

Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior

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

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111

Antoni Verger

Universiteit Van Amsterdam. Faculty of Social and Behavioural Sciences. AMIDst. Amsterdam, Holanda.

Resumen

La mercantilización educativa es una tendencia de alcance global, que evoca simultáneamente significados y dimensiones de impacto muy dispares. El presente artículo tiene dos objetivos principales: en primer lugar, explicar en qué consiste el fenómeno de la mercantilización en los sistemas de Educación Superior atendiendo a sus agentes y factores causales; y, en segundo lugar, definir la mercantilización educativa desde un enfoque multidimensional. Para dar cuenta del primer objetivo, el artículo contextualiza la tendencia a que se mercantilece la Educación Superior en la fase actual de globalización económica. En concreto, se sostiene que la globalización económica genera las condiciones estructurales necesarias para la emergencia de una batería de transformaciones promercado en el campo universitario. Por lo que respecta a la definición conceptual, se argumenta que la mercantilización educativa es un fenómeno que cuenta con tres dimensiones constitutivas: liberalización, privatización y comercialización. A pesar de que a menudo se presentan de manera imbricada, cada una de las dimensiones invoca procesos analíticamente diferenciables. Así, la liberalización consiste en introducir normas y principios del mercado como la competencia y la elección en el sector de la Educación Superior. La privatización supone acentuar la participación de actores privados en una o más

áreas de la política universitaria (titularidad, provisión o financiación). Por último, la comercialización consiste en intensificar la compra y venta de servicios de Educación Superior tanto en el entorno nacional como en el internacional. El artículo explora las tendencias internacionales en la evolución de cada una de las dimensiones de la mercantilización y refleja que cada una está asociada a políticas educativas concretas que los Estados formulan e implementan. Por lo tanto, se observa que, si bien la globalización económica genera las condiciones estructurales para la mercantilización, el Estado desempeña un papel estratégico y decisivo en su materialización.

Palabras clave: Educación Superior, globalización, gobernanza, mercantilización, liberalización, privatización, comercialización.

Abstract

Education commodification is a global trend that evokes a range of meanings and impact dimensions. This article has two main objectives. First, to explain the phenomenon of higher education commodification based on its causal and agential factors. Second, to describe this phenomenon with a multi-dimensional focus. In relation to the first objective, the higher education commodification trend is contextualized in the current stage of economic globalization. Economic globalization is shown to generate a set of structural conditions that are highly conducive to the emergence of a range of pro-market transformations in the higher education field. In relation to the second objective, a conceptual definition, it is argued that education commodification is a process constituted by three core dimensions: liberalization, privatization and commercialization. Despite the fact that these dimensions are usually interwoven in reality, each invokes processes that can be differentiated sharply by analysis. Thus, liberalization consists of the introduction of market rules and principles such as competition and choice in the higher education sector. Privatization means the increasing participation of private parties in one or more areas of higher education policy (ownership, provision or funding). And commercialization means the intensification of higher education services sales and purchases, both at the national and the international level. The article explores the international trends in each of the education commodification dimensions and shows how each of them is associated to concrete education policies formulated and implemented by states. Consequently, it is observed that, although economic globalization generates the structural conditions for commodification, states play a strategic, decisive role in how commodification actually comes to pass.

Key words: higher education, globalization, governance, commodification, liberalization, privatization, commercialization.

Introducción

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

En sentido estricto, la mercantilización educativa consiste en la transformación de la educación en mercancía, es decir, en un servicio que se compra y se vende en un entorno competitivo y que tiende a regirse por las leyes del mercado (por ejemplo, que los precios se fijen según modelos de oferta y demanda). Ahora bien, generalmente, la mercantilización educativa se desarrolla de manera gradual y, al menos hasta ahora, los procesos de mercantilización no han desembocado en mercados educativos puros, sino más bien en escenarios educativos en los que la esfera estatal convive e interactúa con la esfera del mercado (Reid, 2005). Además, la mercantilización no es un proceso necesariamente lineal. A pesar de que acostumbra avanzar progresivamente, también es posible que se generen procesos de desmercantilización. Por último, cabe considerar que la mercantilización es un fenómeno multidimensional. De acuerdo con eso, este trabajo sostiene que los procesos de mercantilización cuentan con tres dimensiones constitutivas: la liberalización, la privatización y la comercialización¹. En la realidad, todos ellos se presentan de forma imbricada, de manera que a menudo son difíciles de disociar. A pesar de todo, cada dimensión cuenta con significados

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

e implicaciones diferentes. Así, la liberalización consiste en introducir normas y principios del mercado como la competencia y la elección en el sector de la Educación Superior. La privatización, por su parte, supone que actores privados participen en alguna de las áreas de la política universitaria (titularidad, provisión o financiación). Y, finalmente, la comercialización consiste en comprar y vender servicios de Educación Superior tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Este artículo desarrolla estos y otros asuntos en cuatro secciones. En la primera, se contextualiza la mercantilización educativa en la actual globalización económica y se exploran las raíces del fenómeno. En las secciones siguientes, se abordan las dimensiones de la mercantilización por separado: liberalización, privatización y comercialización. Para ello, se definirán a fondo tales dimensiones, así como medidas políticas asociadas a ellas y algunas de sus principales implicaciones en los sistemas universitarios.

