

Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una Conceptualización y Explicación del Fenómeno de la Mercantilización de la Educación Superior

Market policies, the State and the University: Towards a Conceptualization and Explanation of Higher Education Commodification

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-111

Antoni Verger

Universiteit Van Amsterdam. Faculty of Social and Behavioural Sciences, AMIDSt. Amsterdam. The Netherlands

Resumen

La mercantilización educativa es una tendencia de alcance global, que evoca simultáneamente significados y dimensiones de impacto muy dispares. El presente artículo tiene dos objetivos principales. En primer lugar, explicar el fenómeno de la mercantilización en los sistemas de educación superior en base a sus agentes y factores causales. En segundo lugar, definir la mercantilización educativa desde un enfoque multidimensional.

En relación al primer objetivo, el artículo contextualiza la tendencia a la mercantilización de la educación superior en la fase actual de globalización económica. En concreto, se sostiene que la globalización económica genera las condiciones estructurales necesarias para la emergencia de una batería de transformaciones pro-mercado en el campo universitario.

Por lo que respecta a la definición conceptual, se argumenta que la mercantilización educativa es un fenómeno que cuenta con tres dimensiones constitutivas: liberalización, privatización y comercialización. A pesar de que a menudo se presentan de manera imbricada, cada una de las dimensiones invoca procesos analíticamente diferenciables. Así, la liberalización consiste en la introducción de normas y principios del mercado como la competencia y la elección en el sector de la educación superior. La privatización supone la acentuación de la participación de actores privados en una o más áreas de la política universitaria (titularidad, provisión o financiación). Y la comercialización consiste en la intensificación de la venta y la compra de servicios de educación superior tanto a nivel nacional como internacional.

El artículo explora las tendencias internacionales en la evolución de cada una de las dimensiones de la mercantilización y refleja que cada una de dichas dimensiones se encuentra asociada a políticas educativas concretas formuladas e implementadas por los estados. De este modo, observamos que, si bien la globalización económica genera las condiciones estructurales para la mercantilización, el estado juega un papel estratégico y decisivo en su materialización.

Palabras clave: educación superior, globalización, gobernanza, mercantilización, liberalización, privatización, comercialización.

Abstract

The education commodification is a global trend that evokes a range of meanings and impact dimensions. This article has two main objectives. First, to explain the higher education commodification phenomenon based on its causal and agential factors. Second, to describe this

phenomenon with a multi-dimensional focus.

In relation to the first objective, the higher education commodification trend is contextualized in the current stage of economic globalization. Specifically, it shows how economic globalization generates a set of structural conditions that are highly conducive to the emergence of a range of pro-market transformations in the higher education field.

In relation to the second objective, on the conceptual definition, it is argued that education commodification is a process constituted by three core dimensions: liberalization, privatization and commercialism. Despite the fact they are usually interwoven in reality, these dimensions invoke processes that are very much differentiable in analytical terms. Thus, liberalization consists of the introduction of norms and principles of the market, such as competition and choice in the higher education sector. Privatization means the increasing participation of private actors in one or more areas of higher education policy (ownership, provision or funding). And commercialization means the intensification of higher education services sales and purchases, both at the national and the international level.

The article explores the international trends in each of the education commodification dimensions and shows how each of them is associated to concrete education policies formulated and implemented by the states. Consequently, it is observed that, despite economic globalization generates the structural conditions for commodification, the states plays a strategic and decisive role in its materialization.

Keywords: higher education, globalization, governance, commodification, liberalization, privatization, commercialism.

Introducción

La mercantilización de la educación es una tendencia de alcance global. Actualmente, la mayoría de sistemas de educación superior del planeta se encuentran inmersos en procesos de mercantilización (De Boer et al. 2002; Brunner 2006). A pesar de ello, la mercantilización educativa es un tema escasamente analizado desde las ciencias de la educación y muy poco presente en la literatura académica, especialmente en lengua castellana. Uno de los principales problemas a la hora de estudiar el fenómeno de la mercantilización se encuentra en que el propio concepto de mercantilización educativa es muy ambiguo y evoca simultáneamente a elementos y dimensiones de impacto muy dispares. Además, a menudo se aplica de manera parcial es decir, sin contemplar su multi-dimensionalidad, lo cual dificulta que se puedan capturar de forma comprensiva las tendencias pro-mercado que se manifiestan actualmente en las universidades de muchas partes del mundo. Precisamente, este artículo afronta esta ambigüedad e imprecisión conceptual y tiene por objetivo definir, discutir y explicar el fenómeno de la mercantilización en los sistemas de educación superior en su complejidad.

En sentido estricto, la mercantilización educativa consiste en la transformación de la educación en mercancía, es decir, en un servicio que se compra y se vende en un entorno competitivo y que tiende a regirse por las leyes del mercado (por ejemplo, fijación de precios según modelos de oferta y demanda). Ahora bien, la mercantilización educativa se acostumbra a desarrollar de manera gradual y, al menos hasta ahora, los procesos de mercantilización no han desembocado en mercados educativos puros sino más bien en escenarios educativos en los que la esfera estatal convive e interactúa con la esfera del mercado (Reid 2005). Además, la mercantilización no es un proceso necesariamente lineal. A pesar de que acostumbra a avanzar progresivamente, también se pueden generar procesos de desmercantilización. Por último, cabe considerar que la mercantilización es un fenómeno multidimensional. En este sentido, este trabajo sostiene que los procesos de mercantilización cuentan con tres dimensiones constitutivas: la liberalización, la privatización y la

comercialización.¹ Cada uno de estos procesos se presenta de forma imbricada en la realidad, de manera que a menudo son difíciles de disociar. A pesar de todo, cada una de las dimensiones cuenta con significados e implicaciones diferentes. Así, la liberalización consiste en la introducción de normas y principios del mercado como la competencia y la elección en el sector de la educación superior. La privatización, por su parte, invoca la participación de actores privados en alguna de las áreas de la política universitaria (titularidad, provisión o financiación). Y, finalmente, la comercialización consiste en la compra y venta de servicios de educación superior tanto a nivel nacional como internacional.

El presente artículo desarrolla estas y otras cuestiones en cuatro secciones. En la primera, se contextualiza la mercantilización educativa en el proceso actual de globalización económica y se exploran las raíces del fenómeno. En las secciones siguientes se exponen las dimensiones de la mercantilización por separado: liberalización, privatización y comercialización. En ellas se definen a fondo cada una de las dimensiones, las medidas de política asociadas y algunas de sus principales implicaciones políticas en los sistemas universitarios.

