forma de coerción ejercida por las universidades anglo-estadounidenses y menos aún por su utilidad intrínseca, sino por el peso imperial económico, político, militar y cultural, primero de Gran Bretaña y posteriormente de Estados Unidos, durante los últimos 250 años. El idioma refleja la dominación anglo-estadounidense en la educación, donde el moldeamiento del pensamiento y la comunicación alimentan a todas las demás esferas. Así, tenemos una monocultura académica mundial en la que las universidades de todos los sistemas de habla inglesa son cómplices. Para ellas resulta muy fácil establecer agendas globales. ¿Con qué frecuencia se cuestiona

esta situación? La mayor parte de las principales revistas académicas se dirigen desde Estados Unidos y muy pocos de sus editores se sienten obligados a tener en cuenta contribuciones que no están escritas en inglés. Este intercambio de conocimientos asimétrico y bastante unilateral es una realidad de la vida académica que se da por descontada, un fundamento inconsciente frente al cual las reflexividades académicas encuentran su límite y se agotan. De manera no coercitiva y en apariencia (al menos en la superficie) con el consentimiento de todos los participantes, los acuerdos de la vida académica limitan el potencial humano, del mismo modo en que lo hacen la pobreza y la guerra.

Concentraciones y flujos de conocimiento

Las instituciones de países de habla inglesa constituyen un extraordinario 71 por ciento de las 100 principales universidades en la clasificación de la Universidad Jiao Tong, con base en la medición de su desempeño en investigación. La medición está sesgada a favor de la investigación que se realiza en inglés, pero el punto es que ésta es la tendencia principal en el ámbito global. El Reino Unido tiene 11 de esas universidades, Canadá 4, Australia 2 y Estados Unidos 54. De las restantes, 22 de las 100 primeras se localizan en Europa Occidental, seis en Japón, una en Israel y otra en Rusia. Los países con más instituciones de Europa Occidental son Alemania (5), Francia y Suecia (4 cada una), Suiza (3) y los Países Bajos (2). Sólo una de las primeras

100 está en el sur de Europa y no existe ninguna en los países hispanoparlantes, China o la India. Este último país cuenta con tres entre las principales 500 de la clasificación, mientras que China, excluyendo Taiwán, tiene 14 (véase la Tabla 1) (SJUIHE, 2007).

La clasificación Jiao Tong está configurada en términos de disciplinas comparables globalmente, lo que en la práctica significa campos del conocimiento basados en las ciencias naturales y exactas, con un papel menor desempeñado por las más “científicas” de las ciencias sociales, como economía/administración de negocios y la psicología y sus derivados. Las humanidades se estructuran de un modo más local y, por tanto, están más centralmente involucradas en la formación de identidades nacionales y, en ocasiones, otras aun más específicas. Hasta fechas recientes, en muchos países las humanidades eran con frecuencia el medio para la formación de un sector significativo de las clases dirigentes nacionales; por ejemplo, el papel de las letras clásicas y la historia en la preparación de los funcionarios públicos británicos e hindúes. Pero actualmente, en todos lados, los proyectos de construcción nacional generados localmente se trasladan al ámbito de la competencia global. En muchos países existe una demanda continua de conocimiento basado en lo nacional, como por ejemplo, el papel que desempeña el neo-confucianismo en China para la construcción de identidades que se exportan al resto del mundo. Sin embargo, dichas tradiciones nacionales no pueden producir *rankings* in-

ternacionales. Es en el ámbito de las ciencias y sus tecnologías asociadas donde las naciones disputan su posición tanto en la investigación como en la economía; y también es el terreno donde pueden medir más fácilmente su capacidad competitiva en relación con la de los otros. Así, el predominio de las universidades de investigación como sedes de la ciencia es muy sólido. No se trata de un modelo exclusivamente angloestadounidense, también es el modelo de educación superior de Europa Occidental. Pero para las instituciones europeas no basta con estar en la vanguardia histórica de la universidad científica, ya que en la construcción de la jerarquía mundial la globalización de la ciencia está sobredeterminada por la hegemonía del idioma.

Las principales universidades concentran prestigio, recursos financieros, talento humano, infraestructura de investigación y la producción de conocimientos; y cada una de estas formas de concentración propicia las otras. Uno de los criterios principales usado en los *rankings* de investigación de Jiao Tong es el número de investigadores “*HiCi*”,¹⁰ es decir, aquellos académicos que se ubican entre los 250 y 300 más citados en su campo. De estos investigadores *HiCi*, no menos de 3,835 se encuentran en Estados Unidos, más de ocho veces el número de los que trabajan en cualquier otro país (Tabla 2). Entre las universidades estadounidenses, Harvard tiene 160 investigadores *HiCi*, más que

¹⁰ Acrónimo en inglés de *Highly Cited*, “altamente citado”.

todas las universidades francesas juntas; Stanford cuenta con 135, la Universidad de California en Berkeley tiene 82, el MIT 74 y la Universidad de Chicago 41. En la Universidad de Cambridge, en el Reino Unido, existen 44 investigadores *HiCi*. El *ranking* de Jiao Tong también registra el número de premios Nobel asociados a cada universidad (Institute for Scientific Information, 2006). De los 736 otorgados hasta enero de 2003, 670 (91 por ciento) fueron entregados a personas de países de altos ingresos, en su mayoría de Estados Unidos; 3.8 por ciento fueron otorgados a personas provenientes de Rusia/Unión Soviética/Europa del Este; y apenas 5.2 por ciento a las de países con economías emergentes y en desarrollo. Estos últimos tienen mucho más posibilidades de obtener un premio Nobel de literatura (10.1 por ciento) o de la paz (19.8 por ciento), que de cualquier otro campo. Sin embargo, estas dos áreas están fuera del índice SJTU de desempeño en investigación (Bloom, 2005).¹¹

Ahí donde se concentra la capacidad de investigación, se generan los flujos de conocimiento y se expanden al resto del mundo. Durante 2001, los académicos que laboran en Estados Unidos en los campos de las ciencias naturales y exactas, así como en los de las ciencias sociales, publicaron 200,870 artículos en las principales revistas especializadas. El volumen de ar-

¹¹ De los nueve científicos originarios de países con economías emergentes o en desarrollo que obtuvieron premios Nobel en química, física, fisiología o medicina, cuatro trabajaban en universidades estadounidenses y dos en el Reino Unido y Europa.

tículos de Japón fue de 57,420; y el del Reino Unido de 47,660; el de Alemania de 43,623 y el de Francia de 31,317. En China se produjeron 20,978 artículos en 2001; en Australia 12,602; en la India 11,076; México produjo 3,209 artículos, un incremento de 263 por ciento desde 1988; y, pese a su tamaño, Indonesia reportó sólo 207 artículos en ese año (National Science Board, 2006). Obviamente, no fluye mucho conocimiento de Indonesia hacia Estados Unidos. Sin embargo, entre las emergentes potencias asiáticas en ciencia, el número de artículos producidos por año se incrementó fuertemente en Corea del Sur (1,332 por ciento), Singapur (535 por ciento), Taiwán (472 por ciento) y China (354 por ciento). El sector dominante dentro de la investigación mundial es más plural en términos de procedencia nacional que en términos del medio lingüístico, y el pluralismo nacional sigue creciendo. Sin embargo, el prolongado liderazgo de las universidades de investigación estadounidenses y su continua dominación de los medios de producción —infraestructura de investigación, personal especializado, publicaciones electrónicas y la elaboración de revistas científicas—, aunado a su capacidad de cooptar talento de otras naciones mediante las contrataciones y la colaboración, garantiza que las universidades de Estados Unidos continuarán dominando los flujos globales del conocimiento en el futuro previsible.

Tanto la desigualdad de los flujos, como las asimetrías en su dirección, pueden rastrearse con mayor precisión cuando nos movemos de la producción de artículos a los patrones de cita-

ción. Tal como lo destaca Stephan Vincent-Lancrin (2006, p. 16), Estados Unidos produjo menos de un tercio de los artículos científicos del mundo en 2001, pero ello significó 44 por ciento de las citas en la literatura científica mundial. Habitualmente, el conocimiento producido en Estados Unidos goza de mayor autoridad que el producido en otros lugares, incluyendo el trabajo de buena calidad producido por académicos de otros países que publican en inglés. Esta jerarquía en el valor —es decir, la especial importancia concedida al conocimiento proveniente de Estados Unidos— se manifiesta al interior de ese país con la misma, o mayor intensidad, que en el resto del mundo. Una encuesta de la fundación Carnegie mostró que mientras más de 90 por ciento de los académicos de otras naciones considera necesario leer libros y revistas académicas extranjeras, sólo 62 por ciento de sus colegas estadounidenses piensa lo mismo, lo que representó el nivel más bajo entre los países desarrollados (Altbach, 2005, pp. 148-149). En otras palabras, para parte del profesorado estadounidense no existe *nada* significativo en lo que se produce fuera de su país. Así, tener referencias externas sobre los fenómenos internos de Estados Unidos se vuelve imposible y lo local se equipara con lo universal. En el periodo 1983-1985 solamente se publicaron 606 libros traducidos de otros idiomas en Estados Unidos, incluyendo 37 del español al inglés. En contraste, durante el mismo periodo en España (país con una séptima parte de la población de Estados Unidos) se publicaron 7,771 libros traducidos, incluyendo 3,863 del inglés al español (Held *et al.*, 1999, p. 346).

TABLA 2.

El poder concentrado del conocimiento:
investigadores *HiCi*, países seleccionados, 2007

Estados Unidos	3,835
Reino Unido	443
Japón	246
Alemania	242
Canadá	174
Francia	157
Australia	105
Suiza	102
Países Bajos	92
Suecia	58
China	20
España	18
India	11
Singapur	4
México	3
Indonesia	0

Fuente: ISI-Thomson, 2006.

Los académicos y estudiantes de Estados Unidos también viajan al extranjero con menos frecuencia que sus contrapartes del resto del mundo. Philip Altbach (2005) subraya que si bien los profesores e investigadores de ese país están “en el centro del sistema académico mundial, su sistema de investigación

es extraordinariamente insular, especialmente cuando se le compara con las comunidades científicas de otros países [...] El sistema estadounidense acepta académicos y científicos de todo el mundo, pero sólo si se adaptan a sus normas académicas y científicas” (pp. 149-150). Los académicos del planeta entero habitan campos globales en los que persiguen la doble satisfacción de la producción cultural y el prestigio social. Por ello, fuera de Estados Unidos, muchos mantienen relaciones ambivalentes frente a sus contextos nacionales y locales, mientras que, al interior de aquel país, parecen padecer menos conflictos cuando se mueven entre el contexto local y el mundo académico más amplio, y muchos no sienten la necesidad de dejar su país para lograrlo.

En este estudio señalamos tendencias dentro de las prácticas profesionales, aunque no son los únicos comportamientos reconocibles. En las universidades de Estados Unidos existen muchas excepciones a estas tendencias, múltiples instancias de profesores con imaginación cultural, y algunas que evidencian una muy profunda determinación para superar la insularidad, misma que constituye el precio que una hegemonía imperial se impone a sí misma. En ciertos aspectos estos académicos son la esperanza del mundo. Sin embargo, los argumentos que planteamos anteriormente se sostienen. Mientras los críticos mordaces de la hegemonía luchan en contra de su lógica institucional, para la mayor parte de los liberales un cosmopolitismo más modesto es suficiente. Así, para muchos académicos

estadounidenses que rechazan el filo cortante de la tesis de Samuel Huntington (1996) acerca del “choque de civilizaciones”, con su implícito llamado a las armas en defensa de la superioridad de “Occidente” contra la diferencia, les resulta difícil escapar de un excepcionalismo global residual y su seductor sentido de superioridad. A través de las fronteras, un liberalismo estadounidense seguro de sí mismo se manifiesta como un tipo de actitud misionera. Con toda buena intención, o al menos así parece, el trabajo transfronterizo se convierte rápidamente en una cuestión de lo que “nosotros” podemos enseñarle “a ellos”, no lo que podemos aprender, ni lo que todos podemos compartir. Los grandes avances en materia de comunicaciones y la pedagogía global llegan a ser totalmente compatibles con el ejercicio de la hegemonía, ya sea en su forma liberal o conservadora. Cosmopolita en la superficie, en el fondo monolingüe y con un sentido de su superioridad cultural y técnica. Para decirlo sin rodeos, no importa cuántos profesores estadounidenses adopten la tolerancia y la apertura como virtudes, éstas no necesariamente generan igualdad de respeto. En el fondo, aun en su forma liberal, la práctica de una monocultura académica, con su jerarquía global y su lógica binaria adentro/afuera, no se aleja mucho de la posición de Huntington.

De la misma manera, en Estados Unidos y otros dos países angloparlantes, el Reino Unido y Australia, el significado dominante del término “diversidad” es más limitado que en Europa

Occidental o en América Latina. Se entiende a la diversidad en términos más sociales que culturales, o como un multiculturalismo limitado al interior de la monocultura; por ejemplo, cuando se trata el tema del acceso de grupos no dominantes a la educación superior. “Este modelo valora la diversidad en función de la competencia y no al revés” (Drache y Froese, 2005, pp. 26-27). En este marco, una diversidad cultural global basada en la igualdad de respeto entre identidades soberanas —la virtud clásica del multilateralismo— deja de ser vista como esencial en sí misma, ya sea como derecho humano o como beneficio mutuo.

En la era de la política neoliberal —que comenzó en los años ochenta, alcanzó su clímax en los noventa en muchos sistemas de educación superior, y continúa en la década actual— las universidades públicas estadounidenses y su trabajo docente fueron reestructurados de acuerdo con planes organizacionales basados en simulaciones de mercado, protocolos de rendimiento y la administración del conocimiento. Dichos planes no son del todo diferentes a los que se imponen a los académicos en el resto del mundo. Al igual que otras instituciones públicas, las que se localizan en Estados Unidos son presionadas para actuar en conformidad con los modelos institucionales establecidos por la Nueva Gestión Pública (NGP), fundados en versiones idealizadas de la *Ivy League* y las universidades con fines de lucro (para una mayor discusión de estos modelos véase la Parte IV). Pero el hecho de que casi todos los sistemas naciona-

les pasaron por este proceso de transformación acorde con la NGP, no eliminó las diferencias internacionales en cuanto a recursos y poder. Por desgracia, el reconocimiento de esta circunstancia común no es suficiente para introducir algún tipo de solidaridad real que pudiese nivelar la jerarquía del estatus global a los ojos de la mayor parte del mundo académico estadounidense. Para ellos, las universidades de Ecuador o Hungría, por ejemplo, siguen pareciéndoles manifiestamente inferiores a las universidades públicas de su país, a pesar de que ambas han sido “neoliberalizadas”. La universidad pública estadounidense puede ser cuestionada dentro de su propio dominio, pero más allá de sus fronteras nacionales continúa compartiendo con la *Ivy League* una poderosa confianza en sí misma como portadora de una misión global especial, aunque ésta siempre parece ser menos urgente que la agenda local, siempre por encima de cualquier otra preocupación.