La Educación Superior en la globalización

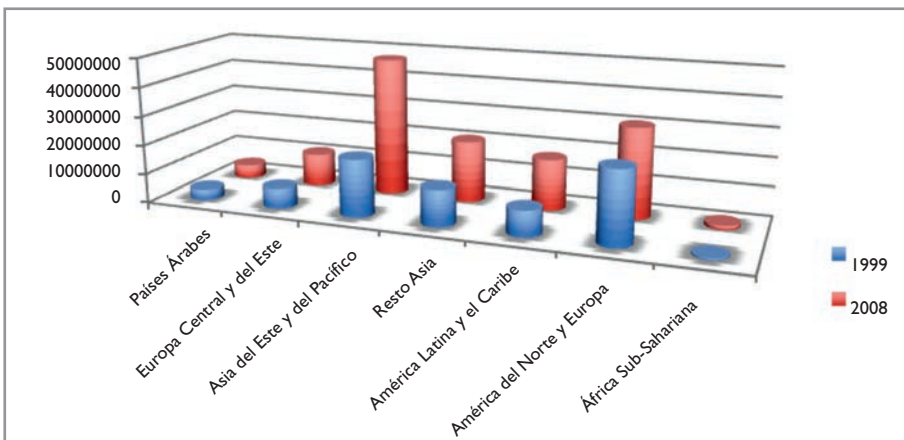
La mercantilización educativa no es un proceso carente de sujeto. Más bien, se desarrolla a raíz de la intervención y la acción política de agentes muy concretos. De hecho, en gran medida, la mercantilización cristaliza en los sistemas educativos mediante regulaciones adoptadas en el marco de los sistemas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

Asimismo, los mercados educativos locales y estatales se desarrollan también como resultado de influencias externas. Tengamos en cuenta que, en muchas ocasiones, las preferencias de los países por la regulación promercado son potenciadas desde espacios supraestatales y desde organismos internacionales como el Banco Mundial (Mundy, 1998) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Jakobi y Martens, 2007). Otro tipo de influencias externas tienen un carácter más indirecto, aunque no por ello menos efectivo. Entre ellas destaca el proceso de globalización económica, así como las nuevas demandas educativas y extraeducativas asociadas a él, que generan las condiciones estructurales para que los gobiernos adopten determinadas medidas educativas promercado. En concreto, la globalización económica genera una tensión que suele conducir a las transformaciones promercado en la Educación Superior: la tensión entre la expansión de la demanda de Educación Superior y la contracción

de la intervención directa del Estado en el sector. En las líneas siguientes desarrollamos en qué consiste esta tensión y cuáles son sus implicaciones educativas.

La emergencia y la profundización de una economía global que comporta la intensificación de la competitividad económica a todos los niveles –entre empresas, entre regiones, entre Estados, entre ciudades, etc. (Brown y Lauder, 1997)– afecta a los sistemas educativos. En este contexto, la educación y el conocimiento se convierten en factores clave de competitividad, hasta el punto de que casi todos los países aspiran a convertirse en ‘economías del conocimiento’ (Jessop, 2000; Robertson, 2005). En consecuencia, la Educación Superior se encuentra en el centro de las estrategias de desarrollo económico de muchos países, sobre todo por lo que respecta a las áreas de formación de la fuerza laboral, de investigación aplicada y de transferencia tecnológica (Barrow, Didou-Aupetit y Mallea, 2004). La Educación Superior también se encuentra en el punto de mira de las estrategias que los trabajadores utilizan para ubicarse individualmente en un mercado laboral que es marcadamente dual y competitivo (Apple, 1997; Marginson, 2004). Así pues, tanto los Estados como los propios ciudadanos a título individual la perciben como una inversión rentable. La consecuencia lógica de esto es que se produzca un importante incremento de la demanda de este bien. De hecho, la expansión de la demanda de Educación Superior es, actualmente, un fenómeno de escala planetaria que no había logrado niveles tan altos en toda la historia (Johnstone, 2004). Durante la última década, dicha expansión se ha producido en todas las regiones del planeta, aunque, como muestra el Gráfico 1, en las zonas en vías de desarrollo –principalmente Asia y América Latina– ha ocurrido de manera más acentuada.