La educación superior en la globalización

La mercantilización educativa no es un proceso sin sujeto. Más bien, se desarrolla a raíz de la intervención y la acción política de agentes muy concretos. De hecho, en gran medida, la mercantilización cristaliza en los sistemas educativos mediante regulaciones adoptadas en el marco de los sistemas estatales. Así, el estado es uno de los principales agentes por lo que respecta a la toma de decisiones y la adopción de medidas que favorecen la creación de mercados educativos (Brunner 2006).

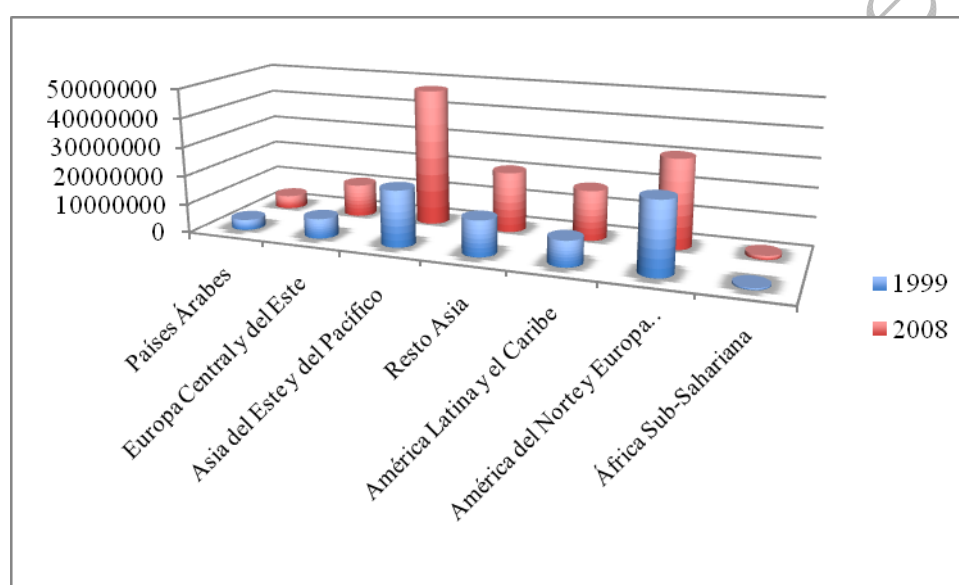
Asimismo, los mercados educativos locales y estatales se desarrollan también como resultado de influencias externas. Tengamos en cuenta que, en muchas ocasiones, las preferencias por la regulación pro-mercado de los países son potenciadas desde espacios supra-estatales y organismos internacionales como el Banco Mundial (Mundy 1998) o la OCDE (Jakobi y Martens 2007). Otro tipo de influencias externas tienen un carácter más indirecto, aunque no por ello menos efectivo. Entre ellas destaca el proceso de globalización económica, así como las nuevas demandas educativas y extra-educativas asociadas a este proceso, que generan las condiciones estructurales para que los gobiernos adopten determinadas medidas educativas pro-mercado. En concreto, la globalización económica genera una tensión altamente conductiva a las transformaciones pro-mercado en la educación superior: la tensión entre la expansión de la demanda de educación superior y la contracción de la intervención directa del estado en el sector. En las líneas siguientes desarrollamos en qué consiste esta tensión y cuáles son sus implicaciones educativas.

Los sistemas educativos son afectados por la emergencia y profundización de una economía global que comporta la intensificación de la competitividad económica a todos los niveles —entre empresas, entre regiones, entre estados, entre ciudades, etc. (Brown y Lauder 1997). En este contexto, la educación y el conocimiento se convierten en factores clave de competitividad, hasta el punto que la mayoría de países del planeta aspiran a convertirse en “economías del conocimiento” (Jessop 2000; Robertson 2005). En consecuencia, la educación superior se encuentra en el centro de las estrategias de desarrollo económico de muchos

¹ Aunque se podrían considerar otras. Otros autores ponen mayor énfasis en aspectos de contenido y, en concreto en el mayor nexo entre economía y educación en el ámbito de las titulaciones universitarias (véase, por ejemplo, Ball, 2004). No obstante, la categorización incluida en este documento está formulada sobre todo desde el punto de vista del análisis política y se refiere a aspectos relacionados con la provisión, la propiedad y la financiación del sector.

países, sobre todo por lo que respecta a las áreas de formación de la fuerza laboral, la investigación aplicada y la transferencia tecnológica (Barrow et al. 2004). La educación superior también se encuentra en el punto de mira de las estrategias de posicionamiento individual de los trabajadores y trabajadoras en un mercado laboral marcadamente dualizado y competitivo (Apple 1997; Marginson 2004). Por lo tanto, la educación superior se percibe como una inversión rentable, tanto por los estados como por los propios ciudadanos y ciudadanas a título individual. Ello tiene como consecuencia lógica que se produzca un importante incremento de la demanda de este *bien*. De hecho, la expansión de la demanda de educación superior es, actualmente, un fenómeno de escala planetaria que no había logrado niveles tan altos en toda la historia (Johnstone 2004). Dicha expansión se ha producido sin excepción en todas las regiones del planeta en la última década, aunque, como muestra el gráfico I, de forma más acentuada en las regiones en vías de desarrollo, principalmente Asia y América Latina.

GRÁFICO I. Expansión de la educación superior (nº alumnos) por regiones



Fuente: elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO²

Sin embargo, la misma globalización económica dificulta a los estados la posibilidad de responder por sí mismos a este aumento de la demanda. Las causas de ello se encuentran, de nuevo, relacionadas con el entorno económico competitivo que favorece la globalización. Desde la década de los noventa, la mayoría de los estados que aspiran a ser competitivos implementan políticas de corte monetarista y modifican sus funciones y prioridades en el ámbito de los servicios públicos (Kwiek 2001). En relación a esto último, los estados tienden a proveer menos servicios de manera directa y racionalizan el gasto público en todo tipo de servicios, los educativos entre ellos (Green 2002). En consecuencia, los gobiernos se encuentran en la tesitura de responder a un crecimiento de la demanda de educación superior y, a la vez, moderar su capacidad de intervención en la materia. Entre las medidas que se suelen adoptar para afrontar dicha tensión, se encuentra la aceleración de los procesos de mercantilización de la educación superior y, concretamente, como sostenemos en las secciones siguientes, la acentuación de la liberalización, la privatización y la comercialización de los servicios educativos.