Hay muchas cosas que la mayoría de los académicos en Estados Unidos no puede ver. La capacidad que tienen las universidades estadounidenses para verse a sí mismas como otras las perciben desde fuera es reducida, pero esta ceguera parcial también les resulta funcional. Los investigadores y académicos ubicados dentro de la fortaleza estadounidense obtienen su autoridad global de la distinción binaria dentro/fuera y la despliegan para rehacer el campo de conocimiento a su imagen y semejanza. La educación superior de Estados Unidos envía libremente los frutos de su conocimiento al resto del mundo. Sin

embargo, al mismo tiempo, obtiene el principal conjunto de beneficios de esa economía de la dádiva llamada *academia*, en la cual existe una desigual capacidad para dar, lo que constituye la esencia de las relaciones cliente-proveedor. A pesar de que las políticas del sector priorizan la investigación comercial, el principal volumen del conocimiento académico en Estados Unidos —al igual que en el resto del mundo— se produce en forma de bienes públicos libremente reproducibles, y no como mercancías privadas (Stiglitz, 1999). En ese sentido, el saber académico forma parte de un sistema colectivo de conocimientos que ofrece beneficios para todos. Pero la moneda del benefactor tiene otra cara, también se trata de bienes públicos con una carga cultural y, en la medida en que excluyen el conocimiento producido en otras naciones y tradiciones, constituyen “males públicos” para esos lugares. Así, el terreno de lo común también se contrae. En la medida en que reduce la diversidad total del saber, el sistema hegemónico global de conocimiento constituye un “mal público” colectivo (Marginson, 2007a). Esto representa una sustracción a los potenciales últimos del conocimiento y, por tanto, a los bienes potenciales accesibles a los académicos, a los angloparlantes y a todos los demás.

La relación binaria inclusión/exclusión del sistema global del conocimiento sobredetermina de manera decisiva el libre flujo de los bienes del saber imaginados por las utopías globales. La circulación universal de todo el conocimiento humano es técnicamente posible, pero no sucede así, algunos de sus bienes derivados fluyen libremente, otros no. Una vez que un sistema

de verdad consigue acumular una masa crítica, se reproduce a sí mismo como verídico de un modo circular, relegando a la oscuridad externa, fuera del círculo, a cualquier punto de vista desde el cual el sistema mismo pudiera ser objetivado. Para participar en el sistema global de conocimiento como agentes autodeterminados, las personas que viven fuera de Estados Unidos deben aceptar los términos bajo los que dicho sistema opera. Ubicadas dentro de un campo global enmarcado por la universalidad del idioma inglés y la dominación estadounidense, adoptan posturas fundadas parcialmente en la empatía y las cuestiones familiares. Oscilan constantemente entre la estrategia y la identidad. Tienen una opción: o se desarrollan a sí mismos bajo sus propios términos y aislados de la corriente dominante, manteniendo así su identidad; o se vuelven globalmente comunicativos y estratégicamente efectivos al dejar de lado mucho de lo que saben y podrían contribuir, para encontrar que tienen que volver a comenzar desde atrás, sabedores de que al adoptar una posición en esos términos se convierten en cómplices de los mismos mecanismos que los ponen en permanente desventaja y suprimen mucho de lo que es distintivo y poderoso en sus tradiciones y entornos. Ningún sistema de control es tan efectivo como el que se adopta voluntariamente con un sentido de que lo inevitable ha llegado.

Flujos desiguales de personas

En la educación superior mundial el movimiento de corto plazo tiende a ser más de ida y vuelta (recíproco) que de larga dura-

ción, aunque algunos movimientos de corta o mediana duración llevan a la migración permanente. Entre 2000 y 2004, el número de estudiantes que se desplazaron a través de las fronteras incrementó en 41 por ciento (OCDE, 2006, p. 286), y en 2004, 2.7 millones de estudiantes se matricularon fuera de su país de origen. Casi la mitad fueron estudiantes de China, India y otras naciones asiáticas, que se trasladaron hacia países angloparlantes; mientras que aproximadamente un tercio fueron desplazamientos internos en Europa. En cuanto a los países de destino, el mayor grupo de estudiantes, 22 por ciento, se trasladó a Estados Unidos; le siguió el Reino Unido con 11 por ciento; Alemania, 10 por ciento; Francia, 9 por ciento; y Australia, 6 por ciento (p. 288). Visto superficialmente, en apariencia existen múltiples flujos en todas direcciones, pero se presenta un flujo global principal. Los datos que arroja la investigación sobre la elección de los estudiantes identifican una fuerte preferencia por las universidades de élite de Estados Unidos, especialmente entre las familias asiáticas.¹² Por su parte, las universidades estadounidenses que ofrecen doctorados —a diferencia de la mayoría de las instituciones universitarias del Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda— no se proponen maximizar el número de alumnos extranjeros ni los ingresos económicos que aportan, sino que quieren a los mejores, no solamente un mayor número. Casi un tercio de su alumnado extranjero se recluta en el nivel doctoral. En 2003, el Reino Unido registró 23,871

¹² Un ejemplo de entre muchos estudios sobre el tema es la obra de Mazzarol *et al.* (2001).

estudiantes extranjeros de doctorado; España 11,765; Australia 8,855; Suiza 6,028 y Suecia 3,205 (OCDE, 2005). Las cifras de estas naciones se vieron empujadas por la de Estados Unidos, donde hubo 102,084 estudiantes extranjeros de doctorado en el periodo 2004-2005. La mayoría de ellos recibieron becas u otros subsidios por parte de las universidades estadounidenses en las que estuvieron inscritos (Institute for International Education, 2006). Estados Unidos se convirtió en la escuela global de posgrado, y obtiene los principales beneficios de esa actividad.

Entre 1977 y 1997, del total de personas con doctorados obtenidos en Estados Unidos, la proporción de personas nacidas en el extranjero aumentó de 13.5 a 28.3 por ciento, y entre los ingenieros de 32.1 a 45.8 por ciento (Guellec y Cervantes, 2002, pp. 77-78). Como asistentes de investigación y académicos con doctorado, los estudiantes extranjeros constituyen una parte importante del esfuerzo nacional de investigación en Estados Unidos. Muchos de ellos son reclutados posteriormente en los programas de posdoctorado y algunos realizan carreras de largo plazo en ese país, ya que encuentran que el mercado laboral es más flexible y abierto que el del resto del mundo. Las tasas de duración de la estancia varían entre los países de procedencia. La migración potencial es muy alta para los estudiantes provenientes de China, Israel, Argentina, Perú, Europa del Este e Irán; también para los de algunos países desarrollados como el Reino Unido, Canadá, Nueva Zelanda y Alemania. En

2001, la tasa de permanencia de los posgraduados hindúes en ciencias e ingeniería fue de 86 por ciento y el de los chinos de 96 por ciento (Vincent-Lancrin, 2004, p. 32) aunque el de estos últimos ha disminuido desde entonces. En 2003, tres cuartas partes de los ciudadanos de la Unión Europea que obtuvieron un doctorado en Estados Unidos manifestaron no tener planes de regresar a Europa (Tremblay, 2005, p. 208). Por otro lado, las tasas de permanencia son muy bajas para las personas provenientes de Corea del Sur, Japón e Indonesia; y relativamente bajas para México (Guellec y Cervantes, 2002, p. 92). Aún así, los posgraduados que regresan a su país de origen o emigran a cualquier otro lugar, transmiten las normas de la educación superior estadounidense por todo el mundo.

Aunque faltan datos concluyentes, parece ser que en todos los niveles académicos el reclutamiento de profesores extranjeros está creciendo en relación con los mercados laborales nacionales. Pero ello no significa que exista un conjunto mundial de regulaciones, salarios y condiciones de trabajo que englobe a los mercados laborales nacionales de profesores (Musselin, 2005; 2004). Tampoco el elemento móvil a escala global constituye un mercado laboral único (Marginson, 2009). Sin embargo, la escala de la educación doctoral impartida a extranjeros y el reclutamiento de profesores foráneos en Estados Unidos tienen implicaciones de transformación para los mercados laborales de otros países. Por ejemplo, Alemania pierde muchos doctores en Estados Unidos y el Reino Unido, mientras que su

propia condición como lugar de atracción de profesores y estudiantes de doctorado extranjeros ha disminuido (Berning, 2004). El elemento más global del trabajo académico es el mercado de los investigadores/académicos con alta movilidad que generan grandes cantidades de citas bibliográficas. Este mercado es dominado por las universidades de la súper liga, de modo que los salarios y las condiciones globales son producto del sistema local estadounidense. Para que las universidades de otros países puedan competir efectivamente para contratar científicos de alto prestigio, deben ofrecerles salarios equivalentes a los de Estados Unidos y una infraestructura en investigación que se aproxime a la de ese país, tal como hacen las dos universidades de investigación de Singapur (Lee, 2002).

El argumento de que no existe la “fuga de cerebros” y que en su lugar debemos hablar de una “circulación de talentos”, tiene cierta relevancia en la medida en que frecuentemente la movilidad es temporal y los lugares a los que se dirige son a menudo inestables. Asimismo, las diásporas de investigadores de Corea del Sur, China y la India muestran una tendencia creciente a regresar de Estados Unidos, o a ir y regresar varias veces durante la carrera académica. Pero dicho argumento también está equivocado en cuanto oscurece las continuas asimetrías en los flujos de personas, especialmente en los que provienen de los países más pobres, y oculta el hecho de que existe una hegemonía de Estados Unidos. Después de todo, muy pocos doctores estadounidenses “circulan su talento” en las naciones

emergentes y subdesarrolladas, y relativamente pocos se mudan a los sistemas de investigación más fuertes de Europa Occidental. El hecho más sorprendente es que así como todas las naciones tienen un déficit comercial con Estados Unidos en materia de producción filmica y televisiva, también tienen una fuga neta de talento de sus plantas académicas en relación con ese país. El concepto de “circulación de talentos” proporciona un cierto confort a aquellas naciones en desarrollo y a los sistemas universitarios en los que el movimiento de académicos e investigadores talentosos continúa siendo casi totalmente en un sólo sentido y con carácter permanente.

Este patrón de flujos de personas en la educación superior mundial esclarece la forma que toma la hegemonía global en este nivel educativo. Un modelo binario jerárquico que imagina el mundo en términos de desarrollo/subdesarrollo no es suficientemente dinámico y crea la falsa impresión de que todas las naciones están ubicadas en la misma pista del desarrollo. La lógica estructural del campo global es más bien la de centro/periferia, con Estados Unidos ubicado en el centro. Los sistemas de educación superior y las universidades se acomodan a distancias progresivamente mayores del centro del sistema global, desde los sistemas nacionales relativamente avanzados ubicados en la semi-periferia global (por ejemplo, Australia o Finlandia), pasando por los sistemas emergentes en la periferia (por ejemplo, México o Sudáfrica), a naciones sin capacidad de investigación localizadas en los márgenes más lejanos. El cen-

tro ejerce un efecto magnético sobre la periferia y los márgenes, al extraer continuamente para sí gente talentosa y recursos. A algunos los retiene permanentemente, otros se regresan después a la periferia y a los márgenes donde, como hemos resaltado, tras su aculturación tienden a funcionar como agentes del centro. En conjunción con el papel hegemónico del idioma inglés, la dinámica centro/periferia afianza cada vez más la relación binaria local/forastero,¹³ la cual es, al mismo tiempo, la amplificación de la mentalidad local del excepcionalismo estadounidense y uno de los obsequios del sistema universitario de ese país para el mundo. Pero la belleza del modelo centro/periferia, su funcional ambigüedad democrática, es que nunca es completamente claro dónde trazar la línea divisoria entre local y forastero. Allí radica el engaño del compromiso global estadounidense. ¿Quién puede cuestionar que se otorguen oportunidades de movilidad ascendente a los pobres con méritos? Y, efectivamente, personas talentosas de todo el mundo gozan de importantes oportunidades individuales en las universidades de investigación de Estados Unidos, *si* pueden, en primer lugar, acceder a esas universidades y *si* están preparadas para deshacerse de parte de su identidad una vez que se encuentran ahí. Cuando cruzan la puerta por vez primera y comienza su larga y dura travesía hacia la definitividad, la súper liga se muestra en su momento más cosmopolita. Así

¹³ En el original, *insider/outsider*.

es como esas selectivamente generosas universidades se abren al mundo, bajo términos unilaterales diseñados para optimizar su propio capital humano.

Flujos desiguales de capital

No contamos con datos globales acerca de los flujos internacionales de capital tecnológico en forma de inventos, patentes y conocimiento especializado en investigación. Pero sí sabemos que la característica insistencia anglo-estadounidense sobre la protección de los derechos de propiedad intelectual se traduce en flujos asimétricos de capital, en los cuales los poderes dominantes absorben un conjunto considerable de conocimiento especializado, descubrimientos e ideas de otras naciones y se las regresan en forma de mercancías por las que les cobran el precio total. Los únicos puntos favorables son el carácter de bien público que tiene el conocimiento generado por la investigación, así como la imposibilidad técnica y jurídica para impedir la reproducción del costo-precio de los productos culturales, lo cual debilita un posible régimen imperial de la propiedad (Drache y Froese, 2005). Tenemos mejores datos sobre los flujos de capital asociados con los mercados internacionales de estudiantes. En 2001, Estados Unidos obtuvo 11,500 millones USD de los estudiantes extranjeros, mientras que Australia captó 2,100 millones de la misma divisa. En cambio, pocos estudiantes locales de esos dos países viajaron al exterior (otro signo de la indiferencia de las universidades anglófonas hacia

los encuentros con culturas diferentes). Esta limitada movilidad hacia el exterior le costó a Estados Unidos 2,400 millones USD, y a Australia 400 millones. En términos netos, el flujo internacional de capital a favor de estas dos naciones fue de 9,100 millones USD para Estados Unidos y de 1,600 millones para Australia (OCDE, 2004, p. 32).¹⁴ A partir de 2001, las exportaciones educativas de Australia aumentaron significativamente y en la actualidad las ganancias estimadas por concepto de colegiaturas estudiantiles y otros gastos es de aproximadamente 10 mil millones USD (Australian Bureau of Statistics, 2006).¹⁵

La Tabla 3 parece sugerir que en los países anglófonos la acumulación de capital es el motor de la actividad educativa internacional. Si bien lo anterior resulta cierto en el caso de muchas universidades australianas que operan dentro del subcampo de la educación comercial internacional, no lo es para el sector doctoral de Estados Unidos. En este país, tanto las metas de su política exterior como sus propios requerimientos de investigación exigen que se priorice el subsidio y el reclutamiento del talento, por encima de la optimización de las ganancias comerciales. En ambos casos, tanto cuando retiene a los estudiantes

¹⁴ En comparación con el flujo de ganancias a su favor, estos dos países gastaron poco en ayuda externa para el nivel post-secundaria: Estados Unidos 111 millones y Australia 13 millones (OCDE, 2004, p. 286).

¹⁵ Esto convierte a la educación en una de las cuatro exportaciones más valiosas de Australia, junto con el carbón, el hierro y el turismo.

extranjeros, como cuando los envía de vuelta a su país de origen, el sector educativo internacional estadounidense opera como uno de los pilares de su relación imperial económica y político-militar con el resto del mundo. Desde los tiempos de Woodrow Wilson, el *establishment* de la política exterior estadounidense apoya la educación internacional y generaciones de benefactores donan becas con el fin de incubar y “americanizar” a las élites extranjeras. En el sector de la educación superior, la hegemonía global representa un trofeo más grande que la acumulación de capital (también significa una recompensa más grande que los ahorros fiscales y las ganancias del sector exportador que impulsan la política comercial australiana) (Marginson, 2007b). La hegemonía global posibilita la mayor acumulación posible de capital, poder político y formación cultural en todos los sectores sociales y económicos.

El principal elemento material de la hegemonía global en la educación superior no es el capital financiero, sino la capacidad para producir conocimiento a través de la investigación, renglón en el que Estados Unidos domina el campo. Queremos enfatizar que este tipo de investigación, en vez de basarse en el mercado comercial, es subsidiada, y fundamentalmente se trata de investigación básica pura. Del mismo modo, el objetivo primordial de las emergentes potencias asiáticas en ciencia —adversarias de la hegemonía a partir de bases hegemónicas— no es la capacidad de exportación, sino la de investiga-

ción. El hecho de que Australia y Nueva Zelanda aprovechen las ventajas que les brinda el sistema anglófono para buscar ganancias en vez de construir un sistema de investigación líder, es un signo “bourdiano” de que sus estrategias de toma de posición no se realizan en el corazón de la hegemonía global (Estados Unidos), ni en su zona adyacente (el Reino Unido), sino que se llevan a cabo en la semi-periferia (Marginson, 2007b).

