

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aapae | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 27 Número 79

8 de julio 2019

ISSN 1068-2341

Circulación y Recepción de la Teoría del “Academic Capitalism” en América Latina

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales
Chile

Julio Labraña

Universidad Diego Portales
Chile

Francisco Ganga

Universidad de Los Lagos
Chile



Emilio Rodríguez Ponce

Universidad de Tarapacá
Chile

Citación: Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>

Resumen: En las últimas décadas, la teoría del capitalismo académico ha ganado creciente relevancia como un enfoque para comprender la evolución reciente de los sistemas de educación

Journal website: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Manuscript received: 19/11/2018

Revisions received: 21/12/2018

Accepted: 21/12/2018

superior. El presente artículo analiza la recepción de la teoría del capitalismo académico en América Latina. Con este fin, se exponen los principios conceptuales de esta aproximación y sus críticas en la literatura especializada. A continuación, se observa en detalle la recepción latinoamericana de este enfoque, prestando especial atención a su utilización para el análisis de los sistemas de educación superior de la región. Basándose en este análisis, se argumenta que el uso latinoamericano de la teoría del capitalismo académico aparece débil tanto en términos cuantitativos como cualitativos, aprovechándose a menudo para criticar el estado de los sistemas de educación superior antes que para avanzar en su comprensión. El artículo cierra con un resumen y enuncia líneas posibles de investigación.

Palabras clave: Capitalismo académico; educación superior; América Latina; investigación en educación

Circulation and reception of the theory of “academic capitalism” in Latin America

Abstract: In recent decades, the theory of academic capitalism has gained increasing relevance as an approach for understanding the recent evolution of higher education systems. We analyze the reception of academic capitalism theory in Latin America. To meet this objective, the conceptual underpinnings of academic capitalism are explored as well as their criticisms in the specialized literature. Next, the Latin-American reception of this conceptual approach is examined in detail, with special attention to the ways in which this approach is used to evaluate national higher education systems. Building upon this analysis, it is argued that the Latin-American reception process shows limitations both in quantitative and qualitative terms and is frequently used to criticize the state of higher education systems rather than to understand them. The article closes with a summary and selected future lines of research.

Key words: Academic capitalism; higher education; Latin America; educational research

Circulação e recepção da teoria do “capitalismo acadêmico” na América Latina

Resumo: Nas últimas décadas, a teoria do capitalismo acadêmico ganhou relevância crescente como uma abordagem para entender a evolução recente dos sistemas de ensino superior. Este artigo analisa a recepção da teoria do capitalismo acadêmico na América Latina. Para tanto, os princípios conceituais desta abordagem e suas críticas são expostos na literatura especializada. A seguir, a recepção latino-americana desta abordagem é observada em detalhe, dando especial atenção ao seu uso para a análise dos sistemas de ensino superior da região. Com base nesta análise, argumenta-se que o uso latino-americano da teoria do capitalismo acadêmico parece fraco em termos quantitativos e qualitativos, muitas vezes aproveitando a oportunidade para criticar o estado dos sistemas de ensino superior, em vez de avançar seu entendimento. O artigo fecha com um resumo e indica possíveis linhas de investigação.

Palavras-chave: Capitalismo acadêmico; Educação superior; América Latina; pesquisa em educação

Introducción¹

El concepto de *academic capitalism* (AC) ingresa en la literatura del campo de estudios de la educación superior en los años 1990, con la publicación de Slaughter y Leslie (1997) que, a la fecha (julio de 2018), acumula casi 6 mil citas en Google Scholar. Hackett, colega de los anteriores,

¹ Artículo elaborado en el contexto del Proyecto FONDECYT N° 1180746 - Sistema universitario chileno: gobernanza del capitalismo académico y calidad de las instituciones. Agradecemos los valiosos comentarios de los evaluadores. Cualquier error u omisión es responsabilidad de los autores.

sostiene que él acuñó el término de AC en 1990 para describir, en su tiempo, las circunstancias emergentes de las ingenierías y ciencias académicas en los Estados Unidos (Hackett, 2014).

Los asuntos cubiertos por este concepto habían sido tratados antes, sin embargo, aunque con diferentes denominaciones. En el caso de la sociología de la educación superior, hay al menos dos precedentes conspicuos. Por un lado, la referencia de Max Weber al hecho de que los grandes institutos de medicina y de ciencias naturales de su época estaban convirtiéndose en Alemania, señala, en “empresas de capitalismo de Estado”, reflejo, alega, de que “nuestra vida universitaria alemana se está americanizando en aspectos muy importantes, como nuestra vida en general” (Weber, 1917, p. 27)². Interesante observación: de entrada, deja planteada la posibilidad de una variedad de capitalismo académico, como uno de Estado versus otros con diferentes formas de autoridad y coordinación, o bien, uno de tipo (norte)americano respecto de otros con diferentes improntas económico-políticas y culturales a nivel nacional o regional. Por otro lado, el informe publicado por Thorstein Veblen en 1918 titulado gráficamente: *The Higher Learning In America: A Memorandum On the Conduct of Universities By Business Men*, donde afirma que los principios de la administración de negocios se manifiestan en la academia directamente “a través de una administración de tipo empresarial de la rutina escolástica, que lleva inmediatamente a una organización burocrática y un sistema de contabilidad académica” (Veblen, 1918, p. 220).

En la misma dirección, incluso antes de 1997, la noción de AC solía ocupar titulares en la prensa de los Estados Unidos, como ocurre con una crónica del *New York Times* de 5 de enero de 1986, titulada: *Academic capitalism helps make ends meet* (p. 012039)³. Informaba sobre cómo los *colleges*, debido a cambios en las leyes impositivas y las políticas públicas, y restricción de las fuentes tradicionales de recursos como aranceles, ingresos provenientes de *endowments*, subsidios gubernamentales y donación de propiedades, enfrentan dificultades para financiar sus gastos operacionales. Debían recurrir, por tanto, “a técnicas financieras creativas, tales como negocios de bienes raíces, apertura de supermercados y cadenas de librerías, inversiones especulativas en acciones y aún operar un hipódromo local en el caso de un pequeño college”. Eran los comienzos, casi artesanales aún, del capitalismo académico que hoy se observa en pleno despliegue (Cantwell & Kauppinen, 2014).

Con todo, es solo a partir de los últimos años del siglo pasado y comienzos del presente que viene a elaborarse una “teoría” del AC, según se denomina hoy en día en la literatura especializada (Cantwell & Kauppinen, 2014; Slaughter, 2014a, 2014b). En este sentido, una búsqueda avanzada en Google Scholar⁴ sin límite de fechas e independiente del número de citas que cada documento, arroja un resultado bruto (no revisado manualmente) de aproximadamente 13.300 artículos que contienen la frase exacta “academic capitalism” en alguna parte del texto, mientras 373 artículos utilizan esa frase en el título del artículo. Sin duda, esta literatura se ha multiplicado durante los últimos años, considerando que una búsqueda similar, limitada al periodo entre enero de 2014 y julio de 2018, arroja 4.820 y 92 documentos con “academic capitalism” en su cuerpo y título, respectivamente.

Si se acepta que el texto fundante de la teoría del AC es el de Slaughter y Leslie (1997), prolongado algunos años después por el volumen de Slaughter y Rhoades (2004), y que ambos son por lejos los más citados dentro del corpus de documentos emanados de esta línea de investigación, entonces podrá convenirse, también, que esta teoría tiene un idioma natural, el inglés, y que su sede institucional fue la Universidad de Arizona, a la cual aparecen afiliados los tres autores al momento

² Las traducciones al castellano son de los autores.

³ Disponible en: <https://www.nytimes.com/1986/01/05/education/academic-capitalism-helps-make-ends-meet.html>

⁴ Realizada en la primera quincena de julio de 2018. Para mayor información, ver Brunner et al. (2019).

de publicarse los textos fundantes, misma institución a la que había pertenecido Hacket al acuñar este término. De allí, por tanto, que en el presente artículo se usará en adelante la expresión *academic capitalism* (AC) en su idioma original para referirnos a este enfoque en tanto su núcleo intelectual generador se halla claramente delimitado en términos idiomáticos y culturales.

Efectivamente, el libro de Slaughter y Leslie (1997), y posteriormente el de Slaughter y Rhoades (2004), se construyen a partir de datos y experiencias, y mediante argumentos referidos a un pequeño grupo de países: Estados Unidos en primer lugar y, enseguida, el Reino Unido, con la compañía secundaria de Canadá y Australia. Según se ha observado a propósito de esto, se está aquí ante un globalismo educacional que posee un sesgo nítidamente anglo-imperial. El modelo dominante analizado es el de la universidad de investigación angloamericana, que en la actualidad sobresaldría entre todas las demás formas organizacionales de la educación superior (Marginson, 2006b).

Efectivamente, la teoría del AC nace y se desarrolla dentro de aquel circuito hegemónico de universidades y países, difundiéndose a través de redes internacionales conformadas por autores, publicaciones y editoriales anglófonas, redes que crean a su alrededor “un espacio asimétrico de escritura académica” actuando como porteras (*gatekeepers*) que determinan “quienes y qué es publicado en inglés, regulando de esta forma la frontera teórica o conceptual más avanzada [en torno a este tópico] a nivel internacional” (Paasi, 2015, pp. 15-16). Al mismo tiempo estas redes imponen un sentido unidireccional a la circulación del conocimiento—desde el centro hacia la periferia, de norte a sur, del inglés a una segunda lengua y otros idiomas extranjeros—situación que es ostensible asimismo en el campo de estudios del AC.

La asimetría de flujos de conocimiento tiene una primera manifestación entre los propios países desarrollados; entre el bloque anglosajón (al que cabe agregar ahora a Irlanda, Nueva Zelanda y Hong Kong) y los demás países desarrollados de alto ingreso no pertenecientes a dicho bloque, como Alemania, Francia, Italia, países nórdicos, Países Bajos y Polonia, todos los cuáles cuentan con interesantes desarrollos en el campo de estudios de la educación superior. Sin embargo, los investigadores de dichos países—al igual que los del tercer mundo, en general—están crecientemente forzados a publicar en inglés si desean moverse próximos a la frontera internacional, aunque sea al precio de reducir el peso de sus propios idiomas nacionales en la escena de la investigación especializada sobre educación superior. De hecho, una búsqueda similar a la mencionada anteriormente, empleando Google Scholar con la frase exacta “academic capitalism” en inglés, primero en cualquiera parte del texto y en seguida en el título únicamente, independiente del número de citas de cada documento, arroja resultados brutos previsibles⁵: en alemán (“akademischer Kapitalismus”), 418 y 10 documentos, respectivamente; en francés (“capitalisme académique”), 144 y 5 documentos, respectivamente; en danés/noruego (“akademisk kapitalisme”), 58 y 4 documentos, respectivamente; en italiano (“capitalismo accademico”), 48 y 2 documentos, respectivamente; en sueco (“akademisk kapitalism”), 41 y un documentos, respectivamente; en polaco (“kapitalizm akademicki”), 26 y cero documentos, respectivamente; en neerlandés (“akademisch kapitalisme”), 15 y 2 documentos, respectivamente; y en finés (“akateemista kapitalismia”), 11 y cero documentos, respectivamente.

Aparece claramente, entonces, que en cada una de estas segundas lenguas e idiomas extranjeros se publica solo una reducida fracción comparado con la producción en inglés; incluso en idioma alemán, el de mayor envergadura dentro del orden secundario, apenas se alcanza alrededor de un 10% de las publicaciones en inglés, en cualquiera de los dos indicadores. La asimetría se torna más aguda todavía si la comparación se realiza sobre la base de indicadores bibliométricos, como por ejemplo el Índice H correspondiente a cada corpus idiomático de documentos. Según revelan

⁵ La búsqueda se realizó durante la segunda quincena de julio de 2018.

Brunner et al. (2019), la asimetría alcanza su cima al comparar los artículos según su grado de involucramiento teórico, es decir, su participación en procesos de elaboración teórica, donde el peso del idioma imperial resulta incontrarrestable.

Si las comparaciones se establecen con otros bloques idiomáticos de peso en el contexto global, como pueden ser, por ejemplo, el chino, el ruso y el bloque luso hispano parlante, las diferencias disminuyen, aunque desigualmente en el caso de cada uno, pero se mantienen en el número de documentos que arroja la búsqueda con la frase exacta “capitalismo académico” en el título. Así, en el caso del chino⁶ la búsqueda arroja resultados de 5.210 y 12 documentos, respectivamente. En el caso del ruso (академический капитализм), los documentos identificados son 265 y 9, respectivamente y, en el caso del español y el portugués combinados, los resultados son de 3.110 y 66 documentos, respectivamente, correspondiendo al español (“capitalismo académico”), 1.340 y 57 publicaciones, respectivamente y, al portugués (“*capitalismo académico*”), 1.770 y 9 documentos, respectivamente.

Las asimetrías se incrementan asimismo entre bloques y países con un distinto nivel de desarrollo y un desigual desenvolvimiento de sus respectivos campos de estudio de la educación superior (Altbach, 2014; Brunner, 2017). En estas circunstancias, la brecha entre el bloque angloparlante y los grupos idiomáticos subalternos se manifiesta no solo cuantitativamente, sino que además sustantivamente, expresándose bajo la forma de un polo conceptual hegemónico y un polo subordinado, de recepción y consumo de teorías y conceptos, según se muestra más adelante en relación con el bloque luso hispano parlante.