GRÁFICO 1. Expansión de la Educación Superior (n.º de alumnos) por regiones



Fuente: elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la Unesco (<http://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2010/09/anexo-1.pdf>)

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

Ahora bien, cabe matizar que no todos los gobiernos implementan este tipo de políticas por los mismos motivos ni con el mismo grado de convicción. Algunos lo hacen de manera involuntaria, sea porque creen que se trata de medidas desafortunadamente necesarias para superar los efectos de la llamada crisis fiscal del Estado en un contexto de creciente demanda educativa, sea porque, como sucede en el caso de muchos países menos desarrollados, este tipo de políticas dependen del crédito o de donaciones de agencias de desarrollo (Dale, 1999). Sin embargo, cada vez más gobiernos las incorporan de forma voluntaria y a raíz de la convicción de que 'más competición' conllevará una mejora de la calidad educativa, de la productividad, de la responsabilidad y de la innovación en el campo universitario (Olssen y Peters, 2005).

Liberalización. Las reglas del mercado penetran los sistemas educativos

La liberalización consiste en introducir en los sistemas educativos el principio de competencia, junto con otros principios, reglas y valores del mercado. La liberalización de la educación se hace efectiva cuando los Estados, mediante la desregulación o la modificación de la regulación existente, introducen elementos de mercado en los

sistemas educativos y abren el sector educativo a la competencia y a la participación de proveedores de todo tipo. Probablemente, los dos elementos centrales en la configuración de todo mercado (sea el mercado educativo, sea el de otros sectores) son la competencia y la elección (Reid, 2005).

La competencia se acentúa en las universidades

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

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

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

El incremento de la competencia no se manifiesta únicamente en el ámbito interuniversitario, sino también dentro de la propia universidad. De esta manera, a raíz de la implementación de determinadas políticas promercado, se acentúan los niveles de competición entre los departamentos de una misma universidad, así como los de los grupos de investigación y los individuos o académicos que conforman un mismo departamento. El concepto *academic capitalism*, introducido por Slaughter y Leslie (1997), da cuenta de esta exacerbación de la competitividad universitaria en todos los

niveles, así como del nuevo papel que los académicos desempeñan como buscadores de fuentes de ingresos externos. Slaughter y Leslie (1997) observan además cómo, a raíz de la intensificación de la competencia, los académicos adoptan valores propios del sector lucrativo y actúan como emprendedores capitalistas; lo cual puede traer como consecuencia la erosión de las dinámicas de cooperación entre investigadores. Por otro lado, hay quien observa que las políticas de financiación competitiva de la investigación conducen a actitudes más conservadoras (menos creativas) por parte de los investigadores, a la homogeneización de las líneas de investigación y, en definitiva, a la pérdida de autonomía de las universidades en este terreno (Geuna y Martín, 2003).

El valor supremo de la elección

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

Para responder a la creciente demanda de información sobre calidad académica y facilitar así que los estudiantes y sus familias puedan elegir centro, se han creado un conjunto de ránquines que comparan las universidades de un determinado territorio, sea este de ámbito global, regional o estatal. Estos ránquines se basan en una batería de indicadores de calidad que suelen estar relacionados con la capacidad investigadora de las universidades, aunque también con el número de premios Nobel o con la cantidad de directivos de las empresas transnacionales más grandes del planeta que se han formado en tales universidades. Ejemplos destacados de este tipo de instrumentos son el ranquin Times Higher Education Supplement y el elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shanghái. La idoneidad de los ránquines existentes como instrumentos de medida de la calidad difiere mucho en función de variables como la validez, la comprensividad o la relevancia de las mediciones que realizan (Dill y Soo, 2005). Ahora bien, diversos analistas coinciden a la hora de señalar que, en general, los ránquines favorecen que los gobiernos concentren más recursos en un número limitado de universidades para poder así situarlas favorablemente en esta peculiar competición internacional (Duff, 2006; Johnston, 2006). De esta manera, las universidades más peri-

féricas del país resultan perjudicadas económicamente y, como si de un círculo vicioso se tratase, tienen más posibilidades de permanecer en tales posiciones periféricas en las siguientes mediciones.

La evaluación y la gestión empresarial penetran en las universidades

La liberalización también se manifiesta en el modelo de gestión de los centros educativos. Muchas reformas educativas han introducido técnicas y valores del ámbito empresarial en los sistemas universitarios, que es lo que se conoce como 'nueva gestión pública' (NGP) (Dale, 1997; Deem, 2001). La NGP se puede definir como una filosofía de gestión orientada por criterios de mercado que pretende desburocratizar el sector público y hacerlo más eficiente. Según Clarke, Gewirtz y McLaughlin, (2000), este modelo de gestión cuenta con las siguientes características: a) Mayor atención a los productos finales y a los resultados en detrimento de la atención dedicada a los recursos con los que se deben hacer tales productos; b) Las organizaciones se consideran redes de relaciones de poca confianza, unidas por contratos o por medidas de tipo contractual; c) Las funciones de proveedor y contratista, que antes se encontraban integradas, se separan dentro de los procesos o las organizaciones; d) Las grandes organizaciones se dividen en unidades más pequeñas y la competencia se utiliza como vía para facilitar la salida o la elección del servicio por parte de los usuarios; e) La autoridad presupuestaria y sobre recursos humanos se descentraliza y se transfiere a gestores directos.