TABLA 3.

Flujos desiguales de capital en la educación superior global: países y flujos de capital seleccionados,* 2001

	Ingresos por estudiantes extranjeros 2001 <i>(Millones de USD)</i>	Costo de los estudiantes nacionales en el exterior 2001 <i>(Millones de USD)</i>	Flujos netos de capital 2001 <i>(Millones de USD)</i>
Estados Unidos	11,490	2,380	9,110
Australia	2,145	529	1,616
Canadá	727	529	198
México	31	81	- 50
Grecia	124	205	- 81

* P. ej., no se incluyen ganancias por patentes e investigación, publicaciones y actividades de consultoría, o los flujos gubernamentales de ayuda externa para educación terciaria.

Fuente: OCDE, 2004, p. 32.

El hecho de que Estados Unidos —a pesar de su gasto en talento foráneo— haya operado de manera tal que en 2001 otras naciones aportaran 9 mil millones USD para financiar su proyecto hegemónico en educación superior, es una muestra más de su notable dominio global en este sector.

La hegemonía en resumen

Las divisas globales son el idioma inglés, el conocimiento producto de la investigación y una posición ventajosa. La primera se traduce en la última y, al mismo tiempo, proporciona el medio en que las universidades líderes moldean y controlan las agendas, enmarcan el campo y construyen las normas del sector. Aunque la lógica es la de un modelo centro/periferia y una dinámica inclusión/exclusión, los efectos normalizadores de la hegemonía se sienten en todas partes del mundo. Entre tanto, las grandes universidades de Estados Unidos construyen el consenso de las élites de otras naciones que finalizan su educación en ese país. Encontramos aquí la secuencia gramsciana entre los dos regímenes de poder. El consenso global, construido en la sociedad civil dentro de los apacibles ámbitos de la sala de conferencias y el laboratorio de investigación, se convierte en una condición activa del dominio mundial estadounidense a través de su tamaño financiero y fuerza militar. Los flujos de personas, conocimiento, ideas y recursos en la educación superior y su fecundo potencial, son aprovechados para

alcanzar objetivos específicos nacionales de alcance global; es decir, para el cumplimiento de los fines del imperio.

Al poder mundial estadounidense en la educación superior se añade el papel global secundario del Reino Unido en las esferas de la cultura y el lenguaje; la investigación y educación universitaria de élite; así como en las tecnologías del neoliberalismo gubernamental. En el Reino Unido se vive una cuasi hegemonía, lo que trae consigo una oscilación entre la sensación de impotencia respecto al excesivo poder estadounidense, y los sentimientos de superioridad cultural y confianza práctica que, surgidos del imperio, continúan aún profundamente arraigados. Para muchos actores del ámbito de la educación superior que no pertenecen al mundo anglófono, no existe ninguna distinción y les parece que la globalización es un proceso anglo-estadounidense único. Sin embargo, la “americanización” es extraordinariamente flexible, más variada e innovadora que la normatividad británica, y mucho menos planeada y manejada por el Estado. Se trata del espacio de competencia de instituciones y profesores autónomos, de la suma de una multitud de discursos y negociaciones. Raramente involucra de manera directa al gobierno estadounidense y, aún así, el país apoya a sus universidades en el extranjero, a pesar de las polémicas quejas y críticas del profesorado, y los episódicos problemas para obtener visas para los académicos y estudiantes de países bajo sospecha. El desempeño internacional de las universidades de Estados Unidos refleja un sorprendente grado de coherencia

cultural en su interacción con el resto del mundo. A fin de cuentas, ninguna olvida que es estadounidense y que tienen eso en común con Washington. Se trata de la clase de relación de apoyo mutuo entre la sociedad civil y el Estado que Gramsci imaginó. Las universidades no siempre se relacionan con los Estados de esta manera, pero sí lo hacen en el contexto de la hegemonía, en el que tienen mucho que ganar al sincronizarse entre sí.

Pero el aspecto más notable es el siguiente: en un mundo que se transforma globalmente, los efectos de las universidades estadounidenses sobre el universo de la educación superior son profundos y continuos, y se sostienen por un cúmulo de comunicaciones y compromisos. Sin embargo, estas universidades se protegen mucho de contaminarse de influencias externas, y esto sucede en un sector en el cual —más que en los negocios o en el gobierno— las lealtades múltiples y las identidades híbridas son la norma común. La globalización en la educación superior es lo que Estados Unidos le hace al resto del mundo, no lo que el mundo le hace a las universidades estadounidenses. La hegemonía en la educación superior está enmarcada por el excepcionalismo estadounidense y su episódico aislacionismo; por supuesto, dependiendo de cuál es el agente estadounidense que entra en juego. La “americanización” en el Banco Mundial funciona, de tanto en tanto, como una ideología misionera para reestructurar la educación superior siguiendo pautas cuasi-estadounidenses, orientadas por acuerdos con-

trolados desde las oficinas centrales en Washington. La “americanización” dirigida por desarrollistas liberales podría llegar a construir capacidades en los países en vías de desarrollo, aunque de forma incidental y siguiendo los modelos estadounidenses. Pero la “americanización” de la *Ivy League* funciona de manera selectiva y ocasionalmente actúa en el ámbito internacional siguiendo sus propios planes. Siempre se reserva la opción de actuar con indiferencia y, quizás, ésta es su faceta más característica, cuando menos así lo sugiere su historial. Este es otro signo de la universidad como aristocracia, como lo señala con precisión Bourdieu en *Homo Academicus* (1988).

Cuando las universidades de investigación de élite estadounidenses toman en cuenta a las universidades extranjeras y se apartan brevemente de su fascinación por todos los asuntos locales (que al ser también los asuntos imperiales, normalmente subsumen a las cuestiones extranjeras), no pierden el tiempo en búsquedas a ciegas, sino que utilizan de manera instrumental su apertura ante el escenario global: envían el buen conocimiento estadounidense en una dirección y atraen extranjeros talentosos por la otra. Por lo demás, las universidades extranjeras son ignoradas la mayor parte del tiempo. Las universidades estadounidenses toman lo que desean del resto del mundo y echan a la basura lo demás, y no están muy interesadas en involucrarse tan estrechamente con instituciones extranjeras como para aprender sus lenguas de uso, como hacía la clásica estrategia imperial británica descrita en *Orientalism*

de Edward Said (1979). Tampoco se interesan por convertir a las universidades extranjeras ni buscan con ahínco obtener dinero de ellas. Mucho menos aún buscan asumir la responsabilidad continua de la construcción de capacidades en los sistemas nacionales emergentes. A las universidades extranjeras se les permite benévolamente que evolucionen hacia los modelos estadounidenses de acuerdo con sus propias capacidades y “méritos”. Se trata de una globalización de arriba hacia abajo, que más que absorber al otro cultural, lo margina. Es la clásica hegemonía del *Risorgimento* italiano del siglo XIX: domina pero no dirige.

Arjun Appadurai (1996) sugiere que esta clase de relación hegemónica puede ser subvertida desde abajo, mediante las formas culturales híbridas que construyen las comunidades de las diásporas. Quizás podemos identificar algunas de estas formas en los espacios académicos creados por el excepcionalismo y el aislacionismo estadounidenses, aunque en ellos existen áreas con mayor potencial que otras para el hibridismo. Ciertamente los modelos organizativos están enraizados en condiciones históricas y culturales, lo cual permite la autodeterminación local y la variación. En la docencia existe una pluralidad de lenguajes de uso, incluyendo un conjunto heterogéneo de “inglés”. La nuez más dura de romper es aquella que contiene el potencial más grande de variaciones y es la más innovadora en relación con los potenciales de identidad: la investigación y el conocimiento. Aquí existe un sorprendente

grado de cerrazón. Ésta no es estrictamente una función de la fluida naturaleza de la investigación y el conocimiento, los cuales tienden casi de manera automática a una pluralidad creativa, sino de los sistemas controlados hegemónicamente por medio de los cuales el conocimiento reconocido se produce, avala, codifica, almacena, circula y reproduce. El sistema de investigación y conocimiento (ya que podemos considerarlo como uno sólo) constituye una compacta lógica binaria global de inclusión/exclusión que adscribe el trabajo académico mundial a alguna de las siguientes dos categorías: ya sea como (1) parte del circuito global de investigación, lo cual significa usar el idioma dominante y publicar en los medios reconocidos; o (2) no global, el portador del conocimiento que es obsoleto o sin sentido y está condenado a la irrelevancia. Es posible que los flujos globales hayan facilitado diversos encuentros culturales, pero en la era de mayor globalización posterior a 1990, la creación de conocimiento ajena al idioma inglés se volvió menos visible. Para establecer una genuina pluralidad cultural en la investigación es necesario moverse fuera de los términos de la hegemonía.

Rastreo de la institucionalización de la hegemonía global

Pasamos ahora al “cómo” de la delimitación del campo, la construcción de las visiones dominantes de la educación superior global y la elaboración de las agendas que la rigen. Este libro identifica dos componentes del modelo hegemónico: (1) la tradición de la universidad estadounidense, o más bien, una particular lectura de esa tradición, y (2) la Nueva Gestión Pública (NGP) en la educación superior, la cual incluye las reformas diseñadas para simular un mercado de productos dentro del sector. También discutiremos la forma en que los *rankings* globales de universidades inculcan ambos componentes. Sin embargo, antes que nada, el libro señala la diversidad de estructuras, misiones y actividades que existe actualmente dentro del campo mundial; diversidad que se confronta y objetiva en los procesos globales de normar y jerarquizar.

Diversidad de tradiciones y modelos

No existe una sola “idea de universidad” (Newman, 1996), sino diversas misiones, estructuras y culturas organizacionales que se asocian con tradiciones y modelos característicos. Todos están enraizados en contextos nacionales, identidades históricas y condiciones de posibilidad. En Estados Unidos existen las tradiciones de las universidades de investigación privadas de la *Ivy League*, los colegios de artes y ciencias liberales, las universidades estatales “insignia”¹⁶ y los colegios vocacionales,¹⁷ así como modelos más recientes como las instituciones con fines de lucro que cotizan en el mercado de valores. En los países que siguen el sistema Westminster, como los integrantes del Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, los sistemas de educación superior combinan la autonomía universitaria con una conducción estatal explícita. Existen las universidades nórdicas y escandinavas con alta cobertura, cultura de investigación y una fuerte inversión del Estado (Valimaa, 2004 y 2005); el estilo de la universidad alemana con cobertura de élite, cultura de investigación y administración estatal; la universidad pública latinoamericana con alta ma-

¹⁶ Traducción de *flagship state universities*. En inglés el término *flagship* también se utiliza para denotar lo mejor, lo más importante de una serie, red o cadena.

¹⁷ *Community colleges*.

trícula, cultura académica y una especial centralidad social y política; los emergentes sistemas de universidad científica del este y sudeste de Asia —incluyendo a China, Taiwán, Corea del Sur y Singapur— apoyados por inversiones estatales; la singular orientación global de Singapur; y las instituciones con un enfoque tecnológico y comercial de la India. Más allá de la universidad de investigación, existen sectores con orientación profesional altamente reconocidos en Alemania (*Fachhochschulen*¹⁸) y Finlandia, así como muchos otros programas de capacitación y con orientación comunitaria, incluyendo modelos con fines de lucro e instituciones en línea. Hay también muchos ejemplos de instituciones especializadas en la docencia y la investigación.

Algunas tendencias a la estandarización global son inevitables y deseables, como por ejemplo los protocolos para el reconocimiento y la acreditación, así como los foros para publicar. Cuando los sistemas globales dejan de facilitar y comunicar las diferentes identidades nacionales y regionales, al suprimir la diversidad mediante el establecimiento de normas hegemónicas, se produce una pérdida. Existe un desequilibrio cultural en los sistemas globales emergentes. La mayor

¹⁸ Aunque la traducción literal significa “universidad de ciencias aplicadas”, estas instituciones tienen una orientación profesional y práctica.

parte de las tradiciones no estadounidenses enfrentan crisis de legitimidad y posibilidades materiales, particularmente aquellas que dependen de altas inversiones por parte del Estado. No obstante, la elección *no* es entre una hegemonía mundial que impone una estandarización y la vieja diversidad nacional, sino entre los sistemas “americanizados” por todo el mundo, puestos a tono con las condiciones y necesidades de un país —en donde la mayoría de las universidades parecen débiles imitaciones del modelo auténtico— y un ambiente más plural con espacio suficiente para la autodeterminación nacional y local, en el que puedan florecer varias normas para la educación superior basadas en lo regional. De manera incipiente, ya existen tradiciones con un amplio atractivo potencial. Una posibilidad es una universidad europea cimentada en una mezcla de bienes, tanto públicos como privados, y libertades; sostenida mayoritariamente por la inversión estatal, tal como lo ejemplifican los exitosos sistemas universitarios nórdicos. Otra posibilidad es la “universidad constructora de Estado” (Ordorika y Pusser, 2007), un modelo de educación superior vinculado al desarrollo de proyectos en sociedades poscoloniales y el Estado desarrollista. Indiscutiblemente, las “universidades constructoras de Estado” ya son instituciones prominentes en América Latina y algo similar puede percibirse en partes de Asia y África.

Normas hegemónicas

¿Cómo es que son atacadas las tradiciones diferentes a la anglo-estadounidense? Están siendo problematizadas y subordinadas por la NGP, por la adopción de modelos de la NGP idealizados provenientes de la educación superior estadounidense, así como por la clasificación jerárquica global en términos de hegemonía.

La NGP apareció por primera vez en el Reino Unido durante los años ochenta. Aunque antecede a la globalización de los medios de comunicación de los años noventa, ésta aceleró la difusión de sus políticas.¹⁹ La mayor parte de las perspectivas de la NGP sobre la educación superior fueron adoptadas por los sectores financieros mundiales, los cuales influyen de manera cercana a los organismos gubernamentales y de política global ajenos a las Naciones Unidas, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Las reformas basadas en la NGP incluyen la competencia entre instituciones dirigida por el gobierno; la competencia entre unidades académicas supervisada por los directivos; modernización de la gerencia, aplicación de acciones emprendedoras y uso de la mercadotecnia para promover instituciones; la instauración de siste-

¹⁹ No es sorprendente que algunos analistas vean a la NGP, la globalización y la “americanización” o “anglo-americanización” imperial, simplemente como un proceso más. Véase por ejemplo Currie, 2005.

mas que combinen instituciones públicas y privadas; la creación de instituciones con una mezcla de financiamiento público y privado; el aumento de colegiaturas y el énfasis retórico en la atención de clientes; vinculación de la investigación con la industria; aplicación de medidas del desempeño y la adecuación del financiamiento con base en los productos finales; y una relación con los organismos proveedores de financiamiento sustentada en contratos, rendición de cuentas y auditorías. Las reformas propuestas por la NGP buscan el propósito de alcanzar la eficiencia fiscal y la competitividad global, y suponen reelaborar los sistemas de control. En su versión definitiva, la NGP moldea los sistemas nacionales como mercados económicos y concibe a las universidades como empresas que tienen como objetivo la ganancia económica y la obtención de cuotas del mercado, en vez de la docencia, la investigación y el servicio. A lo largo de las últimas dos décadas, la NGP se volvió el principal tema de discusión en el ámbito de la implementación de políticas y numerosos estudios, en pro y en contra, atestiguan su impacto (Clark, 1998; Marginson y Considine, 2000; Nowotny, Scott y Gibbons, 2001; Musselin, 2005; Henkel, 2005 y 2007; Rhoads y Torres, 2006). Por ejemplo, Estela Bensimon e Imanol Ordorika (2006) resaltan la manera en que en México la gestión del desempeño y la individualización de los incentivos a los académicos reorientan los esfuerzos de la universidad pública y su amplia misión social hacia la producción de “resultados” con reputación global. Esto no quiere decir que

las reformas de la NGP son uniformes ni uniformemente aplicadas o inevitables. Excepto donde las condiciones están determinadas por los préstamos del Banco Mundial, la implementación de la NGP es controlada esencialmente por la política nacional, la cultura gubernamental y los participantes directamente involucrados; y no por los agentes globales.

Aunque la NGP comenzó su vida como hija del neoliberalismo británico, sus modelos ideales de educación superior provienen de Estados Unidos. Resulta inevitable que, dado su dominio mundial de la educación superior, las tradiciones de Estados Unidos sean observadas muy de cerca. Sin embargo, la imitación a veces provoca políticas pobres e identidades aun más pobres. El isomorfismo no siempre resulta un curso práctico de acción. Aunque parece que los encargados de las políticas en todo el mundo creen que si sus universidades imitan a las estadounidenses gozarán del mismo éxito, la NGP no puede generar los mismos resultados que se producen en aquel país sin las condiciones nacionales y globales que sostienen el particular estilo estadounidense de “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004). Las políticas de imitación que no prestan la suficiente atención al contexto local únicamente confirman el dominio del prototipo estadounidense y, por tanto, develan las distinciones verticales de manera muy nítida. Sin embargo, no sólo existe un único “modelo estadounidense” posible. La mayor parte de

la matrícula estadounidense se concentra en el sector público, el cual incluye el sistema de la Universidad de California, las universidades con dotación de terrenos federales²⁰ y otras universidades “insignia” en diferentes estados. La diversidad del sistema estadounidense se considera una de sus virtudes características y la NGP la resalta como uno de los rasgos prominentes que deben imitarse en todo el mundo. Las universidades privadas de la *Ivy League* representan un número muy pequeño de las instituciones estadounidenses de educación superior, sin embargo éstas son las que proveen la forma y la lógica del modelo dominante. Esto apunta al hecho de que las normas hegemónicas se basan en una particular objetivación de las prácticas estadounidenses. Lo anterior produjo no uno, sino dos modelos globales: uno dominante y el otro subordinado, que encarnan en forma continua los dos polos del mercado universitario identificados por Pierre Bourdieu. El término “modelos” no logra una descripción exacta, ya que no se trata de esquemas que orienten de forma detallada la adopción de un diseño institucional, sino de imaginarios sociales esparcidos a través de naciones, instituciones y agentes sociales; frecuentemente en formas vagas y con nociones imprecisi-

²⁰ [N. del T.] Las *land grant universities* o *land grant colleges* tienen el triple propósito de enseñar, investigar y extender sus servicios a las comunidades rurales. Originalmente ofrecieron carreras predominantemente relacionadas con las ciencias agronómicas y el desarrollo rural. Fueron creadas en cada entidad federativa de Estados Unidos para recibir los beneficios de las *Merrill Acts* de 1862 y 1890.

sas. Combinan estructuras, tecnologías, conductas y valores. Los dos modelos son los siguientes:

- 1) La norma hegemónica de la universidad de investigación, el “modelo emprendedor” (Clark, 1998) que se centra principalmente en la producción de conocimientos; enfatiza la investigación y los estudios de posgrado, la excelencia, el prestigio y una orientación internacional; al mismo tiempo, se vincula con empresas y la economía del conocimiento, y compite por la obtención de estudiantes y recursos económicos; busca la productividad y la eficiencia, así como una autonomía creciente por la vía de la diversificación de sus fuentes de financiamiento, que incluyen las colegiaturas y la filantropía. Este modelo —que tiene una serie de antecedentes previos al siglo XX en Europa, especialmente en Alemania y el Reino Unido, y otra en el desarrollo específico de la educación masiva y la investigación en Estados Unidos, posterior a la Segunda Guerra Mundial, conocido como la “multi-versidad” (Kerr, 1963)— encuentra su ejemplo más fiel en las prácticas contemporáneas de las universidades privadas estadounidenses de la *Ivy League*, tales como Harvard y Stanford. Estas universidades no responden al mercado ni son tan económicamente eficientes como reza la norma, pero proporcionan al modelo un enorme prestigio.

2) La norma hegemónica de la *universidad de formación profesional con fines de lucro*, centralmente abocada a la formación de profesionales en negocios, computación y, en algunos casos, en sectores laborales masivos como los del campo de la salud; garante de la relevancia profesional inmediata; planea sus actividades y su cultura organizacional con base en la mercadotecnia; permanentemente busca ampliar su número de estudiantes, lugares de operación y cuota del mercado; es austera y eficiente, con pocos “adornos” como la investigación, las bibliotecas o las libertades académicas; usa la enseñanza del campo profesional y los paquetes curriculares; se enfoca a la atención del “cliente”, administra el desempeño de su personal y emplea controles para garantizar la calidad. Esta fórmula tiene un historial de desempeño desigual alrededor del mundo, pero en Estados Unidos está representada por corporaciones que administran importantes fondos de inversión (Ortmann, 2002), incluyendo al *Apollo Group* que controla la Universidad de Phoenix, la universidad privada más grande y de mayor crecimiento en esa nación, con presencia en otra docena más de países.

Al presionar a las instituciones hacia una u otra norma, el proceso reformador de la NGP las conduce hacia dos sistemas homogéneos, en los que todas son fácilmente comparadas entre sí a través de las fronteras, y todas parecen ser inferiores a las que se hallan en el centro global, es decir, en Estados Unidos.

Sin embargo, esto nos conduce a una ironía doble, la existencia de dos brechas entre los modelos idealizados y el mundo de la práctica.

En primer término, el modelo de la *Ivy League* no se desplaza a través de las fronteras y ninguna otra nación cuenta con un sector similar, capaz de amasar recursos públicos y privados, y concentrar el prestigio en ambas esferas. La diferencia que existe en otros países es que la inversión en la investigación científica se concentra fuertemente en el sector universitario público o nacional. Aun en Japón —donde las universidades privadas cuentan con la mayoría del estudiantado y las más prestigiosas educan a buena parte del gabinete nacional— el grupo imperial encabezado por la Universidad de Tokio se eleva por encima de instituciones como Keio y Waseda (las principales universidades privadas del país) debido a la inversión del Estado en la investigación. Ello no disminuye el poder de la *Ivy League* para generar la admiración del resto del mundo, ya que un paraíso que nunca puede ser construido en la propia casa adquiere una presencia más poderosa en el imaginario que la de aquel que resulta fácil de emular. Asimismo, un modelo que es visible pero inalcanzable, constituye una barrera vertical más firme y un tipo de control global más fuerte y profundo.

En segundo lugar, ambos modelos se alejan en gran medida de las prácticas estadounidenses reales. La educación superior

de Estados Unidos está mucho más politizada de lo que la NGP contempla. Por ejemplo, deben tenerse en cuenta los complejos intereses políticos de grupo que rodean a los organismos de acreditación, los cuales se ubican entre el Estado, la sociedad civil, el sector privado y las comunidades; así como el destacado papel que desempeñan los comités del Congreso en la conformación de la evolución de la educación superior nacional. Además, las instituciones educativas privadas estadounidenses son ejemplos menos paradigmáticos de la economía de mercado de lo que se imagina la NGP, ya que dependen ampliamente del apoyo estatal en forma de préstamos estudiantiles y, en el caso de la *Ivy League*, del financiamiento público a la investigación. De hecho, la inversión pública es esencial para la fortaleza global de todas las instituciones estadounidenses. Así, alentar a otros países a que eliminen el apoyo de sus Estados incrementa *directamente* la competitividad comparativa global de Estados Unidos. Este país mantiene su nivel de subsidio público a la educación superior, al mismo tiempo que se reduce en otros lugares del planeta. Conminar a otras naciones a que reduzcan el papel de sus gobiernos en la educación superior, por ejemplo vía los Acuerdos Generales de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial de Comercio (OMC) (OMC/AGCS, 2005), permite la apertura de sus sistemas nacionales a las instituciones con fines de lucro estadounidenses, como la Universidad de Phoenix y otras. Por último, ninguno de los dos modelos embona completamente con algunas

instituciones características de la educación superior estadounidense, como la universidad pública de investigación y los colegios de cuatro y dos años.

El último punto es aprovechado por la NGP al hacer su trabajo dentro de Estados Unidos, ya que, cuando se miden contra sus normas, las instituciones públicas parecen deficientes. El sector público estadounidense enfrenta muchas de las mismas presiones asociadas con la instauración de normas que reconfiguran los sistemas y las instituciones del resto del mundo. Al compararlas con las universidades privadas de alto estatus, las universidades públicas de investigación son calificadas como excesivamente democráticas cuando amplían el acceso en vez de intensificar la selectividad. Sin embargo, al compararlas con el sector comercial, las universidades públicas de investigación parecen ineficientes, dispersas e indiferentes a las necesidades del “cliente”; mientras que el sector comercial, de alguna manera, logra atribuirse credenciales democráticas separadas de la gobernanza, la transparencia y la rendición de cuentas.

La ordenación jerárquica del campo

De esta forma, las dos normas —la universidad de investigación “emprendedora” y la universidad de formación profesional con fines de lucro— encarnan, a la manera de la NGP, los subcampos bourdianos de, por una parte, la universidad de investigación de élite, autónoma y centrada en la producción de

conocimiento y prestigio; y por la otra, la institución masiva de capacitación, heterónoma y más interesada en las cifras económicas y la obtención de ganancias. La NGP le designa a cada subcampo una organización determinada para que funcione como un mercado global específico. La hegemonía global no se limita únicamente a la normalización de un solo tipo ideal, sino a la reconstitución continua del campo global como un todo. En este proceso las instituciones que no pertenecen a la élite son sometidas a una heteronomía reforzada y se alteran los términos de todas las tomas de posición. Las universidades y todas las demás instituciones de educación superior tienen que posicionarse como si fueran empresas, las presiones competitivas se vuelven más determinantes y los imperativos económicos calan más hondo; aunque una vez más, el cambio final se muestra principalmente en el extremo heterónimo del campo. La educación superior se mueve hacia la guerra posicional de todos contra todos, el mercado universal imaginado por Bourdieu.

La clasificación jerárquica global de universidades hace más explícito el campo competitivo de la educación superior mundial y ordena, de un modo más estricto, a los dos subcampos (especialmente al de las universidades de investigación de élite) en torno a líneas hegemónicas. El Instituto de Educación Superior de la Universidad Jiao Tong de Shanghái (SJUIHE, por sus siglas en inglés) inició su *ranking* de universidades de investigación en 2003, y el *Times Higher Education Supplement*

comenzó su clasificación de las “Mejores Universidades del Mundo” en 2004. Los dos sistemas de clasificación difieren en su demarcación del campo (véase Cuadro 2). El SJTUIHE mapea el subcampo de las universidades intensivas en investigación. Se centra exclusivamente en dicha función, e ignora las cuestiones de estatus, recursos y datos demográficos. Asimismo, prescinde del subcampo que ocupa el polo opuesto. El *Times Higher* intenta incorporar ambos subcampos en una sola tabla jerárquica, y junto al desempeño en investigación, incluye valoraciones de estatus, indicadores de internacionalización y evaluaciones del nivel de los cuerpos académicos; sin embargo, su clasificación muestra un sesgo favorable hacia el subcampo que privilegia la investigación. Ninguno de los dos *rankings* abarca completamente ambos extremos del campo global, pero uno y otro sistemas contribuyen a su continua formación.

Las clasificaciones del SJTUIHE fueron financiadas originalmente por el gobierno chino con el propósito de establecer estándares para las universidades de su país, frente a las principales instituciones que realizan investigación en el mundo. El objetivo de establecer la posición competitiva de las universidades chinas es apuntalar las políticas diseñadas para cerrar la brecha frente al nivel de las mejores instituciones del planeta. Este ejercicio requiere realismo, resultados mensurables y datos sólidos. El SJTUIHE sostiene que únicamente la investigación —y en concreto la que se publica en inglés y perte-

nece a los campos de las ciencias naturales y exactas— está lo suficientemente estandarizada para permitir una comparación mundial sobre una base cuantitativa. El 20 por ciento del índice SJTUIHE está formado por el número de citas en las principales revistas académicas; otro 20 por ciento proviene del número de artículos publicados en las revistas *Science* y *Nature*; y 20 por ciento más se obtiene a partir del número de investigadores “HiCi” del índice ISI-Thomson que pertenecen a la institución, principalmente en los campos basados en las ciencias. Otro 30 por ciento proviene de la distribución de los ganadores del premio Nobel y la medalla Fields en matemáticas, de acuerdo con la universidad en que se formaron (10 por ciento) y en la que laboran actualmente (20 por ciento). El 10 por ciento restante se determina tomando el total de todos los datos anteriores y dividiéndolo entre el número de académicos de la institución (SJTUIHE, 2007; Thomson-ISI, 2006).

Las clasificaciones del SJTUIHE favorecen a las grandes universidades intensivas en investigación que muestran un alto desempeño dentro de un amplio espectro de campos; también a las universidades y países que invierten considerablemente en infraestructura científica; y a las naciones anglófonas. Las universidades de Estados Unidos disfrutan de una ventaja adicional debido a la circularidad de los patrones de citación: los estadounidenses tienden a citar a sus compatriotas (Altbach, 2006). Este listado produce un mapeo coherente del campo

que resulta consistente con los supuestos previos acerca de las universidades de élite. Ordena de manera precisa la clasificación jerárquica de las universidades de investigación, al tiempo que vincula estrechamente el estatus con los resultados mensurables en dicha actividad, y determina firmemente que la capacidad de investigación es el principio de división entre centro/periferia/márgenes; el fulcro donde se mueven el poder global y la diferenciación. Al basarse en datos estandarizados sobre la investigación, los *rankings* refuerzan la autoridad de esos datos y de la propia estandarización global. Con sus métodos, el SJTUIHE no sólo confirma el predominio de las universidades estadounidenses y anglófonas, también constata el prestigio de las instituciones líderes y ratifica la propia idea de universidad que éstas tienen. Al ignorar la lógica económica del otro subcampo, el de la educación comercial, se garantiza la coherencia. Las instituciones que son fuertes en el mercado comercial no reciben ningún reconocimiento por ello y, en caso de tener alguno, sólo se miden sus resultados en investigación. En el *ranking* del SJTUIHE el campo se representa como una lista única en la que sólo opera un principio de jerarquización, y no dos.

La clasificación del *Times Higher* fue desarrollada por el periódico *Times*, propiedad de Rupert Murdoch, en 2004. Se diseñó para lograr una definición más plural de la educación superior que la del SJTUIHE. Tiende a favorecer tanto a las universidades

fuertes en investigación con alto estatus, como a las que son particularmente sólidas dentro del mercado de estudiantes internacionales. Del total de puntos otorgados por el índice *Times*, 40 por ciento se obtiene a partir de una encuesta de opinión aplicada a académicos de todo el mundo (“pares académicos”) y otro 10 por ciento proviene de un cuestionario para “empleadores globales”. Existen también dos indicadores de internacionalización: la proporción de estudiantes (5 por ciento) y académicos (5 por ciento) que son internacionales. Otro 20 por ciento se determina a partir de la proporción entre estudiantes y cuerpo académico (usada como representación de la “calidad” en la enseñanza). El restante 20 por ciento se obtiene a partir de las citas de investigación divididas entre el número de miembros del cuerpo académico. La posición en el campo de la investigación se refleja mediante los datos sobre las citas y, de manera más parcial, por las encuestas aplicadas a los “pares académicos”. La participación económica en el mercado global de la educación transfronteriza se muestra mediante el indicador sobre la internacionalización del estudiantado —el cual recompensa la ampliación del volumen de participación en el mercado masivo de la educación internacional— y, de forma más dudosa y parcial, mediante las encuestas para “pares académicos” y empleadores, así como por el indicador sobre la internacionalización de los profesores.