En suma, la génesis, al igual que la elaboración, el desarrollo y la difusión de la teoría del AC tiene su sede en los países angloparlantes, bajo una clara hegemonía angloamericana. Dichos países proporcionan igualmente el material—datos y experiencias—para la construcción de la teoría, junto con los autores-fundadores de esta. Además, los principales y más citados documentos, así como también los canales de transmisión de mayor alcance, más expeditos y prestigiosos, utilizan el idioma inglés. Considerando estas asimetrías, el presente artículo examina la recepción de la teoría del AC en el continente latinoamericano. Para cumplir con este cometido, se presentan en primer lugar los principios conceptuales de esta aproximación teórica. A continuación, se revisan las críticas más importantes a este enfoque. En tercer lugar, se caracteriza su recepción en América Latina a través del análisis cuantitativo y cualitativo de la producción académica basada en la teoría del AC. El artículo cierra con un resumen y líneas de investigación.

Los Principios Conceptuales del Enfoque del “Academic Capitalism”

Teorización de los Fundadores

A semejanza de lo que sucede en otros ámbitos disciplinarios de las ciencias sociales y las humanidades, donde ciertas nociones claves operan como metaconceptos o conglomerados conceptuales referidos a un dominio de fenómenos antes que a un tópico específico, también en el campo de estudio de la educación superior la noción de AC asume esta particular forma. Se halla conformada por conceptos que frecuentemente son ambiguos, tienden a reificarse, son difíciles de descomponer en diferentes niveles de abstracción y exigen un especial esfuerzo para recuperar los significados que ellos subsumen (Pan & McLeod, 1991). Observados desde otra tradición de análisis, se trata de conceptos esencialmente controvertidos, según la calificación de Gallie (1956). Es decir, nociones que por su significado normativo y otras consideraciones motivan intensas y encontradas interpretaciones y preferencias. Sin duda, los términos “capitalismo” y “académico, y sobre todo su

⁶ Los términos utilizados en la búsqueda en chino simplificado son: 学术资本主义 - Xuéshù zīběn zhǔyì.

combinación, al igual que otros conceptos estrechamente conectados con ellos, generan en cualquier idioma, contestación; esto es, disputa, polémica y oposición. Según señala la literatura especializada, los conceptos esencialmente controvertidos reúnen algunas características comunes: son de naturaleza evaluativa, complejos, admiten diversas articulaciones de sentido, son argumentativos en cuanto diversas interpretaciones de estos compiten entre sí, y funcionales en tanto adquirieren sentido dentro de las prácticas sociales que contribuyen a orientar (Collier et al., 2006; Fulkerson & Thompson, 2008; Iglesias Vila, 2000).

El argumento que se formula aquí es que el AC, según las definiciones que de él proporcionan los textos canónicos, reviste claramente la forma de un conglomerado conceptual que articula términos esencialmente controvertidos.

Slaughter y Leslie (2001:154), en una revisión y expansión de su texto fundante del año 1997, señalan que en este último habían usado el término AC “para definir la manera en que las universidades públicas de investigación estaban respondiendo a las tendencias neoliberales de tratar a la política de educación superior como un subconjunto de la política económica”. Desde ya puede verse que el concepto matriz del AC aparece entretelado con otras nociones que concurren a caracterizarlo; en este caso, un tipo particular de universidad y una específica tendencia ideológica que afectaría a la política en este sector. A continuación, volviendo sobre definiciones previamente contenidas en el texto fundante, los autores explican que el AC se refiere a “comportamientos de mercado o de tipo mercado de parte de las universidades y los profesores”. De acuerdo a los autores, estos comportamientos se expresarían por medio de la competencia por recursos (dinero) provenientes de diferentes fuentes externas, o bien, mediante otras actividades encaminadas a generar ingresos con fines de lucro (*for profit*), tales como el patentamiento y subsecuentes royalty y licencias; la creación de compañías derivadas (*spin off companies*); la invención de empresas al alcance de la mano de la universidad que las origina, constituidas como personas jurídicas separadas; y la generación de asociaciones universidad-industria para obtener ganancias, vender servicios educativos y otros similares.

El término rector de este tipo de definiciones de AC viene a ser “mercado”, en sus múltiples apariciones tales como mercado estudiantil, de académicos, de recursos, de prestigios, discurso de mercado, política de mercado, situación de mercado, mercabilidad del bien educación superior, comportamientos de mercado, actividad de mercado, contracción del mercado, oportunidades de mercado, mercado de la investigación gubernamental, estrategias de mercado, ideología de mercado, sistema de mercado, segmentos de mercado, marketing, preferencias de mercado y así sucesivamente. De hecho, Slaughter y Leslie celebran como un éxito propio el haber expandido teóricamente el conglomerado conceptual del AC a toda la gama posible de aspectos y dinámicas de mercado. Postulan que de esta forma estarían proveyendo una base teórica más robusta para explicar los desiguales acercamientos ocurridos durante los 25 años previos entre las universidades de investigación de los Estados Unidos y los mercados. En cualquier caso, sostienen, su enfoque explicaría de mejor forma estos fenómenos que teorías alternativas como la teoría de la mercadización, del gerencialismo o la teoría institucional (Slaughter & Leslie, 2001).

En su versión más avanzada, la teoría del AC profundiza en torno al eje de los mercados y agrega nuevos elementos, buscando explicar el proceso de integración de *colleges* y, más habitualmente, de universidades, a la nueva economía. Con ese propósito enfatiza el rol de los actores—profesores, estudiantes, administradores y profesionales académicos—y el uso que hacen de recursos del Estado para crear nuevos circuitos de conocimiento. Éstos ligan a las instituciones de educación superior con la nueva economía, permitiendo la emergencia de organizaciones intersticiales que incorporan al sector productivo dentro de la universidad, el desarrollo de nuevas redes de intermediación entre los sectores público y privado, y la creación de capacidades gerenciales para supervisar flujos de recursos externos, inversiones en infraestructura de investigación e

inversiones en infraestructura de mercados, productos y servicios para estudiantes (Slaughter & Rhoades, 2004). Una idea central que aparece en esta formulación ampliada de la teoría del AC es la difuminación de los límites entre las organizaciones académicas, los mercados y el Estado. El objetivo de esta profundización teórica sería mostrar cómo, en definitiva, las instituciones de educación superior se desplazan desde un régimen público de conocimiento/aprendizaje (*a public good knowledge/ learning regime*) hacia un régimen de conocimiento/aprendizaje de capitalismo académico (*academic capitalist knowledge/ learning regime*). Este desplazamiento entre regímenes polares de conocimiento puede resumirse y representarse esquemáticamente mediante una serie de contrastes, según muestra la Tabla 1.

Tabla 1

Contraposición entre regímenes de conocimiento / aprendizaje al comenzar el siglo XX según Slaughter y Rhoades

Régimen público de conocimiento/aprendizaje	Régimen capitalista académico de conocimiento/aprendizaje
Valoriza el conocimiento como bien público al cual la ciudadanía tiene derecho	Valoriza el conocimiento como bien privado de apropiación y beneficio individuales
Rigen las normas mertonianas de las ciencias: comunismo, universalidad, libre circulación del conocimiento, ética de reciprocidad	Rige la privatización del conocimiento y la generación de ganancias. Las instituciones, académicos inventores y corporaciones tienen derecho de prioridad respecto del público
Celebra la libertad académica	Restringe la libertad académica
Garantiza el derecho de los académicos a seguir su interés de conocimiento donde sea que conduzca y a disponer de los descubrimientos como desee	Sujeta al investigador al interés de la institución. Profesores deben revelar sus descubrimientos y la institución determinar cómo podrán usarse
Pieza clave es la ciencia básica resultado de la investigación disciplinaria que crea nuevo conocimiento, el cual conduce serendípicamente a beneficios públicos	Pieza clave es la ciencia básica útil y la tecnología de base, dentro de un modelo que postula una ciencia anidada en la posibilidad comercial
Los descubrimientos de la ciencia básica preceden a las aplicaciones y el desarrollo que ocurre en laboratorios gubernamentales o de empresas	Los descubrimientos de la ciencia se valorizan en cuanto llevan a productos de alta tecnología al servicio de una economía basada en conocimiento
Supone una separación fuerte entre los sectores público y privado	Supone una mínima separación entre ciencia y actividad comercial
Posee una cara oculta que es la investigación secreta de finalidad militar vinculada al interés de la industria de la defensa de los Estados Unidos	Posee una cara oculta; el hecho de tratar el conocimiento como un bien privado puede volver inaccesible a una parte del mismo, limitando los descubrimientos y la innovación

Fuente: Elaboración propia de los autores sobre la base de Slaughter y Rhoades (2004)

Si bien estos autores distinguen en términos relativamente excluyentes entre ambos regímenes de conocimiento / aprendizaje, a lo largo de su escrito Slaughter y Rhoades (2004) sostienen que el segundo, el del AC, aunque ascendente, no reemplaza completamente al anterior (público), ni podrá hacerlo, idea postulada también por Marginson (2013). Más bien, de acuerdo con ello, ambos regímenes coexisten, se entrecruzan y sobreponen parcial y variablemente, generan múltiples tensiones y conflictos.

En la versión extendida de la teoría del AC, el nuevo conglomerado conceptual mantiene en su núcleo central las nociones de mercado, mercantilización, mercado global, comportamientos de tipo mercado y ethos e ideología de mercado, rodeado de una familia de nociones reiteradamente utilizadas en posiciones estratégicas dentro del mismo conglomerado conceptual. Entre estos conceptos vinculados destacan las ideas de comercialización, universidad emprendedora, corporativización, Estado neoliberal, reconocimiento de lo público y sus cambiantes significados, desdibujamiento de los límites entre universidades, mercados y Estado, nueva economía, nuevos circuitos de conocimiento, organizaciones intersticiales e intermediarias, capacidades gerenciales y generación de recursos y excedentes.

Con todo, en su revisión y ampliación del enfoque del AC de 2004, Slaughter y Rhoades arriban a una doble constatación, cuya tensión no aparece teóricamente resuelta dentro de la argumentación ofrecida. Por un lado, constatan el hecho de que “el ascenso y expansión del régimen capitalista académico de conocimiento/aprendizaje parece inexorable”. Sin embargo, por otro lado y al mismo tiempo, constatan que “la lógica de mercado incrustada en el capitalismo académico es problemática”, pues todos los mercados en este sector “dependen fuertemente de subsidios fiscales, sea en la forma de ayudas estudiantiles de origen federal o estatal o de subsidios federales o estatales para la investigación de la cual se deriva la propiedad intelectual de universidades y colleges” (Slaughter & Rhoades, 2004, Cap. 12). Dicho en otros términos, los mercados avanzarían en diversos ámbitos de la educación superior pero mantendrían simultáneamente una dependencia del Estado, creándose así un espacio híbrido donde lo público coexiste de diversas nuevas formas con lo privado.

Críticas al Enfoque del “Academic Capitalism”

Teorizaciones Recientes y sus Críticos

El debate conceptual sobre AC durante la segunda década del siglo XXI transcurre dentro del horizonte trazado por los fundadores de esta teoría o enfoque.

En un texto reciente, Slaughter y Taylor (2016a) muestran cómo el enfoque del AC—que los fundadores insisten en llamar teoría, aun reconociendo su limitada base idiomática original y su restringido foco inicial en la generación de ingresos a través de actividades académicas de mercado—aborda la tensión antes indicada. Sostienen que, a pesar de la persistencia y en ocasiones profundización del régimen capitalista de conocimiento, éste, al combinar dinámicas de mercado, de sociedad civil y del Estado, necesita hacerse cargo actualmente de un conjunto de nuevas contradicciones, inconsistencias y consecuencias no deseadas. A continuación, las agrupan en cuatro categorías: (i) nuevos patrones de estratificación de las instituciones universitarias a nivel nacional y global; (ii) roles desempeñados por la gerencia superior, los miembros de las juntas directivas de las universidades (fideicomisarios) y los hacedores de política; (iii) comportamiento de estudiantes, el currículo y el profesorado, y (iv) emergencia de tendencias contrarias a la mercadización (Slaughter, 2014a, 2014b; Slaughter & Taylor, 2016b).

Al mismo tiempo, con la multiplicación de estudios que utilizan de diversas formas el conglomerado conceptual del AC, éste pierde nitidez y estimula la proliferación de interpretaciones

controvertidas que compiten entre sí. Utilizando las dimensiones identificadas por Tight para ordenar los tópicos investigados en el campo de estudios de la educación superior—esto es, enseñanza y aprendizaje, diseño de cursos, experiencia estudiantil, calidad, política al nivel de sistemas, gestión institucional, trabajo académico y conocimiento e investigación (Tight, 2012)—puede sostenerse que probablemente tópicos pertenecientes a cada una de esas dimensiones han sido abordadas con alguna variante del enfoque del AC.