La NGP es un tipo de gestión orientada por estándares medibles y por el control público mediante la obtención de resultados. En este sentido, se asocia directamente a la propuesta de la rendición de cuentas y a la necesidad del Estado y de las autoridades universitarias de ejercer un control sobre el sistema educativo mediante mecanismos no convencionales. Según Neave (1988), la rendición de cuentas, como nuevo modelo de control, conlleva la institucionalización del Estado evaluador. El concepto de 'Estado evaluador' condensa de manera muy clara cómo se ha reformulado la relación entre la educación y el Estado que se está viviendo actualmente. En el marco de este nuevo paradigma, se deja de considerar al Estado como responsable directo de la provisión educativa y su papel pasa a ser el de establecer estándares de contenidos y de rendimientos y el de evaluar si los centros logran los objetivos marcados de manera eficaz. En función de los resultados de las mediciones, el Estado puede incentivar, penalizar o premiar a los centros mediante políticas de financiación. En algunos países, los instrumentos de evaluación se utilizan también para fomentar la elección de centro universitario y la competencia entre centros por la captación de alumnos. Para llevar a cabo este tipo

de políticas, la mayoría de países han creado agencias de acreditación y de evaluación de la calidad educativa.

Los sistemas de evaluación permiten al Estado mantener un cierto control de los sistemas educativos, aun cuando este se desentienda de la provisión o de la gestión directa de los servicios educativos. Por esta razón, se considera que los mecanismos de evaluación permiten al Estado dirigir la Educación Superior 'a distancia' (Mollis y Marginson, 2002). También pueden contribuir a que la carrera profesional universitaria sea más meritocrática (y, por lo tanto, menos clientelista), a incrementar la productividad de los académicos y a que los individuos y organizaciones que conforman la comunidad universitaria se hagan más responsables de sus actos.

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

Privatización. Una política con varias caras

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

Los principales indicadores para detectar los niveles de privatización de los sistemas educativos son: la fuente de financiación (pública o privada), la titularidad de los centros (públicos, públicos de gestión privada y privados) y la cantidad de alumnos que están

matriculados en cada tipo de centro. No obstante, actualmente, en el campo educativo, la frontera entre lo público y lo privado se ha hecho más difusa, lo cual pone en tela de juicio los indicadores de carácter binominal (público frente a privado) sobre titularidad de centros o sobre financiación. Por ejemplo, las universidades públicas acostumbran a ofrecer programas formativos privados, a precio de mercado, y que coexisten con la oferta pública. Además, las universidades privadas reciben financiación pública en casi todos los países de la OCDE. De hecho, por término medio, los Estados transfieren a los centros privados el 11,2% del presupuesto total para educación terciaria (OECD, 2006).

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

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

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

La privatización de la financiación

La Educación Superior es un recurso estratégico para los países. Por este motivo, es poco probable que los gobiernos, por muy neoliberal que sea su orientación ideológica, dejen por completo de financiar los sistemas universitarios. Aun así, muchos países

están experimentando cambios en este sentido. En algunos casos, se liberalizan los precios de los créditos universitarios; en otros, las universidades que eran gratuitas transitan hacia modelos de financiación mixta; o, simplemente, se aumenta el precio del crédito. Otra política muy en boga que implica privatizar la financiación consiste en sustituir las becas por créditos o aplicar impuestos al titulado (Carnoy, 1999b; Santos, 2004). Finalmente, los gobiernos pueden incentivar que las empresas privadas inviertan en investigación universitaria introduciendo cambios legislativos sobre patentes, promoviendo la subcontratación de servicios universitarios de investigación o consultoría, o creando parques tecnológicos en las universidades.

Actualmente, a raíz de la difusión internacional de estas políticas, la financiación privada de la Educación Superior está ganando terreno a la financiación pública. Esta tendencia se observa, incluso, en los países más ricos. Así, la inversión pública en Educación Superior en los países de la OCDE ha pasado de representar el 81,2% de la inversión total en el año 1995 a representar el 76,2 % en el año 2003 y el 72,6% en el 2006 (OECD, 2006; 2009). Y todo apunta a que esta tendencia seguirá evolucionando a la baja, es decir, que la financiación privada continuará aumentando.

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

Los nuevos proveedores privados

Otra dimensión de la privatización universitaria es la privatización *de la provisión*, la que se produce cuando el suministro de servicios educativos (cursos, programas de formación, etc.) pasa a manos de agentes privados. Este tipo de privatización se ha acentuado en los últimos años a raíz de la emergencia de nuevos proveedores de educación de origen privado. El *ethos* de estos nuevos proveedores difiere del de los centros tradicionales por distintos motivos. En primer lugar, muchos de los nuevos

proveedores centran su actividad en la docencia y no dedican recursos a investigación, imparten contenidos con un carácter marcadamente aplicable y poco teórico, y ofrecen programas de corta duración, a menudo, sin posibilidad de obtener título de grado (Knight, 2006). Otra diferencia importante se encuentra en que muchos de estos nuevos centros tienen fines lucrativos y son precisamente estos los que orientan su actividad académica, la selección de los programas educativos que ofrecen y otras opciones de política universitaria. Además, los centros de Enseñanza Superior *for profit* se caracterizan por contar con inversiones privadas de capital (los más grandes cotizan incluso en mercados bursátiles [Garrett, 2005b]) y con formas de gobierno similares a las empresas privadas (por ejemplo, por el poder que tienen los accionistas) (Rodríguez Gómez, 2003).

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

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

Los *centros educativos virtuales* están adquiriendo también más presencia en el campo educativo, en parte, porque permiten expandir la educación a un coste más

bajo (Carnoy, 1999a). Son rentables porque mantener sus edificios implica un coste muy bajo, los costes de envío de materiales se han recortado gracias a Internet y, a menudo, los gastos en personal docente también son menores que en los centros presenciales. En el año 2001 había 1.180 centros virtuales de Educación Superior (Futures Project, 2002). Estos centros despiertan todavía más suspicacias entre la comunidad académica tradicional a causa de la confusión existente sobre cuáles son los marcos reguladores a los que se deberían acoger (Brown, 2005).

Comercialización. Compraventa de educación a escala internacional

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

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

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

Como se refleja en las negociaciones para la liberalización comercial de servicios que se llevan a cabo en la OMC, los países más interesados en la exportación de servicios educativos son Australia, el Reino Unido, Nueva Zelanda, los Estados Unidos y Canadá. Aun así, los países europeos y la propia Unión Europea (UE) también manifiestan intereses en la liberalización comercial de la Educación Superior a escala internacional. De hecho, en cierta medida, uno de los principales objetivos de la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene una clave estrictamente comercial. El EEES prepara a las universidades europeas para que sean más competitivas internacionalmente y para que atraigan estudiantes e investigadores de diferentes puntos del planeta (Robertson, 2009). Ahora bien, la estrategia comercial europea en materia de Educación Superior también tiene un carácter defensivo, ya que una de las principales motivaciones de la Comisión Europea y de los países miembros para la constitución de este espacio es la de evitar la fuga de cerebros europeos, en concreto, a Estados Unidos (Charlier y Croché, 2007).

Tendencias en la comercialización educativa

De los cuatro modos comerciales existentes, se dispone de más datos respecto al *consumo en el extranjero*. Según el Instituto de Estadística de la Unesco, en el año 2008, casi tres millones de personas estudiaron en un país extranjero y, según algunas estimaciones, esta cifra ascenderá a 7,2 millones en el año 2025 (Knight, 2005). Los países de la OCDE son los más competitivos a la hora de captar estudiantes extranjeros.

Concretamente, el área de la OCDE recibe al 85% de los estudiantes internacionales. Estos flujos están concentrados en pocos países, puesto que Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia, Australia y Japón atraen el 75% de los estudiantes extranjeros presentes en el área (Larsen y Vincent-Lancrin, 2002). Estados Unidos es el principal exportador de educación del planeta. Este país ingresa aproximadamente 13.000 millones de dólares al año en concepto de matriculación de estudiantes internacionales (Basset, 2006). Si bien Estados Unidos es el principal exportador en números absolutos, Australia ocupa el primer lugar del ranking por lo que se refiere a la exportación de servicios educativos con respecto al total de servicios exportados. En este país, los ingresos que representan los estudiantes internacionales equivalen al 5,6% del total de las exportaciones. De hecho, después del carbón y de la plata, la educación es el 'bien' más exportado en Australia (Olds, 2008). Por lo que se refiere a la otra cara de los flujos comerciales -es decir, de dónde proceden los estudiantes internacionales-, destacan los países asiáticos, en concreto, China, India y Corea del Sur (OECD, 2004). Las razones por las cuales los estudiantes optan por estudiar en el extranjero son muy diversas. Algunos lo hacen porque en el país de destino la Educación Superior es más accesible y la oferta de plazas y especialidades es mayor. También hay estudiantes que deciden estudiar en el exterior por motivos extraacadémicos, como huir de regímenes políticos opresores, vivir una experiencia internacional o aprender idiomas (Altbach, 2004). Otros tienen en cuenta el prestigio asociado a un título extranjero, sobre todo si se obtiene en las universidades más importantes de Estados Unidos o de Europa, o bien consideran que estudiando en otro país pueden adquirir las habilidades y competencias multiculturales que muchas empresas transnacionales valoran en los trabajadores. En otras ocasiones, las personas estudian en el exterior con la intención de poder trabajar en el país de destino, de manera que los estudios entroncarían con estrategias de migración económica de más largo plazo (Vinokur, 2006). Con respecto a las modalidades de *educación a distancia y presencia comercial*, los flujos comerciales también han aumentado en los últimos años. La educación a distancia representa aproximadamente un 6% de la matriculación de estudiantes internacionales en Educación Superior y es un porcentaje que viene aumentando de manera constante desde los noventa (Larsen y Vincent-Lancrin, 2002). Esta modalidad ha aumentado a raíz de los avances en las comunicaciones electrónicas y de la erosión de las constricciones espaciales y temporales asociada a dichos avances (Jessop, 2001). Las universidades virtuales atraen a muchos estudiantes porque les permiten ahorrar costes de movilidad, los cuales son especialmente cuantiosos cuando se trata de desplazarse y vivir en un país extranjero (Marginson, 2004).