Ahora bien, cabe matizar que no todos los gobiernos implementan este tipo de

² Véanse datos específicos en: <http://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2010/09/anexo-1.pdf>

políticas por los mismos motivos ni con el mismo grado de convicción. Algunos lo hacen de manera involuntaria, sea porque creen que se trata de medidas desafortunadamente necesarias para superar los efectos de la llamada crisis fiscal del estado en un contexto de creciente demanda educativa o porque, como sucede en el caso de muchos países menos desarrollados, este tipo de políticas están condicionadas al crédito o a donaciones de agencias de desarrollo (Dale 1999). Sin embargo, cada vez más gobiernos lo hacen de forma voluntaria y a raíz de la convicción de que “más competencia” conllevará una mejora de la calidad educativa, la productividad, la responsabilidad y la innovación en el campo universitario (Olssen y Peters 2005).

Liberalización. Las reglas del mercado penetran los sistemas educativos

La liberalización consiste en la introducción de la competencia y otros principios, reglas y valores del mercado en los sistemas educativos. La liberalización de la educación se hace efectiva cuando los estados, a través de la desregulación o de la modificación de la regulación existente, introducen elementos de mercado en los sistemas educativos y abren el sector educativo a la competencia y a la participación de proveedores de todo tipo. Probablemente, los dos elementos centrales en la configuración de todo mercado (sea en educación como en otros sectores) son la competencia y la elección (Reid 2005).

La competencia se acentúa en las universidades

La competencia entre universidades no es un fenómeno nuevo, pero se ha acentuado en los últimos años. Tradicionalmente, las universidades han competido entre ellas por bienes intangibles como el prestigio (Marginson 2004), pero cada vez lo hacen más marcadamente por bienes tangibles como son los recursos financieros y humanos, así como para captar alumnos-clientes y contratos de investigación.

Para fomentar la competencia, el sistema universitario es fragmentado en diferentes unidades y los proveedores estatales “monopolísticos” son sustituidos por proveedores independientes (Le Grand, 1996). Una medida política clave para fomentar la competencia entre centros consiste en introducir fórmulas de financiación competitivas, por resultados o por número de estudiantes (Ball 1990). Sin embargo, otra medida pro-competencia tan efectiva como la anterior consiste en contener la financiación pública directa de manera que se fuerce a los centros a recaudar fondos de manera independiente y a definir así una estrategia para atraer clientela y recursos privados para la investigación.

A raíz de este tipo de políticas y presiones, muchas universidades optan por alquilar sus espacios para la organización de eventos y cursos externos (Aronowitz y De Fazio 1997), introducir la publicidad en los centros o la sponsorización privada de determinadas actividades, equipamientos o infraestructuras (Molnar 2002), ampliar su catálogo de venta de servicios (de investigación, de consultoría, etc.), ofrecer postgrados a precio de mercado o participar de forma más intensa en programas y concursos de investigación promovidos por el sector privado (Brock-Utne 2002; Washburn 2005).

El incremento de la competencia no se manifiesta únicamente en el ámbito interuniversitario, sino que también a nivel *intra*-universitario. Así, a raíz de la implementación de determinadas políticas pro-mercado, se acentúan los niveles de competición entre los departamentos de una misma universidad, así como de los grupos de investigación y los individuos/académicos que conforman un mismo departamento. El concepto *academic capitalism*, introducido por Slaughter y Leslie (1997), captura esta

manifestación de la exacerbación de la competitividad universitaria a todos los niveles, así como el nuevo rol de los académicos como buscadores de fuentes de ingresos externos. Slaughter y Leslie (1997) observan además como, a raíz de la intensificación de la competencia, los académicos adoptan valores propios del sector lucrativo y actúan como emprendedores capitalistas, con la consecuencia de que se pueden erosionar las dinámicas de cooperación entre investigadores. Por otro lado, hay quien observa que las políticas de financiamiento competitivo de la investigación conducen a actitudes más conservadoras (menos creativas) por parte de los investigadores, a la homogeneización de las líneas de investigación y, en definitiva, a la pérdida de autonomía de las universidades en este terreno (Geuna y Martín 2003).

El valor supremo de la elección

Una de las claves para la constitución de un entorno de mercado competitivo consiste en garantizar la capacidad *de elección* al consumidor. En el ámbito universitario, la elección de centro está más instaurada que en niveles educativos inferiores. Tengamos presente que la educación superior es un bien posicional, es decir, es un bien que puede proveer a los estudiantes una ventaja competitiva en la búsqueda de trabajo y obtención de ingresos o estatus (Marginson 2004). Por lo tanto, para muchos estudiantes es importante, además de contar con una titulación determinada, que el título en cuestión sea expedido por la universidad más prestigiosa posible.

Para responder a la creciente demanda de información sobre calidad académica y facilitar así la elección de centro de los estudiantes y sus familias se han creado un conjunto de rankings que comparan las universidades de un determinado territorio, sea éste de ámbito global, regional o estatal. Estos rankings se basan en una batería de indicadores de calidad que acostumbra a estar relacionados con la capacidad investigadora de las universidades, aunque también con el número de premios Nobel o de directivos de las empresas transnacionales más grandes del planeta que se han formado en las universidades en cuestión. Ejemplos destacados de este tipo de instrumentos son el *Times Higher Education Supplement* y el elaborado por la Universidad *Jiao Tong de Shanghai*. La idoneidad de los rankings existentes como instrumentos de medida de la calidad difieren mucho en función de variables como la validez, la comprensividad o la relevancia de las mediciones que realizan (Dill y Soo 2005). Ahora bien, diversos analistas coinciden a la hora de señalar que, en general, los rankings favorecen que los gobiernos concentren más recursos en un número limitado de universidades para poder así posicionarlas favorablemente en esta peculiar competición internacional (Duff 2006; Johnston 2006). De esta manera, las universidades más periféricas del país resultan perjudicadas económicamente y, como si de un círculo vicioso se tratase, tienen más posibilidades de ser perpetuadas en posiciones periféricas en futuras mediciones.

La evaluación y la gestión empresarial penetran en las universidades

La liberalización también se manifiesta en el *modelo de gestión* de los centros educativos. Muchas reformas educativas han introducido técnicas y valores del ámbito empresarial en los sistemas universitarios o lo que se conoce como “nueva gestión pública” (NGP) (Dale 1997, Deem 2001). La NGP se puede definir como una filosofía de gestión orientada por criterios de mercado que pretende desburocratizar el sector público y hacerlo más eficiente. Según Clarke et al (2000), este modelo de gestión cuenta con las siguientes características: a) Mayor atención a los productos finales y a los resultados, en detrimento de la atención destinada a los recursos con los que se deben hacer estos productos. b) Las organizaciones son consideradas redes de relaciones de poca confianza, unidas por contratos o por medidas de

tipo contractual. c) La separación de las funciones de proveedor y contratista dentro de procesos u organizaciones que antes se encontraban integrados. d) División de grandes organizaciones en unidades más pequeñas y utilización de la competencia como vía para facilitar la salida o la elección por parte de los usuarios del servicio. e) Descentralización de la autoridad presupuestaria y sobre recursos humanos, la cual se transfiere a gestores directos.