Por esta vía, sin embargo, el metaconcepto de AC corre el riesgo, mencionado por diversos autores, de convertirse—además de ser un conglomerado conceptual esencialmente controvertido—en una entidad conceptual incoherente, o bien, en un vocabulario puramente descriptivo sin real capacidad analítica (Cantwell & Kauppinen, 2014). Consecuencia de lo anterior, algunos autores ponen en duda el estatuto teórico mismo del AC, reduciéndolo a un mero descriptor de ciertos fenómenos contemporáneos de la educación superior (Välimaa & Hoffman, 2008); o bien, a una clave de lectura aparentemente crítica de esos fenómenos surgida del contraste con una ingenua visión de la universidad humboldtiana y de los atributos de la ciencia mertoniiana (Langemeyer & Martin, 2015; Zemsky, 2005); o bien, a una retórica de mera denuncia de la ideología neoliberal, a la cual buscaría deconstruir o desplazar (Brunner et al., 2019; Whelan, 2015).

En esta dirección, se formulan variadas otras críticas a la teoría del AC como, por ejemplo, que se ocupa únicamente de la esfera del intercambio y no de la esfera de la producción y acumulación del capital, que en cualquier análisis del capitalismo deberían tener preferencia (Kauppinen & Kaidesoja, 2014); que no considera suficientemente los temas propios de la enseñanza, mientras presta excesiva atención a la investigación (Brunner et al., 2019); que pone un foco exagerado en la diversificación de las fuentes de ingresos pero no incorpora la existencia de proveedores privados con y, particularmente, sin fines de lucro (Jessop, 2017; Jungblut & Vukasovic, 2018); que incurre frecuentemente en confusiones terminológicas y un uso impreciso de conceptos claves (Deem, 2001; Mendoza, 2012); o que recurre a una variopinta fundamentación de su propia base teórica, invocando una mezcla de nombres de autores cuya relaciones conceptuales no se establecen sistemáticamente como Foucault, Mann y Castells (Slaughter & Rhoades, 2004). Por el contrario, algunos autores celebran este aparente pluralismo teórico; por ejemplo, se dice que Slaughter, Rhoades y Leslie “construyen el capitalismo académico con pensadores de Foucault a Marx, además de casi todos los más relevantes investigadores de la educación superior” (Maldonado-Maldonado, 2014, cap 11). Otros, en cambio, contraponen una aproximación más densa (*thick*), que proporcione “encuadres teóricos para evaluar si acaso, y en qué medida, la educación superior y la investigación están siendo directamente reorganizadas de acuerdo con principios capitalistas y empresariales”, a una aproximación superficial o delgada (*thin*) del capitalismo académico como fenómeno producido por el Estado neoliberal (Jessop, 2017, p. 854).

Críticas Adicionales desde los Márgenes

Ahora bien, desde los márgenes de la teoría del AC, que es donde se sitúa esta lectura, hay un grupo adicional de críticas que pueden dirigirse a su elaboración y desarrollo canónicos.

Primero, un tratamiento poco sistemático del origen del AC como fenómeno, sin que aparezca integrado en una visión sociológica coherente. ¿Qué razones explican el surgimiento del capitalismo académico? ¿Cuáles factores intervienen desde dentro y desde fuera de los sistemas de educación superior? A nivel regional, nacional y local, ¿existe un patrón general de causalidad o diferentes patrones? Todos estos temas, importantes para una teoría general del AC, se hallan subteorizados en la teoría anglosajona. Hay una línea de pensamiento inicial, basada en la teoría de la *resource dependency*, que sirvió a los fundadores para dar cuenta de la emergencia del capitalismo académico (Maldonado-Maldonado, 2014; Slaughter & Leslie, 2001; Slaughter & Rhoades, 2004). Éste respondía, en última instancia, a la reducción del gasto de los gobiernos en las universidades

públicas de los países angloparlantes, obligándolas a desarrollar estrategias de captación de recursos en el mercado y, para este efecto, a adoptar comportamientos de mercado o de tipo mercado.

Se buscaba dar pues una explicación economicista para un fenómeno que consistía esencialmente, según sostenía la teoría del AC, en una transformación económica de las universidades públicas, hasta ese momento protegidas, patrocinadas y financiadas íntegramente por el Estado. De allí provenían igualmente las demás características principales de este fenómeno, mencionadas más arriba: la mercadización, la mercantilización, la privatización y la comercialización de la educación superior, así como la conversión empresarial y gerencial de las instituciones que ahora comenzaban a comportarse estratégicamente como organizaciones (Krücken & Meier, 2006). Esta explicación nunca pareció satisfacer plenamente ni siquiera a sus propios autores, que luego la revisaron para encontrar una explicación más compleja de un fenómeno que se volvía también más complejo.

Según explican Slaughter y Rhoades (2004) y Slaughter (2014a), se preocuparon de desarrollar una aproximación más amplia utilizando la sociología política de las nuevas redes de actores público-privados que operan en y en torno a los mercados, recurriendo a Mann (1986) y a las descripciones de Ball (2012); el concepto de nueva economía tomando de los análisis de Castells (1993); la noción foucaultiana de regímenes de poder/verdad (1980) y la teoría de campos heredada de Bourdieu (Collyer, 2015) y reelaborada por Fligstein y McAdam (2012) en términos de una sociología de los mercados.

En paralelo se han elaborado otras explicaciones a partir de la economía política de la cultura (Jessop, 2008, 2017; Sum & Jessop, 2013); la idea de universidad emprendedora (Clark, 1998) o empresarial (Etzkowitz & Leydesdorff, 2005); los estudios de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM; Münch, 2016; Olson & Slaughter, 2014); las políticas de construcción de mercados (Jungblut & Vukasovic, 2018; Verger et al., 2017) y del Estado neoliberal (Marginson, 2016; Olssen & Peters, 2005); los procesos de privatización y desprivatización en el campo de la educación superior (Kwiek, 2000, 2005). Sin embargo, tanto en el caso de estos intentos de explicación como en el de la corriente principal de los fundadores, los diferentes enfoques coexisten uno al lado del otro, con desigual desarrollo y escasa comunicación entre sí, no alcanzando nada parecido a una síntesis o siquiera a una convergencia, lo cual explica en parte la escasa acumulación teórica dentro del enfoque del AC.

Segundo, un tratamiento dirigido singularmente al capitalismo académico de los países angloparlantes de altos ingresos, que por un tiempo operó como el paradigma del AC, postergando la incorporación de la perspectiva de *varieties of capitalism* (VoC) a ese enfoque (Jessop, 2017; Kaidesoja & Kauppinen, 2014). Desde una lectura de los márgenes, esa suerte de etnocentrismo teórico, que convierte en paradigmática una de las dos versiones del capitalismo de mercado reconocido por la teoría de VoC (Hall & Soskice, 2001), resulta completamente insuficiente. En efecto, ni el mundo del capitalismo contemporáneo se reduce únicamente a economías “liberales de mercado” o “basadas en coordinación de mercados”, que definen el horizonte de la teoría de VoC, ni menos puede limitarse el capitalismo académico exclusivamente a la primera variedad. Una dicotomía así de esquemática sobre simplifica la realidad del capitalismo de los países de alto ingreso y dificulta entender la variedad de capitalismo académico que se despliegan en países del África (Johnson & Hirt, 2011; Johnson et al., 2011), América Latina (Brunner, 2017; Montes & Mendoza, 2018), países árabes (Findlow & Hayes., 2016) y del Asia (Deem et al., 2008; Kim., 2016; Tang, 2014), lugares donde los regímenes de conocimiento se desenvuelven bajo diferentes condiciones político-económicas, institucionales y culturales.

Tercero, en la teoría del AC se observa una dificultad para distinguir entre diferentes niveles analíticos. La distinción usada más habitualmente es aquella entre elementos estructurales y de comportamiento. Los primeros, definidos como un régimen neoliberal de política y gobernanza,

estructurarían los sistemas y organizaciones de educación superior mediante regulaciones, flujos de financiamiento e instancias de vinculación entre la academia, el Estado y los mercados. Los segundos se refieren a las diversas acciones de mercado y de tipo mercado emprendidas por hacedores de política, administradores, profesores y estudiantes (Cantwell & Kauppinen, 2014). Estos mismos dos niveles se ven reflejados también en la posterior distinción entre elementos estructurales pertenecientes a la nueva economía y elementos de agencia que actúan a través de instancias de intermediación. Los elementos de nueva economía son estructurantes para el capitalismo académico, en la medida que ésta considera el conocimiento como materia bruta que puede ser controlada a través de dispositivos legales, apropiada y puesta en los mercados en calidad de productos y servicios. Como tal, señalan Slaughter y Rhoades (2014, pp. 366-384), “las universidades son lugares donde el conocimiento se torna alienable de múltiples maneras”.

Estos autores atribuyen un carácter estructurante a la nueva economía por el hecho de constituir un orden global, tratar al conocimiento como materia prima, organizar los procesos de producción de manera no-fordista y demandar un número creciente de trabajadores y consumidores educados. A su turno, como se vio, la teoría del AC postula un nivel de agencia que se manifiesta en diferentes instancias: nuevos circuitos de conocimiento, organizaciones intersticiales emergentes, redes de intermediación pública-privada y capacidad gerencial expandida. A través de estos mecanismos se configurarían las acciones—de todo orden—que ligan a los miembros de la comunidad universitaria con la nueva economía y dan origen al nuevo régimen capitalista de conocimiento/aprendizaje (Slaughter & Rhoades, 2004).

Lo que se echa de menos en esa arquitectura conceptual de dos pisos es un ordenamiento más completo de cuáles son las dimensiones fundamentales del análisis, que obligarían a un rediseño del edificio con el fin de dar paso a una teoría más robusta del capitalismo académico. Por una parte, falta una dimensión basal, ella sí estructurante de las diversas variedades de capitalismo académico (VoAC), consistente en el régimen de economía política de los sistemas nacionales de educación superior. Según ha propuesto uno de los autores de este artículo, dicho régimen podría modelarse a través de dos parámetros esenciales que responden a las preguntas de quienes proveen la educación superior y descargan sus funciones en la sociedad y quienes financian a las organizaciones proveedores. La combinación de ambos parámetros daría lugar a una serie de regímenes típico-ideales de economía política sobre cuya base luego se levantan los diferentes edificios nacionales del capitalismo académico (Brunner, 2017). A su turno, y para efectos del análisis que interesa aquí, esta arquitectura, con su base de economía política, contendría dos niveles adicionales. Por una parte, uno intermedio, a nivel del sistema nacional, habitado por las organizaciones académicas que lo integran, con su definición de misiones, sus formas de gobierno interno y gestión, y sus modalidades de división y organización del trabajo. En breve, el nivel de las agencias y sus comportamientos estratégicos. Por encima de éste, un nivel superior o superestructural, consistente en la gobernanza del sistema, la que puede ser pensada, por ejemplo, en términos del Triángulo de Clark (1986), con sus diversas redes de actores y partes interesadas y sus expresiones a nivel glonacal: nacional hasta local en una dirección y nacional hasta global en la otra.

La tesis que aquí se propone entonces, la de orientar la teoría del AC en dirección de la elaboración de un marco de análisis de tres pisos o niveles, podría asegurar un tratamiento más fructífero de las distintas variedades de capitalismo académico, sin imponer sobre ellas un enfoque etnocéntrico que reduce la variedad y variabilidad de los capitalismo académicos realmente existentes a un paradigma único tomado del modelo de economía liberal de mercado o modelo anglosajón (Crouch & Streeck, 1997; Hall & Soskice, 2001). Para una lectura desde los márgenes, al igual que para un desarrollo más balanceado de la teoría de corriente principal del AC, resulta imprescindible introducir la variedad de esos capitalismo académicos y sus correspondientes regímenes de economía política, así como las emergentes modalidades de capitalismo académico

coordinado de mercado, de Estado o coordinado políticamente y variadas formas de “capitalista aventurero, comercial, del capitalismo que especula con la guerra, la política y la administración” como los describía Weber ya a principios del siglo XX, contrastándolas con todas las formas de capitalismo altamente racionalizado (Weber, 1920, pp. 1256-1276).

Cuarto, se observa en la teoría del AC, adicionalmente, una elaboración relativamente débil de la perspectiva comparada y del reconocimiento de la dependencia de la trayectoria (*path dependence*) de fenómenos globales a nivel local (Deem, 2001; Mendoza, 2012). Reveladoramente, la propia teorización del AC a partir de su foco en un solo país, los Estados Unidos, y en un pequeño número de otros países desarrollados angloparlantes, es un ejemplo de los límites que el comparativismo tiene en la educación superior al comenzar el siglo XXI. Según reconoce Slaughter (2001), los estudios comparados en este campo son habitualmente de un solo país, a lo más una comparación entre dos países. Se llevarían a cabo a nivel nacional, dice ella, con recurso a teorías estructural-funcionales, institucionales o neoinstitucionales, como también neofuncionales o variantes de las mismas, como el enfoque del *New Public Management*, teniendo como objeto el Estado-administrativo y, como perspectiva, la mejor forma de colaboración de las universidades con la economía junto con preservar su autonomía. En contraste, a nivel global, continua Slaughter, las teorías dominantes serían las del sistema-mundo en la línea de Wallerstein (2006) y del neocolonialismo, enfoques que ponen énfasis en la dominación estructural que emana de la economía considerada siempre como un poder externo, coercitivo y dominante que viola el carácter emancipatorio y liberador que potencialmente poseería la educación superior. Entre ambas polos—dominación estructural y academia emancipatoria—sugiere Slaughter, el análisis comparativo necesita abrirse paso recurriendo a todo orden de perspectivas teóricas surgidas de lo que sueltamente denomina teorías de la posmodernidad, incluyendo las teorías de economía política de la globalización, al estilo de Castells (2010); de redes sociales y políticas, al estilo de Ball (1990, 2012, 2016), de poder/conocimiento en la huella de Foucault, narrativas según entienden Somers y Gibson (1994) y teorías feministas en la línea de Calás y Smircich (1992).