Con respecto a la presencia comercial, destaca la expansión territorial de las universidades británicas, australianas y norteamericanas. Muchas de estas universidades ofrecen sus servicios asociándose con centros de los países anfitriones, o absorbiéndolos², aunque en muchas ocasiones también crean nuevos campus. Algunos países promueven que universidades extranjeras realicen una inversión directa en su territorio como una forma de suplir las carencias de sus sistemas educativos (Larsen, Momii et ál., 2004). En ocasiones, lo hacen también para minimizar la problemática de la fuga de cerebros. En este sentido, países como China consideran que, si las universidades extranjeras se instalan en su territorio, es menos probable que los titulados chinos emigren al extranjero que si realizan sus estudios directamente en otro país (Zhang, 2003). Por su parte, las universidades optan por establecer filiales en el extranjero por diversos motivos: para diversificar mercados y ser menos vulnerables a las tendencias demográficas locales, porque existe la posibilidad de establecer *partenariados* con universidades e industrias de otros países, o porque esta clase de operaciones conlleva una generación de ingresos (Verbik y Merkley, 2006; Ziguras et ál., 2003).

Discusión y conclusiones

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

Por otro lado, los procesos de mercantilización convierten la Educación Superior, en sí misma, en un *fin* y en un producto de la economía. Debido a dinámicas como las exploradas en este artículo, se presiona a las universidades para que produzcan valor mediante la venta de servicios educativos y de investigación. Esta caracterización de

⁽²⁾ Es el caso del consorcio norteamericano Sylvan Learning, que ha adquirido universidades privadas y escuelas de negocios en México, España, Chile, Francia y Suiza (Aboites, 2004).

las universidades como fin de la economía no solo se hace patente en el aumento de universidades privadas, sino principalmente en la tendencia de las universidades públicas a comportarse como unidades empresariales autónomas orientadas a la venta (y la exportación) de servicios en un entorno económico cada vez más liberalizado.

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

A menudo, la mercantilización educativa emerge o se acentúa por omisión, es decir, por la pasividad de los Estados a la hora de responder directamente a la creciente demanda en Educación Superior. Ahora bien, la mercantilización, en cada una de sus dimensiones, se promueve también desde la política estatal y a través de la regulación gubernamental procompetencia en el campo educativo. De hecho, este artículo recoge un amplio catálogo de las políticas educativas más relevantes que los Estados implementan para avanzar hacia la mercantilización educativa. En este sentido, es importante poner de relieve que la mercantilización educativa no implica necesariamente que el Estado deje de responsabilizarse de la Educación Superior, sino que representa más bien un cambio en la relación entre Estado y educación: el primero evita monopolizar las actividades relativas a la provisión educativa y asume la función primordial de coordinar, regular y controlar la acción de un amplio conjunto de actores en la materia. Este giro no implica que el Estado pierda poder en el campo educativo; al contrario, en muchas ocasiones, se produce más bien el efecto inverso. Es decir, el Estado se desvincula de la gestión directa de la educación, pero adquiere más capacidad de controlar los contenidos y procedimientos educativos mediante mecanismos de evaluación, estandarización y financiación. Por lo tanto, el fenómeno de la mercantilización nos muestra que es necesario huir de análisis globalistas que victimizan al Estado o lo enfrentan al mercado como si de un juego de suma cero se tratase. Más bien, nos encontramos en una situación en la que los gobiernos que aspi-

ran a ser competitivos en una economía global se convierten en activos creadores de mercados educativos e incluso utilizan la mercantilización como una política estatal con la que gobernar la Educación Superior con más autoridad y eficiencia.