La NGP es un tipo de gestión orientada por estándares medibles y por el control público a través de la obtención de resultados. En este sentido, la nueva gestión pública se asocia directamente a la propuesta de la rendición de cuentas y a la necesidad del estado y de las autoridades universitarias de ejercer control sobre el sistema educativo a través de mecanismos no convencionales. Según Neave (1988), la rendición de cuentas, como nuevo modelo de control, conlleva la institucionalización del estado evaluador. El concepto de estado evaluador condensa de manera muy clara la reformulación de la relación entre la educación y el estado que se está viviendo actualmente. En el marco de este nuevo paradigma, el estado deja de ser considerado el responsable directo en la provisión educativa, mientras que se centra en el establecimiento de estándares de contenidos y de rendimientos y en evaluar si los centros logran los objetivos marcados de manera eficaz. En base a los resultados de las mediciones, el estado puede incentivar, penalizar o premiar a los centros mediante políticas de financiamiento. En algunos países los instrumentos de evaluación se utilizan también para fomentar la elección de centro universitario y la competencia entre centros por la captación de alumnos. Para llevar a cabo este tipo de políticas, la mayoría de países han creado agencias de acreditación y de evaluación de la calidad educativa.

Los sistemas de evaluación permiten al estado mantener un cierto control de los sistemas educativos, pese a que éste se desentienda de la provisión/gestión directa de los servicios educativos. Por este motivo, se considera que los mecanismos de evaluación permiten al estado dirigir la educación superior “a distancia” (Mollis y Marginson 2002). También pueden contribuir a que la carrera profesional universitaria sea más meritocrática (y, por lo tanto, menos clientelista), a incrementar la productividad de los académicos y a que los individuos y organizaciones que conforman la comunidad universitaria se hagan más responsables de sus actos.

Sin embargo, algunos sistemas de evaluación son criticados por centrarse en exceso en indicadores fácilmente medibles, como el número de publicaciones lo cual ha generado una inflación de publicaciones que no se corresponde necesariamente con una investigación de mayor calidad. Para suplir esta carencia e introducir criterios de carácter cualitativo, algunos países recurren a las evaluaciones entre iguales, las cuales son también cuestionadas por consumir excesivo tiempo y recursos. Finalmente, las mediciones de la calidad, sobretudo cuando se encuentran ligadas a incentivos, fomentan comportamientos individualistas y penalizan aquellos agentes que invierten su tiempo en tareas académicas reproductivas, como la enseñanza o la atención al alumnado (Butler 2005, Geuna y Martín 2003, Johnston 2006).

Privatización. Una política con varias caras

Estrictamente, el concepto de privatización hace referencia a la transferencia de los medios de producción del sector público al privado (Johnes 1995; Marginson 2004). Sin embargo, la privatización en educación suele materializarse de manera más compleja que en otros sectores de la economía (Dima 2004). De hecho, la privatización no se acostumbra a manifestar como un juego de suma cero en que el sector privado sustituye al público, sino que puede materializarse en un aumento de la provisión privada de servicios educativos, sin que ello vaya necesariamente en detrimento de la oferta pública.

Los principales indicadores para detectar los niveles de privatización de los sistemas

educativos son: la fuente de financiación (pública o privada), la titularidad de los centros (públicos, públicos de gestión privada y privados) y la cantidad de alumnos que están matriculados en cada tipo de centro. No obstante, actualmente, la frontera público-privado se ha hecho más difusa en el campo educativo, lo cual cuestiona los indicadores de carácter binominal (público vs privado) sobre titularidad de centros o sobre financiación como los mencionados. Por ejemplo, las universidades públicas acostumbran a ofrecer programas formativos privados, a precio de mercado, y que coexisten con la oferta pública. Además, las universidades privadas reciben financiación pública en la mayoría de países de la OCDE. De hecho, por término medio, los estados transfieren a los centros privados el 11,2% del presupuesto total en educación terciaria (OECD 2006).

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

A menudo, se piensa que las propuestas de liberalización y privatización educativa van de la mano o que son indisociables. Ciertamente, la liberalización conlleva algún grado de privatización (puesto que favorece que nuevos actores privados puedan competir con los actores tradicionales a la hora de proveer servicios educativos). Ahora bien, esta relación no siempre se produce de manera automática. Por ejemplo, se puede dar el caso que un sistema educativo cuente con muchos proveedores privados, los cuales se encuentren sujetos a regulaciones contrarias a la competencia y a la elección, y se limiten a actuar como subcontratas del estado. O, al contrario, puede haber un mercado educativo muy competitivo en el que predomine la presencia de instituciones públicas (Marginson 2004).

A la hora de analizar la evolución de la privatización educativa cabe tener en cuenta que las categorías público/privado no únicamente hacen referencia a la titularidad de los centros sino que también a las áreas de financiación y provisión de la política educativa. En las secciones siguientes se explica en qué consisten y cómo han evolucionado estas otras caras de la privatización.

La privatización de la financiación

La educación superior es un recurso estratégico para los países. Por este motivo, es poco probable que los gobiernos, por muy neoliberal que sea su orientación ideológica, dejen de financiar los sistemas universitarios en su totalidad. Aun así, muchos países están experimentando cambios en este ámbito. En algunos casos, se liberalizan los precios de los créditos universitarios; en otros, las universidades que eran gratuitas transitan hacia modelos de financiación mixto o, simplemente, se aumenta el precio del crédito. Otra política que implica privatización de la financiación, también muy en boga, consiste en sustituir becas por créditos o aplicar impuestos al titulado (Carnoy 1999b; Santos 2004). Finalmente, los gobiernos pueden incentivar la inversión privada empresarial en la investigación universitaria mediante la introducción de cambios legislativos sobre patentes, la promoción de la subcontratación de servicios universitarios de investigación o consultoría, o la creación de parques tecnológicos en las universidades.

A raíz de la difusión internacional de estas políticas, actualmente, la financiación privada de la educación superior está ganando terreno a la financiación pública. Esta tendencia se observa, incluso, en los países más ricos. Así, la inversión pública en educación superior en los países de la OCDE ha pasado de representar el 81,2% de la inversión total en el año 1995 a representar el 76,2 % en el año 2003 y el 72,6% en el 2006 (OECD 2006;

2009). Y todo apunta a que esta tendencia seguirá evolucionando a la baja, en beneficio del incremento de la financiación privada.