CUADRO 2. Cobertura del campo de la educación superior global en los rankings de universidades de la Universidad Jiao Tong de Shanghai (UJT) (primeras 200/500) y del Times Higher (TH) (primeras 200)

<p>SUBCAMPO AUTONOMO universidades de élite.</p>	<p>1. La "super liga global": dominan el UJT, ocupan las primeras posiciones por orden de estatus; también encabezan el TH junto a cierta presencia de las categorías 2 y 4a.</p>	<p>2b. Universidades nacionales (no estadounidenses) de élite con un fuerte papel a nivel internacional: después de la categoría 1 tienen una presencia significativa en el segundo orden de las primeras 200/500 del UJT; más altas en el TH, impulsadas por la encuesta sobre reputación, algunas aparecen entre las primeras 50 mezcladas con las de la categoría 1.</p>	<p>4b. Universidades exportadoras centradas en la docencia: sin presencia entre las primeras 500 del UJT; la reputación y los indicadores de internacionalización estudiantil colocan a algunas australianas entre las primeras 200 del TH.</p>	<p>3. Instituciones de élite con fines de lucro con enfoque global: Los IIT hindúes aparecen en el lugar 57 del TH, pero no forman parte del UJT.</p>	<p>6. Instituciones globales con fines de lucro y menor prestigio, dedicadas exclusivamente a la docencia: sin presencia en ninguno de los dos rankings.</p>	<p>SUBCAMPO HETERONOMO educación comercial de formación profesional con orientación internacional.</p>
---	--	--	--	--	---	---

	<p>2a. Universidades estadounidenses con doctorado con menor participación global:</p> <p>presencia significativa entre las primeras 500 del UJT por sus resultados en investigación; papel menor en el TH.</p>		<p>4a. Universidades de investigación de élite con vínculos nacionales:</p> <p>algunas tienen suficiente investigación para aparecer en las primeras 200 del UJT, hay muchas entre las primeras 500; la encuesta del TH provoca que una lista errática de líderes nacionales con débil conectividad global aparezca entre las primeras 100 y 200.</p>	<p>5. Universidades nacionales centradas en la docencia...</p> <p>sin presencia en ninguno de los dos rankings.</p>		
			<p>7. Instituciones sin fines de lucro y sin agenda global:</p> <p>sin presencia en ninguno de los dos rankings.</p>		<p>8. Instituciones con fines de lucro y funciones globales menores:</p> <p>Operadores comerciales enfocados al mercado local, con algunos estudiantes internacionales. [P.ej. algunas instituciones de capacitación de la industria privada en Australia.]</p>	
					<p>9. Instituciones con fines de lucro y sin agenda global:</p> <p>sin presencia en ninguno de los dos rankings.</p>	

El resultado es un mapeo menos coherente del campo. Los dos subcampos y los dos principios de jerarquización no embonan en una sola tabla. La clasificación del *Times* le otorga puntos a la universidad de investigación de élite dos veces, una directamente y otra vía los indicadores de reputación global, mientras que acredita el estatus económico una sola vez. Así se produce una tabla compuesta en la que nuevamente las universidades líderes en investigación resultan dominantes, y las instituciones estadounidenses de la *Ivy League* encabezan el conjunto. Se modifica por la inclusión de universidades con fuerte presencia en el mercado de estudiantes internacionales, algunas universidades orientadas a la formación profesional (el *Times* incluye a los ITT hindúes y promueve las universidades técnicas holandesas), y universidades líderes de países como China, que elevan su posición gracias a las encuestas sobre reputación. Las universidades británicas y australianas tienen mayor presencia en el mercado comercial de estudiantes internacionales y ambos sistemas nacionales tienen una mejor posición en la clasificación del *Times* que en la de la Universidad Jiao Tong. Australia tiene 7 universidades entre las primeras 100 del *Times*, 6 de ellas entre las primeras 50, con lo que extraordinariamente aparece como el tercer sistema más fuerte del mundo, por delante de Japón, Canadá y todas las naciones de Europa Occidental. Sin embargo, Australia no tiene ninguna universidad entre las primeras 50 del

ranking de Jiao Tong y solamente 2 entre las primeras 100. Mientras que Estados Unidos tiene 54 universidades de investigación entre las primeras 100 de la clasificación de Jiao Tong, el *Times* consigue reducir el liderazgo mundial estadounidense a sólo 33 (véase Tabla 4). El ejercicio del *Times* puede entenderse como el intento de un editor británico por afirmar una hegemonía anglo-estadounidense en la educación superior, claramente diferenciada de una exclusivamente estadounidense. Sin embargo, la credibilidad de los datos del *Times* se ve afectada por las deficiencias metodológicas de la encuesta —la que se aplica a los académicos tiene una tasa de respuesta de casi 1 por ciento y tiene un sesgo favorable para los países del sistema Westminster, los cuales tienen un desempeño extraordinario en ese *ranking*— dado que los datos pueden ser alterados o interpretados para obtener diversos resultados,²¹ así como por las dramáticas oscilaciones que ocurren de un año a otro en la clasificación de algunas universidades (Marginson, 2007c).

²¹ En un congreso efectuado en Brisbane, Australia, el 12 de febrero de 2006, un representante de QS Marketing, la empresa que realiza las dos encuestas para el *Times Higher*, señaló que la tasa de cuestionarios devueltos de la encuesta para académicos correspondiente a 2006 fue sólo de 1 por ciento, y que la mayor parte de las respuestas fueron enviadas desde el Reino Unido y Australia. No se realizó ninguna prueba para comprobar la representatividad de las respuestas ni se ponderaron para corregir probables sesgos.

TABLA 4.

Resultados de las clasificaciones universitarias de la Universidad Jiao Tong de Shanghai y el *Times Higher Education Supplement*

Clasificación de la Universidad Jiao Tong de Shanghai, 2007		Clasificación del <i>Times Higher Education Supplement</i> , 2006	
1–100.0	Harvard, EUA	1–100.0	Harvard, EUA
2–72.6	Cambridge, GB	2–96.8	Cambridge, GB
3–72.5	Stanford, EUA	3–92.7	Oxford, GB
4–72.1	U California Berkeley, EUA	4–89.2	Massachusetts IT (MIT), EUA
5–69.7	Massachusetts IT (MIT), EUA	4–89.2	Yale, EUA
6–66.0	California IT (Caltech), EUA	6–85.4	Stanford, EUA
7–61.8	Columbia, EUA	7–83.8	California IT (Caltech), EUA
8–58.6	Princeton, EUA	8–80.4	U California Berkeley, EUA
8–58.6	Chicago, EUA	9–78.6	Imperial College, Londres, GB
10–57.6	Oxford, GB	10–74.2	Princeton, EUA
Primeras 100	EUA 54, GB 11, Japón 6, Alemania 5, Canadá, Francia y Suecia 4 c/u	Primeras 100	EUA 33, GB 15, Australia, Países Bajos 7 c/u, Francia, Suiza 5 c/u
Primeras 200	EUA 87, GB 22, Alemania 15, Japón 9, Canadá 8, Países Bajos 7; Francia, Suiza, Australia, Italia 6 c/u	Primeras 200	EUA 55, GB 29, Australia 13, Países Bajos, Japón 11 c/u, Alemania 9, Canadá 6, China 6, Bélgica 5
Primeras 500	EUA 167, GB 43, Alemania 40, Japón 32, Italia 23, Canadá 22, Francia 21, China 19 (14),** Australia 16	Primeras 500	[no aparecen]
Universidades de países menos ricos*	7 (3.5%) de las primeras 200: China 3; Rusia, México, Argentina, Brasil 1 c/u. Algunas de éstas son enormes. 35 (7.0%) de las primeras 500: China 14; Brasil, Sudáfrica 4 c/u; Rusia, Hungría, Polonia, India 2 c/u; Argentina, México, República Checa, Chile, Egipto 1 c/u	Universidades de países menos ricos *	15 (7.5%) de las primeras 200: China 6, India 3; Rusia, Malasia 2 c/u; México, Tailandia 1 c/u. La encuesta de reputación eleva la posición de algunas de las instituciones nacionales líderes en países emergentes que de otro modo no aparecerían
Universidades de formación profesional	En general, las universidades de investigación centradas en la formación profesional ocupan lugares bastante inferiores que los de las que realizan investigación básica, los sectores dedicados exclusivamente a la formación profesional (p. ej. Alemania) no aparecen	Universidades de formación profesional	Instituciones centradas en la formación profesional de los Países Bajos e India están clasificadas por encima de universidades de investigación básica. Algunas universidades de formación profesional de Australia se ubican en las primeras 200

* Universidades de países con ingresos per cápita de menos de 20,000 USD anuales.

** Incluye cinco de Taiwán.

Fuentes: SJTUHE, 2007; *Times Higher*, 2007.

Sin embargo, al igual que la clasificación del SJTUIHE, la del *Times* refuerza en líneas generales la hegemonía global pre-establecida. Como señala Philip Altbach (2006): “El hecho es que esencialmente todas las mediciones usadas para evaluar la calidad y construir *rankings* fortalecen el prestigio de las grandes universidades en los principales centros científicos y académicos de los países de habla inglesa, particularmente los de Estados Unidos y Gran Bretaña.” Las clasificaciones encumbran a las universidades de la súper liga en la escala global y las agigantan por encima de toda jerarquía nacional. Las emergentes potencias asiáticas en ciencia, que por primera vez son capaces de trazar su propio derrotero en la educación superior, reciben el claro mensaje, por parte de los *rankings*, de que para tener éxito en el nivel global deben constreñirse a los términos de una dominación estadounidense que parece inalterable. Está por verse si estas nuevas potencias se subordinarán totalmente a esos dictados.

No obstante, la fuerza de las comparaciones globales específicas y sus normas son prácticamente universales. Excepto en Estados Unidos, los miembros y allegados de todas las universidades saben dónde se ubica su institución en la lista de Jiao Tong o la del *Times*, y especialmente si aparece o no en ellas. Es una cuestión que importa. Los criterios para tener éxito son claros, de modo que los *rankings* canalizan la toma de posiciones a una gama limitada de acciones que pueden con-

tribuir a ascender en la tabla y otras iniciativas pierden su atractivo. Innovaciones en el currículo, la pedagogía, la provisión y el diseño organizacional particularmente distintivas por parte de las instituciones, localidades o culturas, son inhibidas por el largo tiempo que necesitan, como el precio de las acciones; imponen una mentalidad a corto plazo que anula el potencial para invertir en estrategias radicalmente novedosas y particularmente ajenas a las normas dominantes. Más aún, al restringir las posibles trayectorias, los *rankings* marginan las tradiciones y modelos heterogéneos. El *statu quo* de la educación superior queda protegido por la ausencia de rivales. Estados Unidos constituye la excepción y los *rankings* globales son mucho menos importantes. En esa nación la tiranía de la clasificación nacional del *US News and World Report* es casi total. Para los presidentes de las universidades y la sociedad estadounidense constituye una clasificación global de facto. No se trata simplemente de una cuestión de arrogancia, ya que *US News* incluye a más de la mitad de las instituciones líderes a nivel mundial.

Las comparaciones globales con base en los *rankings* crean una mayor heteronomía en todo el sector, excepto en las universidades de la súper liga, cuyas libertades se fortalecen. Esta heteronomía es diferente a la que los gobiernos y sus controles ejercen a nivel nacional. Como hemos visto, cuando operan en el ámbito nacional, las universidades ejercen una autono-

mía reflexiva frente al Estado. Se trata de un proceso con doble faceta que no puede resolverse, en el que las instituciones están continuamente bajo la presión del Estado para debilitar su autonomía, mientras que, de tanto en tanto, el Estado mismo es criticado e incluso renovado. Esta reflexividad sobre el Estado nacional se ve perturbada por la atracción de los *rankings* globales, ya que fragmenta el viejo papel de las universidades en la construcción de la nación. Sin embargo, los *rankings* mundiales no establecen una reflexividad equivalente en la dimensión global. No existe un Estado global que pueda actuar como rector de las universidades, o como su objeto de construcción. A pesar de que la hegemonía global está en todas partes, también está fuera de alcance. Las universidades de la súper liga mantienen una relación constante con los centros globales de poder. Empero, la mayoría de las veces, esta práctica se lleva a cabo como una reflexividad centrada en Estados Unidos y rara vez reconoce la dimensión global, excepto cuando la da como un hecho. Otras universidades pierden su papel reflexivo cuando vuelcan su atención al ámbito global, tal como los *rankings* afirman que se debe hacer. ¿Cómo pueden insertarse en un proyecto de construcción mundial, cuando el terreno está bloqueado por la súper liga, a pesar de su indiferencia ante el problema de la gobernanza global? De esta manera los potenciales de la universidad como institución se ven disminuidos.

Más allá de la hegemonía global

La hegemonía global en educación es un hecho innegable, pero un proceso nunca está cerrado, las posibilidades imaginativas están siempre abiertas, y en el largo plazo existe el potencial para que haya una pluralidad de centros de poder. Internet, los viajes aéreos y la investigación no están confinados a las naciones anglófonas y podemos concebir un ambiente cultural más diverso con posibles globalizaciones europea, hispanoparlante, china, islámica y otras más. Daniel Drache y Marc Froese (2005, pp.7-8) resaltan que la industria filmica actualmente muestra importantes signos de pluralidad que “nadie podía haber previsto hace algunas décadas”. En términos monetarios Hollywood es todavía la potencia suprema y obtiene 6,400 millones USD en ventas internacionales cada año; en cambio, las ganancias de la industria filmica hindú ascienden a sólo 100 millones USD (p. 24). Sin embargo, Bollywood²² produce más de

²² El término proviene de un juego de palabras entre Bombay—centro de la industria cinematográfica hindú— y Hollywood.

800 filmes cada año, en 25 lenguas hindúes diferentes y desde distintos centros regionales. Actualmente un grupo selecto de filmes de Bollywood se exhibe en los principales mercados mundiales de cine. Asimismo, existen otros productos creativos no anglófonos con gran presencia internacional, como la animación japonesa, los filmes chinos e iraníes; y las producciones televisivas mexicanas, venezolanas, colombianas y brasileñas. Esa es la situación de la industria filmica y televisiva, pero, ¿cómo y dónde puede comenzar a fragmentarse la extraordinaria hegemonía global en educación superior e investigación? ¿Qué condiciones y factores moldean el potencial de individuos e instituciones dentro del campo global? ¿Qué tan ontológicamente abierto está dicho campo y sus posibles trayectorias?

Agencia global y ontología

La noción de Pierre Bourdieu sobre la interdependencia entre posición y las estrategias de toma de posición ayuda a explicar las acciones de individuos e instituciones dentro del campo de poder, por ejemplo las decisiones de los funcionarios universitarios y las trayectorias que ellos imaginan (Marginson y Consideine, 2000). Dicha teorización es particularmente adecuada para el estudio de las decisiones ortodoxas, frecuentemente miméticas y predecibles que se toman siguiendo la premisa esencial de mantener la posición relativa. Es menos útil para explicar las prácticas de los líderes de universidades y disciplinas cuando re-imaginan sus opciones: por ejemplo cuando

conciben un cambio en las delimitaciones del campo, o en los productos de la educación superior, o una ruptura con la norma que establece que la competencia regula las relaciones dentro del campo. De vez en cuando aparecen innovaciones tan singulares que no pueden explicarse adecuadamente por medio de las posiciones y condiciones. Tales innovaciones son particularmente evidentes en la dimensión global, por ejemplo las primeras iniciativas para establecer sucursales de universidades extranjeras en naciones importadoras de educación superior. En este punto puede cuestionarse la teoría de Bourdieu, ya que en primer lugar universaliza la competencia dentro del campo de poder, de modo que parece imposible una tregua en la implacable guerra “hobbsiana” de todos contra todos, que continuamente reduce nuestras condiciones de posibilidad. En segundo lugar, argumenta que la libertad, es decir, el potencial de autodeterminación, debe entenderse sólo como libertad respecto de las necesidades materiales. En *Distinction*, Bourdieu habla de la oposición entre “los gustos del lujo (o libertad) y los gustos de la necesidad” (1984, p. 177). La posibilidad de acción se restringe por las relaciones de clase y los niveles de recursos preestablecidos, de modo que encierran el potencial de autodeterminación. Pero si bien es cierto que la autodeterminación está limitada por los recursos materiales y las relaciones históricas de poder, y que es esencial entender esas condiciones, ello no agota todas las posibilidades.

La historia sugiere que la libertad también está condicionada por la agencia misma, por la imaginación y la capacidad de los agentes para actuar en los límites. Antonio Gramsci, con su énfasis en la voluntad y la iniciativa individual, entendió todo esto, tal como destaca Gwyn Williams (1960). Pero para Pierre Bourdieu la “estrategia” no se funda tanto en la imaginación y la decisión consciente, sino en disposiciones aprendidas o hábitos. Nos movemos instintivamente en respuesta a un conjunto estructurado de posibilidades y a la manera en que éstas varían y se transforman. La gama posible de estrategias para la toma de posición, así como los límites de la propia gama, al adecuarse a la posición de cada agente y al estado de la lucha, quedan indeleblemente marcados en el inconsciente del agente y condicionan cada una de sus acciones. “Debido a que las tomas de posición surgen casi mecánicamente —es decir, casi de manera independiente de la consciencia y la voluntad de los agentes— de la relación entre posiciones, toman formas relativamente invariantes” (Bourdieu, 1993, p. 59). Con esta atenuada visión de la posibilidad para la autodeterminación reflexiva, Bourdieu no deja espacio suficiente para el desempeño de la imaginación creativa en la construcción de estrategias.

Amartya Sen (1985 y 1992) imagina la agencia de una forma más generosa y sostiene que la libertad como autodeterminación tiene dos componentes principales a los que llama “libertad de agencia” y “libertad como poder”; a este último lo denomina “libertad efectiva” en una obra posterior. La libertad de agencia

es donde se ubica la identidad, se reúne la imaginación y se forma la voluntad. La libertad como poder es, a grandes rasgos, libertad positiva, incluyendo la capacidad de recursos para realizar las metas personales. Sen distingue estas dos formas de libertad de la libertad negativa, o la libertad frente a la coerción que es fundamental para Friedrich A. Hayek (1960) y el neoliberalismo (Marginson, 1997). Amartya Sen señala que la libertad negativa es una condición de la autodeterminación, pero menos importante que la libertad como poder. La libertad positiva implica la libertad negativa, pero el caso contrario no ocurre. También sostiene que la gama de opciones a nuestra disposición es un elemento importante de la libertad, otra diferencia con Hayek, para quien no tiene importancia y lo que interesa es la ausencia de coerción, es decir, quién realiza la elección (Sen, 1992, p. 63). Sen también recalca que el grado de libertad debe distinguirse de los recursos y otros medios para la libertad. Dos agentes con los mismos recursos y la misma libertad negativa pueden buscar libertades de logro distintas. Cuando los recursos se mantienen constantes, la fuente principal de variaciones en relación con la libertad es la libertad de agencia. Así, la gama de opciones puede expandirse, en primera instancia mediante el pensamiento. De modo que, a la larga lista de elementos que pueden diferenciar la libertad de logro en la educación superior global —incluyendo el PIB nacional, la inversión en educación superior, la capacidad de investigación, el idioma de uso, el volumen e intensidad de los compromisos internacionales, etcétera— podemos agregar

otra cualidad crucial para establecer fronteras de lo posible en el entorno global de la educación superior, y dicha cualidad es un aspecto de la libertad de agencia: la *imaginación*, es decir, las posibilidades imaginadas por universidades, grupos e individuos.

Sin embargo, considerar una noción de agencia que deje más espacio para la positividad consciente y los actos de la voluntad del que permite Pierre Bourdieu, tiene implicaciones para el concepto de *campo relacional*. En su descripción del espacio global, Arjun Appadurai (1996) coloca en primer plano la agencia y se interesa centralmente por los productos de la imaginación global; al mismo tiempo, describe la estructura del campo en términos de apertura ontológica, un mundo con diferentes flujos culturales que actúan como vectores, los “paisajes” heterogéneos y disyuntivos con sus formas y articulaciones irregulares. Los “paisajes” de Appadurai son estructuras —no se trata de una simple descripción de la imaginación que flota liberada de las restricciones del poder, las categorías culturales y la materialidad económica— pero él enfatiza la mutabilidad, volatilidad y contingencia de todas las categorías y estructuras. La consecuencia de ello es que en el escenario global, más que en el nacional, incluso las estructuras hegemónicas en la educación superior son provisionales, parciales e impugnables; son relativizadas por las otras partes del campo y están en continua transformación. Dos elementos que permanentemente entran en juego dentro del campo (y que son fuentes muy importan-

tes de su apertura ontológica) son la imaginación y la voluntad de los agentes.

En otras palabras, los agentes tienen más espacios variados en los cuales innovar en el escenario global que en el nacional. El entorno global está continuamente en formación, el mapa de posiciones se reconstruye continuamente y siempre emergen posiciones novedosas. Éstas son sugeridas por los arreglos sociales en que se encuentran los agentes y por su pensamiento.

¿Por qué existe mayor apertura ontológica en el escenario global? Un factor es el crecimiento, la extensión, la apertura, la reciprocidad y el dinamismo de los flujos globales de gente, conocimiento, ideas, tecnologías y capital en la educación superior y otros sectores. Como sugiere la metáfora siempre móvil de los flujos, los de tipo transfronterizo generan cambios y ellos mismos cambian. En cierto grado, esto tiende a “distender” las relaciones de poder en la educación superior mundial, al impartir cierto grado de dinamismo, inestabilidad, apertura e impredecibilidad, en mayor medida que en los sistemas nacionales. Otros factores son la tendencia exponencial en la expansión de las redes, tal como lo describe Manuel Castells (2000); fronteras nacionales más permeables y la fragmentada naturaleza de las redes globales y los confines del campo global; la volatilidad y vitalidad del espacio para la toma de posición; las lagunas en la regulación gubernamental formal de los sistemas e instituciones internacionales y el espacio para la asocia-

ción espontánea que todo esto produce (Marginson y van der Wende, 2007). Existen sobre todo los potenciales expandidos para la libertad de agencia creados por las transformaciones globales en el tiempo y el espacio: mayor número de sitios; pasaje más rápido entre ellos; comunicaciones instantáneas, expandidas, intensificadas y multi asociadas; mayor cantidad de *identidades* múltiples y esferas de acción variadamente articuladas.

La dificultad para analizar las relaciones de poder en la educación superior —y la refutación de todos los que teorizan la mutua exclusividad de lo moderno y lo posmoderno, y de lo nacional y lo global— es el escenario global en el que podemos detectar fácilmente tanto las relaciones señaladas por Bourdieu como las indicadas por Appadurai. Respecto al campo de lo global con su desigualdad, alteridad y separación, podemos, sin embargo, detectar la bourdiana relación binaria entre la *élite* y la masa, entre lo principal de la cultura autónoma y lo principal de la heteronomía, junto con vigorosas actividades que tienden a la creación de límites y formación de jerarquías, tales como las clasificaciones de universidades, que son sostenidas por sus principales beneficiarios. Eso es en esencia el proyecto hegemónico: la imposición de la forma sobre el flujo, el descarado intento por detener el tiempo y centrar el poder en lugares particulares, y la necesaria ceguera de reflexión que esto implica. ¿Cómo podría cualquiera de estos proyectos no ser sino algo provisional? ¿Cómo puede no fallar “en el largo

plazo”? Pero eso no significa que sea algo efímero, incapaz de asegurar potentes efectos o dominio inmediato: sólo que el proyecto tiene que hacerse y rehacerse continuamente, pues como Antonio Gramsci observó, la capacidad de renovar puede ser socavada, fragmentada o agotada.

Mientras tanto, uno de los efectos continuos e inmediatos de la hegemonía en la educación superior es precisamente articular y diferenciar las libertades de agencia en interés del proyecto hegemónico. La ontología expandida y abierta más globalmente se vive de manera diferencial. Algunos tienen mayores libertades de acción que otros. El punto bourdiano es que la autonomía y la capacidad se localizan en el subcampo académico de mayor estatus y sobre todo en las universidades de la súper liga. Ahí la amplitud hipotética para la estrategia se maximiza (aunque tiende a confinarse a estrategias que reproducen la hegemonía o son las menos consistentes con ella). Otras instituciones y agentes de la educación superior pueden imaginar alternativas más radicales, pero cuentan con menos medios para implementarlas. Algunos son tan eclipsados por la hegemonía que cuentan con opciones muy reducidas en el entorno global. Aquí la diferenciación de la libertad como poder —algunos sistemas realizan investigación básica y otros no, algunas instituciones están más conectadas globalmente que otras— constriñe el potencial para la libertad de agencia. Ello no elimina el deseo de autodeterminación o las imágenes po-

sibles. Pero sí sugiere la necesidad de disponer de nuevas aproximaciones a la identidad y autoorganización.

Para los sistemas nacionales y las instituciones fuera de Estados Unidos y de la pareja anglo-americana que es la mitad de la extensión integrada del proyecto global estadounidense en educación superior e investigación, una forma estratégica hacia adelante radica en la organización regional (meta-nacional), a fin de acumular masa crítica y quizás consolidar identidad cultural. Frente a la hegemonía global norteamericana se requieren unidades más grandes que los países. En Europa la regionalización que tiene como vehículo los acuerdos de Bolonia y Lisboa, está fortaleciendo la comunidad estructural, el movimiento más intenso de personas y la cooperación en investigación avanzada. Bolonia se mueve entre la fragmentación y la homogeneización; y Lisboa representa peligros, especialmente para las vulnerables naciones post-soviéticas, pero las ganancias en la arquitectura y la identidad regionales son impresionantes. En América Latina, donde algunos sistemas de educación superior se están beneficiando de un largo periodo de vida democrática, el crecimiento de las instituciones y los gobiernos civiles con una agenda social más allá del consenso de Washington, existe un potencial importante para una cooperación más avanzada. Esto ya está sucediendo en los países del “cono sur” mediante el Mercosur.

Una segunda forma es intensificar la construcción de capacidad para investigación y desarrollo a escala nacional con la finalidad de sentar las bases de una intervención global más potente. La construcción de esa capacidad tiene dos aspectos: los recursos materiales y los proyectos basados en una identidad nacional proactiva. China duplicó su ingreso per cápita real en la última década, y de acuerdo con algunas proyecciones superará el PIB per cápita de Estados Unidos en el año 2025. La educación superior en China está experimentando un gran desarrollo encabezado por el Estado con una extraordinaria rapidez. Entre 1990-1991 y 2002-2003, la tasa bruta de matrícula subió de 3 a 13 por ciento (Banco Mundial, 2007). De 1998 a 2004, un periodo de sólo seis años, el número total de estudiantes de pregrado en ese país se multiplicó por cuatro (Liu, 2006). China representa ahora la mitad del gasto en investigación y desarrollo (IyD) de las naciones que no pertenecen a la OCDE (Vincent-Lancrin, 2006, p. 16), y es la segunda más grande en inversión en IyD del mundo. Esta transformación tiene incalculables repercusiones en el largo plazo a nivel planetario, para el mapa de la investigación y los flujos de conocimiento y de personas, y los patrones de alianzas y redes. Igualmente importante y corolario necesario de este proceso de acumulación material y de formación de personas altamente calificadas es el sentido de la misión nacional/global de la educación superior china. Como señalan Zhang Xiaoming y Xu Haitao (2000, p. 103): “muchas sociedades no occidentales están tratando de evaluarse a sí mismas con estándares occidentales y desarrollar

así lo que les falta. Ha llegado el momento de cambiar ese planteamiento equivocado”. La internacionalización debería enfatizar “no la eliminación de las diferencias culturales sino el intercambio internacional en condiciones de igualdad” (p.104). La diferencia de poder entre los países inevitablemente da como resultado desigualdades; pero “ningún camino hacia el desarrollo, la autonomía y el poder puede separarse de los sistemas internacionales” (p. 110). La apertura y la participación abierta en la dimensión global son esenciales. Al mismo tiempo, el mantener un fuerte sentido de la tradición nacional y del proyecto estratégico nacional es igualmente crucial. Frente a los flujos internacionales el proyecto nacional no debería estar orientado a adaptarse a la normalización y estandarización globales, sino más bien hacia la “indigenización”, mediante la cual la cultura extranjera sea “injertada en el árbol de la cultura indígena” (p. 104).

Taiwán, Singapur y Corea del Sur siguen una trayectoria similar a la de China en la educación superior: Singapur ha desarrollado una particularmente sofisticada capacidad para crear una estrategia global que refleja un proyecto nacional coherente, en el que parece que la brecha entre la identidad global y la identidad nacional/local, la dualidad que acompaña al trabajo universitario en la mayoría de los países fuera de Estados Unidos, ha sido cerrada por un acto deliberado de voluntad nacional. Múltiples identidades crean flexibilidad estratégica, permiten un movimiento más libre entre diferentes esferas de

operación e, igualmente, una estrategia global exitosa también requiere que las múltiples identidades sean coherentes entre sí. Mucho queda por ver en la forma que este asunto sea manejado por las naciones no hegemónicas, ya sea que puedan mantener tanto la multiplicidad como la coherencia. La manera en que China lidie con el biculturalismo en la educación superior, y el grado en que el *putonghua* (chino mandarín) se convierta en el idioma global de las comunicaciones y la investigación, será el factor principal para determinar el nivel de pluralidad cultural del conocimiento. También existen perspectivas de un mayor papel global del idioma español, dado el peso demográfico y cultural de América Latina, y la importancia creciente de este idioma dentro de Estados Unidos, y tal vez para el idioma árabe.

Estrategias para enfrentar lo global

El campo global de la educación superior abarca los mercados globales, pero es más heterogéneo que el simple 'mercado global' acuñado por la NGP y las clasificaciones de universidades. Es estandarizado no por las leyes del movimiento de la acumulación de capital, sino por la hegemonía anglo-estadounidense y la dominación del subcampo autónomo de las universidades de investigación de Estados Unidos (principalmente) y el Reino Unido. Los instrumentos de dominación son el idioma y la monocultura, la investigación y los sistemas de publicación, los flujos de conocimiento y ulteriormente de per-

sonas; aunque la uniformidad global es incompleta y se practica a expensas de una mayor diversidad. Se asume con frecuencia que las fuerzas del mercado global son impuestas por la hegemonía estadounidense y la estandarización en la educación superior —esa diversidad cultural está siendo suprimida por la acumulación mundial de capital, tanto en este sector como en otros. Pero las universidades no son bancos, empresas mineras o manufactureras de computación. Su lógica social es diferente. En la educación superior, el idioma hegemónico y el conocimiento son las condiciones previas y esenciales para la evolución de los mercados globales, no al revés. Las técnicas de la clasificación universitaria fueron posibles sólo con base en la previa universalización de la investigación en idioma inglés en las ciencias exactas y naturales. De un modo semejante se asume con frecuencia que la educación superior está siendo mercantilizada a instancias del Estado, pero las universidades globales de élite no se están convirtiendo en fábricas de productos de conocimiento. Existe mercantilización en sus extremos, pero su interés principal es obtener apoyo del mercado y de la sociedad civil para la investigación básica en la forma clásica de un bien público. (Es por debajo del nivel de las instituciones hegemónicas que se determinan la heteronomía y las formas mercantilizadas.) Como en la iglesia católica y otras religiones organizadas que también anteceden al capital financiero, la universidad de la súper liga es esencialmente su propia criatura. Irónicamente, quizás, los orígenes premodernos de la universidad de élite le permi-

ten desempeñar un papel fundamental en la construcción de relaciones globales en esta época.

El sector hegemónico de la educación superior sirve tanto al sector de negocios como al Estado-nación imperial, pero lo hace desde una condición de reflexividad autónoma. La súper liga no es un artefacto del Estado o de la economía, pese a la existencia del discurso de la “economía del conocimiento”. La sociedad civil en su forma de universidad de investigación de la súper liga se ha movido más allá del horizonte gramsciano de la estructura de clases nacional y la esfera del Estado-nación, en un espacio global donde responde principalmente a la única potencia nacional que se extiende por todo el planeta (aunque responsable sólo a nivel nacional, no planetario) y de modo secundario a las élites con movilidad global que son ahora sus principales usuarios. En este espacio global los aspectos delimitantes de las universidades líderes permanecen de manera específica: la producción de conocimientos y el estatus social o los bienes posicionales (Hirsch, 1976) ligados al conocimiento autoritario. La capacidad de investigación, no el capital económico, es el principal elemento material constitutivo de la hegemonía global en la educación superior.

Las relaciones globales de poder en la educación superior están determinadas por la posición asignada, o la propia, de los países, universidades y agentes individuales para y hacia el proyecto hegemónico. Algunos agentes del escenario global son

centrales a ese proyecto y se benefician de él, algunos otros son absorbidos en su interior y otros se marginan o excluyen. La lógica binaria bourdiana del sector global, dividido entre las universidades elitistas de investigación y la educación masiva/comercial, constituye la separación entre el poder del conocimiento y la economía mercantil en la educación superior, y la división última entre la inclusión y la exclusión. ¿De dónde puede provenir entonces el desafío? ¿Dado el peso de la hegemonía —en tanto también se da un mundo menos terso y fluido según Appadurai, en la cima del cual se ubica la hegemonía, un mundo puesto en ese lugar por el peso del poder categórico, pero que siempre está amenazando con romper las amarras— cómo podemos movernos para crear un espacio para la autonomía local, nacional y regional, mientras se construyen relaciones más democráticas y plurales en la educación superior a nivel global?

El apoyo con recursos por parte de los gobiernos nacionales es esencial para la competencia global y la autonomía. La inversión nacional continúa siendo crucial. Al mismo tiempo no es suficiente con asegurar el espacio para crear estrategias más allá de la hegemonía; y si las opciones están limitadas a fortalecer la competitividad nacional, esto reproduce no sólo la hegemonía sino la subordinación a ella. Cuando se quiere asegurar la estrategia global enmudeciendo los contenidos locales, la identidad es negada. Aquí las revueltas nacionales y locales en contra de la NGP y la mercantilización pueden crear

espacios para proyectos sociales más generosos, pero es improbable que sean decisivos de cara a la hegemonía, en tanto que la monocultura en el idioma y la investigación permanecen intactos. De un modo diferente, la hegemonía monocultural continuará dando forma a los resultados y modalidades deseables de la educación superior, y la súper liga retendrá su completa autoridad, lo cual es una función de la sociedad civil global más que de las políticas nacionales o los condicionamientos del Banco Mundial. Las políticas continuarán siendo conducidas en estos términos y tarde o temprano las instituciones recalcitrantemente locales y los sistemas nacionales serán echados para atrás (o ellos mismos lo harán), volviéndose a normalizar en términos de la hegemonía. Las alianzas regionales e internacionales son esenciales porque ofrecen más espacio para enfoques alternativos y para la construcción de la identidad cultural. Aquí el problema estratégico es liberarse de los estándares globales hegemónicos y la estandarización sin perder la perspectiva global. Lo que se necesita son proyectos nacionales y locales que sean “concebidos de una manera no nacionalista”, tal como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 80); que construyan formas de autonomía local y nacional, y que sean parte de una nueva clase de sociedad civil global:

Desde la perspectiva de los países periféricos y semi periféricos el nuevo contexto global demanda una reinención total del proyecto nacional sin el cual no puede reinventarse la universidad. No hay nada de naciona-

lismo en esta demanda. Sólo existe la necesidad de inventar un cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización agresiva y exclusiva (p. 78).

La esencia de la sociedad civil global —análoga a las modernas sociedades nacionales construidas antes que ella— es que la agencia, fluida dentro del espacio común, sea irreductiblemente global y local/nacional al mismo tiempo. Contando con estas iniciativas locales y nacionales sujetas a factores que condicionan la agencia (incluyendo la imaginación de los líderes locales), algunas partes del mundo de la educación superior *pueden* constituir un globalismo alternativo al de los sectores de la comunicación y el entretenimiento dominados por Estados Unidos, el sector financiero y las universidades de la súper liga. Al hacer esto, las universidades pueden necesitar el uso de libertades que fluyen tanto de su vieja autonomía, y la nueva agencia y la ontología, como ponerse delante de sus gobiernos nacionales; aún hasta el grado de anticiparse a las formas futuras de la gobernanza global. Tal globalización alternativa podría tener dos elementos principales. Estos son parcialmente independientes, parcialmente dependientes y cada uno es necesario para el otro.

El primero de ellos es la *diversidad*. La tercera parte de este libro concluyó subrayando la necesidad de establecer una genuina pluralidad cultural en investigación para moverse más allá de las condiciones de la actual hegemonía. En consecuencia, moverse más allá de esa hegemonía resulta esencial para el esta-

blecimiento de una genuina pluralidad cultural en la investigación y el conocimiento. Una condición crucial para este proceso de pluralidad es mantener la diversidad lingüística en el sector de la educación superior global; no como un sustituto de la comunicación global, que es inevitable y necesaria, sino a lo largo y como parte de ella. Un signo esperanzador es el potencial de pluralidad cultural en las “entrañas de la bestia” dentro del propio Estados Unidos. La hispanización demográfica y cultural podría ofrecer condiciones favorables para ampliar las formas de mirar la realidad en Estados Unidos dentro de un escenario global mayor. Esto podría llevar incluso a un mayor compromiso con modelos no anglo-estadounidenses de educación superior.²³

El segundo es la *agenda social*. De forma individual o colaborativa, las universidades de cualquier parte del mundo pueden hacer uso de sus recursos para apuntalar los diagnósticos y so-

²³ La pluralidad de modelos permitiría contar con una mayor diversidad en las comparaciones globales entre instituciones. En el peor caso, esto significa tener clasificaciones de universidades basadas en varias ligas en lugar de una sola. En el mejor, puede conducir a alejarse totalmente de la comparación de instituciones, hacia valoraciones basadas en disciplinas y servicios desagregados, tal como lo ha hecho el Centre for Higher Education Development (CHE) de Alemania. Lejos de considerar esto como utópico, el sistema del CHE ya ha sido establecido como la forma principal de comparación interinstitucional en Alemania, Austria, los Países Bajos y la región de Flandes, y se extenderá por toda Europa (para mayor discusión, véase Marginson, 2007). Este hecho también subraya la prominencia de los modos regionales de organización en educación superior e investigación frente a la hegemonía global.

luciones a muchos problemas urgentes que enfrenta la humanidad. El calentamiento global y el cambio climático encabezan la lista, seguidos de la pobreza y el analfabetismo, las guerras civiles e internacionales, el tráfico de personas y las enfermedades epidémicas. Es muy vasto el alcance de la cooperación internacional más allá de los límites de la hegemonía. “La meta es reinsertar a la universidad pública en la solución colectiva de los problemas sociales, los cuales por ahora son insolubles a menos que se les considere globalmente” (Santos, 2006, p. 79). Al mismo tiempo, si bien el cosmopolitismo crítico en la dimensión global es necesario, no es suficiente por sí mismo. Si el carácter global común de los problemas y soluciones se configura para vaciar de contenido social lo local y lo nacional, los instrumentos del gobierno nacional y la especificidad cultural y lingüística, se niega el camino hacia la diversidad y sólo queda una diferencia superficial. El cosmopolitismo se deja de lado como conjunto de significados predecibles dentro de un juego singular. Lo global comienza a salirse de lugar y es susceptible de ser capturado por los agentes del mercado. Las universidades se resquebrajan entre los agentes globales y aquellos que están confinados sólo a lo que pueden ver. Se pierden también los aspectos potenciales de las políticas igualitarias.

Finalmente, la cultura, el lenguaje y los enfoques alternativos a la investigación y el conocimiento están en el centro mismo del problema de crear estrategias en la educación superior. Es en el dominio de la investigación y el conocimiento donde se mantiene principalmente la hegemonía en la educación supe-

rior. Ésta no se halla de manera permanente subordinada a la formación de los mercados globales ni es inevitablemente cómplice de su propia normalización en términos de la hegemonía. Mientras tengan un papel en la creación de conocimientos, las instituciones cuentan con el potencial de poder autónomo en el nivel global. Cuando la educación superior se reduce meramente a producir y adjudicar bienes posicionales, como si fuera una oficina laboral, su potencial histórico se limita significativamente. Se vuelve más bourdiano, más orientado a categorizar, de lo que es en la actualidad. Si la producción de conocimiento es esencialmente global, también constituye una posibilidad infinita para las diversas identidades, para la praxis local y el mantenimiento del lenguaje, así como para recuperar las ideas locales dentro de una conversación común. Para las universidades, los grupos de investigación y el profesorado de Estados Unidos, la esencia de la contra-hegemonía es ayudar a construir la capacidad para la producción de conocimientos en otros lugares. Cuando el papel de la universidad en la creación de conocimiento ocupa el lugar central y el potencial de las universidades de investigación (esas fecundas máquinas culturales) para mantener y crear una diversidad de conocimiento, adquiere la capacidad de expresarse, el potencial se abre por completo al libre juego de la imaginación: la mayor promesa que nos ofrece el orden/desorden global señalado por Appadurai.

Bibliografía

- Altbach, P. (2005), "Academic Challenges: the American Professoriate in Comparative Perspective", en A. Welch (ed.), *The Professoriate: Portrait of a Profession*. Springer, Dordrecht, pp. 147-165.
- Altbach, P. (2006), "The Dilemmas of Ranking", *International Higher Education*, 42.
- Appadurai, A. (1996), *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Australian Bureau of Statistics, ABS (2006), *Balance of Payments and International Investment Position*, núm de catálogo 5302.0, ABS, Canberra.
- Bacharach, P. y Baratz, M.S. (1970), *Power and Poverty: Theory and Practice*, Oxford University Press, Nueva York.
- Banco Mundial (2007), Datos y Estadísticas del Banco Mundial. Consultado el 28 de febrero de 2007, en: <http://www.worldbank.org/data>
- Bensimon, E. y Ordorika, I. (2006), "Mexico's Estimulos: Faculty Compensation Based on Piecework", en R. Rhoads y C. Torres (eds.), *The University, State and Market: The Political Economy of Globalization*, Stanford University Press, Stanford, pp. 250-274.
- Berning, E. (2004), "Petrified Structures and Still Little Autonomy and Flexibility: Country Report Germany", en J. Enders y E. de Weert (eds.) *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Herausgeber und Bestelladresse, Frankfurt, pp. 160-182.

- Bloom, D. (2005), "Raising the Pressure: Globalization and the Need for Higher Education Reform", en G. Jones, P. McCarney y M. Skolnik (eds.), *Creating Knowledge: Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education*, University of Toronto Press, Toronto, pp. 21-41.
- Bok, D. (2003), *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey.
- Bourdieu, P. (1984), *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, R. Nice (trad.), Routledge & Kegan Paul, Londres.
- Bourdieu, P. (1988), *Homo Academicus*, Polity, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1993), *The Field of Cultural Production*, R. Johnson (ed.), Columbia University Press, Nueva York.
- Bourdieu, P. (1996), *The State Nobility*, L. Clough (trad.), Polity Press, Cambridge.
- Breneman, D., Pusser B. y Turner, S. (2007), *Earnings from Learning: The Rise of For-Profit Universities*, SUNY Press, Nueva York.
- Calhoun, C. (1992), "Introduction: Habermas and the Public Sphere", en C. Calhoun (ed.), *Habermas and the Public Sphere*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Castells, M. (2000), *The Rise of the Network Society*. Volumen I de *The Information Age: Economy, Society and Culture*, Blackwell, Oxford.
- Castells, M. (2001), *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Clark, B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon Press, Oxford.
- Crystal, D. (2003), *English as a Global Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Currie, J. (2005), "Globalization's Impact on the Professoriate in Anglo-American Universities", en A. Welch (ed.) *The Professoriate: Portrait of a profession*, Springer, Dordrecht, pp. 21-34.
- Drache, D. y Froese, M. (2005), *Globalization and the Cultural Commons: Identity, Citizenship and Pluralism after Cancun*. Documento de trabajo 178-05 del Departamento de Ciencias Políticas, Universidad de York, Canadá.
- Domhoff, G. W. (1967), *Who Rules America?*, Prentice-Hall, Nueva Jersey.
- Enders, J. y De Weert, E. (2004), The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe. Sinopsis en J. Enders y E. de Weert (eds.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Herausgeber und Bestelladresse, Frankfurt, pp. 11-31.
- Enders, J. y Teichler, U. (2005), "Academics' View of Teaching Staff Mobility: The ERASMUS Experience Revisited", en A. Welch (ed.), *The Professoriate: Portrait of a Profession*, Springer, Dordrecht, pp. 97-112.
- Gramsci, A. (1971), *Selections from the Prison Notebooks*, Q. Hoare y G. Nowell Smith (trads.), International Publishers, Nueva York.
- Gramsci, A. (2000), *The Antonio Gramsci Reader: Selected Writings 1916-1935*, D. Forgacs (ed. y trad.), New York University Press, Nueva York.
- Guellec, D. y Cervantes, M. (2002), "International Mobility of Highly Skilled Workers: From Statistical Analysis to Policy Formulation", en *International Mobility of the Highly Skilled*, OCDE, París, pp. 71-98.
- Habermas, J. (1989), *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*, T. Burger (trad.), MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Harvey, D. (1990), *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Blackwell, Oxford.

Harvey, D. (2006), *Spaces of Global Capitalism: Towards a Theory of Uneven Geographical Development*, Verso, Londres.

Hayek, F. (1960), *The Constitution of Liberty*, Routledge & Kegan Paul, Londres.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. y Perraton, J. (1999), *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Stanford University Press, Stanford.

Henkel, M. (2005), "Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment", *Higher Education*, 49, pp. 155-176.

Henkel, M. (2007), "Can Academic Autonomy Survive in the Knowledge Society? A Perspective from Britain", *Higher Education Research and Development*, 26 (1), pp. 87-99.

Hirsch, F. (1976), *Social Limits to Growth*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Huntington, S. (1996), *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon and Schuster, Nueva York.

Institute for International Education, IIE (2006) Data on US International Education. Consultado el 1 de febrero de 2006, en: <http://www.iie.org/>

Institute for Scientific Information, ISI-Thomson (2006), Data on Highly Cited Researchers. Consultado el 10 de abril de 2006, en: <http://isihighlycited.com/>

Ives, P. (2004), *Language and Hegemony in Gramsci*, Pluto Press, Londres.

Johnson, R. (1993), "Introduction to Pierre Bourdieu", en R. Johnson (ed.), *The Field of Cultural Production*, Columbia University Press, Nueva York, pp. 1-25.

- Kelo, M., Teichler, U. y Wachter B. (2006), *Eurodata: Student Mobility in European Higher Education*, Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft, Bonn.
- Lee, M. (2002), "The Academic Profession in Malaysia and Singapore: Between Bureaucratic and Corporate Cultures", en P. Altbach (ed.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, Boston College, Chestnut Hill, pp. 141-172.
- Linguasphere Observatory (2006), *Linguasphere Table of the World's Major Spoken Languages, 1999-2000*. Consultado el 2 de abril de 2006, en: <http://www.linguasphere.org/language.html>
- Liu, N. (2006), "The Differentiation and Classification of Chinese Universities and the Building of World-class Universities in China", presentación en seminario de la Universidad de Leiden, el 16 de febrero de 2006. Obtenido en: http://www.leidenslatest.leidenuniv.nl/content_docs/presentation_prof_liu.ppt#364,4,Dream of Chinese for WCU.
- Lukes, S. (1974), *Power: A Radical View*, Macmillan Press, Londres.
- Mandel, E. (1975), *Late Capitalism*. J. de Bres (trad.), Verso, Londres.
- Marginson, S. (1997), *Markets in Education*, Allen & Unwin, Sydney.
- Marginson, S. (2006a), "Dynamics of National and Global Competition in Higher Education", *Higher Education*, 52, pp. 1-39.
- Marginson, S. (2006b), "Putting 'Public' Back into the Public University", *Thesis Eleven*, 84, pp. 44-59.
- Marginson, S. (2006c), "The Anglo-American University at its Global High Tide", *Minerva*, 44, pp. 65-87.
- Marginson, S. (2007a), "The Public/Private Division in Higher Education: a Global Revision", *Higher Education*, 53, pp. 307-333.