Este esbozo de un programa de fundamentación teórica para la investigación comparada del capitalismo académico formulado por Slaughter (2014a, 2014b), no dio lugar sin embargo a un seguimiento sistemático. Más bien, la investigación más reciente se propone fundar una teoría especial y específica del capitalismo académico transnacional, como ha sido bautizado por algunos (Kauppinen y Cantwell, 2014). Estos autores sugieren que el concepto eje para una teoría del TAC (*transnational AC*) sería el de redes globales de producción, las que vehicularían las actividades, prácticas y procesos que contribuyen al flujo transnacional de ideas, innovaciones, capital, bienes y personas en mercados de educación superior de alcance global. Estos autores arrancan del supuesto que “las prácticas, redes y circuitos que los académicos y las universidades emplean para diversificar las fuentes económicas y de otras formas de capital son crecientemente internacionales”, afirmación, sin embargo, que no se halla corroborada y, por el contrario, es ampliamente discutida. Pues, como reconocen los propios autores, “esto no significa que se habría creado un solo mercado global y un capitalismo académico extendido uniformemente alrededor del mundo sino, más bien, que habría una gran diversidad geográfica de puntos de integración transfronteriza entre educación superior y el capitalismo cognitivo o del conocimiento” (Kauppinen & Cantwell, 2014, p. 2941). Esto lleva a concluir que la teoría del TAC no es mucho más que un complemento de la teoría canónica del AC, a la que expande para cubrir fenómenos académicos transnacionales, pero reiterando la perspectiva etnocéntrica que va desde el centro hacia la periferia, especialmente en torno a tópicos tales como universidades multinacionales (Kosmützky & Putty, 2016), investigación y desarrollo de alta complejidad (Deem et al., 2008), emergencia de una industria de nuevos proveedores de educación superior (Schulze-Cleven & Olson, 2017) y del comercio internacional en este ámbito (Knight, 2016;

Kosmützky & Putty, 2016), y como fenómenos emergentes de estratificación internacional a través de rankings globales y otros dispositivos (Hazelkorn, 2018; Kim, 2017; Marginson, 2015).

Recepción Latinoamericana del Enfoque del “Academic Capitalism”

En el contexto anteriormente descrito no resulta sorprendente que la teoría del AC haya tenido una recepción cuantitativamente débil en América Latina, sin siquiera aparecer como un tópico singular entre aquellos estudiados más frecuentemente en el campo especializado de la investigación en educación superior de la región (Ordorika & Rodríguez, 2018) o en torno a los cuales se concentra la mayoría de las publicaciones de dicho campo (Guzmán-Valenzuela & Gómez, 2018).

El análisis cualitativo realizado en Brunner et al (2019) confirma este juicio. En primer lugar, se aplicó el programa *Publish or Perish* para determinar los documentos registrados por Google Scholar que en su título contuvieran las palabras “academic capitalism” en inglés, castellano y portugués, respectivamente. El uso de Google Scholar se justifica pues el propósito del presente artículo es alcanzar la máxima cobertura posible de documentos académicos en una amplia gama de soportes, incluyendo artículos de revistas, capítulos de libros, libros, ponencias en congresos, tesis y literatura gris (Harzing & Alakangass, 2008).

Las búsquedas fueron realizadas durante la segunda quincena del mes de mayo de 2018 y arrojaron listas de 368 textos en inglés y 76 en castellano y portugués respectivamente. A continuación, se “limpiaron” estos listados, fusionando entradas duplicadas, corrigiendo autores o títulos mal identificados y eliminando entradas en idiomas distintos al inglés, castellano y portugués.

En el caso de la base en idioma inglés, el análisis se limitó a los documentos incluidos dentro del Índice H de dicha base, esto es, aquellos con un número de 33 citas o más, siguiendo el procedimiento especificado por Martínez et al. (2014) para el estudio de los textos que estos autores denominan H-clásicos dentro de una determinada área de estudio. Se agregaron a esta selección los documentos con un número menor de citas que el respectivo Índice H, pertenecientes a autores incluidos en la selección previa, publicados dentro del último quinquenio (2013 – 2018); esto con el objeto de incluir textos de autores relevantes que, por su novedad, no hubiesen sido citados todavía. Con esto la muestra en idioma inglés se incrementó a 41 documentos. Para los documentos en castellano y portugués se sigue un procedimiento diferente. Puesto que el Índice H de estos corpus resulta muy bajo (8 y 2 para las bases en castellano y portugués, respectivamente), y considerando el interés particular de este estudio en la recepción y uso del enfoque del AC en América Latina, se incluyen, en adición a los documentos comprendidos dentro del núcleo de la literatura correspondiente al Índice H, todos los demás documentos, de cualquier autor, que hubiesen sido citados al menos 1 vez, resultando un total de 23 documentos en estos dos idiomas.

De esta manera quedó establecido el listado de documentos a analizar: 41 documentos en inglés y 23 en castellano y portugués. De ellos, se excluyeron aquellos documentos sin versión digital y aquellos que carecían de resumen, introducción o conclusión, elementos cruciales para el análisis realizado. La base final quedó integrada por 33 textos en inglés y 14 en castellano y portugués (Tabla 2).

Tabla 2

Composición de la base final de documentos analizados en inglés y en castellano y portugués

	Base final en inglés	Base final en castellano y portugués
Artículos de revistas	28	10
Libros	2	0
Capítulos de libros	3	1
Literatura gris	0	3
	33	14

Fuente: Elaboración propia de los autores

El análisis de estos textos en Brunner et al. (2019) sugiere que la recepción resulta latinoamericana del enfoque del “academic capitalism” en lo grueso poco más que el eco de una narrativa teórica inicialmente generada en el centro para consumo del centro, pero que terminó difundiéndose globalmente, con un reducido grado de impacto sobre la literatura luso-castellano parlante. En efecto, como veremos a continuación, existen diferencias fundamentales en la forma de utilización del enfoque del AC por parte de las investigaciones publicadas en esos dos bloques idiomáticos.

Por lo pronto, hay diferencias en lo relativo al tipo de documentos utilizados, que corresponden preferentemente a artículos en revistas indexadas en ambos casos, pero con un mayor peso de libros y capítulos de libros en la muestra en inglés y de conferencias y disertaciones en la muestra luso-castellana. En seguida, el promedio de citas es significativamente más alto en la primera muestra, que opera como referente obligado para los otros idiomas sin que lo contrario sea aplicable. También la naturaleza de la reflexión es diferente. La totalidad de los textos en inglés estudiados tiene un involucramiento completo o superficial con la teoría del capitalismo académico; en contraste con los textos en español y portugués donde apenas alrededor de un tercio menciona explícitamente este enfoque o discute sus características. Esto redundará en que los documentos pertenecientes a ambas muestras realizan contribuciones sustancialmente diferentes al desarrollo de la teoría del capitalismo académico (Tight, 2003, 2014). Mientras los intentos de revisión y reformulación de la teoría son recurrentes entre los textos en inglés, como se vio más arriba, en el caso de los textos en español y portugués las reflexiones de esta naturaleza son excepcionales, según se ilustrará más adelante. Esto afecta, además, la relación entre teoría y metodología en los estudios del capitalismo académico según su contexto idiomático. Mientras la mayoría de los textos en inglés utiliza la teoría para analizar fenómenos empíricos distintivos, sólo un cuarto de los textos en español y portugués hace lo propio, optando en cambio por promover un discurso crítico de naturaleza general acerca de los sistemas de educación superior.

Adicionalmente, existen diferencias de cobertura geográfica entre ambos grupos idiomáticos. Los estudios en inglés se enfocan ante todo en los países angloparlantes—Estados Unidos la mayoría de ellos, Reino Unido, Australia, Canadá y Nueva Zelanda en seguida—pero incluyen además a otros países europeos occidentales y de Europa Central y del Este, así como países del grupo BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) y de países individuales de las demás regiones del mundo, adquiriendo gradualmente una cobertura global. Sin embargo, América Latina como región, así como en el nivel de sus países, no recibe prácticamente ninguna mención en la literatura angloamericana del AC, hecho que corrobora una observación previa de Maldonado-Maldonado (2014). En efecto, los estudios en español y portugués se concentran casi exclusivamente en países de la propia región, particularmente México, Chile, Brasil y Colombia, además de las inevitables menciones a Estados Unidos, donde se origina la teoría que aquí se recibe.

A continuación, los documentos fueron examinados a través del método de análisis de contenido, método que procura generar conocimiento a través del examen e identificación de patrones, temas y significados pertinentes al cumplimiento de objetivos de la investigación (Silverman, 1985). Se consideró importante prestar atención a tres diferencias centrales en la utilización del enfoque del AC en el mundo angloparlante y en América Latina: a) si acaso existía una orientación a la investigación o a docencia y enseñanza, b) si estaba centrado en procesos de innovación y economía del conocimiento o en capital humano y economía de retornos individuales y, finalmente, c) si el análisis procuraba una comprensión sociológica del fenómeno o su denuncia y crítica.

Este análisis, desarrollado en detalle en Brunner et al. (2019), muestra que los textos en inglés estudian de preferencia la forma cómo el capitalismo académico transforma la función universitaria de la investigación, orientándola hacia la satisfacción de necesidades económicas a través de la innovación. En cambio, en América Latina este mismo enfoque muestra mayor preocupación por los efectos que el capitalismo académico produce en el ámbito de la enseñanza, en especial en lo que respecta a la pérdida del potencial crítico que tendría la formación universitaria.

Otra diferencia corresponde al énfasis puesto por los documentos, respectivamente, en los efectos sociales o individuales del cambio del régimen de conocimiento desde uno de bien público a uno capitalista académico (Slaughter & Rhoades, 2004). Si bien en ambos contextos idiomáticos se desconfía de la orientación de dicho cambio, la que es evaluada negativamente, la literatura especializada en inglés subraya la importancia del cambio en términos de “economía del conocimiento” y su consiguiente impacto en la innovación. En tanto, la literatura en español y portugués destaca la emergencia de una “economía de retornos individuales privados” sobre la base de la adquisición de capital humano por parte de los estudiantes. De modo tal que mientras los textos en inglés asignan especial importancia al tránsito desde una sociedad industrial a una cuyo medio principal de producción es el conocimiento especializado producido a través de la investigación, la literatura en español y portugués otorga mayor importancia a la visión de la universidad como entidad creadora, transmisora y reproductora de capital humano. En esta última versión de la teoría, la distribución de títulos profesionales y el fenómeno del credencialismo (Briggs, 2017), ocuparían un rol central dentro de la educación superior.

Una última distinción se da en el uso del enfoque del AC según los objetivos perseguidos de manera latente o explícitamente. Con mayor o menor intensidad, los textos en inglés reconocen que la aproximación desarrollada por Slaughter, Rhoades y Leslie representa un intento por comprender transformaciones recientes de los sistemas de educación superior. Independientemente de si se acepta o no el estatuto de una teoría para este enfoque—y esto es una materia sujeta a debate en esos mismos textos (Kauppinen, 2012, 2013; Mendoza, 2012; Slaughter & Leslie, 2001)—el concepto de capitalismo académico se utiliza como un medio explicativo, capaz de dar cuenta del cambio en el funcionamiento de las universidades contemporáneas. Diferente es la situación en la literatura en español y portugués. En este caso, la mayor parte de los documentos utiliza los conceptos de la teoría del AC para criticar ritualmente los procesos y efectos supuestamente perversos de dicho régimen de conocimiento. Estos usos mántricos de la teoría, como han sido calificados, representan típicamente poco más que poner nombres a espacios de forma tal que “el mapa resultante necesita colorearse más que ser investigado” (Ball, 1995, pp. 268-269). Visto de otra manera, el empleo de la teoría adopta—en su versión latinoamericana—una postura francamente “militante” (Medina Echavarría, 1967, p. 169) o “evangelizadora” según la denomina Naidoo (2016), mediante la cual el receptor usuario cree contribuir a la superación del estado de cosas impugnado.