Los gobiernos son conscientes de que cuentan con cierto margen para privatizar la financiación universitaria por el hecho de que la educación superior es percibida como una inversión privada de alta rentabilidad por los propios individuos. Ahora bien, la privatización de la financiación no está exenta de implicaciones sociales. Por un lado, cuando ésta recae en los *estudiantes o en sus familias* se inhibe a los estudiantes procedentes de clases más bajas a la hora de decidir si cursar estudios superiores, o en muchos casos se los obliga a endeudarse para seguir estudiando. Y, cuando por el otro lado recae en el *sector privado empresarial* se favorece que el mundo de los negocios fije las prioridades y la agenda de investigación universitaria (Popkewitz 1994) o que el sector privado sea el principal beneficiario de la explotación comercial de los resultados que se obtienen con el trabajo que se realiza desde la universidad pública (Evans 2001).

Los nuevos proveedores privados

Otra dimensión de la privatización universitaria es la privatización *de la provisión*, la cual se produce cuando el suministro de servicios educativos (cursos, programas de formación, etc.) pasa a manos de agentes privados. Este tipo de privatización se ha acentuado en los últimos años a raíz del emergencia de nuevos proveedores de educación de origen privado. El *ethos* de estos nuevos proveedores difiere del de los centros tradicionales por diferentes motivos. En primer lugar, muchos de los nuevos proveedores centran su actividad en la docencia y no dedican recursos a investigación, imparten contenidos con un carácter marcadamente aplicable y poco teórico, y ofrecen programas de corta duración, a menudo, sin opción a título de grado (Knight 2006). Otra diferencia importante se encuentra en que muchos de estos nuevos centros tienen fines lucrativos y son precisamente este tipo de fines los que orientan su actividad académica, la selección de los programas educativos que ofrecen y otras opciones de política universitaria. Además, los centros de enseñanza superior *for profit* se caracterizan por contar con inversiones privadas de capital (los más grandes cotizan incluso en mercados bursátiles [Garrett 2005b]) y con formas de gobierno similares a las empresas privadas (por ejemplo, por el poder que detentan los accionistas) (Rodríguez Gómez 2003).

El objetivo principal de muchos de estos centros es el de vender títulos, a menudo mediante servicios educativos de dudosa calidad, lo cual ha despertado las críticas de la comunidad académica tradicional (Bhushan 2006; Garrett 2005). El número de instituciones de educación superior *for profit* ha aumentado considerablemente en los últimos años. Desde la década de los noventa, el crecimiento de la cuota de mercado de los centros de estas características ha sido mayor que el de las instituciones públicas tradicionales (Merrill-Lynch 1999). Algunas de las empresas de educación superior lucrativas que generan más beneficios son Apollo Group, De Vry Inc., ITT Educational Services y Sylvan Learning (Lundell 2007).

Las *universidades corporativas* y los *centros de educación virtual* son dos modalidades particulares de provisión privada de educación superior de reciente incorporación en el sector. Las universidades corporativas son centros educativos que ofrecen servicios de capacitación y formación especializada a los trabajadores o aspirantes a trabajadores de grandes empresas. Estos centros dependen directamente de las empresas y son un componente clave en su estrategia productiva, así como para la fidelización del personal (Meister 1998). Se estima que existen unas 2.000 universidades corporativas en todo el planeta (Hearn 2002). Hasta hace poco tiempo estas instituciones no otorgaban títulos universitarios y sus programas formativos servían estrictamente a las necesidades formativas particulares de la empresa (Meister, 1998). Sin embargo, estos centros están evolucionando rápidamente y muchos empiezan a acreditarse y a abrirse al mercado, lo cual les ha permitido responder a una demanda que trasciende su plantilla laboral. De hecho, aproximadamente el 25% de las *corporate universities* ya atraen estudiantes sin vínculos con la empresa.

Los *centros educativos virtuales* están adquiriendo también mayor presencia en el campo educativo, en parte, porque permiten expandir la educación a un coste más bajo (Carnoy 1999). Su rentabilidad recae en que el mantenimiento de los edificios es muy bajo, los costes de envío de materiales se ha recortado gracias a Internet y, a menudo, los gastos en personal docente también son menores que en los centros presenciales. En el año 2001 había 1.180 centros de educación superior virtuales (Futures Project 2002). Estos centros despiertan todavía más suspicacias entre la comunidad académica tradicional a causa de la confusión existente sobre cuáles son los marcos reguladores a los que se deberían acoger (Brown 2005).

Comercialización. Compra-venta de educación a escala internacional

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

Existen cuatro modalidades de comercialización de servicios, sean estos educativos o de cualquier otro tipo: suministro transfronterizo, consumo en el extranjero, presencia comercial y presencia individual (Knight 2005). El *Suministro transfronterizo* consiste en proveer un servicio desde un país a otro, sin que haya contacto físico entre productor y consumidor. Sería el caso del *e-learning* y, en general, de la educación a distancia. *Consumo en el extranjero* implica que los consumidores se trasladan a otro país para adquirir un determinado servicio. En el campo educativo, el ejemplo más claro de esta modalidad son los estudios en el extranjero. Por lo que respecta a *presencia comercial*, la empresa extranjera se desplaza físicamente a otro país, sea estableciendo filiales, creando nuevo centros educativos independientes o adquiriendo centros educativos locales. En el contexto de esta modalidad, encontramos también operaciones comerciales que no comportan inversión directa como el franquiciado, el hermanamiento entre centros o los programas de titulación conjunta (Knight 2006). Finalmente, *presencia individual* consiste en el suministro de servicios por parte de académicos extranjeros que son contratados a título individual para llevar a cabo tareas de investigación y/o docencia.

Los países que cuentan con una mayor ventaja comparativa en la comercialización de servicios educativos, contemplan la educación superior como una industria de exportación que favorece su balanza comercial (Barrow, et al. 2004). En consecuencia, estos países promueven activamente la exportación de servicios educativos mediante un amplio abanico de políticas multi-sectoriales. Una de las políticas más extendidas consiste en la creación de agencias para la promoción de las universidades nacionales en el extranjero y atraer estudiantes internacionales. También se busca atraer estudiantes internacionales y exportar otro tipo de servicios educativos a través de programas de ayuda internacional (por ejemplo, mediante la otorgación de becas a estudiantes de países del sur), de políticas de migración y sobre visados (para facilitar la entrada a estudiantes extranjeros), de políticas de garantía de la calidad y reconocimiento de títulos con otros países y, sobre todo, a través de la política comercial en la Organización Mundial del Comercio (OMC) o en tratados de libre comercio de ámbito regional (Verger 2010).