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

Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (2004). Derecho a la educación o mercancía: La experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana. *Memoria. Revista Mensual de Política y Cultura*, 187.
- Altbach, P. G. (2004). Higher Education Crosses Borders. *Change*, marzo-abril de 2003, 18-24.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aronowitz, S. y Fazio W. de (1997). The New Knowledge Work. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (Coords.), *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- (2004). Education For Sale! The Commodification of Everything. En *King's Annual Education Lecture 2004*. London: University of London.
- Barrow, C. W., Didou-Aupetit, S., y Mallea, J. (2004). *Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America: The Emergence of a New Market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bassett, R. M. (2006). *The WTO and the University: Globalization, GATS, and American Higher Education*. New York: Routledge.
- Bhushan, S. (2006). *Foreign Education Providers in India: Mapping the Extent and Regulation*. London: OBHE.
- Brock-Utne, B. (2002). The Global Forces Affecting the Education Sector Today - The Universities in Europe as an Example. *Higher Education in Europe*, 27 (3), 283-299.

- Brown, G. M. (2005). *Three 'Controversial' Virtual Universities: Lessons from the Australian Experience*. London: OBHE.
- Brown, P. y Lauder, H. (1997). Education, Globalisation and Economic Development. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (Coords.), *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunner, J. J. (2006). *Mercados universitarios: ideas, instrumentos y seis tesis en conclusión*. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados_univer.html
- Carnoy, M. (1999a). *Globalization and Educational Reform: what Planners Need to Know*. Paris: Unesco.
- (1999b). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318, 145-162.
- Charlier, J. E. y Croché, S. (2007). The Bologna Process: The Outcome of Competition Between Europe and the United States and a Stimulus to This Competition. *European Education*, 39 (4), 10-26.
- Clarke, J. Gewirtz, S. y McLaughlin, E. (2000). *New Managerialism, New Welfare?* London: Sage.
- Dale, R. (1997). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (Coords.), *Education, Culture, Economy and Society*, 273-282. Oxford: Oxford University Press.
- (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-17.
- De Boer, H., Huisman, J., Klemperer, A., Meulen, B. van der, Neave, G., Theisens, H. et ál. (2002). *Academia in the 21st Century. An Analysis of Trends and Perspectives in Higher Education and Research*. The Hague: Advisory Council for Science and Technology Policy.
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the Local Dimension still Important? *Comparative Education*, 37 (1), 7-20.
- Dill, D. D. y Soo, M. (2005). Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems. *Higher Education*, 49, 4 (june 1), 495-533.
- Dima, A. M. (2004). *Organizational Typologies in Private Higher Education*. CHER 17th Annual Conference. Twente (Holanda), 17-19 de septiembre.

- Duff, J. (2006). *Internationalisation of University Education, University Rankings and the Transformation of Australian University Education into a Private Good*. XVI ISA World Congress of Sociology. Durban (Sudáfrica), 23-29 de julio.
- Evans, G. R. (2001). The Integrity of UK Academic Research under Commercial Threat. *Science as Culture*, 10 (1), 97-111.
- Futures Project (2002). *An Update on New Providers*. Providence (Rhode Island): Brown University.
- Garrett, R. (2005). Fraudulent, Sub-Standard, Ambiguous the Alternative Borderless Higher Education. *OBHE Briefing Note*, 24.
- (2005b). Global Education Index 2005, Part 1: Public Companies - Share Price & Financial Results. *OBHE Briefing Note*, 25.
- Green, A. (2002). Education, Globalisation and the Role of Comparative Research. *London Review of Education*, 1(2), 84-97.
- Hearn, D.R. (2002). Education in the Workplace: An Examination of Corporate University Models. Organizational Issues and Insights. *NewFoundations*. Recuperado de <http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Hearn721.html>
- Jakobi, A. y Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger, *Globalización y educación: Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jessop, B. (2000). The State and the Contradictions of the Knowledge-Driven Economy. En J. R. Bryson, P.W. Daniels, N. D. Henry y J. Pollard (Coords.), *Knowledge, Space, Economy*, 63-78. London: Routledge.
- (2001). *The Spatiotemporal Dynamics of Capital and its Globalization - And How they Challenge State Power and Democracy*. Lancaster (Reino Unido): Department of Sociology, Lancaster University. Recuperado de <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/soc132rj.pdf>
- Geuna, A. y Martin, B. R. (2003). University Research Evaluation and Funding: An International Comparison. *Minerva*, 41 (4), 277-304.
- Johnes, G. (1995). *Economía de la educación. Capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Johnston, R. (2006). Research Quality Assessment and Geography in Australia: Can Anything be Learned from the UK Experience? *Geographical Research*, 44 (1), 1-11.
- Johnstone, D. B. (2004). The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives. *Economics of Education Review*, 23, 403-410.
- Knight, J. (2005). Educación transfronteriza comercial: Implicaciones para la financiación de la Educación Superior. En *La Educación Superior en el*