- Marginson, S. (2007b), "Global Position and Position-Taking: The Case of Australia", *Studies in International Education*, 11 (1), pp. 5-32.
- Marginson, S. (2007c), "Global University Rankings: Where to from Here?", documento para la Cumbre sobre Educación Internacional del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), celebrada del 7 al 9 de marzo de 2007 en la Universidad Nacional de Singapur.
- Marginson, S. (2008), "Academic Creativity under New Public Management: Foundations for an Investigation", *Educational Theory*, 58 (3), pp. 269-287.
- Marginson, S. (2009), "The Academic Professions in the Global Era", en J. Enders y E. de Weert (eds.), *The Academic Profession and the Modernization of Higher Education: Analytical and Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht, pp. 96-113.
- Marginson, S. y Considine, M. (2000), *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Marginson, S. y Rhoades, G. (2002), "Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic", *Higher Education*, 43, pp. 281-309.
- Marginson, S. y Sawir, E. (2005), "Interrogating global flows in higher education", *Globalization, Societies and Education*, 3 (3), pp. 281-310.
- Marginson, S. & Van der Wende, M. (2009), "The New Global Landscape of Nations and Institutions", en CERI/OCDE, *Higher Education to 2030. Volume 2: Globalization*, OCDE, París.
- Marx, K. (1970), *Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy*, Nicolaus, M. (trad.), Penguin, Harmondsworth.
- Mazzarol, T., Soutar, G., Smart, D. y Choo, S. (2001), *Perceptions, Information and Choice: Understanding how Chinese Students Select a Country for Overseas Study*, Australian Education International, Canberra.

- McLuhan, M. (1964), *Understanding Media*, Abacus, Londres.
- Mills, C. Wright (1956), *The Power Elite*, Oxford University Press, Nueva York.
- Musselin, C. (2004), "Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility", *Higher Education*, 48, pp. 55-78.
- Musselin, C. (2005), "European Academic Labour Markets in Transition", *Higher Education*, 49, pp. 135-154.
- Naidoo, R. (2004), "Fields and Institutional Strategy: Bourdieu on the Relationship between Higher Education, Inequality and Society", *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4), pp. 446-472.
- National Science Board, NSB (2006), Science and Engineering Indicators 2004. Consultado el 9 de abril de 2006, en: <http://www.nsf.gov/statistics/seind04/>
- Newman, J. (1996), *The Idea of a University*, Turner, F. (ed.), Yale University Press, New Haven.
- Nowotny, H., Scott, P. y Gibbons, M. (2001), *Rethinking Science: Knowledge and the Public in an Age of uncertainty*, Polity, Cambridge.
- Ordorika, I. (2003), *Power and Politics in University Governance: Organization and Change at the Universidad Nacional Autónoma de México*, RoutledgeFalmer, Nueva York.
- Ordorika, I. & Pusser, B. (2007), "La Máxima Casa de Estudios: The Universidad Nacional Autónoma de México as a State-Building University", en P. Altbach y J. Balán (eds.), *World-Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 189-215.

Organización Mundial de Comercio, OMC (2005), Página de la OMC sobre las negociaciones del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) en relación con los servicios de enseñanza. Consultada el 11 de septiembre de 2005, en: http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2004), *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OCDE, París.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2005), *Education at a Glance*, OCDE, París.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2006), *Education at a Glance*, OCDE, París.

Ortmann, A. (2002), "Capital Romance: Why Wall Street Fell in Love with Higher Education", documento para el proyecto de investigación *For-Profit Higher Education Research Project* de la Universidad de Virginia. Consultado el 11 de abril de 2006, en: <http://curry.edschool.virginia.edu/forprofit/workingpapers.htm>

Postiglione, G. (2005), "China's Global Bridging: The Transformation of University Mobility between Hong Kong and the United States", *Journal of Studies in International Education*, 9 (1), pp. 5-25.

Pusser, B. (2006), "Reconsidering Higher Education and the Public Good: The Role of Public Spheres", en W. Tierney (ed.), *Governance and the Public Good*. SUNY Press, Albany, pp. 11-28.

Rhoads, R. y Torres, C. (2006), *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*, Stanford University Press, Stanford.

Rose, N. (1999), *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.

Said, E. (1979), *Orientalism*, Vintage Books, Nueva York.

- Santos, B. de Sousa (2006), "The University in the 21st Century: Towards a Democratic and Emancipatory University Reform", en R. Rhoads y C. Torres (eds.), *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*, Stanford University Press, Stanford, pp. 60-100.
- Sen, A. (1985), "Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984", *The Journal of Philosophy*, 82 (4), pp. 169-221.
- Sen, A. (1992), *Inequality Reexamined*, Harvard University Press, Cambridge.
- Sen, A. (2000), *Development as Freedom*, Anchor Books, Nueva York.
- Shanghai Jiao Tong University Institute of Higher Education, SJTUIHE (2007), *Academic Ranking of World Universities*, Consultado el 15 de marzo de 2007, en: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997), *Academic Capitalism*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004), *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Stiglitz, J. (1999), "Knowledge as a Global Public Good", en I. Kaul, I. Grunberg y M. Stern (eds.), *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*, Oxford University Press, Nueva York, pp. 308-325.
- The Economist* (2005, 8 de septiembre), sección The Brains Business, reportaje especial *Survey on Higher Education*, Londres.
- Times Higher Education Supplement* (2007), World University Rankings. Consultado el 15 de marzo de 2007, en: www.thes.co.uk
- Tremblay, K. (2005), "Academic Mobility and Immigration", *Journal of Studies in International Education*, 9 (3), pp. 196-228.

- UNESCO Institute for Statistics (2007), Data on Culture and Communications. Consultado el 26 de febrero de 2007, en: http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=5208&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201
- Valimaa, J. (2004), "Nationalisation, Localization and Globalization in Finnish Higher Education", *Higher Education*, 48, pp. 27-54.
- Valimaa, J. (2005), "Globalization in the concept of Nordic Higher Education", en A. Arimoto, F. Huang y K. Yokoyama (eds.), *Globalization and Higher Education*. International Publications Series 9, Research Institute for Higher Education, Universidad de Hiroshima. Consultado el 10 de febrero de 2006, en: http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/pl_default_2.php?bid=63653
- Vincent-Lancrin, S. (2004), "Building Capacity Through Cross-border Tertiary Education", documento para el Foro Australiano sobre Comercio en los Servicios Educativos UNESCO/OCDE, 11-12 de octubre de 2004. Consultado el 10 de febrero de 2006, en: <http://www.oecd.org/dataoecd-/43/25/33784331.pdf>
- Vincent-Lancrin, S. (2006), *What Is Changing in Academic Research? Trends and Futures Scenarios*, OCDE-CERI, París.
- Weber, M. (1946), *From Max Weber*, H. Gerth y C. Wright Mills (eds.), Oxford University Press, Nueva York.
- Williams, G. (1960), "The Concept of 'Egemonia' in the Thought of Antonio Gramsci: Some Notes on Interpretation", *Journal of the History of Ideas*, 21 (4), pp. 586-599.
- Williams, R. (1977), *Marxism and Literature*, Oxford University Press, Oxford.

Semblanzas

Simon Marginson

Simon Marginson es doctor en educación por la Universidad de Melbourne, Australia, donde actualmente es profesor del Centro para el Estudio de la Educación Superior. Entre 1998 y 2006 fue profesor de educación en la Universidad de Monash y director del Centro para la Investigación en Educación Internacional de dicha institución.

Su trabajo se centra en el estudio de las políticas de educación superior en el contexto de la globalización, la economía del conocimiento y el trabajo creativo; así como en el estudio comparativo de la educación y la investigación internacional.

Es integrante de la Academia de Ciencias Sociales de Australia desde el 2000. La Sociedad para la Investigación sobre Educación Superior del Reino Unido lo nombró miembro vitalicio en 2004, y en 2007 fue designado miembro honorario del Consejo Australiano de Líderes Educativos.

Ha escrito alrededor de 30 artículos académicos, 20 capítulos de libros y 13 libros como autor individual, coautor y compilador. Entre ellos destacan *Markets in Education* (1997, Allen and Unwin), y *The Enterprise University: Power, governance and reinvention in Australia* (2000, Cambridge University Press), libro escrito con Mark Considine, por el cual obtuvieron el premio para la publicación sobresaliente de la American Educational Research Association en 2001. Presidió el comité editorial de *Australian Universities Review* de 1995 a 2000, fue editor del *Australian Journal of Education* de 2001 a 2005 y actualmente es miembro de los consejos editoriales de *Higher Education*,

Higher Education Policy, Higher Education Quarterly, Journal of Education and Work, Critical Studies in Education, Journal of Southeast Asian Education, Australian Universities Review y Thesis Eleven.

El doctor Marginson frecuentemente participa como analista en los medios de comunicación sobre las políticas de educación superior en Australia y la región Asia-Pacífico. También ha dirigido varios estudios sobre política educativa, incluyendo informes para los gobiernos de Australia, Malasia, Hong Kong, Japón y Vietnam. Es autor de tres reportes para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico sobre la internacionalización de la educación superior en la región Asia-Pacífico (con Grant McBurnie), la educación terciaria de los Países Bajos (con Thomas Weko), y la globalización de la educación superior (con Marijk van der Wende).

Imanol Ordorika

Imanol Ordorika es doctor en ciencias sociales, políticas públicas y educación por la Universidad de Stanford. Es investigador del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, y actualmente director de la Dirección General de Evaluación Institucional de esta universidad.

Sus principales temas de investigación son educación superior, economía de la información y sociedad del conocimiento; Estado y políticas educativas en México; financiamiento de la educación superior mexicana; poder, política y cambio en la educación superior.

En 2007 ingresó a la Academia Mexicana de Ciencias. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores nivel II y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Association for the Study of Higher Education y la American Educational Research Association. En 2004 la Universidad de Virginia le otorgó la cátedra Talbott (*Frank Talbott University Chair*), que anualmente distingue a un académico internacional. En 2006 la Universidad de París III-Sorbonne Nouvelle le otorgó la cátedra *Chaire des Etudes Mexicaines Alfonso Reyes*.

Es profesor en los posgrados de estudios políticos y sociales, pedagogía y estudios latinoamericanos de la UNAM. Integrante y fundador del Seminario de Educación Superior de la UNAM y coordinador de diversos proyectos de investigación como *Gobierno de las universidades públicas en México*, un estudio comparativo de la normatividad legal de 31 universidades mexicanas; *Idea of the University*, integrado por académicos de la

Universidad de Virginia y la Universidad de Melbourne; *Financiamiento de la educación superior en México*, en el que participan investigadores de cuatro institutos y centros de la UNAM; y el *Estudio comparativo de universidades mexicanas*, un sistema de información para el análisis comparativo de las instituciones de educación superior nacionales.

Ha escrito 25 artículos académicos y 10 libros como autor individual, coautor y compilador. Entre los más recientes destacan *La política azul y oro: historias orales, relaciones de poder y disputa universitaria*, escrito con Rafael López (UNAM/Plaza y Valdés, 2007); *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM* (UNAM/Plaza y Valdés, 2006); y *Power and Politics in University Governance: Organization and Change at the Universidad Nacional Autónoma de México* (Routledge Falmer, 2003). Ha participado en comités evaluadores de publicaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Ha sido integrante de los consejos editoriales de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, de *Education Policy Analysis Archives* y del *Journal of Higher Education*.

Martin Carnoy

Martin Carnoy es doctor en economía por la Universidad de Chicago y licenciado en ingeniería electrónica por el Instituto de Tecnología de California (Caltech). Desde 1969 es profesor de educación y economía en la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford, en donde contribuyó a la creación del Programa de Educación Internacional y Comparativa.

El doctor Carnoy se dedica a la economía del trabajo con énfasis en la economía política del sistema educativo y se especializa en el análisis comparativo. Actualmente centra su actividad en dos líneas de investigación: la búsqueda de modelos económicos sobre la calidad de la educación en América Latina y Sudáfrica, y el estudio de los cambios en el financiamiento universitario y la calidad de la educación en ingeniería y ciencia en China, India y Rusia.

Es miembro de la National Academy of Education, la Academia Internacional de Educación y la American Educational Research Association, en donde es integrante de la junta rectora del programa de becas y miembro del comité de premiación de libros publicados.

Es autor de 160 artículos publicados en revistas académicas y más de 30 libros, entre los que destacan *La educación como imperialismo cultural* (Siglo XXI, 1977); *Schooling and Work in the Democratic State*, en colaboración con Henry M. Levin (Stanford University Press, 1985); *Faded Dreams: The Politics and Economics of Race in America* (Cambridge University Press, 1994); *El trabajo flexible en la era de la información* (Alianza, 2001); *Eco-*

nomía de la educación (UOC, 2006); *La ventaja académica de Cuba, ¿por qué los estudiantes cubanos rinden más?* (FCE, 2010). También es editor de la *International Encyclopedia of the Economics of Education*.

El doctor Carnoy trabajó en The Brookings Institution como investigador en las áreas de política exterior y comercio internacional de 1964 a 1968. Es asesor y colaborador de organizaciones internacionales como la Organización Internacional del Trabajo, la Unesco, la Unicef, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Asiático de Desarrollo, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.

Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica, fue editado por la Universidad Nacional Autónoma de México con el apoyo de la Dirección General de Evaluación Institucional. Se terminó de imprimir en la ciudad de México durante el mes de octubre del año 2010, en los talleres de Lito Grapo, S.A. de C.V., Colima número 35, Colonia Progreso, Delegación Álvaro Obregón, México, D.F. La edición consta de 1,000 ejemplares, en papel de 75 gramos. Corrección: Alejandro López Morcillo. Diseño y formación: Duotono Diseño.

Hegemonía en la era del conocimiento analiza el ámbito global de la educación superior y la investigación como un campo de poder caracterizado por la desigualdad y la estratificación, en el que las universidades de investigación de Estados Unidos ejercen un predominio hegemónico. Además de su gran concentración de prestigio, recursos económicos, talento humano, infraestructura de investigación y producción de conocimientos, las universidades de investigación de élite ejercen poder sobre otras instituciones y sistemas debido a su influencia en el diseño de las políticas y agendas de la educación superior y a su cercanía con los centros de poder financiero y político. Asimismo, gracias a su primacía en el ámbito de la investigación, tienen la capacidad de delimitar el propio campo del conocimiento y construir los puntos de vista dominantes en la educación superior, conformando así los resultados y procesos aceptables, así como los estándares y normas predominantes.

A través del uso de las teorías de Bourdieu sobre los campos de poder, la hegemonía en Gramsci y los dominios de las relaciones de poder de Steven Lukes, los autores mapean el entorno global de la educación superior y dan cuenta de dos aspectos centrales que sustentan la hegemonía: los flujos desiguales y asimétricos de personas, conocimiento, tecnología, capital y políticas; así como las relaciones de poder que limitan la diversidad horizontal —la variedad de contextos, tradiciones, lenguas, pedagogías, sistemas y culturas organizacionales— y sustentan la jerarquización vertical entre sistemas nacionales e instituciones.

ISBN: 978-607-02-1029-7



9 786070 210297