Como se refleja en las negociaciones para la liberalización comercial de servicios que se llevan a cabo a la OMC, los países más interesados en la exportación de servicios educativos son Australia, el Reino Unido, Nueva Zelanda, los EE.UU. y Canadá. Aun así, los países europeos y la misma UE también manifiestan intereses en la liberalización comercial de la educación superior a escala internacional. De hecho, en cierta medida, uno de los principales objetivos para la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene una clave estrictamente comercial. El EEES prepara las universidades europeas para ser

más competitivas internacionalmente y para atraer estudiantes e investigadores de diferentes puntos del planeta (Robertson 2009). Ahora bien, la estrategia comercial europea en materia de educación superior también tiene un carácter defensivo, ya que una de las principales motivaciones de la Comisión Europea y de los países miembros para la constitución de este espacio es la de evitar la fuga de cerebros europeos y, en concreto, evitar que éstos emigren a los EE.UU. (Charlier y Croché 2007).

Tendencias en la comercialización educativa

De los cuatro modos comerciales existentes, existen más datos disponibles respecto a *consumo en el extranjero*. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, en el año 2008, casi tres millones de personas estudiaron en un país extranjero y, según algunas estimaciones, esta cifra ascenderá a 7,2 millones en el año 2025 (Knight, 2005). Los países de la OCDE son los más competitivos a la hora de captar estudiantes extranjeros. Concretamente, el área OCDE es receptora del 85% de los estudiantes internacionales. Estos flujos están concentrados en pocos países puesto que los EE.UU., el Reino Unido, Alemania, Francia, Australia y Japón atraen el 75% de los estudiantes extranjeros presentes en el área (Larsen y Vincent-Lancrin 2002). Los EE.UU. son el principal exportador de educación del planeta. Este país ingresa aproximadamente 13,000 millones de dólares al año en concepto de matriculación de estudiantes internacionales (Basset 2006). Si bien los EE.UU. son los principales exportadores en números absolutos, Australia ocupa el primer lugar del ranking por lo que se refiere a la exportación de servicios educativos como porcentaje del total de servicios exportados. En este país, los ingresos que representan los estudiantes internacionales equivalen al 5,6% del total de las exportaciones. De hecho, después del carbón y de la plata, la educación es el “bien” más exportado en Australia (Olds 2008). En la otra cara de los flujos comerciales, es decir, los países de origen de los estudiantes internacionales, destacan los países asiáticos, en concreto, China, India y Corea del Sur (OECD 2004).

Las razones por las cuales los estudiantes optan por estudiar en el extranjero son muy diversas. Algunos lo hacen porque en el país de destino la educación superior es más accesible y la oferta de plazas y especialidades es mayor. También hay estudiantes que deciden estudiar en el exterior por motivos extra-académicos, como huir de regímenes políticos opresores, vivir una experiencia internacional o aprender idiomas (Altbach 2004). Otros tienen en cuenta el prestigio asociado a un título extranjero, sobre todo si se obtiene en las universidades más importantes de EE.UU. o Europa, o el hecho de que muchas empresas transnacionales valoran los trabajadores con habilidades y competencias multiculturales, las cuales asumen que pueden adquirir estudiando en otro país. En otras ocasiones, las personas estudian en el exterior con la intención de poder trabajar en el país de destino, de manera que los estudios entroncarían con estrategias de migración económica de más largo plazo (Vinokur 2006). Con respecto a las modalidades de *educación a distancia* y *presencia comercial*, los flujos comerciales también han aumentado en los últimos años. La educación a distancia representa aproximadamente un 6% de la matriculación de estudiantes internacionales en educación superior, y este porcentaje aumenta de manera constante desde los noventa (Larsen y Vincent-Lancrin 2002). Esta modalidad ha incrementado a raíz de los avances en las comunicaciones electrónicas y de la erosión de las constricciones espaciales y temporales asociada a dichos avances (Jessop 2001). Las universidades virtuales atraen a muchos estudiantes porque les permiten ahorrar costes de movilidad, los cuales son especialmente cuantiosos cuando se trata de desplazarse y vivir en un país extranjero (Marginson 2004).

Con respecto a la presencia comercial, destaca la expansión territorial de las universidades británicas, australianas y norte-americanas. Muchas de estas universidades

ofrecen sus servicios asociándose con centros de los países anfitriones, o absorbiéndolos,³ aunque en muchas ocasiones también crean nuevos campus. Algunos países promueven activamente la inversión directa de universidades extranjeras en su territorio como una forma de suplir las carencias de sus sistemas educativos (Larsen, Momii et al. 2004). En ocasiones, lo hacen también para minimizar la problemática de la fuga de cerebros. En este sentido, países como China consideran que si las universidades extranjeras se instalan en su territorio, es menos probable que los titulados chinos emigren al extranjero que si realizan sus estudios directamente en el extranjero (Zhang 2003). Por su parte, las universidades optan por establecer filiales en el extranjero para diversificar mercados y ser menos vulnerables ante tendencias demográficas locales, por las oportunidades de establecer *partenariados* con universidades y la industria de otros países, y/o por la generación de ingresos que conllevan esta clase de operaciones (Verbik y Merkle 2006; Ziguras et al. 2003).

Discusión y conclusiones

La mercantilización educativa es un fenómeno multidimensional constituido por procesos de liberalización, privatización y comercialización. Las tres dimensiones de la mercantilización convergen a la hora de acentuar las dinámicas de competencia en los sistemas de educación superior y de favorecer que nuevos actores privados penetren en el campo educativo. En este nuevo escenario, la gobernanza de los sistemas educativos deviene más compleja a raíz de que los gobiernos estatales deben coordinar la actividad de nuevos agentes (nuevas universidades privadas, universidades extranjeras, cursos a distancia, etc.) que operan o influyen indirectamente en su territorio.

Por otro lado, los procesos de mercantilización convierten la educación superior, en sí misma, en un *fin* y producto de la economía. A raíz de dinámicas como las exploradas en el presente artículo, las universidades son presionadas a producir valor a través de la venta de servicios educativos y de investigación. Esta caracterización de las universidades como fin de la economía no sólo se hace patente en el aumento de universidades privadas sino principalmente en la tendencia de las universidades públicas a comportarse como unidades empresariales autónomas orientadas a la venta (y la exportación) de servicios en un entorno económico cada vez más liberalizado.