Términos Claves

El estudio de la manera en la cual términos claves en la recepción, apropiación y utilización de la teoría angloamericana del AC en los idiomas castellano y portugués sugiere una conclusión

similar. En efecto, entre los documentos seleccionados, el uso de los términos “teoría”, “concepto”, “marco de referencia”, “enfoque” o “paradigma” es más bien excepcional. De hecho, cuando alguno de estos términos aparece con una relativa frecuencia, habitualmente se debe a su uso intensivo por un mismo documento. Así, por ejemplo, del total de veces (77 veces) que se usa el término “teoría” en alguna parte de los documentos completos que componen la muestra en castellano y portugués, exceptuando las referencias, un 77% corresponde a un solo documento; en el caso de “concepto” (70 veces), un 81%; en el de “enfoque” (66 veces), un 53%; en el caso de “paradigma” (57 veces), un 67%. A su turno, si se pesquiza la influencia indirecta expresada en los análisis latinoamericanos a través de autores de la sociología clásica, contemporánea y de la educación superior, el resultado revela un esfuerzo similarmente bajo de teorización. Si se considera el total de documentos completos de la muestra en castellano y portugués que se ha venido mencionando, sin incluir referencias, Marginson aparece citado 107 veces, pero 97% de estas menciones ocurren en un solo documento; Boaventura de Sousa Santos 21 veces, pero 52% en un solo documento; Marx 18 veces, siempre en el mismo documento; Habermas, 11 veces, siempre en el mismo documento; Clark, 9 veces, 78% pero en un solo documento; Bourdieu, 5 veces en 4 documentos; Weber, 4 veces en dos documentos; Beck, 4 veces en un documento y 1 vez cada uno Altbach, Althusser, Bauman, Gramsci y Trow. Otros autores pesquisados, como Bell, Durkheim, Giddens, Kogan, Kwieck, Luhmann, Musselin, Parsons y Simmel no aparecen citados.

Según la calificación de Tight (2003, 2004), puede decirse entonces que la recepción de la teoría del capitalismo académico en castellano y portugués es, mayormente, y paradójicamente, de un bajo o nulo involucramiento teórico y, en otros casos, de un involucramiento superficial. ¿Qué significa esto? Para calificar el grado de involucramiento con teorías Tight (2012, p. 10) formula una simple pregunta a cada documento: ¿evidencia un involucramiento (*engagement*) explícito con la teoría? Por ejemplo, explica, podría haber una sección titulada “marco teórico” o algo similar, o bien puede ser que uno o más teóricos se mencionen al pasar, en cuyo caso el involucramiento sería completo o superficial, respectivamente. Una siguiente pregunta, más específica, puede ser entonces, ¿qué teoría o teorías están siendo usadas? A la hora de responder a estas preguntas, se observa que, en el campo de estudio de la educación superior, aún en las revistas de mayor calidad, la mayoría no discute de teoría, y, cuando lo hace, suele ser de manera breve y al pasar.

También en la muestra de documentos en castellano y portugués aparece la misma ausencia de teoría, o bien, su utilización puramente superficial, como una suerte de eco de las voces originales. Esto, a pesar de que se está frente a procesos de recepción, apropiación y utilización de una teoría que, en principio, deberían llevar también a procesos relativamente intensos de teorización. Por el contrario, aquí no se discute con la teoría recibida ni se la interroga; más bien, se la acoge de un modo celebratorio-utilitario. Esto es, con abierta predisposición favorable y espíritu a-crítico, por un lado, y con sentido táctico, de sacar provecho de la teoría recibida para enfilear una denuncia del estado de cosas de la educación superior circundante, por el otro. Incluso en los casos en que la teoría se acoge con mayor predisposición conceptual, ya sea para escudriñar el propio proceso de recepción o para aprovechar la teoría como un marco de análisis en una investigación empírica—se conserva residualmente esa doble característica. Por una parte se recibe la teoría proveniente del centro saludándola como una importante contribución, al mismo tiempo que, por otra parte, se echa mano de ella—sin mayor discusión o esfuerzo teórico de adaptación—para organizar una descripción crítica del estado de la educación superior de la región o un país, “explicar” las transformaciones que experimenta y (d)enunciar los perversos efectos que provoca la incorporación de las universidades a las dinámicas de la globalización, los mercados y el régimen capitalista académico de conocimiento.

De cualquier forma, si se explora en detalle el uso de los términos claves “teoría”, “concepto”, “marco de referencia”, “enfoque” o “paradigma” en la muestra de la recepción de la

teoría del AC en castellano y portugués, es posible formarnos una idea de su aprovechamiento y utilidad para diferentes fines de la recepción, según autores, contextos discursivos e interés de comunicación.

Teoría. Como se observó, este término en castellano y portugués aparece de manera altamente concentrada en tesis doctorales donde se emplea para discutir los méritos de diferentes perspectivas teóricas. Las restantes apariciones son pasajeras o superficiales, utilizadas mayormente con propósitos de denuncia. En las versiones más teóricamente involucradas de la muestra (Brunner, 2017; Corral, 2015; Fernández, 2009; Fioreze, 2017), el término teoría se usa para discutir teorías y contrastarlas con propósitos explicativos, en tanto que en sus usos más frecuentes se utiliza para rechazar el estado actual de la educación superior:

La gestión del conocimiento es una categoría extraída de la teoría organizacional que se ha aplicado en la mensuración y valoración de activos intangibles, llámense conocimientos, actitudes, valores, etc. Bajo esta teoría se han realizado trabajos a partir de los enfoques epistemológico, psicológico, informático o administrativo, siendo este último uno de los más utilizados, bajo el denominado concepto de capital intelectual. Sin embargo, aquí se propone contrastar la teoría, con el abordaje de las problemáticas que supone la gestión y administración del conocimiento a partir de la perspectiva que ofrece la teoría del capitalismo cognitivo y específicamente el capitalismo académico en los centros de formación universitaria (Corral, 2015, p. 13).

Justo debajo de este grupo de Élite Académica, hay un reducto de académicos que los siguen a todas partes, elogian el trabajo que hacen y elaboran Doctorados como una forma de glorificar a la Élite Académica. Su objetivo son las posiciones disponibles en la élite, y hacen todo lo necesario para afiliarse con ellos, realizando varias maniobras para tratar de colocarse en los puestos a los que aspiran. Esto implica generalmente nuevas versiones de las mismas teorías de sus superiores. Sin embargo, para la mayoría de nosotros e incluso muy probablemente para ti (el académico que ahora mismo está leyendo), el mundo gire en torno a una profunda mercantilización del trabajo. Por esta razón, cada vez estamos más sujetos al capitalismo académico, incluso sin llegar a darnos cuenta (Briggs, 2017, p. 8)

Enfoque. Al igual que ocurre con el término teoría, también este otro concepto aparece utilizado con fines analíticos casi exclusivamente en tesis doctorales en castellano y portugués. En el resto de las ocasiones—las más frecuentes—se emplea con fines de denuncia. A continuación, ejemplos de aplicación analítica y de propósito denunciativo en portugués y castellano.

Nesse sentido, o diagrama que propõe tem o mérito de capturar o misto de público e privado que existe na educação superior, garantindo com isso um afastamento das análises reducionistas, que olham para este campo a partir de um enfoque que enquadra as realidades ou como absolutamente públicas ou como absolutamente privadas e, também, opera desde a ideia de propriedade legal, associando de antemão o público com o Estado e o privado com o mercado. Ao mesmo tempo, a combinação de uma perspectiva de viés econômico com outra de viés político garante que se alcance mais longe e, nesse sentido, que sejam preenchidas lacunas que, pelo olhar exclusivo de uma ou de outra, ficariam em aberto (Fioreze, 2017, p. 99)

Surge así toda una nueva reconceptualización asociada a esta filosofía. Este neolenguaje, que incluye términos como “competencia”, “resultados de aprendizaje”, “acumulación de créditos” y se refiere a los estudiantes como “productos”, evidencia la reconfiguración de la educación superior. El concepto de calidad, invocado hasta la saciedad en todos los documentos oficiales se ha reorientado

hacia la “excelencia y distinción”, conceptos asociados a selección; competitividad; rentabilidad; términos todos ellos importados del mundo empresarial y aplicados a la gestión de la educación superior. Se prima así la evaluación de las universidades como control, auditoría y rendimiento de cuentas, enfoques que surgen vinculados a la empresa y poco coherentes con el discurso pedagógico (Díez, 2009, p. 7)

Paradigma. Por su parte, este concepto se emplea la mayoría de las veces con un propósito de recusación crítica, donde—igual como como ocurre en otras áreas de las ciencias sociales—se identifica con hegemonía neoliberal, como ilustran los dos enunciados a continuación.

El auge del pensamiento globalizador fungirá como paradigma de derrumbamiento de los principios dogmáticos de la ciencia, sobre todo en los centros universitarios, pero ciertos resquicios positivistas no serán abandonados, sino reactualizados bajo la forma neopositivista de las tendencias economicistas y gerenciales de control de la calidad, en los procesos educativos y laborales. Los Estados no serán desplazados, sino puestos al servicio de una nueva economía de carácter global y sobre todo en lo relativo a sus atribuciones respecto a la educación superior (Corral, 2015, p. 95)

En último lugar, no estaría de más que recordemos que la arquitectura no es completa sin el papel interno que deben jugar “intelectuales orgánicos” que repiten la “doctrina neoliberal educativa”, por ejemplo en los cursos de formación permanente para profesorado universitario que organizan las universidades o Institutos de Ciencias de la Educación, donde se intenta hacer comprender la necesidad de este nuevo paradigma (el del aprendizaje basado en competencias, el de la utilización de plataformas digitales para la enseñanza, etc.) (Fernández, Rodríguez, & Rodríguez, 2010, p. 165)

Concepto. Casi la totalidad de apariciones de este término en castellano y en portugués con una orientación académica se halla en tesis doctorales, donde su uso forma parte de un esfuerzo explícito de teorización. Sin embargo, su uso predominante es con fines de denuncia. Ambos tipos de usos se muestran a continuación.

Hasta aquí se han desarrollado de forma sucinta los conceptos básicos de la teoría marxista, en los que se fundamenta el valor del conocimiento en la economía capitalista. En el apartado siguiente, se presenta un recorrido por las principales teorizaciones que han establecido la lógica de interpretación de la economía del conocimiento, bajo los presupuestos del denominado capitalismo cognitivo y biocapitalismo (Corral, 2015, p. 32)

Al respecto, si bien las mujeres pueden tener igual o más capacidad que los hombres, idoneidad y requisitos cumplidos para postular a estos estudios, lo hacen en una proporción muy menor en relación a los hombres. Esto obedece a que en las universidades las académicas, en tanto que mujeres, están socializadas bajo cánones patriarcales que conciben la identidad femenina ligada al servicio de familia y lo doméstico, incluso cuando se hallan en situación de soltería, por tanto, salir del país hacia el extranjero por motivos de estudio se vuelve más difícil al suponer el quebrantamiento de los mandatos patriarcales. (...) Complementando lo señalado, existe además la tendencia que tienen los hombres de seleccionar a sus congéneres para ocupar puestos académicos, integrar grupos de investigación y realizar actividades de extensión (conferencias, seminarios, charlas, clases magistrales, etc.), por cuanto se sienten más a gusto entre hombres, concepto conocido como homosociabilidad. Este proceso psicosocial explica también la menor presencia de mujeres en las academias universitarias, pese a tener la formación académica, la experiencia y las competencias requeridas (De Armas & Venegas, 2016, pp. 62-63)

En suma, el conglomerado conceptual del AC transmitido desde el punto de su creación en inglés, y recibido en el punto de llegada donde es traducido, apropiado y utilizado, presenta en este último estadio dos caras al menos. Por un lado, sirve propósitos de uso creativo o transformativo en el campo de la teoría y es aprovechado en esfuerzos de teorización expresados en castellano y portugués. Por otro lado, el mayor número de veces, los conceptos apropiados en el punto de recepción sirven propósitos rituales de celebración de un vocabulario que luego es utilizado para fines descriptivos o de denuncia, maximizando de este modo su resonancia ideológica. Según señalan Brunner et al. (2019), al centro del conglomerado conceptual recibido aparece entonces—como su motor dinámico—el concepto del neoliberalismo como visión de mundo, ideología, forma de Estado, régimen económico, política pública y caja de herramientas para intervenir en la sociedad. En seguida, este concepto abre las puertas del significado hacia la crítica del o los mercados en el campo de la educación superior, los que son vistos como un producto neoliberal al mismo tiempo que como un soporte para su reproducción. A su turno, en el espacio abierto por este concepto clave se entrelazan—de diferentes maneras—las ideas de mercadización, mercantilización, cuasi mercados y mercados administrados, comercialización y financialización. En un siguiente anillo de significados adyacente se unen luego los conceptos de universidad empresa y gerencialismo (*managerialismo*) que, llevadas al terreno de las universidades públicas, dan lugar a fenómenos estudiados como “colonización” de lo público, Nueva Gestión Pública (NPM por su sigla en inglés), descentralización y desregulación del aparato estatal, Estado evaluativo, aseguramiento de la calidad (*quality assurance*), esquemas de costos compartidos, financiamiento de la demanda y créditos estudiantiles. Finalmente, en esta modalidad de apropiación y uso de la teoría del AC, el conjunto de este conglomerado conceptual, con todas sus piezas, sirve como una poderosa retórica o narrativa para diagnosticar y describir el estado de la educación superior, denunciar sus efectos negativos en varios niveles y aspectos, y repudiar sus avances que amenazarían con la ruina de la universidad.

Recepciones Transformativas

En esta última sección nos interesa destacar algunas de aquellas contribuciones de autores luso-español parlantes, cuya modalidad de recepción, apropiación o aplicación de la teoría del capitalismo académico pueda caracterizarse de transformativa. ¿Qué se entiende en este contexto por contribuciones transformativas?