- mundo 2006. La financiación de las universidades*. Barcelona: Mundi-Prensa.
- (2006). Educación Superior transfronteriza: Problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y la acreditación. *La Educación Superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego?* Barcelona: Mundi-Prensa.
- Kwiek, M. (2001). Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe*, 26 (1), 27-38.
- Larsen, K., Momii, K. y Vincent-Lancrin, S. (2004). *Cross-Border Higher Education: an Analysis of Current Trends, Policy Strategies and Future Scenarios*. London: OBHE.
- Larsen, K. y Vincent-Lancrin, S. (2002). International Trade in Educational Services: Good or Bad? *Higher Education and Management Policy*, 14 (3), 2-45.
- Le Grand, J. (1996). Los cuasi mercados y la política social. En E. Oroval (Comp.), *Economía de la educación*, 257-269. Barcelona: Ariel Educación.
- Lundell, D. (2007). Profit from For-Profit Education. *Investopedia*. Recuperado de http://stocks.investopedia.com/stock-analysis/2007/profit_from_for-profit_education_apol_stra_ceco.aspx?ad=IA_RSS_7262007
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: a 'Glonacal' Analysis. *Policy Futures in Education*, 2 (2), 175-244.
- Meister, J. C. (1998). *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force*. New York: McGraw Hill.
- Moe M. T., Bailey K. and Lau R. (1999). *The Book of Knowledge: Investing in the Growing Education and Training Industry*. New York: Merrill Lynch & Co.
- Mollis, M. y Marginson, S. (2002). The Assessment of Universities in Argentina and Australia: Between Autonomy and Heteronomy. *Higher Education in Europe*, 43, 311-330.
- Molnar, A. (2002). *Fifth Annual Report on Commercialism in Schools. The Corporate Branding of Our Schools*. Tempe (Arizona): CERU-EPSL Arizona State University.
- Mundy, K. (1998). Educational Multilateralism and World (Dis)Order. *Comparative Education Review*, 42 (4), 448-478.
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1968-1988. *European Journal of Education*, 23 (1-2), 4-13.
- OBHE (2003). Mapping the Educational Industry (1). Public Companies - Share Price & Financial Results. *Briefing Note. The Observatory on Borderless Higher Education*, 9.

- OECD (2004). *Internationalisation of Higher Education. OECD Policy Brief*, agosto de 2004.
- (2006). *Education at a Glance 2006: OECD indicators*. Paris: OECD.
- (2009). *Education at a Glance 2009: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Olds, K. (2008). Analysing Australia's Global Higher Education Export Industry. *GlobalHigherEd*. Recuperado de <http://globalhighered.wordpress.com/2008/06/24/australias-global-highered-export-industry/>
- Olssen, M. y Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345.
- Popkewitz, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Reid, A. (2005). The Regulated Education Market has a Past. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (1), 79-94.
- Robertson, S. (2005). Re-Imagining and Re-Scripting the Future of Education: Global Knowledge Economy Discourses and the Challenge to Education Systems. *Comparative Education*, 41 (2), 151-170.
- (2009). *The EU, Regulatory State Regionalism and New Modes of Higher Education Governance*. International Studies Association Conference. Nueva York, 15-18 de febrero.
- Rodríguez Gómez, R. (2003). La Educación Superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En M. Mollis (Coord.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?*, 87-107. Buenos Aires: CLACSO.
- Saner, R. y Fasel, S. (2003). Negotiating Trade in Educational Services within the WTO/GATS Context. *Aussenwirtschaft*, 11, 257-308.
- Santos, B. de S. (2004). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, LPP.
- Slaughter, S. y Leslie, G. (1997). *Academic Capitalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Verbik, L. y Merkley, C. (2006). *International Branch Campuses. Model and Trends*. Londres: OBHE.
- Verger, A. (2010). *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*. New York: Routledge.
- Vinokur, A. (2006). Brain Migration Revisited. *Globalisation, Societies and Education*, 4 (1), 7-24.
- Washburn, J. (2005). *University Inc.: Corporate Corruption of Higher Education*. New York: Basic Books.

Zhang, C. (2003). *Transnational Higher Education in China: Why has the State encouraged its Development?* Stanford: University of Stanford, School of Education, Master of Arts.

Ziguras, C., Reinke, L. y Burnie, G. M. (2003). 'Hardly Neutral Players': Australia's Role in Liberalising Trade in Education Services. *Globalisation, Societies and Education*, 1 (3), 359-374.

Dirección de contacto: Antoni Verger. AMIDST-Universidad de Ámsterdam. Nieuwe Prinsengracht, 130; 1018VZ Ámsterdam, Holanda. E-mail: a.verger@uva.nl