El fenómeno de la mercantilización de la educación es, en gran medida, el resultado de la confluencia de las estrategias educativas de los estados, las instituciones universitarias y los propios individuos para adaptarse a una economía cada vez más globalizada y competitiva. En este sentido, una de las principales fuerzas motrices de la mercantilización es el proceso actual de globalización económica, el cual genera las condiciones estructurales para las transformaciones pro-mercado que se observan en el campo universitario. En particular, uno de los mecanismos constitutivos de la mercantilización es la tensión entre, por un lado, la expansión de la demanda de educación superior y, por el otro, la contracción de la intervención directa del estado en el sector, la cual se genera en un contexto caracterizado por la acentuación de la competitividad económica internacional y por la institucionalización del neoliberalismo como paradigma de políticas en muchos puntos del planeta.

A menudo, la mercantilización educativa emerge y/o se acentúa por omisión, es decir, por la pasividad de los estados a la hora de responder directamente a la creciente demanda en educación superior. Ahora bien, la mercantilización, en cada una de sus dimensiones, se promueve también activamente desde la política estatal y a través de la regulación gubernamental pro-competencia en el campo educativo. De hecho, este artículo recoge un

³ Es el caso del consorcio norteamericano Sylvan Learning, que ha adquirido universidades privadas y escuelas de negocios en México, España, Chile, Francia y Suiza (Aboites 2004).

amplio catálogo de las políticas educativas más relevantes que los estados implementan para avanzar la mercantilización educativa. En este sentido, es importante poner de relieve que la mercantilización educativa no es necesariamente equiparable a la desresponsabilización del estado respecto a la educación superior, sino que representa más bien un cambio en la relación estado/educación. En el marco de esta nueva relación, el estado evita monopolizar las actividades relativas a la provisión educativa y asume la función primordial de coordinar, regular y controlar la acción de un amplio conjunto de actores en la materia. Este giro no implica que el estado pierda poder en el campo educativo, sino que, en muchas ocasiones, se produce más bien el efecto inverso. Es decir, el estado se desvincula de la gestión directa de la educación, pero adquiere más capacidad de control sobre los contenidos y procedimientos de la educación a través de mecanismos de evaluación, estandarización y financiación. Por lo tanto, el fenómeno de la mercantilización nos muestra que es necesario rehuir de análisis globalistas que victimizan al estado o lo confrontan al mercado como si de un juego de suma zero se tratase. Más bien, nos encontramos en una situación en la que los gobiernos que aspiran a ser competitivos en una economía global, se convierten en activos creadores de mercados educativos e incluso utilizan la mercantilización como una política de estado con la que gobernar la educación superior con más autoridad y eficiencia.

Los efectos de esta estrategia política son todavía inciertos, pero diversas fuentes como las contempladas en este artículo apuntan a tendencias que merecen ser objeto de análisis más exhaustivos para así fomentar y enriquecer un debate público necesario sobre la relación entre estado, mercado y universidad.

en prensa / in press

Referencias bibliográficas

- ABOITES, H. (2004). Derecho a la educación o mercancía: La experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana. *Memoria. Revista Mensual de Política y Cultura* 187.
- ALTBACH, (2004). Higher Education Crosses Borders. *Change*. March-April 2003, 18-24.
- APPLE, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ARONOWITZ, S. Y W. DE FAZIO (1997). The New Knowledge Work. *Education, Culture, Economy and Society*. En A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN Y A. S. WELLS. Oxford: Oxford UP.
- BALL, S. (1990). *Politics and policy making in education*. London, Routledge.
- . (2004). Education For Sale! The Commodification of Everything. *King's Annual Education Lecture 2004*. London: University of London.
- BARROW, C. W., DIDOU-AUPETIT, S., Y MALLEA, J. (2004). *Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America: The Emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BASSETT, R. M. 2006. *The WTO and the University: Globalization, GATS, and American Higher Education*. New York: Routledge.
- BHUSHAN, S. (2006). *Foreign Education Providers in India: Mapping the Extent and Regulation*. London: OBHE.
- BROCK-UTNE, B. (2002). The Global Forces Affecting the Education Sector Today- The Universities in Europe as an Example. *Higher Education in Europe* 27(3), 283-299.
- BROWN, G. M. (2005). Three 'Controversial' Virtual Universities: Lessons from the Australian Experience. London: OBHE.
- BROWN, P. Y LAUDER, H. (1997). Education, Globalisation and Economic Development. *Education, Culture, Economy and Society*. En A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN Y A. S. WELLS. Oxford, Oxford University Press.
- BRUNNER, J. J. (2006). Mercados Universitarios: Ideas, Instrumentos y Seis Tesis en Conclusión. Recuperado el 7 de noviembre de 2008, de:
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados_univer.html
- CARNOY, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO.
- . (1999b). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación* 318, 145-162.
- CHARLIER, J. E, AND S. CROCHÉ. 2007. The Bologna Process: The Outcome of Competition Between Europe and the United States and a Stimulus to This Competition. *European Education* 39, no. 4: 10-26.
- CLARKE, J. GEWIRTZ, S., Y MCLAUGHLIN, E. (2000). *New Managerialism, New Welfare?* London: SAGE.
- DALE, R. (1997). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship. En HALSEY, A. H., LAUDER, H., BROWN, P. Y WELLS, A. S. (Coords.) *Education, Culture, Economy and Society* (273-282). Oxford: Oxford University Press.
- . (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy: focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy* 14(1), 1-17.
- DE BOER, H., HUISMAN, J., KLEMPERER, A., MEULEN, B. VAN DER, NEAVE, G., THEISENS, H. Y WENDE, M. VAN DER (2002). *Academia in the 21st Century. An analysis of trends and perspectives in higher education and research*. Den Haag: Advisory Council for Science and Technology Policy.
- DEEM, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? *Comparative*

- Education* 37(1), 7-20.
- DILL, D. D., AND M. SOO. 2005. Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education* 49, no. 4 (June 1): 495-533.
- DIMA, A. M. (2004). Organizational typologies in private Higher Education. CHER 17th Annual Conference, Twente, 17-19 septiembre.
- DUFF, J. (2006). Internationalisation of university education, university rankings and the transformation of Australian university education into a private good. XVI ISA World Congress of Sociology, Durban, 23-29 julio.
- EVANS, G. R. (2001). The Integrity of UK Academic Research under Commercial Threat. *Science as Culture* 10(1), 97-111.
- FUTURES PROJECT (2002). *An Update on New Providers*. Providence: Brown University.
- GARRETT, R. (2005). Fraudulent, sub-standard, ambiguous the alternative borderless higher education. *OBHE Briefing Note* 24.
- . (2005b). Global Education Index 2005, Part 1: Public Companies - Share Price & Financial Results. *OBHE Briefing Note* 25.
- GREEN, A. (2002). Education, Globalisation and the Role of Comparative Research. *London Review of Education* 1(2), 84-97.
- HEARN, D. R. (2002). Education in the Workplace: An Examination of Corporate University Models. Organizational Issues and Insights – News Foundation. Recuperado el 12 de marzo de 2008, de: <http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Hearn721.html>
- JAKOBI, A., AND K. MARTENS. 2007. La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En BONAL, X., TARABINI, A. Y VERGER, A. *Globalización y Educación: Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- JESSOP, B. (2000). The State and the Contradictions of the Knowledge-Driven Economy. En BRYSON, J. R., DANIELS, P. W., HENRY, N. D. Y POLLARD, J. (coords.) *Knowledge, Space, Economy* (63-78). London: Routledge.
- . (2001). *The spatiotemporal dynamics of capital and its globalization - and how they Challenge State Power and Democracy*. Department of Sociology, Lancaster University. Recuperado el 4 de noviembre de 2009, de: <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/soc132rj.pdf>
- GEUNA, A., AND B. R. MARTIN. 2003. University research evaluation and funding: An international comparison. *Minerva* 41, no. 4: 277-304.
- JOHNES, G. (1995). *Economía de la Educación. Capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- JOHNSTON, R. 2006. Research Quality Assessment and Geography in Australia: Can Anything be Learned from the UK Experience?. *Geographical Research* 44, no. 1: 1-11.
- JOHNSTONE, D. B. (2004). The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. *Economics of Education Review* 23, 403-410.
- KNIGHT, J. (2005). Educación Transfronteriza Comercial: Implicaciones para la financiación de la educación superior. *La Educación Superior en el Mundo 2006. La financiación de las universidades*. Barcelona: Mundi-Prensa.
- . (2006). Educación Superior Transfronteriza: Problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y la acreditación. *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego?* Barcelona: Mundi-Prensa.
- KWIEK, M. (2001). Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe* 26(1), 27-38.
- LARSEN, K. Y VINCENT-LANCRIN, S. (2002). International trade in educational services: good or bad? *Higher Education and management Policy* 14(3), 2-45.

- LARSEN, K., MOMII, K. Y VINCENT-LANCRIN, S. (2004). *Cross-border Higher Education: an analysis of current trends, policy strategies and future scenarios*. London: OBHE.
- LE GRAND, J. (1996). Los cuasi mercados y la política social. En OROVAL, E. (comp.) *Economía de la Educación* (257-269). Barcelona: Ariel Educación.
- LUNDELL, D. (2007). *Profit from for-profit education*. Recuperado el 15 de septiembre de 2009, de: http://stocks.investopedia.com/stock-analysis/2007/profit_from_for-profit_education_apol_stra_ceco.aspx?ad=IA_RSS_7262007
- MARGINSON, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: a 'glonacal' analysis. *Policy Futures in Education* 2(2), 175-244.
- MEISTER, J. C. (1998). *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force*. New York: McGraw Hill.
- MERRILL-LYNCH (1999). *The Book of Knowledge: Investing in the Growing Education and Training Industry*. New York: Merrill Lynch & Co., Global Securities Research & Economics Group.
- MOLLIS, M. Y MARGINSON, S. (2002). The assessment of universities in Argentina and Australia: Between autonomy and heteronomy. *Higher Education in Europe* 43, 311-330.
- MOLNAR, A. (2002). *Fifth annual report on Commercialism in Schools. The Corporate Branding of Our Schools*, Arizona: CERU-EPSL Arizona State University.
- MUNDY, K. (1998). Educational Multilateralism and World (Dis)Order. *Comparative Education Review* 42(4), 448-478.
- NEAVE, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1968-1988. *European Journal of Education* 23(1-2), 4-13.
- OBHE (2003). Mapping the Educational Industry (1). Public companies - Share Price & Financial Results. *Briefing Note. The Observatory on Borderless Higher Education* 9.
- OECD (2004). Internationalisation of Higher Education. *OECD Policy Brief*, Agosto de 2004.
- . (2006). *Education at a Glance 2006: OECD indicators*. Paris: OECD.
- . (2009). *Education at a Glance 2009: OECD indicators*. Paris: OECD.
- OLDS, K. 2008. Analysing Australia's global higher education export industry. Recuperado el 08 de Julio de 2009, de: <http://globalhighered.wordpress.com/2008/06/24/australias-globalhighered-export-industry>.
- OLSEN, M. Y PETERS, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy* 20(3), 313-345.
- POPKEWITZ, T. S. (1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata.
- REID, A. (2005). "The Regulated Education Market has a Past." *Discourse: studies in the cultural politics of education* 26(1), 79-94.
- ROBERTSON, S. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education* 41(2), 151-170.
- . (2009). The EU, Regulatory State Regionalism and New Modes of Higher Education Governance. International Studies Association Conference, New York, 15-18 febrero.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2003). La educación superior en el Mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En MOLLIS, M. (Coord.) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* (87-107). Buenos Aires: CLACSO.
- SANER, R. Y FASEL, S. (2003). Negotiating Trade in Educational Services within the WTO/GATS context. *Aussenwirtschaft* 11, 257-308.
- SANTOS, B. d. S. (2004). *La Universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila-LPP.
- SLAUGHTER, S. Y LESLIE, G. (1997). *Academic Capitalism*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- VERBIK, L. Y MERKLEY, C. (2006). *International Branch Campuses. Model and Trends*. London: OBHE.

- VERGER, A. (2010) *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*. New York: Routledge.
- VINOKUR, A. (2006). Brain migration revisited. *Globalisation, Societies and Education* 4(1), 7-24.
- WASHBURN, J. (2005). *University Inc.: Corporate Corruption of Higher Education*. New York: Basic Books.
- ZHANG, C. (2003). *Transnational Higher Education in China: Why has the State encouraged its Development?* Sanford: University of Stanford. School of Education. Master of Arts.
- ZIGURAS, C., REINKE, L. AND BURNIE, G. MC. (2003). 'Hardly Neutral Players': Australia's role in liberalising trade in education services. *Globalisation, Societies and Education* 1(3), 359-374.

Dirección de contacto: Antoni Verger: AMIDSt-Universidad de Amsterdam; Nieuwe Prinsengracht, 130; 1018VZ Amsterdam, The Netherlands; a.verger@uva.nl

en prensa / in press