Ante todo, aquellas que no son puramente eco-retóricas, ni emplean la teoría de manera meramente táctica con fines de denuncia o evangelización, ni tampoco la apropian de forma mecánica, repetitiva, o únicamente como un vocabulario para describir y repudiar una realidad que se rechaza a partir de una serie de supuestos básicos subyacentes (Gouldner, 1970). Por ende, se entiende que son aquellas que exhiben un involucramiento serio con la teoría, en el sentido de Tight (2012), ya bien por ser parte de esfuerzos consistentes de teorización o bien porque se apropian de manera crítico-reflexiva de la teoría recibida, o la despliegan creativamente para analizar la realidad o le introducen modificaciones interesantes que luego son citadas por otros autores.

A continuación, se presentan varios casos que dan cuenta, cada uno a su manera, de ese tipo de recepciones transformativas.

Crítica de la recepción. El primero es un caso de recepción crítica y transformativa de la teoría del AC, enmarcado dentro de un cuestionamiento de la “hegemonía anglo-estadounidense y la dominación del subcampo autónomo de las universidades de investigación de Estados Unidos (principalmente) y el Reino Unido [cuyos] instrumentos de dominación son el idioma y la monocultura, la investigación y los sistemas de publicación, los flujos de conocimiento y ulteriormente de personas” (Marginson y Ordorika, 2010. Pp. 136-137). En este proceso, el papel de

la teoría es visto como esencial y el lugar de la teoría del AC, a su vez, como paradójico. Por un lado, ella expresa dicha hegemonía anglosajona-estadounidense—teoría imperial al decir de Marginson (2006b)—y, por el otro, simultáneamente, ella es una teoría crítica del fenómeno del capitalismo académico como se encargan de subrayar Slaughter y Leslie (1997, 2001) y Slaughter y Rhoades (2004).

Rara vez, sin embargo, los receptores formulan la pregunta sobre la medida en que la teoría del AC es útil para entender y analizar la educación superior en países en desarrollo, como hace, en cambio, Maldonado-Maldonado (2014) en el documento que aquí sirve como caso ilustrativo. Si bien la autora comparte el guion básico de la teoría angloamericana del AC, e incluso lo celebra a pesar de reconocer la ausencia en ella de los países latinoamericanos, su apropiación es sin embargo reflexiva y transformadora. En efecto, postula que el eje de dicha teoría, consistente en la lucha de las universidades y los académicos por asegurar sus ingresos, es igualmente válido también en esta parte del mundo, donde se observarían asimismo—a partir de la crisis financiera de 2007 y del continuo crecimiento de la matrícula—crecientes restricciones de recursos en las universidades estatales. Con todo, postula diferencias a este respecto básicamente en dos frentes. Por un lado, en el frente de la lucha por recursos, los márgenes de maniobra variarían según si se habla de países desarrollados o en vías de desarrollo, y de instituciones y campos de saber más o menos prestigiosos. Por otro lado, incidiría decisivamente la medida en que los países y las instituciones están en condiciones de participar en el nuevo juego de la economía basada en el conocimiento o capitalismo cognitivo. A este efecto importa si los países son productores o consumidores de conocimiento, si poseen o no universidades de clase mundial, si existe o no una actividad de triple hélice de relativa densidad y profundidad, si el sector privado invierte un monto significativo de recursos en investigación y desarrollo y si existe un Estado promotor y acelerador de la innovación o no.

De todas formas, y no obstante tales diferencias, la evaluación final de Maldonado-Maldonado es que la teoría del AC ejerce una importante influencia en el campo de estudios de la educación superior, tanto a nivel internacional como latinoamericano, en tanto representa una propuesta teórica que va más allá de un conjunto de términos meramente descriptivos, tales como mcdonalización de la educación superior, reformas neoliberales, neogercencialismo o universidad empresarial. Ofrecería, por lo mismo, un marco de análisis útil tanto en países desarrollados como en desarrollo. Para aumentar su impacto en estos últimos, sugiere Maldonado-Maldonado se requeriría una mayor elaboración de la teoría, precisamente para adecuarla mejor a las condiciones e interrogantes propios de los países en desarrollo, y elevar de esta manera su capacidad de respuesta en el contexto de los países subalternos. Para cumplir con este objetivo, sostiene la autora, se requiere saber cuan diferente es la agencia en este último contexto, cómo inciden las diferencias de estructuras y gobernanza de los sistemas, y cómo desarrollar teorías localizadas que, desde el punto de vista de los márgenes, ofrezcan una adecuada lectura de los capitalismos académicos periféricos.

Adicionalmente, la autora y un grupo de coautores ilustran, mediante el ejemplo de una institución privada de educación superior mexicana, la forma en que “el carácter del capitalismo académico puede ser especificado y variar significativamente de un contexto al siguiente” (Rhoades et al., 2004, p. 322) E incluso llegan a proponer, en un apenas velado arranque de romanticismo sociológico, un “modelo distintivo de universidad latinoamericana”, ante la amenaza en curso de que esta institución pierda su identidad histórica y distintividad por fuerza del hostil contexto provocado por políticas neoliberales y la globalización. Opuestos a cualquier romanticismo reaccionario que busque una nostálgica restauración de dicha identidad, estos autores levantan una suerte de romanticismo progresista de la imaginación que erige alternativas frente al capitalismo académico como parte del esfuerzo por superar los patrones del desarrollo neoliberal. En concreto, imaginan tres alternativas posibles. Una focalizada en la democratización no sólo del acceso a la educación superior sino también de su rol como agente de la democratización del Estado y la sociedad en un

proceso de refundación de lo público. Otra focalizada en la promoción de un desarrollo independiente y sustentable al cual las universidades contribuyen al nivel local, nacional o regional. Y, una tercera centrada en torno a la soberanía y distintividad culturales de América Latina, a las cuales la educación superior puede aportar elaborando nuevas identidades autónomas en los respectivos países (Rhoades et al., 2004).

Recepciones académicamente elaboradas. Como se mencionó anteriormente, la utilización del enfoque del AC en América Latina parece centrarse en la neoliberalización de los sistemas contemporáneos de educación superior. Sin embargo, existen unas pocas apropiaciones más elaboradas, que se involucran con la teoría y la teorización de este fenómeno, de las cuales se destacan cuatro a continuación. Para este efecto, el análisis se centra en los correspondientes documentos—tres en castellano y uno en portugués—que realizan apropiaciones transformativas en la medida que, tomando pie en las ideas de los fundadores (Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004), desarrollan aproximaciones modificadas a partir de un diálogo con otras tradiciones teóricas o aplicándolas de una manera novedosa. De esta manera, en contraste con las usuales formas de apropiación eco-retóricas o meramente repetitivas, los textos seleccionados contribuyen a la reflexión sobre el enfoque del AC en su versión canónica al introducir nuevas perspectivas conceptuales en la conversación.

El primer documento corresponde a un artículo de Fernández (2009), donde el autor propone una descripción del capitalismo académico a partir de la teorización sobre sistemas-mundo de Wallerstein (2006), las ideas de la teoría de la dependencia en su vertiente marxista (Dos Santos, 2002; Gunder Frank, 1974) y la visión de Bourdieu (1984) sobre las fuerzas que moldean el campo académico. Siguiendo a Wallerstein (2006), Fernández reconstruye las principales variables que explicarían la constitución del capitalismo académico como fenómeno mundial: internacionalización de la educación superior, emergencia de nuevos proveedores de servicios educacionales, políticas orientadas hacia la mercantilización de la educación, descapitalización de la universidad pública a través de gobiernos corporativos y políticas de financiamiento dependientes de la demanda, y la imposición de la ideología de la sociedad del conocimiento y ciencia neoliberal. Sin embargo, argumenta Fernández, esta mundialización del capitalismo académico no es homogénea en sus efectos. De acuerdo con este autor, por ejemplo, la migración de los académicos mostraría un saldo negativo para los países iberoamericanos y, del mismo modo, el desarrollo de estos países impulsaría a sus gobiernos a liberalizar sus políticas de educación superior e incentivar la participación de entidades orientadas comercialmente. La capacidad de formación de capital humano avanzado y de investigación aplicada mostraría igualmente diferencias entre las universidades de países desarrollados y las instituciones de educación superior de países no desarrollados.

Esta situación motiva a Fernández a caracterizar al capitalismo académico mundial en términos de centro y periferia, siguiendo a algunos teóricos marxistas de la dependencia (Dos Santos, 2002; Gunder Frank, 1974). De acuerdo a Fernández, esta configuración del capitalismo académico generaría diversas posiciones en el conflicto ideológico acerca del futuro de la educación superior: defensores de una contrarrevolución conservadora, que buscan devolver la universidad al modelo tradicional “torre de marfil”; académicos que desean continuar adelante con la revolución ultra-modernizadora neoliberal y, finalmente, intelectuales que rechazan estas opciones y sugieren una reforma radical de las universidades para volverlas políticamente comprometidas y abiertas hacia la sociedad civil. Por último, en base a Bourdieu (1984), Fernández argumenta que cada una de estas posturas se diferencia en cuanto a su defensa del poder académico y la manera en que aquellas conciben la movilización del poder político y social necesario para realizar su respectivo proyecto de universidad.

Un segundo esfuerzo de apropiación transformativa de la teoría del AC corresponde a la tesis doctoral de Corral (2015), sobre la gestión del conocimiento y el perfil de egreso en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, defendida en la Universidad de Salamanca. Ella utiliza la teoría marxista para analizar los procesos administrativos y académicos de gestión del conocimiento y la creación de perfiles de egreso en dicha Universidad. Basándose en las ideas de Marx (2005, 2011) acerca del valor del conocimiento en la economía capitalista y de sus seguidores, como dos Santos (2007) y Negri (2013), Corral argumenta que la sociedad contemporánea debe comprenderse en términos de “capitalismo cognitivo” y “biocapitalismo”. De acuerdo con este autor, ambas nociones refieren al hecho de que la economía se basa en el valor de cambio de capitales cognitivos, razón por la cual convierte toda capacidad humana en un bien transable. En base a estos conceptos, la autora sostiene que el fenómeno del capitalismo académico impacta directamente en profesores, funcionarios y estudiantes, convirtiendo todas sus actividades en mercancías. De lo anterior se derivaría el énfasis puesto en la generación de productos intelectuales comercializables, sin considerar su calidad sino exclusivamente la cantidad y el costo. Esta tendencia, acusa Corral, afecta incluso a variables tradicionalmente ajenas a la lógica de mercantilización, como la singularidad y subjetividad involucradas en los procesos de creación intelectual, las cuales ahora, mediante el registro, cuantificación y evaluación de productividad, pasan a convertirse en nuevas mercancías, contribuyendo a subordinar lo humano al nuevo capitalismo.

El tercero de los cuatro textos seleccionados que utiliza transformativamente el enfoque del AC es la tesis doctoral de Fioreze (2017), presentada en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre el modelo comunitario de universidad y las tensiones público-privadas entre capitalismo académico y compromiso social. Tomando pie en conceptualizaciones de Marginson (2006a, 2007, 2011) sobre las dificultades para definir la contribución pública de las universidades, la autora señala que la emergencia del capitalismo académico genera una serie de tensiones que deben procesarse al interior de cada organización de acuerdo con sus fines particulares. De especial interés resultan para Fioreze las universidades comunitarias de Brasil. De acuerdo con la autora, si bien estas instituciones son oficialmente reconocidas como entidades privadas y su financiamiento proviene de recursos privados, poseen diversas características atribuidas tradicionalmente al régimen de lo público, como un gobierno participativo y objetivos de desarrollo regional. Esto provocaría tensiones en lo relativo a la conceptualización de la función de la universidad y su estructura ideal de gobierno y resultaría en “universidades híbridas”, sometidas a constantes tensiones entre sus dimensiones públicas y privadas. La hipótesis de Fioreze es que la existencia de esas tensiones otorgaría a las instituciones flexibilidad para adaptarse al capitalismo académico.

Un ejemplo final de tratamiento transformativo de la teoría del AC es su aplicación, por parte de uno de los autores de este artículo (Brunner, 2017), a la economía política de la educación superior chilena. Sostiene que la mayor parte de la literatura sobre dicha teoría está dedicada a los sistemas universitarios de países desarrollados, básicamente del área idiomática anglosajona. En cambio, en idioma castellano y portugués existe una variopinta literatura inspirada más por un ánimo de polémica ideológica—contra el neoliberalismo y las políticas neoliberales—que por un auténtico interés de conocimiento y comprensión. A partir de esta constatación se revisa el conglomerado conceptual del AC, al cual se atribuye una cierta imprecisión en el uso del vocabulario técnico que, eventualmente, crearía confusión y comprometería a esa literatura. Por ejemplo, ofrece distintos usos del metaconcepto AC, empleándolo indistintamente como una teoría para explicar la emergencia de un nuevo sistema universitario, como una metáfora para referirse a ciertos fenómenos propios de ese nuevo sistema, como un término descriptivo del modelo emergente de universidad y, a veces, como un programa político disfrazado de teoría analítica (Cantwell & Kauppinen, 2014).

El capítulo comentado busca contribuir al desarrollo de la teoría del capitalismo académico mediante un análisis de economía política comparada de sistemas nacionales de educación superior,

aplicándolo al sistema chileno que ha sido caracterizado como de alto privatismo (Brunner, 2017; Salazar & Leihy, 2017). Se trata, en breve, de un esfuerzo de teorización que no solo se involucra con la teoría central, imperial, sino que adopta frente a ella una actitud revisionista y de exploración de nuevos territorios. Para avanzar en el terreno conceptual propone explorar varios frentes. Primero, postula que las dinámicas de incorporación de la educación superior al mercado, eje del capitalismo académico según la teoría canónica, son parte de un proceso mayor de racionalización característico de la modernidad capitalista. Esto permite situar aquellas dinámicas dentro de la tradición del análisis weberiano, dándoles un apoyo más sólido en la tradición de la sociología clásica. En seguida, propone estudiar las expresiones de aquella colonización de la educación superior, distinguiendo entre varios fenómenos interrelacionados, como los de privatización, mercadización, mercantilización, comercialización, financialización y empresarialización que, entre sí, tendrían relaciones de afinidad electiva. En base a este análisis, ofrece una tipología de regímenes de economía-política de la educación superior que podría servir para el ulterior estudio de las variedades de capitalismo académico. Por último, emplea este esquema conceptual para estudiar el caso chileno, primero a nivel del sistema nacional y luego a nivel de grupos de instituciones universitarias. En suma, nos encontramos frente a un ejercicio de apropiación transformativa de la teoría del AC que, a su vez, constituye una propuesta programática para su aplicación al caso chileno, caso ampliamente discutido por la literatura especializada (Brunner et al., 2019).

Conclusiones

Este artículo examina la circulación y recepción de la teoría del “academic capitalism” en América Latina. Para ello comienza por caracterizar los principios conceptuales de este enfoque teórico. A continuación, describe las críticas realizadas tanto a los desarrollos actuales de este enfoque como a las ideas originales planteadas por parte de Slaughter, Rhoades y Leslie. En tercer lugar, estudia las peculiaridades de la apropiación latinoamericana de las ideas del AC. Este análisis muestra que no es un enfoque particularmente utilizado en la región. Además, las discusiones sobre esta aproximación teórica son expresadas en conferencias y tesis doctorales antes que en revistas de corriente principal y, consecuentemente, el índice H de este corpus de literatura en castellano y portugués es significativamente menor en comparación con el que exhibe la literatura anglosajona. Siguiendo lo anterior, la literatura luso-hispanoamericana que hace uso de la categoría de AC menciona raramente términos claves como “teoría”, “enfoque”, “paradigma” y “concepto” y, cuando lo hace, tales menciones se concentran en unos pocos documentos, usándose esta aproximación y el vocabulario que ella proporciona, más bien, para denunciar, impugnar o rechazar el actual estado de cosas de la educación superior en la región, particularmente de su función central, la docencia y certificación del capital humano adquirido por los individuos. Finaliza este examen mostrando que, a pesar de todo lo dicho, durante los últimos años se han producido en América Latina algunas indagaciones académicamente elaboradas sobre el fenómeno del capitalismo académico, utilizando creativa o transformativamente la teoría del AC.

Según se señaló en su momento, las debilidades conceptuales del enfoque del AC no responden exclusivamente a problemas de desarrollo y aplicación. Existen temas basales que este enfoque necesita considerar para configurarse propiamente como una teoría sociológica del capitalismo académico. Entre ellos resultan de especial importancia el diálogo y la confrontación de esta interpretación con los desarrollos de otras teorías acerca de las transformaciones contemporáneas de la educación superior (Clark, 1986, 1998; Marginson 2016; Trow, 1973). Otros desarrollos que deberían ser considerados son los cambios de contextos de economía política del capitalismo y sus variedades, la incorporación dentro de la teoría de países de ingreso medio, la

diferenciación entre niveles de análisis (estructura, agencia y cultura) y la trayectoria histórico-institucional de los sistemas y de sus formas de gobernanza, para, de esta manera, incorporar los resultados de los estudios comparados empíricos en los esfuerzos de teorización.

Sumado a lo anterior, un enfoque del AC que supere las mencionadas debilidades deberá incluir también el análisis de sus efectos distintivos en la gobernanza de los sistemas nacionales y, a nivel de las instituciones universitarias, los cuerpos directivos, académicos y estudiantiles. En este sentido, como sugiere la literatura especializada (Deem, 2001; Jessop, 2017; Mendoza, 2012; Paasi, 2015), la diferencia entre disciplinas científicas y humanistas es sumamente importante para comprender la configuración del capitalismo académico en las instituciones de educación superior. Su incorporación en el programa conceptual del AC como diferencia directriz permitiría, en esta dirección, dar cuenta de las particularidades que adoptan las distintas formas de capitalismo académico en los niveles meso y micro de análisis, sin renunciar al propósito explicativo originalmente asociado a esta teoría (Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004).

Dicho lo anterior, es necesario considerar, además, que esta situación de debilidad conceptual no es exclusiva de la teoría del capitalismo académico. La ausencia de análisis teóricamente fundados parece ser una característica determinante del desarrollo de los estudios actuales en educación superior (Tight, 2004). A su turno, desde la propia sociología no parecen haberse desarrollado esfuerzos significativos para una teorización de las universidades. Tras la publicación de *The American University* (Parsons & Platt, 1973) y del *Homo academicus* (Bourdieu, 1984), la construcción de la llamada gran teoría sociológica no ha incluido explícitamente la universidad como tema, aunque hay esfuerzos notables como los de Clark y otros según muestra Gumpert (2007a, 2007b).

En esta dirección, un diálogo más sostenido entre teorías sociológicas y la investigación conceptual del capitalismo académico podría contribuir a complejizar este enfoque, aumentando su capacidad explicativa para países desarrollados y no desarrollados. Por ejemplo, las teorías de Weber, Polanyi, Habermas y Luhmann ofrecen interesantes posibilidades en esta dirección. El diagnóstico weberiano de la primacía de la racionalidad como principio rector de las sociedades modernas permitiría comprender la relevancia asignada actualmente a la investigación y sus efectos en términos de promoción de las relaciones entre instituciones de educación superior y empresas. Del mismo modo, los escritos de Polanyi sobre las dinámicas expansivas de los mercados y su irrupción en otras esferas no-económicas complementarían los de Weber y podrían ayudar a conceptualizar la mercadización y mercantilización de la educación superior. En un sentido similar, la tesis habermasiana de una colonización del espacio público por parte de lógicas sistémicas facilitaría entender la subordinación de la academia y la ciencia básica a motivaciones externas de índole económica dentro de un contexto general de globalización de la sociedad. Finalmente, la diferenciación luhmanniana entre planos de formación sistémica (sociedad, organizaciones e interacciones) podría contribuir a renovar la reflexión acerca del impacto del capitalismo académico sobre aquellos planos y el significado de las propias dinámicas de diferenciación. Estas posibilidades de indagación comienzan recién a ser exploradas en la literatura (Brunner, 2017).

Con todo, para avanzar en esa dirección es imprescindible no caer en la trampa de asumir que las teorías universalistas pueden ser utilizadas sin mayor reflexión acerca de su contexto de aplicación (Ball, 1995). Para el caso de América Latina, como se vio, resulta especialmente importante tener en cuenta el carácter específico del desarrollo de su educación superior, el papel que juegan sus universidades en la geopolítica del capitalismo académico global y la naturaleza incipiente y poco densa todavía del campo de estudios de estos fenómenos, varias veces remarcado a lo largo de este texto. Esta doble especificidad—de los sistemas nacionales y del campo de producción de conocimiento especializado sobre aquellos—debe ser considerada para llevar adelante una adecuada teorización sociológica que no caiga en la reflexión vacía ni en el empirismo ingenuo.

Por último, debe remarcar que la importancia de teorizar sociológicamente el capitalismo académico en América Latina no solo es una cuestión de desarrollo acumulativo de este campo de estudios, especialmente a la luz de la brecha existente entre los lugares centrales de producción de la teoría y lugares—en los márgenes—donde ella se recibe, apropia y utiliza. En efecto, es sabido que el conocimiento generado en este campo es empleado, además, por los gobiernos y los hacedores de políticas a la hora de formular, diseñar, legitimar decisiones e implementarlas en el espacio de la acción público-gubernamental. De esta manera—inadvertidamente, o de manera buscada, o al menos tolerada—el conocimiento, la evidencia y las buenas prácticas que inspiran esos procesos de adopción de políticas públicas, en cualquiera de sus etapas, se hallan fuertemente influidos por teorías, como las del AC, recibidas y utilizadas en la región latinoamericana ya bien para favorecer ciertas políticas o para impugnarlas. Por lo tanto, si se desea que la deliberación democrática vaya más allá de meras disputas de consignas e ideologías, es necesaria la reflexión teórica y crítica sobre las teorías importadas o adoptadas, de manera de mantener la autonomía cognitiva de dichas políticas o, al menos, de las premisas científicas en que ellas se sostienen (Fraser, 1990). Caso contrario, es posible temer un uso puramente táctico de la teoría—antes se pudo ver que la literatura habla de un uso evangélico o a la manera de un mantra—con propósitos discursivos bien definidos, como suelen ser la denuncia, el rechazo o la condenación. Derivado de lo anterior, una mayor especialización de la actividad científica se vuelve de manera paradójica una condición para la formulación de políticas en el sector de la educación superior. Es de esperar que el examen de la recepción—en América Latina—del conglomerado conceptual o metaconcepto del AC permita avanzar en esa dirección, propiciando una problematización de los supuestos de la política a partir de su revisión en el campo teórico y conceptual.

Referencias

- Altbach, P. G. (2014). The emergence of a field: Research and training in higher education. *Studies in Higher Education*, 39, 1306-1320. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.949541>
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policymaking in education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Ball, S. J. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Ball, S.J. (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 84, 255-271. <https://doi.org/10.2307/3121983>
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les de Minuit.
- Briggs, D. (2017). Los siete pecados del capitalismo académico y el crimen de la ciencia: Deconstruyendo la ideología de la “ciencia criminológica” en España. *Criminología y Justicia Refurbished*, 2, 1-24.
- Brunner, J. J. (2017): La economía política del capitalismo académico: el caso de Chile. En H. Lavados & A. L. Durán (Eds.), *Desafíos para el desarrollo universitario en Chile* (pp. 159-231). Valencia, España: Tirant humanidades.
- Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Centro y márgenes: Análisis del capitalismo académico en la literatura angloamericana y en español y portugués. *Convergencia – Revista de Ciencias Sociales de México* (en revision).
- Calás, M. B., & Smircich, L. (1992). Re-writing gender into organizational theorizing: Directions from feminist perspectives. En M. Reed & M. Hughes (Eds.), *Rethinking Organizations* (pp. 227-253). London: Sage.

- Cantwell, B., & Kauppinen, I. (2014). Academic capitalism in theory and research. En B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 3-9). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Castells, M. (1993). The informational economy and the new international division of labor. En M. Carnoy, *The new global economy in the information age: Reflections on our changing world* (pp. 15-43). University Park: Pennsylvania State University Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-13224-9_2
- Castells, M. (2010). *The information age. Economy, society, and culture: Volume I. The rise of the network society*. Malden MA: Wiley-Blackwell.
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon-Elsevier.
- Collier, D., Hidalgo, F. D., & Maciuceanu, A. O. (2006). Essentially contested concepts: Debates and applications. *Journal of Political Ideologies*, 11, 216-246. <https://doi.org/10.1080/13569310600923782>
- Collyer, F. M. (2015). Practices of conformity and resistance in the marketisation of the academy: Bourdieu, professionalism and academic capitalism. *Critical Studies in Education*, 56, 315-331. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.985690>
- Corral, S. (2015). *El capitalismo académico: Gestión del conocimiento y perfil de egreso en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. Tesis presentada para obtener el grado de Doctor en la Universidad de Salamanca. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Crouch, C., & Streeck, W. (1997). *The political economy of modern capitalism*. London: Sage.
- de Armas, T., & Venegas, C. (2016). Patriarcado y capitalismo académico. La reproducción de las violencias. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (Ed.), *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 57-66). Santiago, Chile: Autor.
- Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37, 7-20. <https://doi.org/10.1080/03050060020020408>
- Deem, R., Mok, K. H., & Lucas, L. (2008). Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the 'worldclass' university in Europe and Asia. *Higher Education Policy*, 21(1), 83-97. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300179>
- Díez, E. (2009). El capitalismo académico: La reforma universitaria europea en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 50(1).
- Dos Santos, T. (2002). *La teoría de la dependencia, balance y perspectivas*. México D.F.: Plaza y Janés.
- Dos Santos, T. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, Perú: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2005). *Universities and global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government*. London: Continuum International Publishing Group.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: Procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, (17) 21, 1-43.
- Fernández, E., Rodríguez, H., & Rodríguez, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: Un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 151-174.
- Findlow, S., & Hayes, A. L. (2016). Transnational academic capitalism in the Arab Gulf: Balancing global and local, and public and private, capitals. *British Journal of Sociology of Education*, 37, 110-128. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1100531>

- Fioreze, C. (2017). *O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: Entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social*. Tesis presentada para obtener el grado de Doctor en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande.
- Fligstein, N., & McAdam, D. (2012). *A theory of fields*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199859948.001.0001>
- Fraser, N. (1990): Rethinking the public sphere. A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80. <https://doi.org/10.2307/466240>
- Fulkerson, G. M. & Thompson, G. H. (2008). The evolution of a contested concept: A meta-analysis of social capital definitions and trends (1988–2006). *Sociological Inquiry*, (7), 536-557. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2008.00260.x>
- Gallie, W.B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56(1), 167-198. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/56.1.167>
- Gouldner, A. (1970). *The coming crisis in Western sociology*. New York: Basic. <https://doi.org/10.3817/0970006338>
- Gumport, P. J. (2007a). Reflections on a hybrid field: Growth and prospects for the sociology of higher education. En P. J. Gumport (ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 234-361). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Gumport, P. J. (2007b). Sociology of higher education: An evolving field. En P. J. Gumport (Ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 17-50). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Gunder Frank, A. (1974). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Ediciones Argentina.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Gómez, C. (2018). Advancing a knowledge ecology: Changing patterns of higher education studies in Latin America. *Higher Education*, 1–19. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_597-1
- Hackett, E. J. (2014). Academic capitalism. *Science, Technology, & Human Values*, 39, 635-638. <https://doi.org/10.1177/0162243914540219>
- Hall, P. A., & Soskice, D. 2001. *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Harzing, A. W., & Alakangas, S- (2016): Google Scholar, Scopus and the Web of Science. A longitudinal and cross-disciplinary comparison. *Scientometrics* 106, 787–804. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1798-9>
- Hazelkorn, E. (2018). Reshaping the world order of higher education: The role and impact of rankings on national and global systems. *Policy Reviews in Higher Education*, 2, 4-31. <https://doi.org/10.1080/23322969.2018.1424562>
- Iglesias Vila, M. (2000). Los conceptos esencialmente controvertidos en la interpretación constitucional. *Doxa. Cuadernos De Filosofía Del Derecho*, 23(1), 77-104. <https://doi.org/10.14198/DOXA2000.23.03>
- Jessop, B. (2008). A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. En B. Jessop, N. Fairclough, & R. Wodak (Eds.), *Education and the knowledge-based economy in Europe* (pp. 11-39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. *Higher Education*, 73, 853-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0120-6>
- Johnson, A. T. & Hirt, J. B. (2011). Reshaping academic capitalism to meet development priorities: The case of public universities in Kenya. *Higher Education*, 61, 483-499. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9342-6>

- Johnson, A. T., Hirt, J. B., & Hoba, P. (2011). Higher education, policy networks and policy entrepreneurship in Africa: The case of the association of African universities. *Higher Education Policy*, 24(1), 85-102. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.26>
- Jungblut, J., & Vukasovic, M. (2018). Not all markets are created equal: re-conceptualizing market elements in higher education. *Higher Education*, 75(1), 855-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0174-5>
- Kauppinen, I. (2012). Towards transnational academic capitalism. *Higher Education*, 64(4), 543-556. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9511-x>
- Kauppinen, I. (2013). Towards a theory of transnational academic capitalism. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 336-353. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.823833>
- Kauppinen, I., & Cantwell, B. (2014). Transnationalization of academic capitalism through global production networks. En B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 147-165). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kauppinen, I., & Kaidesoja, T. (2014). A shift towards academic capitalism in Finland. *Higher Education Policy*, 27(1), 23-41. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.11>
- Kim, T. (2016). Internationalisation and development in East Asian higher education: An introduction. *Comparative Education*, 52, 1-7. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1144309>
- Kim, T. (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 981-997. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0118-0>
- Knight, J. (2016). Transnational education remodeled: Towards a common TNE framework and definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20, 34-47. <https://doi.org/10.1177/1028315315602927>
- Kosmützky, A. & Putty, R. (2016). Transcending borders and traversing boundaries: A systematic review of the literature on transnational, offshore, cross-border and borderless higher education. *Journal of Studies in International Education*, 20, 8-33. <https://doi.org/10.1177/1028315315604719>
- Krücken, G. & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. En G. S. Drori, J. W. Meyer, & H. Hwang (Eds.), *Globalization and organization* (pp. 241-257). Oxford: Oxford University
- Kwiek, M. (2000). The nation-state, globalisation and the modern institution of the university. *Theoria: a Journal of Social and Political Theory, Trust, Democracy and Justice*, 96(1), 74-98. <https://doi.org/10.3167/004058100782485729>
- Kwiek, M. (2005). The university and the state in a global age: Renegotiating the traditional social contract? *European Educational Research Journal*, 4, 324-341. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2005.4.4.1>
- Langemeyer, I., & Martin, A. (2015). "Scientification of work" as challenge to university education. En I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (Eds.), *Epistemic and learning cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln* (pp. 296-307). Weinheim: Beltz Juventa.
- Maldonado-Maldonado, A. (2014). Peripheral knowledge-driven economies: What does academic capitalism have to say. En B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 188-207). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Mann, M. (1986). *The sources of social power*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511570896>
- Marginson, S. (2006a). Putting 'public' back into the public university. *Thesis Eleven*, 84(1), 44-59. <https://doi.org/10.1177/0725513606060519>

- Marginson, S. (2006b). The Anglo-American university at its global high tide. *Minerva*, 44(1), 65-87. <https://doi.org/10.1007/s11024-005-5399-2>
- Marginson, S. (2007). The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education*, 53, 307-333. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-8230-y>
- Marginson, S. (2011). Higher education and public good. *Higher Education Quarterly*, 65, 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*, 28(1), 353-370. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.747109>
- Marginson, S. (2015). Global stratification in higher education. En S. Slaughter & B.J. Taylor (Eds.), *Higher education, stratification and workforce development: Competitive advantage in Europe, the US and Canada* (pp. 13-34). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_2
- Marginson, S. (2016). Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Journal Studies in Higher Education*, 43, 322-337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>
- Marginson, S., & Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, M. A., Herrera, M., López-Gijón, J., & Herrera-Viedma, E. (2014). H-Classics: Characterizing the concept of citation classics through H-index. *Scientometrics*, 98. <https://doi.org/10.1007/s11192-013-1155-9>
- Marx, K. (2005). *La tecnología del capital. Subsumción formal y subsumción real del proceso de trabajo al proceso de valorización (Extractos del manuscrito 1861-1863)*. México D.F.: Itaca.
- Marx, K. (2011). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Medina Echavarría, J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Mendoza, P. (2012). The role of context in academic capitalism: The industry-friendly department case. *The Journal of Higher Education*, 83, 26-48. <https://doi.org/10.1353/jhe.2012.0002>
- Montes, I. C. & Mendoza, P. (2018). Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(40), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3220>
- Münch, R. (2016). Academic capitalism. En *Oxford Research Encyclopedia: Politics* (pp. 1-21). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.15>
- Naidoo, K. (2016). Against theoretical evangelism: Imagining the possibilities of a critical approach to theorising in professional academic development. *South African Journal of Higher Education*, 30(6), 8-23. <https://doi.org/10.20853/30-6-715>
- Negri, A. (2013). Biocapitalismo y constitución política del presente. En M. Cerbino & I. Giunta (Eds.), *Biocapitalismo, procesos de gobierno y movimientos sociales* (pp. 19-42). Quito, Ecuador: FLACSO.
- Olson, J., & Slaughter, S. (2014). Forms of capitalism and creating world-class universities. En A. Maldonado-Maldonado & R.M. Bassett (Eds.), *The forefront of international higher education: A festschrift in honor of Philip G. Altbach* (pp. 267-279). Dordrecht: Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7085-0_20
- Olssen, M., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20, 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Ordorika, I., & Rodríguez-Gómez, R. (2018). Field of higher education research in Latin America. En J. C. Shin & P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions* (pp. 1-9). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_177-1

- Paasi, A. (2015). Academic capitalism and the geopolitics of knowledge. En J. Agnew, V. Mamadouh, A. J. Secor, & J. Sharp (Eds.), *The Wiley Blackwell Companion to Political Geography* (pp. 509-523). London: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118725771.ch37>
- Pan, Z., & McLeod, J. M. (1991). Multilevel analysis in mass communication research. *Communication Research*, 18, 140-173. <https://doi.org/10.1177/009365091018002002>
- Parsons, T. & Platt, G. M. (Eds.). (1973). *The American University*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674423626>
- Rhoades, G., Maldonado-Maldonado, A., Ordorika, I., & Velásquez, M. (2004). Imagining alternatives to global, corporate, new economic academic capitalism. *Policy Futures in Education*, 2, 316-329. <https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.2.7>
- Salazar, J. M., & Leihy, P. S. (2017). El largo viaje: Los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(4), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2550>
- Schulze-Cleven, T. & Olson, J. R. (2017). Worlds of higher education transformed: Toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 813-831. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0123-3>
- Silverman, D. (1985). *Qualitative Methodology & Sociology*. Aldershot: Gower Publishing Company.
- Slaughter, S. (2001). Problems in comparative higher education: Political economy, political sociology and postmodernism. *Higher Education*, 41(1), 389-412. <https://doi.org/10.1023/A:1017505525288>
- Slaughter, S. (2014a). Foreword. En B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. vii-x). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. (2014b). Rethorizing academic capitalism: Actors, mechanisms, fields, and networks. En B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 10-32). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8, 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Taylor, B. J. (2016a). Conclusion. Academic capitalism, stratification, and resistance: Synthesis and future research. En S. Slaughter & B. J. Taylor (Eds.), *Higher education, stratification, and workforce development* (pp. 349-360). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_18
- Slaughter, S., & Taylor, B. J. (2016b). Introduction. En S. Slaughter & B. J. Taylor (Eds.), *Higher education, stratification, and workforce development* (pp. 1-10). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_1
- Somers, M. R., & Gibson, G. D. (1994). Reclaiming the epistemological “other”: Narrative and the social constitution of reality. En C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 37-99). London: Basil Blackwell.
- Sum, N-L., & Jessop B. (2013). *Towards a cultural political economy*. Cheltenham: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9780857930712>
- Tang, H-H. (2014). Academic capitalism in greater China: Theme and variations. En B. Cantwell, & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 208-227). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Tight, M. (2003). *Researching higher education*. Berkshire, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Tight, M. (2004). Research into higher education: An a-theoretical community of practice? *Higher Education Research & Development*, 23, 395-411. <https://doi.org/10.1080/0729436042000276431>
- Tight, M. (2012). Higher education research 2000-2010: Changing journal publication patterns. *Higher Education Research & Development*, 31, 723-740. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.692361>
- Tight, M. (2014). Discipline and theory in higher education research. *Research Papers in Education*, 29 (1), 93-110. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.729080>
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. California: Carnegie.
- Välimaa, J., & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56(1), 265-285. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9123-7>
- Veblen, T. (1918). *The higher learning in America: A memorandum on the conduct of university by business men*. New York: B.W. Huebsch.
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: Analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15, 325-340. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Weber, M. (1917). Science as a vocation. En M. Weber, *Max Weber's complete writings on academic and political vocations. Edited and with introduction by John Dreijmanis* (pp. 25-52). New York: Algora Publishing.
- Weber, M. (1920). Introducción general a los “Ensayos sobre sociología de la religión”. En M. Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Introducción y edición crítica de Francisco Gil Villegas* (pp. 1123-1375). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Whelan, A. M. (2015). Academic critique of neoliberal academia. *Sites: A journal of social anthropological and cultural studies*, 12(1), 130-152. <https://doi.org/10.11157/sites-vol12iss1id258>
- Zemsky, R. (2005). Review: Commercializing the university: Reviewed Work: Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education by S. Slaughter & G. Rhoades. *Issues in Science and Technology*, 21, 90-92.

Sobre los Autores

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales

josejoaquin.brunner@gmail.com

Doctor en Sociología por la Universidad de Leiden, Holanda. Profesor Titular de la Universidad Diego Portales, Chile, y Director de la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Líneas de investigación: Economía política y gobernanza de la educación superior, análisis de sistemas y políticas comparadas.

Julio Labraña

Universidad Diego Portales

julio.labrana@mail.udp.cl

Doctor en Filosofía por la Universidad Witten/Herdecke, Alemania. Investigador asociado de la Universidad Diego Portales, Chile y Coordinador Ejecutivo de la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Líneas de investigación: Sociología de la educación superior, historia de la educación y cambios discursivos.

Francisco Ganga

Universidad de Los Lagos

fganga@ulagos.cl

Doctor en Administración de Empresas, Doctor en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales y Postdoctorado en Ciencias Humanas por la Universidad de Zulia, Venezuela. Profesor Titular de Universidad de Los Lagos, Chile. Líneas de investigación: Educación superior, gobernanza universitaria y liderazgo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9325-6459>

Emilio Rodríguez-Ponce

Universidad de Tarapacá

erodriguezuta.cl

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Rector y Profesor Titular de la Universidad de Tarapacá, Chile. Líneas de investigación: Educación Superior, gestión del conocimiento y liderazgo.

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 27 Número 79

8 de julio 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad

Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt

University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of

University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of

Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky

Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

Miri Yemini

Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil