

EL CAPITALISMO ACADÉMICO: UN DEBATE NECESARIO EN LA UNIVERSIDAD

Galo Adán Clavijo Clavijo

A fines del 93, asistí a los funerales de una linda escuela-taller, que había funcionado durante tres años. Los alumnos venían de los suburbios más pobres de la ciudad. Eran muchachos condenados a ser delincuentes, mendigos o putas. La escuela les enseñaba oficios, herrería, carpintería, jardinería, y sobre todo les enseñaba a quererse y a querer lo que hacían. Por primera vez escuchaban decir que ellos valían la pena, y que valía la pena hacer lo que estaban aprendiendo a hacer. La escuela dependía de la financiación extranjera. Cuando se acabó la plata, los maestros recurrieron al estado. Fueron al ministerio y nada. Fueron a la alcaldía, y el alcalde les aconsejó: Conviértanse en empresa. Eduardo Galeano (2004, p. 184. Patas arriba. La escuela del mundo al revés. México: Siglo XXI Editores).

PRESENTACIÓN

Este artículo tiene como propósito describir las características singulares que presenta el capitalismo académico en la Universidad. Para este efecto se recurre a una revisión bibliográfica de la literatura pertinente contenida en revistas indexadas y libros, lo que permite abordar los siguientes temas: Presentación. Capitalismo académico: sus orígenes. El capitalismo académico. Capitalismo académico y sus variedades. Gobernanza y capitalismo académico. Del capitalismo académico a las anarquías organizadas. El capitalismo académico desde un enfoque neoinstitucionalista. Economía política. Campo organizacional. Capitalismo académico digital. Hacia un capitalismo académico digital. Críticas al capitalismo académico. Bibliografía.

Una vez revisada la literatura, se llega a una conclusión es que el Capitalismo Académico (CA), según las definiciones que de él proporcionan los diferentes autores, reviste claramente la forma de un conglomerado conceptual que articula términos esencialmente controvertibles. Los asuntos contemplados en este documento serán ampliados y profundizados en la investigación: El Gobierno en la Universidad Pública Colombiana.

La teoría del capitalismo académico versa principalmente sobre la actividad universitaria ligada a los mercados, al ingreso de recursos obtenidos por vía comercial y, en general, a la valorización económica de los productos y servicios de conocimiento. Es una aproximación a las universidades a las que considera, ante todo, como organizaciones académicas en un entorno regulado por la intervención político-administrativa del Estado y por la operación de los mercados relevantes para la educación superior. Se trata por tanto de una visión que suele denominarse como “economizante” de la Universidad.

El origen del concepto “capitalismo académico” se puede situar en la teoría de la dependencia de recursos (resource dependence theory) formulada por Pfeffer y Salancik (1978), quienes sostuvieron la hipótesis de que aquellos que aportaran recursos a organizaciones como las universidades, tendrían la capacidad de ejercer un gran poder sobre dichas instituciones.

Posteriormente, la teoría del capitalismo académico ha sido formulada por Slaughter y Leslie (1997) para constatar la implicación, cada vez mayor, de la comunidad científica en la mercantilización de la Educación Superior.

Por tanto, el sistema-mundo del capitalismo académico supone, en su conjunto, una serie de desplazamientos culturales que han ido transformando el modelo clásico de ciencia académica liberal, tal como fue caracterizado por Merton (1977) (actividad universal, que trasciende las culturas particulares, concebida como un bien público, fruto del trabajo comparti, y desinteresada – orientada a la búsqueda de la verdad y el bien común, no al provecho propio) en el que las antiguas normas y valores de la ciencia universitaria se han subordinado a la lógica mercantil en la cual, crecientemente, investigadores, departamentos y universidades tienen un interés económico directo en los resultados de la investigación que llevan a cabo con patrocinio empresarial (Krimsky, 2003, p. 179).

Sheila Slaughter y Larry L. Leslie (1997) concibieron la noción de capitalismo académico (CA) como un mecanismo para dar cuenta de la especificidad de los cambios experimentados a partir de la década de 1980 en las universidades de investigación en Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Australia bajo el influjo de la globalización y la economía de libre mercado. El libro, *Academic Capitalism. Politics: policies and the entrepreneurial university* (1997), que recoge los resultados de esta investigación, se convirtió rápidamente en una referencia obligada en los estudios sobre la Educación Superior. El éxito de este trabajo se debió, entre otras cosas, a su capacidad para explicar cambios fundamentales que se estaban verificando en los sistemas de educación superior de buena parte del mundo.

En su versión original, el capitalismo académico describe la forma en que las universidades y los académicos son incentivados a adoptar comportamientos propios de los actores de mercado, sobre todo porque deben competir por recursos externos (contratos, donaciones, asociaciones universidad-industria, incubadoras de empresas, cobros de aranceles a los estudiantes, etc.), cuya importancia aumenta conforme disminuye el financiamiento proveniente del subsidio público (Slaughter y Leslie, 1997). En ese sentido, el capitalismo académico se refiere “*al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos*” (Colado, 2003, p. 1059)

El capitalismo académico es una teoría que intenta explicar cómo las universidades y los profesores se integran en la nueva economía del conocimiento (Slaughter y Rhoades, 2004, p. 7). En efecto, es necesario diferenciar entre la lógica del conocimiento como bien público y su valoración dentro del capitalismo académico.

En la lógica del conocimiento como bien público creado por la investigación básica, se reconoce como tal y se entiende que su generación obedece a una demanda de la sociedad la cual debe ser sostenida por la renta nacional. En tanto, y bajo ese mismo enfoque, el conocimiento aplicado, la innovación y el desarrollo tienen fines principalmente comerciales y generan costos y beneficios de carácter privado. Desde la perspectiva del conocimiento como el capitalismo académico, la separación entre investigación básica y aplicada se difumina debido a que la mercantilización del conocimiento y la obtención de beneficios privados penetran también en el ámbito de la investigación básica, al igual que en la investigación aplicada producida por las universidades. Así, las empresas demandan el conocimiento generado en estas instituciones para fines privados, primeramente, aunque por

añadidura generen impacto social, tal como un mayor crecimiento económico (Kauppinen y Kaudisoja, 2014).

Esta tendencia permite poner en perspectiva nuevas prácticas de las universidades como la venta de productos y servicios con fines de autofinanciamiento, o comportamientos que funcionan en espacios diseñados como si fueran mercados, como la competencia institucional por fondos escasos bajo concurso, o la competencia de los investigadores por financiamientos para sus proyectos o para acrecentar sus remuneraciones extraordinarias mediante programas de pago por mérito

La teoría del capitalismo académico, comienza a ser estudiada en el campo latinoamericano de estudios de educación superior (Brunner, 2017; Fernández, 2009; Montes y Mendoza, 2018, pp. 1- 33); y en Colombia (Pineda, 2015; Vega, 2011; González, 2016; Cortés, 2016; Montes y Mendoza, 2018); sin embargo, no se ha abordado el modo en el cual esta teoría ha sido recibida y aplicada en América Latina y en Colombia, especialmente.

Brunner, et. al (2019) manifiesta que: Por lo pronto, la circulación de la teoría del capitalismo académico se encuentra estructurada por la existencia de una asimetría entre los polos emisor y receptor. No cabe duda de dónde se origina la teoría, ni respecto a la densidad institucional del campo de estudios en uno y otro polo, ni del carácter dependiente de teorías importadas que exhibe el campo local-nacional-regional, ni de las asimetrías de poder político, económico y de prestigio entre el centro productor y el margen consumidor. Estamos, pues, frente a una recepción que ocurre *“a lo largo de una línea divisoria jerárquica que corre de arriba hacia abajo entre lugares prestigiosos de producción de teoría y la periferia”* (Keim, 2014, p. 8).

El capitalismo ha hecho las transiciones de una fase postindustrial a un capitalismo informacional, y desde éste a un capitalismo basado en el conocimiento. Sociológicamente esto es lo que se conoce como la sociedad postindustrial, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. En estas transiciones las universidades han desempeñado un papel cada vez más protagónico. A través de cada una de las etapas de transición mencionadas, el objetivo consiste en vincular a las universidades a nuevas redes y nuevos tipos de empresas e industrias. (Maldonado, 2016)

La educación superior comporta, genéricamente hablando cuatro dimensiones: las universidades, los centros e institutos de investigación, y los laboratorios. Estas cuatro dimensiones se articulan desde el pregrado hasta los postgrados y desde los doctorados hasta la investigación misma. Estos son, sin más, los rasgos diferenciadores de una “universidad de calidad”. Estos rasgos tienen dos soportes esenciales: la internacionalización de las universidades y la promesa de valor agregado que implican los programas académicos.

Las fronteras entre el mercado (o los mercados), el estado y las universidades se hacen crecientemente borrosas y permeables, móviles y débiles.

La Universidad ha experimentado cambios sustanciales y ha llegado a una nueva situación sociológica, que Max Weber resume de la siguiente forma:

Ahora podemos ver con claridad que la evolución más reciente de nuestras universidades se mueve, en amplios campos de la ciencia, en la dirección de las universidades americanas. Los grandes institutos de Medicina y de Ciencias Naturales son empresas de “capitalismo

de Estado”. ... Nuestra vida universitaria alemana se está americanizando en aspectos muy importantes, como nuestra vida en general, y estoy convencido de que esta evolución irá afectando también a aquellas especialidades donde, como ocurre en la mía en gran medida, el artesano mismo es propietario de sus medios de trabajo (básicamente, la biblioteca) de la misma manera que en el pasado el viejo artesano era el propietario en su oficio. Esta evolución se encuentra en plena marcha. Las ventajas técnicas de esta evolución son indudables, como en todas las empresas capitalistas y al mismo tiempo burocratizadas. Pero el “espíritu” que reina en ellas es distinto a la antigua atmósfera de las Universidades alemanas. (Weber, 1917/2008, p. 27)

Brunner et. al. (2019) sostiene que: Lo que Weber anuncia tempranamente allí es el inexorable advenimiento del capitalismo académico en alguna de sus variedades; más abierto a la coordinación político-administrativa proporcionada por el Estado, en algunos casos, o más propenso a una coordinación provista por los mercados en otros (Brunner, 2017; Jessop, 2017). Y, junto con aquel advenimiento, la secuela, también inevitable, de las contradicciones culturales del capitalismo académico; por ejemplo, del trabajo artesanal versus industrial, o entre organización burocrática y dominio de una oligarquía académica, o entre la atmósfera de una universidad racional a la Kant o una instrumentalmente racionalizada a la manera de Weber. (p. 126)

En el entretanto, ¿qué sucede, en las circunstancias de modernidad tardía o tiempos posmodernos, con la universidad y sus condiciones humboldtianas de posibilidad?

Dicho sucintamente: pasa de ser una institución—orientada por la idea de *Bildung*, y gobernada por sus propios académicos al amparo del Estado, a ser una organización académica preocupada de gestionar estratégicamente sus asuntos en un ambiente competitivo y de dar cuenta de sus resultados, (Krücken & Meier, 2006 pp. 241-257), al tiempo que los sistemas nacionales de educación superior se masifican, diferencian y burocratizan y giran su economía política hacia los mercados (Bleiklie et al., 2015, pp. 873-896).

Sin ambages, es ya un lugar común, y por tanto un componente acrítico y dogmático en las universidades hablar de las tres funciones de las mismas: docencia, investigación y extensión. El emprendimiento y la innovación, dos caras de una sola y misma moneda se erigen como los criterios definidores de un programa académica o de una actividad cualquiera al interior de las universidades. Pues bien, las tres funciones tienen como finalidad la generación de nuevos ingresos para las universidades.

Las universidades se han visto sujetas a la lógica del mercado a través de la creación e imposición de toda clase rankings y escalafones, de acreditaciones y de reconocimientos de calidad académica. La idea tradicional de universidad ha atravesado recientemente cuatro etapas de forma rápida: universidades de élite, universidades democráticas, universidades corporativas y finalmente universidades como empresas del conocimiento. De forma llana y directa, las universidades venden información, y además y cada vez más recientemente, venden conocimiento. El conocimiento se ha convertido en un commodity. Las formas mediante las que ofertan conocimiento es justamente a través de posicionamientos en escalafones, rankings, acreditaciones e internacionalización; de programas o del prestigio de algunos de sus profesores e investigadores. El negocio ha cambiado fuertemente a lo largo de la historia. (Maldonado, 2016)

El capitalismo académico da cuenta de la reestructuración de la educación superior en el contexto de la globalización, implicando cambios organizativos sustanciales que han conducido a la adopción de nuevas formas de organización y de gobernanza; cambios asociados a la asignación interna de recursos, que se refleja, por ejemplo, en la apertura, cierre o reorganización de departamentos y unidades académicas; cambios sustantivos en la división del trabajo académico con respecto a la docencia y la investigación y, en consecuencia, en la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico y su control; en fin, cambios que inciden en el establecimiento de proyectos conjuntos con el gobierno y el sector empresarial, tales como las incubadoras de empresa, los parques industriales y los contratos de servicio.

Las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas (Ibarra Colado, 2003, p. 1061)

Véase: María del Rocío Robledo. (2017) Los mercados de la educación superior (pp. 69- 72) En: Gobernanza de la Educación Superior. El rol del aseguramiento de la calidad. Los casos de Argentina y Chile. Centro para el Desarrollo de la Competitividad. Asunción, Paraguay

CAPITALISMO ACADÉMICO: SUS ORIGENES

La historia contemporánea de las universidades podríamos decir que se inicia cuando las instituciones de educación superior se confrontan con la globalización, o lo que es lo mismo: era de la información, sociedad del conocimiento, sociedades que transitan hacia una economía cada vez más basada en la explotación intensa del conocimiento avanzado (no sólo del trabajo humano), fragmentación de las comunidades e individuación de los sujetos, etcetera. (Maldonado (2019)

“La universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar un trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala” (Skilbeck, 2001, p. 8)

Se comienza a percibir el efecto del nuevo escenario sobre el poder intelectual de las universidades y la comprensión de sus derechos. Algunas investigaciones han descrito esos efectos bajo nociones como “capitalismo académico” (Slaughter y Rhoades, 2004), comercialización en la academia (Bok, 2003). A su vez, otras han intentado comprender las dinámicas de la mercadización (Brunner y Uribe, 2007; Teixeira y otros, 2004) y sus consecuencias para el financiamiento de las instituciones y estudiantes (Johnstone, 2006), la profesión académica (Altbach, 2006), la empresarialización de las universidades (Clark, 1998, 2004) y el impacto de la globalización sobre el mercado de la Educación Superior (Marginson y van der Wende, 2006, pp. 1- 743).

El concepto de capitalismo académico fue desarrollado por S. Slaughter, L. L. Leslie (1999) y por S. Slaughter, and G. Roadhes (2004) y ha tenido algunos desarrollos más recientes (Kauppinen, 2013, pp. 1- 22).

El concepto de capitalismo académico nace como un intento por describir sistemáticamente las circunstancias y las políticas que dan comienzo a un período de mercantilización de las

universidades de aquellos países, particularmente los Estados Unidos de América. Se refiere, por tanto, a la actividad universitaria ligada a los mercados; al ingreso de recursos obtenidos por vía comercial y, en general, a la valorización económica de los productos y servicios de conocimiento (Brunner et al., 2019). Su posterior desarrollo consistiría en una extensión y profundización de dichos procesos.

El continuo fortalecimiento de la competencia internacional por la trascendencia del desarrollo de la investigación en ciencia y tecnología y de la permanente cualificación de los expertos adscritos a las instituciones de educación superior, trae como consecuencia, la incapacidad del Estado para financiar los altos costos de las exigencias en calidad de la oferta educativa y del fomento y consolidación de la investigación científica, por lo cual, frente a la necesidad de ser competitivos y de que las universidades conserven el prestigio conquistado, el Estado adopta políticas con menos reglamentos en el sector educativo para favorecer su explotación comercial (Correia, 2010. pp. 170- 204)

De ahí que, las motivaciones económicas, se convierten en incentivos a la cultura docente y administrativa de las instituciones de educación superior, para impulsar los cambios necesarios en el sistema organizativo, de modo que se movilice y estimule el trabajo por el mejoramiento de los programas, estableciendo gradualmente una cultura de la evaluación en un medio de creciente competencia, incorporando en la práctica educativa espacios de trabajo para desarrollar propuestas de mejoras de planes de estudio y de innovación de recursos de enseñanza, para así, optimizar los indicadores de eficiencia (Scharager y Aravena, 2010, pp. 16- 42)

Es decir, las Universidades, al enfrentar las reformas al sistema de educación en relación a las políticas de mercado y de regulación de la calidad, se ven atacadas y desplazadas de su legitimidad social, en cuanto a la pérdida del monopolio de la producción del conocimiento avanzado, en relación al detrimento del control del valor simbólico y de cambio de las credenciales que otorga en grados académicos y diplomas profesionales, y, finalmente, en cuanto a la pérdida de su capacidad de autorregulación interna, que pasa a agencias oficiales y de mercado, el control y regulación de sus procesos y resultados, que trae como consecuencia, el cambio de los derechos atribuidos a las universidades como portadoras del poder intelectual (Fernández, 2009, pp.1- 43)

Montes, Mendoza (2018) en su investigación manifiestan que: En sus inicios, Slaughter y Leslie (1997) definieron el capitalismo académico como las acciones y comportamientos bajo la lógica del mercado tanto de las universidades como de los profesores para asegurar recursos externos. Posteriormente, Slaughter y Rhoades (2004) desarrollaron las bases iniciales para la Teoría del Capitalismo Académico (TCA). La TCA estudia cómo la educación superior se integra con la economía política e intenta identificar los elementos que hacen posible la introducción de la lógica del mercado en las universidades y las diferentes respuestas de aceptación y resistencia (Cantwell & Kauppinen, 2014; Slaughter & Rhoades, 2004; Slaughter & Taylor, 2016). Esta teoría toma como contexto el neoliberalismo y su lógica del mercado en educación superior, lógica que se transmite y reproduce por medio de narrativa que justifica su existencia, como por ejemplo: (a) la acumulación de capital humano y su liderazgo en la adquisición de empleo mejor remunerado; (b) la economía basada en el conocimiento como elemento clave para la prosperidad; y (c) la competitividad que promueve el éxito en las economías del conocimiento (Slaughter, 2014; Slaughter & Taylor,

2016, pp. 1- 10). La TCA comprende dos elementos, uno estructural y otro de comportamiento. El elemento estructural incluye las políticas y los regímenes gubernamentales neoliberales que buscan reestructurar los sistemas de educación superior. El segundo elemento se refiere a los comportamientos y acciones de la comunidad académica (estudiantes, profesores y administrativos) relacionados con la lógica de mercado (Cantwell & Kauppinen, 2014).

En la última década, surgieron varias propuestas para expandir la Teoría del Capitalismo Académico. En principio, Slaughter y Rhoades (2004) propusieron tres dimensiones, sin orden específico, para explicar cómo la academia se conecta con el mercado e influye en procesos y estructuras organizacionales en la educación superior. La primera dimensión son los circuitos de conocimiento y nuevas fuentes de financiamiento que se dan por medio del vínculo entre el Estado, las empresas y las universidades para el desarrollo de la investigación. La segunda son las redes intermediarias y las organizaciones intersticiales. Las redes intermediarias son redes de trabajo entre sectores público, privado y sin ánimo de lucro, y las organizaciones intersticiales son las oficinas de transferencia de tecnología y de mercadeo que surgen dentro de las instituciones de educación superior, facilitando circuitos de conocimiento. La tercera dimensión es el crecimiento de la capacidad administrativa que le permite a las universidades funcionar como actores económicos (Cantwell & Kauppinen, 2014; Slaughter, 2014; Slaughter & Cantwell, 2012; Slaughter & Taylor, 2016). Walker (2009) integra el tiempo como una cuarta dimensión para analizar el capitalismo académico. Según Walker (2009), el tiempo, como dimensión, ayuda a tener un mejor entendimiento sobre cómo cambia la vida de los académicos cuando las universidades buscan integrarse o se integran en la sociedad del conocimiento y la economía global. Por ejemplo, Walker (2009, pp. 483- 509; 2014, pp. 55- 73) señala el imperativo moral de ser eficiente y productivo dando pie a que los académicos desarrollen un sentido de urgencia y competitividad en sus labores (Montes y Mendoza, 2018)

Kaidesoja y Kauppinen (2014, pp. 166- 186) proponen cuatro mecanismos sociales que contribuyen a la emergencia del capitalismo académico en diferentes contextos: (a) la competencia económica global, (b) la formación de coaliciones, (c) la legislación, y (d) el diseño o re-diseño organizacional. La competencia económica global se refiere al proceso donde dos o más actores sociales buscan el mismo recurso escaso, como es la búsqueda de las universidades por financiación externa, así como profesores y estudiantes con alto rendimiento académico y prestigio. La formación de coaliciones son las alianzas temporales para un propósito específico, como el desarrollo de una legislación.

La legislación puede crear oportunidades para el capitalismo académico e involucra el diseño, el proceso parlamentario de aceptación o rechazo, y la implementación de la ley aceptada. La implementación de la legislación está relacionada con el diseño y re-diseño organizacional, como por ejemplo la creación de organizaciones intersticiales y la promoción de políticas organizacionales, planes de desarrollo y prácticas en las organizaciones que faciliten el capitalismo académico. No obstante, el diseño y re-diseño organizacional también se puede derivar de la imitación de otras instituciones o de la participación en redes y en actividades que caracterizan el capitalismo académico. Dado que el análisis no considera la competencia entre universidades ni cómo se han formado coaliciones como vía para establecer el capitalismo académico, descartamos los dos primeros mecanismos. El foco de este estudio está en el análisis de las reformas de políticas públicas en Colombia relacionadas

con el desarrollo de la investigación y la docencia, y en cómo dos universidades (organizaciones) responden a dicha legislación, por lo cual utilizamos los dos últimos mecanismos sociales propuestos por Kaidesoja y Kauppinen (2014), la legislación y el diseño o rediseño organizacional con el fin de identificar los elementos que hacen posible la introducción de la lógica del mercado en dos universidades colombianas (Montes y Mendoza, 2018)

“La universidad como tal se destina a la cualificación de los cuadros y dirigentes de las clases dominantes en la lógica de la mal llamada —sociedad del conocimiento- y por ello el proyecto de destruir lo que queda de las universidades públicas para convertir a alguna de ellas en un componente de los grandes centros universitarios de capital privado y al resto en universidades de garaje. En concordancia, se trata de impedir que la gente común y corriente ingrese a la universidad, vía costos y obstáculos de acceso: mala educación básica en las escuelas públicas, por ejemplo. Así, la universidad se convierte en un centro de élites, a donde sólo pueden llegar unos pocos, como lo ejemplifica el caso de Chile y se afirma en la Exposición de Motivos del Proyecto 112 que reforma la Ley 30 en Colombia (Reforma Ley 30, 2011) (Vega, 2011, p. 337) (El gobierno de Juan Manuel Santos y su Ministra María Fernanda Campo (2010-2014), presentan el Proyecto de Ley 112 de 2011 “Por la cual se organiza el Sistema Nacional de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior”. Este proyecto fue retirado por el gobierno debido a las protestas encabezadas por la MANE).

Si bien es cierto que, en sus inicios la TCA estuvo enfocada hacia países de habla inglesa, en los últimos años expandió su alcance a otros países. Maldonado-Maldonado (2014) establece un dialogo entre la TCA y los países periféricos. Con base en estudios internacionales sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los países periféricos son definidos por Maldonado-Maldonado (2014) como “consumidores de conocimiento” o aquellos que son más usuarios del conocimiento producido en otros países y que están menos equipados en infraestructura y recursos económicos para participar activamente en la economía global del conocimiento.

Estos países están tratando de reducir la brecha en producción de conocimiento con los países “productores de conocimiento” o países centrales enfrentándose a presiones para cambiar las políticas en educación superior y estructuras organizacionales. Sin embargo, sus condiciones e infraestructura para la investigación son insuficientes para cerrar la brecha con recursos estables. Además, cuentan una baja participación del sector privado si se compara con los países periféricos. En este contexto y según Maldonado Maldonado (2014), la TCA es un marco válido para explicar cómo las economías emergentes se organizan con relación a la producción del conocimiento, el papel del Estado y las diferentes posturas frente a las tendencias mundiales de las universidades, departamentos, académicos, personal administrativo y estudiantes. Esta extensión de la TCA es incipiente y requiere mayor investigación.

Sigahi y Saltorato (2020) plantean que: El marco teórico de la Teoría del Capitalismo Académico propone cinco constructos (Slaughter, y Rhoades, 2004; Slaughter, y Cantwell, 2012; Kaidesoja, y Kauppinen, 2014):

1. *Nuevos circuitos de conocimiento*: actores del campo de la educación superior - universidades, profesores, alumnos, administradores, rectores y demás profesionales

de la educación- emplean recursos estatales en la creación de nuevos circuitos que reconfiguran las fronteras del conocimiento. Estos circuitos interrelacionan agencias estatales, corporaciones y universidades en la realización de la investigación y la educación emprendedoras orientadas al mercado (Slaughter, y Cantwell, 2012). Como ejemplos pueden citarse los circuitos que conectan departamentos gubernamentales con corporaciones para el financiamiento de proyectos de investigación para el desarrollo de productos médicos, farmacéuticos, militares y de defensa nacional (Slaughter, y Rhoades, 2004), además de cursos a distancia, MBA (Masters in Business Administration o Maestría en Administración de Negocios) y maestrías presentes en el contexto nacional (Silva Júnior et al., 2013).

2. *Nuevos flujos de financiamiento que proporcionan soporte financiero*, de origen privado y estatal, a las actividades que orientan a la universidad hacia el mercado, provenientes de actividades relacionadas con patentes, concesiones, regalías, publicaciones (*open acces*. Aunque algunas revistas promueven la idea del open access (acceso gratuito) a su contenido, esta gratuidad, en algunos casos, se aplica a artículos cuyos autores pagaron una cuota por someter sus trabajos a la evaluación de una publicación periódica. Es decir, al optar por el open access, los autores, en el caso de aprobación/publicación de sus trabajos, garantizan acceso gratuito (de estos artículos) a los lectores. Las grandes editoriales, como Elsevier, Emerald, Springer, Taylor & Francis, entre otras, adoptan esta política para capitalizar así (académicamente hablando) tanto al autor que se responsabiliza por costear la presentación open access (aunque eso no garantice la aprobación de su manuscrito), como a los lectores, en caso de cobrar el acceso a los artículos publicados que no sean open access.), traducciones y ediciones, spin-offs o filiales, parques tecnológicos e incubadoras universitarias (Slaughter, y Cantwell, 2012). Además de los recursos generados a través de colaboraciones o asociaciones entre industria y universidad (consultorías), hay nuevas formas de educación (MOOC, Massive Open Online Courses), (Así como en el caso de las publicaciones open access (con poco potencial de capitalización en medio del capitalismo académico), los MOOC, a primera vista, también pueden percibirse como “anticapitalistas” por ser (en gran parte) gratuitos; sin embargo, según los autores de la TCA, los MOOC son ejemplos emblemáticos de la ética “post fordista neoliberal capitalista académica” (Walker, 2014, p. 64), nuevos mercados de estudiantes, maestrías profesionales, MBA, cursos a distancia y cuotas cobradas por uso de instalaciones (para estacionamientos, recreación, informática, entre otros) (Carvalho, 2013, pp. 761- 776)
3. *Organizaciones intersticiales que integran actores de las universidades comprometidos en proyectos orientados hacia el mercado*. En general, dichas organizaciones lidian con la comercialización de investigación o transferencia tecnológica (Slaughter, y Cantwell, 2012, pp. 583-606). Un ejemplo son las oficinas dedicadas a la gestión, promoción y regulación de servicios de educación a distancia, de transferencia tecnológica; asociaciones público-privadas y de propiedad intelectual, incluidos consejos consultivos compuestos por miembros de grandes corporaciones (Slaughter, y Rhoades, 2004), las agencias y las oficinas de innovación, y el movimiento de empresas junior (entre otras organizaciones estudiantiles, como las ligas del mercado financiero y los clubes de consultoría) (Serafim, 2011, pp. 241-265; Sigahi, y Saltorato, 2018, pp. 522- 546 y 2019).

4. *Organizaciones mediadoras que promueven redes de intermediación entre los sectores público y privado a través de entidades independientes, como asociaciones profesionales, fundaciones, eventos, foros y think tanks o laboratorios de ideas.* Generalmente, en dichas organizaciones participan líderes empresariales conectados entre sí por otras redes, capaces de fomentar/reproducir discursos que influyen en políticas de enseñanza superior (Slaughter, 2014, pp. 10- 32). Eventos como el World Conference on Higher Education de la UNESCO, entre otros, forman parte de las organizaciones que median las relaciones entre los sectores público y privado (Robertson, 2012, pp. 283- 302).
5. *Capacidad gerencial expandida que incluye nuevas métricas para control y medición del desempeño típicos del mercado corporativo que se integran al ámbito universitario.* Estas nuevas estructuras de gestión promueven una reestructuración del trabajo universitario para reducir costos y capturar nuevas porciones del mercado educacional. Además, la capacidad gerencial se expande a la contratación de profesionales no universitarios (que generalmente actúan vía organizaciones intersticiales y tercerizaciones, o subcontratación u outsourcing), a la creación de oficinas de gestión de reclutamiento y a la transformación de profesores en gestores y rectores en CEO (Chief Executive Officer o director ejecutivo) (Slaughter, y Leslie, 1997 y 2001; Slaughter, y Rhoades, 2004; Silva Júnior et al., 2013, pp. 435- 456). Sigahi y Saltorato (2020, pp. 454- 456)

Los constructos fundamentales de la Teoría de Capitalismo Académico evidencian la postura crítica de los autores en relación con el capitalismo académico, que se contrapone a las aproximaciones positivas a este fenómeno (p. ej., Entrepreneurial University) (Cristofolletti, y Serafim, 2017, pp. 73- 82; Sigahi, y Saltorato, 2018 y 2019). De acuerdo con Slaughter, y Rhoades (2004), la manipulación de los mecanismos descritos por los actores del campo de la educación superior fomenta comportamientos (o el ethos) propios de la ideología de mercado y aproximan las relaciones organizacionales internas a relaciones de mercado, lo que resulta en el desplazamiento de un modelo de conocimiento basado en el bien público a otro basado en el capitalismo académico.

El capitalismo académico ha ido adquiriendo connotaciones adicionales, dependiendo de la aproximación utilizada por diversos autores, su lenguaje disciplinario, unidades investigadas y los conceptos asociados a cada una de esas aproximaciones. Un grupo de éstas se focaliza en la investigación que desarrollan las universidades bajo el supuesto de que esta función sirve como plataforma preferente para el avance del capitalismo académico. Así, Münch (2014) define al CA como un híbrido que reúne la búsqueda científica de la verdad con la maximización de ganancias económicas, tornando a las universidades en empresas que compiten por la acumulación de capital que persiguen nuevos descubrimientos para convertirlos en patentes y mercancías transables.

Otro grupo de aproximaciones se articula a partir de la variada literatura de la universidad emprendedora o empresarialización de la educación superior. Actualmente hay cuatro líneas de desarrollo de esta perspectiva: Primero, aquella reflejada en la narrativa positiva de integración de la universidad a una triple hélice (Universidades- Empresa- Estado), donde interactúa con el sector privado y el gobierno (Etzkowitz y Zhou, 2017), transformándose en la base de una economía o una sociedad basada en el conocimiento; Segundo, una línea que destaca y celebra el despliegue de nuevas capacidades organizacionales y de respuesta

institucional a entornos turbulentos y desafiantes (Clark, 2004), dando lugar a la imagen de una organización innovadora capaz de adaptarse a los rápidos y profundos cambios de su medio ambiente; Tercero, una línea que adopta una visión crítica de la universidad emprendedora, interpretándola como un producto de la ideología y economía política neoliberales (Jessop, 2017), entregada al juego de los mercados y creadora del fenómeno del gerencialismo (managerialism) (Deem, 2017). Por último, un cuarto tipo de aproximación se despliega bajo la noción de teoría del capitalismo académico transnacional (Kauppinen y Cantwell, 2014a). Su principal diferencia con la teoría convencional del CA es que mientras ésta limita su foco al Estado-nación (Buckner, 2016), la otra, en cambio, asume que en la nueva economía las redes de poder y saber se desplazan hacia el polo global (Kauppinen y Cantwell, 2014b; Kehm, 2014; Knight, 2015, pp. 107- 121).

La intensa actividad que se desarrolla en torno al estudio del capitalismo académico, a pesar del origen definidamente estadounidense de la teoría del CA, ha impulsado su difusión hacia otras latitudes: hacia el resto de los países anglosajones primero, Europa continental luego, países de Europa Central y del Este enseguida y luego hacia América Latina, Asia, países árabes y africanos. En todas partes, las correas de transmisión del capitalismo y su núcleo de ideas parecen ser las mismas: idioma inglés, redes de coautoría entre académicos involucrados con el tema, revistas indexadas, congresos científicos, movilidad de docentes e investigadores, y programas de doctorado de países del Norte donde concurren estudiantes del Sur para realizar sus tesis sobre el capitalismo académico en sus respectivos países o regiones. De manera tal que el CA, a pesar de ser un concepto esencialmente estadounidense, circula ahora más ampliamente por redes académicas transnacionales. (Brunner, 2019, p. 3)

Maldonado (2016) manifiesta que: Con el régimen de capitalismo académico en las universidades se produce, directamente, un favorecimiento de las ciencias y disciplinas más directamente vinculadas al mercado, en desmedro de aquellas que no son tan competitivas y relevantes para la productividad económica. Esto tiene nombre propio: las ciencias humanas las ciencias sociales y las humanidades aparecen como ciencias y disciplinas innecesarias desde el punto de vista de competitividad, productividad, crecimiento económico, en fin, eficiencia y eficacia.

El capitalismo académico ha dado lugar a nuevos sujetos académicos gobernados por los números (Rose, 1991, pp. 673- 692). El gobierno a través de números y estadísticas cuantificadas ha expandido “tecnologías políticas” que se sustentan en la producción, la autorización, la validación, la difusión y la acumulación (Rose, 1999). Estos procesos de gobernanza mediante números han sido impulsados desde la política educativa global para clasificar, comparar y categorizar a las Universidades (Grek, 2009, pp. 23 - 37). Todo ello ha generado un sentimiento de dependencia de los números (Sellar, 2015, pp. 131- 146) que queda justificado por las propias políticas educativas como la forma de controlar la calidad, generar verdad, legitimar relaciones de poder y constituir los nuevos sujetos académicos neoliberales contemporáneos (Ball, 2012, pp. 17- 28). Esta gobernanza académica neoliberal basada en la cuantificación ha llevado a las universidades a una sobreproducción de conocimiento regida por una de las máximas del capitalismo académico: “publicar o perecer” (Harzing, 2010). La incesante producción de artículos como forma de supervivencia en la universidad ha generado las nuevas subjetividades académicas propias del “homo economicus” (Read, 2009). Así, las subjetividades se construyen cuando el académico se sumerge en las dinámicas de producción, ejerce un auto-control sobre ellas y asume la

responsabilidad de sus éxitos y fracasos. Esta forma de subjetivación es propia de la gobernabilidad en la Educación Superior y transforma a los académicos en empresarios de sí mismos.

En verdad, el capitalismo académico consiste en la conducción de las Universidades y los profesores hacia actividades y comportamientos de mercadeo (*market-like*). Algunos ejemplos son: retención de estudiantes, estudio y reflexión sobre abandono estudiantil, captación de nuevos estudiantes, cumplimiento de la promesa de valor hecha al comienzo de la relación entre estudiantes-padres-y-universidad, retención de profesores que marcan un diferencial, por ejemplo, por producción intelectual, por producción de patentes y demás), y la monetarización de la vida académica en términos de puntos e incentivos que se expresan en dinero y más y mejores ingresos.

Que la vida universitaria pivote cada vez más en torno al mercado y al mercadeo es al mismo tiempo, paradójicamente, un signo de debilidad, y una señal de fortaleza. Debilidad por cuanto que existen universidades que dependen esencialmente de aspectos tales como: matrículas; o bien cursos de educación continuada; o bien proyectos de extensión y consultorías – como fuentes principales de ingresos, según el caso. Y, por otra parte, se trata de una fortaleza en cuanto que logran atraer a importantes inversionistas para la construcción de edificios, la promoción de investigación, o apoyos económicos importantes. De hecho, uno de los criterios que el ranking de Shanghai considera para su escalafón es el número de donaciones (endowment) que recibe una universidad.

Byung-Chul Han, en diferentes ensayos (La sociedad del cansancio, 2012 y, sobre todo, en Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder, 2014), ha descrito como, referido al capitalismo en general y en concreto a la etapa actual de neoliberalismo, en lugar de la alienación y explotación ajena, se vive, y esta es su fuerza, una autoexplotación voluntaria. En esta sociedad del rendimiento neoliberal, aplicándolo al académico en formación se ha convertido en un animal laborans, “verdugo y víctima de sí mismo”, lanzado a un horizonte terrible: el fracaso. La explotación por otros, queda interiorizada: “la explotación de sí mismo es más eficiente que la ajena porque va unida a la idea de libertad”, dice Han. El énfasis actual sobre el emprendimiento hace que los sujetos se “autoexploten” y a la vez puedan pensarse como “libres”. De este modo, esta forma de explotación resulta, asimismo, mucho más eficiente y productiva debido a que el individuo decide voluntariamente explotarse a sí mismo hasta la extenuación, generando individuos depresivos, cansados.

Se recomienda consultar: José Joaquín Brunner, Jamil Salmi, Julio Labraña (editores) Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2022. Disponible en: https://educacion.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2022/04/Enfoques-de-sociologia-digital_def-2.pdf

EL CAPITALISMO ACADÉMICO

Brunner, et. al (2022) sostienen que: 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 capitalismo académico 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 y McLeod, 1991, pp. 140- 173). (Brunner, et. al, 2022, p.25)

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 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, pp. 216- 246; Iglesias, 2000, pp. 77- 104; Fulkerson y Thompson, 2008, pp. 536- 557) 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 y McLeod, 1991). (Brunner, et al, 2022, p. 26)

La confusión conceptual ha sido durante mucho tiempo una fuente de dificultad en el estudio de la política. Gallie (1956, pp. 167- 198) aborda este problema. Explora el componente normativo de estos conceptos y ofrece, siete criterios para evaluar su impugnación, se trata de conceptos esencialmente controvertidos, según la calificación de Gallie.

Desde la introducción Gallie (1956) sostiene, los teóricos sociales han tratado la expresión "concepto esencialmente discutido" como un desafío y como una excusa. Ha sido tratado como un desafío en el sentido de que los teóricos consideran que sus usos de términos y conceptos compiten con los usos defendidos por otros teóricos, cada teórico tratando de ser considerado el campeón. Ha sido tratado como una excusa en el sentido de que, en lugar de reconocer que la imposibilidad de llegar a un acuerdo se debe a factores como la imprecisión, la ignorancia o la beligerancia, los teóricos señalan los términos y conceptos en disputa e insisten en que siempre están abiertos a discusión. Concurso, que son términos y conceptos sobre los que nunca podemos esperar llegar a un acuerdo (Rhodes, 2000, p. 1)

Estos conceptos se ocupan de nociones abstractas y cualitativas, como el arte, la religión, la ciencia, la democracia y la justicia social (Garver, 1978, p. 168)

Según Brunner (2017): Dentro del campo de estudios de la educación superior (ES), la literatura sobre capitalismo académico (CA) es amplia, aunque relativamente reciente (Cantwell, B. y Kauppinen, 2014) y poco conocida en América Latina. Viene aumentando desde el pionero análisis de Slaughter y Leslie (1997) a fines de los años 1990, marca un hito con el volumen de Slaughter y Rhodes (2004) a mediados de los 2000 y se expresa innovadoramente en trabajos recientes como los de Jessop (2017, pp. 853- 870) y Schulze-Cleven y Olsen (2017, pp. 853- 870). La mayor parte de esta literatura se refiere a sistemas nacionales de ES de países desarrollados, básicamente del área idiomático anglosajón, aunque hay excepciones, incluyendo algunos países de América Latina (Maldonado-Maldonado, 2014, pp. 187- 206). Además, existe en idioma castellano una

variopinta literatura inspirada por un ánimo de polémica ideológica –contra el neoliberalismo y las políticas neoliberales– más que por un auténtico interés de conocimiento y comprensión. (Brunner, 2017, p. 159)

De acuerdo con Brunner, et. al. (2020, pp. 25- 44) En América Latina se observa un uso separado de aquellos conceptos que integran el conglomerado conceptual del CA, sin que se haya extendido el empleo de la teoría del CA propiamente, la cual ha tenido ahí una recepción limitada (Brunner et al., 2019a, pp. 1- 13; 2019b; Maldonado-Maldonado, 2014) y no constituye un tópico relevante de la investigación especializada (Ordorika & Rodríguez-Gómez, 2018). Esto a pesar de que las características estructurales propias de la ES de América Latina —sobre todo la fuerte incidencia de la oferta privada (Levy, 1986, 2018), la alta participación de la financiación privada (Brunner & Miranda, 2016), el extendido rol de los mercados (Mollis, 2003) y el intenso uso de políticas neoliberales por parte de la gobernanza de los sistemas de la región (Bernasconi & Celis, 2017), hacen de ella un lugar propicio para el estudio de fenómenos propios del CA.

En tal sentido, se han estudiado, entre otros: procesos de privatización (Levy, 2018); la organización y el comportamiento de instituciones privadas (Rama & Gregorutti, 2015, pp. 9º- 15); dinámicas público-privadas de los sistemas (Brunner & Peña, 2011; Teixeira et al., 2017), y la erosión del espacio tradicional de la ES pública (De Moura Castro, 2000, pp. 29- 35; Rhoads et al., 2014, pp. 203- 217). Igualmente, hay investigaciones sobre diferentes mercados de la educación superior latinoamericana en diversas dimensiones: teóricas y de clarificación conceptual (Brunner, 2009; Verger, 2013, pp. 268- 291); su papel en la gobernanza de los sistemas nacionales (Brunner & Ganga, 2016, pp. 12- 35); su vinculación con el acceso y la equidad en la ES (Schendel & McCowan, 2016, pp. 407- 411); crítica del rol y la ideología de los mercados (Ordorika & Rodríguez-Gómez, 2018; Lloyd, 2015) y su papel en la movilización y las protestas estudiantiles (Guzmán Valenzuela, 2017, pp. 65- 80).

Lo mismo sucede con fenómenos de comodificación (Salto, 2018, pp. 809- 825) y de comercialización de la investigación (Appel et al., 2017, pp. 7- 36; Ramírez, 2018); la institucionalización del lucro en la ES privada (Bernasconi, 2013) y la participación del capital extranjero y de grupos transnacionales en la ES regional (Rama, 2012, pp. 59- 95; 2016). Recientemente se han desarrollado diversas otras líneas adicionales de estudio en la región, como el surgimiento de universidades emprendedoras (Fernández, 2009, pp. 1- 43; Pineda, 2015) y los cambios internos en la gestión universitaria (Arata-Andreana & Rodríguez-Ponce, 2009), especialmente el managerialismo y la Nueva Gestión Pública (NGP) en la gobernanza de las universidades estatales (Pereira et al., 2018, pp. 5- 15). Brunner, et. al (2021, pp. 3- 4)

Brunner (2017) en su análisis manifiesta, además que: En general, el capitalismo académico suele ser abordado sintomáticamente a partir de un conjunto variado de fenómenos que son estudiados por separado y que aparecen indistintamente como causa o efecto, dando lugar a descripciones que en ocasiones se usan también como explicaciones. Entre estos fenómenos se encuentran, por ejemplo, la transformación capitalista del trabajo académico (Gonzales, Martínez y Ordu, 2014, pp. 1097-1115; Rhoades, 2010, pp. 113-134), la expansión de la ES provista por agentes privados (Teixeira et al., 2017; Bjarnason et al., 2009), la revolución managerial en torno a la nueva gestión pública (Shepherd, 2017), el disciplinamiento del tiempo académico (Gibbs et al., 2014), la producción de ES para el mercado (Kauppinen,

2013, pp. 336- 353), el market making de la ES (Komljenovic y Robertson, 2016, pp. 622- 636), el vínculo entre universidad y sector productivo en la perspectiva de la triple hélice (Ranga y Etzkowitz, 2013, pp.237- 262; Etzkowitz, 2008), la empresarialización de las instituciones académicas (Clark, 1998), el involucramiento de la investigación académica con actividades de transferencia y comerciales (Perkmann et al., 2014, pp. 423- 442), la incorporación de la ES como un capítulo en las negociaciones del GATS (Verger, 2010), el retraimiento de la financiación fiscal de las IES y el imperativo para las universidades estatales de obtener recursos en el mercado (Kwiek, 2014, pp.1- 26), la privatización de las responsabilidades del Estado en el campo de la Educación Superior (Carnoy et al., 2014, pp. 359- 378; Teixeira y Dill, 2011), la crisis de sentido de la universidad pública (Marginson, 2016, pp. 1 - 16; Brunner, 2014, pp. 17- 34) que correría el peligro de perder su alma al comercializar sus funciones (Newman, 2000, pp. 1 -19).

Adicionalmente la literatura se refiere a fenómenos como la razón digital y la universidad en el capitalismo cibernético (Peters, 2015, pp. 38- 58); la colonización de lo público por las lógicas privadas en el ámbito de la educación superior (Guzmán-Valenzuela, 2016, pp. 667- 679); el surgimiento de formas burocrático-empresariales de gobernanza de las organizaciones académicas (Kwiek, 2008; Deem, 2001, pp. 7-20) con la consiguiente pérdida de la colegialidad de las culturas institucionales (Rowlands, 2016, pp. 1017- 1203) y la presencia de nuevos proveedores de ES (Knight, 2015). Más recientemente se incorpora el estudio del CA transnacional (Kauppinen y Cantwell, 2014^a, pp. 147- 165, Kauppinen, I. y Cantwell, B, 2014b, pp. 2137- 1246) bajo la hegemonía del concepto de world class universities (Wang, Cheng y Liu, 2012) y el imperio de los rankings globales (Hazelkorn, 2015). Brunner (2017, pp. 159- 160).

CAPITALISMO ACADÉMICO Y SUS VARIEDADES

Un análisis conceptual de la producción sobre Variedad del Capitalismo Académico (Brunner et al., 2019a, 2019b; Brunner et al., 2020) —fenómeno que suele designarse también como de variegated academic capitalism (capitalismo académico variegado; Jessop, 2017)— permite distinguir cuatro diferentes enfoques.

Primero, un enfoque que explica la variedad del CA como resultado de la inserción de los respectivos sistemas nacionales de ES en diferentes modelos de capitalismo económico (Hall & Soskice, 2004), como serían el capitalismo liberal de mercados y el capitalismo de mercado coordinado (Graf, 2009, pp. 569- 585; 2017, pp. 89- 108). Si bien este modelo dicotómico de tipos ideales de capitalismo ha sido criticado por su reduccionismo, continúa siendo un referente en la literatura especializada de las variedades de capitalisms (Ebner, 2015, pp. 369- 389). La evolución más reciente de esa literatura plantea que es necesario reconocer una mayor variedad de modelos o tipos de capitalismo, tres, cuatro, hasta cinco (Vasileva-Dienes & Schmidt, 2019, pp. 255- 275), lo que haría posible indagar si a cada uno de ellos corresponde también una variedad particular de CA, con atributos distintivos.

Segundo, uno que postula la existencia de características peculiares de las VdeCA según su inserción dentro de diversas construcciones y modalidades de Estados de Bienestar (Ansell, 2010; Bussemeyer, 2015; Iversen & Stephens, 2008, pp. 600- 637); básicamente, en las tres modalidades clásicas que se distinguen al efecto: Estado de Bienestar liberal, Estado de Bienestar conservador y Estado de Bienestar socialdemócrata (Schulze-Cleven & Olson,

2017, pp. 813- 831). También esta división tripartita ha sido criticada, proponiéndose una mayor variedad de tipos de Estado de Bienestar (Isakjee, 2017)

Tercero, un enfoque que indica que las peculiaridades de las distintas formas de CA responden a la fase de desenvolvimiento en que se encuentra cada sistema de ES; en términos de Jessop (2017): (i) CA con incipiente comercialización, (ii) CA con capitalización como una específica economía capitalista de mercado; (iii) CA con cuasi-mercantilización del trabajo mental como insumo; (iv) CA con financiarización parcial; (v) CA bajo dominación financiera y, por último, (vi) “plena privatización de universidades e instituciones de investigación y su integración a una economía de mercado global financiarizado” (Jessop, 2016a, p. 106). En otra parte, el mismo Jessop (2017) combina este enfoque dinámico con una perspectiva complementaria que, recurriendo a Max Weber, agrega variedades de ‘capitalismo político’ en el ámbito académico: basado en la fuerza y la dominación, de carácter depredador o parasitario o que actúa mediante tratos irregulares con las autoridades.

Cuarto, un enfoque que surge de la literatura sobre la globalización del CA (Cantwell & Kauppinen, 2014). Según estos autores, si bien el proceso de mundialización tiende hacia una convergencia de variados sistemas nacionales en torno a ciertos modelos comunes como el de las world class universities, sin embargo, proporciona suficiente espacio para una especialización y diferenciación del CA en diferentes contextos nacionales (Keidesoja & Kauppinen, 2014; Zajda & Rust, 2016). En similar dirección se plantea lo importante que es identificar la manera como diferentes CA, asentados (embedded) en sus respectivos contextos nacionales, interactúan en el plano global ya bien para complementarse o contraponerse. Como resultado de esta perspectiva emergería, más que una particular variedad de CA, un único CA variegado (variegated) según lo llama Jessop, o bien, una variegada neoliberalización de la ES (Kavka, 2017, pp. 95- 117)

Existe un quinto enfoque que empieza a emerger inductivamente a partir de la acumulación de estudios realizados en países de la periferia y en países de ingreso medio (Zajda & Rust, 2016), entre ellos los del grupo BRICS (Carnoy et al., 2014, pp. 359- 378; Demin, 2017, pp. 465- 485). Desde esta perspectiva de múltiples casos nacionales y regionales, resulta más fácil imaginar un CA variegado que una VdeCA identificados deductivamente a partir de ciertos tipos ideales o modelos. De cualquier forma, ambas estrategias reconocen la centralidad de las características y trayectorias peculiares de cada sistema nacional de ES, así como la diversidad de contextos socioeconómicos, político-institucionales y culturales en que se desenvuelven y a los que deben atender.

GOBERNANZA Y CAPITALISMO ACADÉMICO.

Bruner, Ganga y Rodríguez (2022) catedráticos de la Universidad Diego Portales; Universidad de Los Lagos y Universidad de Tarapacá, todas de Chile, ofrecen una perspectiva integradora de dos términos tradicionalmente separados, *capitalismo académico* y *gobernanza de la educación superior*.

En relación a la manera como se gobierna el Capitalismo Académico, podría afirmarse, que si bien abundan los enfoques que tratan de la gobernanza de los sistemas de educación superior alrededor del mundo, existe una relativa escasez de estudios concretamente aplicados a las actividades universitarias bajo condiciones de capitalismo académico. En torno a este tópico, se ha sugerido que, en lo fundamental, se produciría una suerte de

vaciamiento del Estado en favor del rol predominante de la competencia y los mercados. La situación, sin embargo, es bastante más compleja. La gobernanza de estos sistemas bajo condiciones de CA busca precisamente identificar las transformaciones que experimentan los sistemas bajo las nuevas formas que combinan la actuación de los gobiernos nacionales, los mercados relevantes y las propias instituciones que cuentan, a su vez, con diferentes modos de gobierno corporativo (Brunner, et. al, 2018). La Universidad Pública Colombiana, según la Ley 30 de 1992, artículos 62 a 69, tiene un isomorfismo institucional.

La gobernanza tiene que ver con el modo en que se ejerce el gobierno, con el propósito de desarrollar económica, política y socialmente una organización determinada, desarrollo que supone unos arreglos adecuados entre los diferentes grupos de interés y partes interesadas, quienes compiten e interactúan buscando incidir activamente en los procesos decisionales de la organización. Se trata, por lo tanto, de un entramado de subsistemas que no pueden interrelacionarse permanente y estratégicamente, en la búsqueda de la eficiencia organizativa (Brunner y Ganga Contreras, 2016, 12- 35; Ganga-Contreras y Gajardo, 2016, pp. 85-103). El concepto de gobernanza se moldea además culturalmente; no es lo mismo tratar la gobernanza europea que la latinoamericana, ni la actual o la de hace dos décadas atrás (Brunner, 2011, pp. 137- 159).

En esta misma línea, Grindle (2017, p. 17) cuestiona la idea de “buena gobernanza”, concepto problemático porque “motiva una forma de pensar aditiva por sobre la analítica” (2017, p.18), lo que puede tener sentido en el plano normativo; en cambio, en el campo de la investigación conlleva el riesgo de introducir diversos sesgos o distorsionar la realidad.

La gobernanza tiene distintas definiciones, expresan Salami et al. (2014, p. 252); simultáneamente, desde el mundo de los negocios parece perseguirse una definición englobante. Así, se propone un concepto de gobernanza corporativa referido a la conducción de negocios con operaciones de integridad, justicia y transparencia, donde las decisiones son adoptadas de acuerdo con las regulaciones, concepto que sería aplicable, de igual modo, al sector público (Grindle, 2017, p. 17). Fukuyama (2015, p. 13), reafirma esta idea y va más allá cuando declara que la gobernanza es la habilidad de y reforzar reglas y de entregar servicios sin importar si el gobierno es o no democrático. La gobernanza sería pues una forma de asegurar un ideal de funcionamiento interno, con independencia de los objetivos anexos a su entorno.

A la luz de estos antecedentes, puede decirse que la gobernanza redundante en un enfoque multidisciplinario que examina la conducta organizacional; específicamente, intenta indagar en el diseño interno de una estructura organizativa, en la manera de operar del sistema de incentivos para los miembros de la organización y en las normas que guían sus acciones, incluyendo las restricciones éticas y sociales en lo referido a la conducta de los funcionarios, directivos o gerentes y la influencia ejercida por los stakeholders sobre la organización, entre otros (Ganga y Nuñez 2018). Puede extenderse esta elaboración apuntando a que la gobernanza es el conjunto de los procesos interactivos entre múltiples actores públicos y privados, operando en varios niveles -horizontal y verticalmente- mediante el uso de distintos instrumentos “duros” y “blandos” de política, a través de los cuales los sistemas nacionales de educación superior se conducen y son guiados hacia objetivos colectivos negociados en contextos de CA (Fumasoli, 2015, pp. 76- 94; van Vught y De Boer, 2015, pp. 268- 291; Ganga, Quiroz y Fossatti, 2017, pp. 553- 568).

El desplazamiento del Estado/ gobierno no tiene significado su desaparición ni el vaciamiento de sus funciones. De hecho, mantiene un rol central en la gobernanza de la ES; no es reemplazada por los mercados, ni las políticas públicas o las leyes son sustituidas por instrumentos blandos. Más bien, el Estado crea nuevas formas de acción; actúa guiando a distancia (*Steering at a distance*) (Kickert, 1995, pp. 135- 157), bajo la forma de un Estado regulador (Jayasuriya, 2015, pp. 973- 985), supervisor (van Vught, 1989), evaluativo (Neave, 2012) o lo que Mok llama Estado orientador de mercado (*marketsteering*) y, a veces, acelerador del mercado (*marketaccelerating*) (Mok, 2011, pp. 61- 81; 2008, pp. 147- 170). Últimamente se observan, además, iniciativas de los gobiernos para producir situaciones de relativa desmercantilización y desprivatización, por ejemplo, en Polonia (Kwiek, 2017, pp. 1- 26; 2016) y en Chile (Brunner, 2015, pp. 7- 15; 2013).

El estudio sobre diferentes modos de gobernanza de los sistemas universitarios puede representarse mediante el dispositivo clarkiano del Triángulo de Coordinación (Clark, 1983; Jongbloed, 2011, pp. 86- 97; 2004).

El “Triángulo de Coordinación” de Burton Clark (1983) es un modelo que intenta ilustrar cómo puede emerger del complejo sistema de educación superior un orden que englobe diferentes objetivos, creencias y formas de autoridad. Tomando al Estado, el mercado y la oligarquía académica como las fuerzas primarias que dominan la coordinación de los sistemas de educación superior, el triángulo sitúa a estas fuerzas dentro de un espacio multidimensional para entender cómo las actividades académicas son coordinadas a través de las acciones de organizaciones, grupos y entidades. Entendido como un modelo dinámico que permite reflejar los cambios actuales dentro del sistema, el triángulo ofrece una estructura flexible a través de la cual analizar las cambiantes relaciones entre los actores del sistema de educación superior. Esta estructura puede ser aplicada sistemática y comparativamente a diferentes sistemas, ofreciendo distintos niveles de utilidad que han contribuido a engrosar el grado de influencia y relevancia dentro de la educación superior académica.

El triángulo de Clark surge de su identificación de tres formas dominantes del sistema: Estado, mercado y academia, cada una de las cuales ofrece un medio alternativo de coordinación dentro de un sistema académico más amplio. Clark se refiere a cada uno de estos tres sistemas como tipos “ideales”, presumiblemente para evadir el supuesto de que los sistemas nacionales tuvieran que caer en una u otra clasificación. El autor sitúa a estos sistemas como los tres vértices del triángulo debido a que todos juntos constituyen los principales “grupos de interés” entre los que surgirá la coordinación de un sistema académico, a través de la interacción y la competencia. Esta coordinación tiende a desarrollarse dentro de un sistema más amplio, aun cuando cada elemento sea enteramente autónomo del resto y no compartan objetivos entre sí. Esto es posible ya que tanto los resultantes¹ como las soluciones planificadas se coordinan frecuentemente para formar nuevas estructuras o soluciones viables. Esta coordinación puede tomar la forma de conflicto, competencia o lucha entre los elementos de un sistema, o bien entre resultados planificados y no planificados de sus acciones. Dentro del modelo, entonces, es el interjuego entre estos elementos y la coordinación planeada o inadvertida de sus acciones lo que influye en la fuerza de las relaciones entre las partes de un sistema académico.

Así, hay enfoques que identifican modos de gobernanza según su proximidad con alguno de los vértices del Triángulo, distinguiendo entre modos “Estado-céntricos”, de

“autorregulación institucional” (corporativa) y de “orientación hacia el mercado”, respectivamente (Dobbins y Knell, 2017, pp. 67- 88). En particular, un número creciente de estudios describe pormenorizadamente el paso desde modos Estado-céntricos de gobernanza de la educación superior hacia nuevas modalidades que incluyen los mercados como medio de coordinación, integración y orientación de los sistemas (Brown, 2011; Verger, 2013; Teixeira et al, 2004, pp. 38- 56), *New Public Management*, *NPM* (Brouker y de Wit, 2015) para proveer, regular y financiar la ES.

Según, Brunner, et. al (2018, p. 15): En las universidades, los impactos causados por el CA que mayormente preocupan se relacionan con el gobierno corporativo, su gestión emprendedora o de “tipo empresarial”, la competencia reputacional y la atracción de estudiantes, personal académico y financiamientos en los mercados locales, nacionales y globales. Estos efectos suelen comprenderse como expresión del “gerencialismo”; esto es, la adopción por parte de las universidades de una mixtura de gestión emprendedora y burocrática moderna bajo las directrices del NPM (Paradeise et al, 2009; Amaral, Meek y Larsen, 2003). La pregunta que se plantea a partir de esta transformación de las instituciones en organizaciones (Krücken y Meier, 2006), es qué ocurre con las universidades cuando Schumpeter sale al encuentro de Humboldt (Pinheiro, 2015, pp. 291- 310).

En cuanto a los académicos considerados individualmente y como profesión, la bibliografía indica una serie de consecuencias del CA sobre las funciones que desempeñan, diferenciadas según género (Nickson, 2014, pp. 47- 80), disciplinas del saber, tipo de universidad y posición ocupada en la carrera académica. Si bien la literatura reconoce impactos positivos o facilitadores, la mayoría son considerados negativos, como la presión ejercida sobre los académicos para el cumplimiento de metas, el constante monitoreo y evaluación del desempeño, la aplicación de estímulos y sanciones individuales, el conflicto entre vocación y utilitarismo, los efectos sobre el manejo del tiempo y una excesiva carga de trabajo (Gibbs et al, 2014), sentimientos de explotación, pérdida de control sobre la propia trayectoria profesional, prácticas intrusivas del management, dominio creciente del *publish or perish*, individuación y aislamiento laboral, monetarización de los proyectos laborales, predominio de *business-like practices*, tensiones entre expectativas de carrera y medición de desempeños, hegemonía de valores de mercado e irrupción del cálculo de costos y beneficios en todos los aspectos de la existencia profesional (Jongbloed, 2015, pp. 303- 324). Brunner, et. al (2018, p. 5- 16)

El capitalismo académico da cuenta de la reestructuración de la Universidad y de las IES en el contexto de la globalización, implicando cambios organizativos sustanciales que han conducido a la adopción de nuevas formas de organización; cambios asociados a la asignación interna de recursos, que se refleja, por ejemplo, en la apertura, cierre o reorganización de departamentos y unidades académicas; cambios sustantivos en la división del trabajo académico con respecto a la docencia y la investigación y, en consecuencia, en la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico y su control; en fin, cambios que inciden en el establecimiento de proyectos conjuntos con el gobierno y el sector empresarial, tales como las incubadoras de empresa, los parques industriales y los contratos de servicio.

Noam Chomsky, advierte sobre sus consecuencias, en particular a la implementación del modelo empresarial en las universidades.

“Cuando las universidades se convierten en empresas, como ha venido ocurriendo harto sistemáticamente durante la última generación como parte de un asalto neoliberal general a la población, su modelo de negocio entraña que lo que importa es la línea de base. Los propietarios efectivos son los fiduciarios (o la legislatura, en el caso de las universidades públicas de los estados federados), y lo que quieren mantener los costos bajos y asegurarse de que el personal laboral es dócil y obediente. Y en substancia, las formas de hacer eso son los temporales. Así como la contratación de trabajadores temporales se ha disparado en el período neoliberal, en la universidad estamos asistiendo al mismo fenómeno. La idea es dividir a la sociedad en dos grupos. A uno de los grupos se le llama a veces “plutonomía” (un palabro usado por Citibank cuando hacía publicidad entre sus inversores sobre la mejor forma de invertir fondos), el sector en la cúspide de una riqueza global pero concentrada sobre todo en sitios como los EEUU. El otro grupo, el resto de la población, es un “precariado”, gentes que viven una existencia precaria.” (Chomsky, 2014)

Según Chomsky, este modelo implica la formación de sujetos políticos pasivos, donde la participación en asuntos públicos, son vistos como innecesarios a la vez que improductivos. La reflexión de Chomsky invita a plantear preguntas no sólo frente al modelo educativo que la relación empresa-educación implica, sino también su efecto sobre la formación de sujetos políticos: tal vez estamos formando “individuos” que no cuestionan sus realidades más cercanas, ni lee sus contextos, que no construyen sentidos críticos. La formación de sujetos para el mercado laboral, capaces de “venderse” a sí mismos nos permite pensar, junto a Zemelman, que en las Universidades (Espinoza e Insuasty, 2015, p.104) no toman en cuenta problemas sociales definidos, sino que se centran en las necesidades personales del triunfo económico individual (Zemelman, 2012).

Siguiendo a, Slaughter y Rhoades (2004), las instituciones de educación superior que pasan a ser parte del fenómeno del capitalismo académico exhiben una o más de las siguientes características. Crean nuevos circuitos de valorización del conocimiento más allá de las redes profesionales y académicas tradicionales; desarrollan instancias intersticiales, es decir, estructuras y procesos administrativos para gestionar los ingresos de las actividades lucrativas; establecen redes de intermediación, esto es, canales de colaboración entre las universidades, el sector público, el mundo empresarial y la sociedad civil; y, por último, incrementan su capacidad gerencial con vistas a una explotación racional de nuevas oportunidades comerciales (Stephenson y Zanotti, 2017, pp. 115- 122).

La idea de que las universidades debían administrarse como empresas culminó con la adopción de herramientas y métricas para evaluar el desempeño de los académicos, con el objetivo de planificar, monitorear, controlar y orientar su actividad hacia la agregación de valor para las universidades, tornándolas más competitivas en el mercado, tanto en el plano de la generación de recursos y últimamente, además, de un excedente económico, como también en la atracción de estudiantes, profesores y prestigio, aunque fuese al costo provocar una tensión con los ideales, valores y normas tradicionales de la profesión académica (Gil-Anton y Contreras Gómez, 2019; Shams, 2019, pp. 619- 632). Un efecto especialmente perturbador para la cultura académica de molde humboldtiano (Della Volpe, 2017, pp. 274-288) ha sido la adopción, por parte de las universidades, del aparato de mediciones bibliométricas como principio evaluativo de la productividad de los académicos y del impacto de su trabajo (Hillebrandt y Huber, 2020, pp. 1. 5)

En síntesis, estaríamos ante una suerte de racionalización, disciplinamiento, metodización y medición cuantitativa de la vida de trabajo que a veces ha sido comparada con las prácticas y valores subyacentes del taylorismo y el fordismo (Schapper y Mayson, 2005, pp. 181- 197).

DEL CAPITALISMO ACADÉMICO A LAS ANARQUÍAS ORGANIZADAS

Una visión alternativa al modelo tradicional de la burocracia tradicional se presenta en los años setenta con una serie de estudios sobre las organizaciones universitarias. De ahí surgirá un concepto sumamente innovador y deliberadamente paradójico: anarquías organizadas (Cohen, March y Olsen, 1972; Cohen, 1974; Cohen y March, 1986). Estos autores plantean que el contexto de la toma de decisiones en las universidades está caracterizado por tres aspectos:

- Una fuerte ambigüedad de preferencias: en este caso, los miembros de la organización universitaria no saben o no pueden establecer con claridad los objetivos y fines que desean. Por otra parte, las universidades tienen varios objetivos que resultan contradictorios o muy difícilmente conciliables, por lo que la acción precede a la formación de las preferencias
- Una tecnología indeterminada o poco dominada: en la universidad es difícil establecer los inputs y los outputs de los procesos de docencia e investigación, inclusive existe un escaso conocimiento del proceso de transformación (inmaterial e intelectual) que permita pasar de los inputs a los outputs; por lo tanto, se da una indeterminación en los procedimientos de trabajo con relación al impacto deseado sobre los problemas previamente identificados; la dificultad para evaluar los resultados hace que se pierda el papel regulador que juegan éstos en las relaciones entre actores.
- Una fluida participación en los procesos de decisión: una tercera característica de las universidades es el constante flujo de participantes en los procesos de decisión. Éstos pueden entrar o salir de dichos procesos o introducir nuevos problemas o retirar otros. A pesar de sus diferencias de poder, los actores universitarios tienen una gran capacidad para influir o modificar los procesos de decisión.

En este sentido, las universidades son percibidas como organizaciones *“débilmente cohesionadas en las que la ambigüedad se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes, así como de la ambigüedad de sus fines”* (Clark, 1983, p. 48). Los conceptos de ambigüedad, cestos de basura (garbage can), sistemas flojamente acoplados y fronteras difusas se encuentran en la definición de las anarquías organizadas.

Brunner, et. al (2019) manifiestan que: En vez de la unidad indivisible del conocimiento, tenemos hoy una profunda división ya no solo entre las culturas de las ciencias y las humanidades (Snow, 2012), sino la subdivisión de ambas en un número creciente de tribus y subtribus disciplinarias. El mundo del conocimiento se halla en constante expansión, descomponiéndose en especialidades y temas que se conectan entre sí a través de redes y fenómenos de serendipity (Habermas, 1987, pp. 3- 22). Las Facultades de hoy son como islas dentro de archipiélagos que continuamente buscan ajustarse a una ecología cambiante y al cambio climático dentro de las organizaciones académicas. Contra las expectativas de Kant, la Facultad de Filosofía, en los términos retratados por él, apenas logró establecerse en unas pocas partes como el sector hegemónico entre los campos del saber. En efecto, pronto debió

desprenderse de las ciencias naturales y exactas y se separó en varias ramas especializadas del conocimiento, como Artes, Humanidades y Letras (Rothblatt, 2011, pp. 243-244)

A lo largo de los cuatro volúmenes de la historia de las universidades europeas, los que cubren desde el siglo XII hasta comienzos del siglo XXI, puede observarse cómo disminuye progresivamente la importancia atribuida a la Facultad de filosofía, al punto que, en el último de aquellos volúmenes, que incluye desde la segunda posguerra hasta el presente, prácticamente no se la menciona y no ocupa un lugar propio entre las principales Facultades (Rüegg, 2011). De este modo fue desplazada de su posición dominante por la renovada fuerza de las antiguas Facultades profesionales, particularmente aquellas encargadas de la investigación y enseñanza de Tecnologías y Medicina. (Brunner, et. al, 2019)

La unidad entre docencia e investigación, concebida por la generación de Humboldt cual motor de la universidad moderna, mantiene su atractivo como ideal retórico pero, en la práctica, ha desaparecido de la mayoría de programas de pregrado y cursos de maestría (Ash, 2006, pp. 245- 267; 2008, pp. 41- 68), para refugiarse casi exclusivamente en los programas de doctorado. La racionalización de la enseñanza académica masiva no ocurre ya en torno al eje de la unidad entre docencia e investigación, sino que se realiza con acuerdo a una metáfora industrial: mediante la producción estandarizada de cursos, con formas más y más tecnologizadas de provisión, como puede observarse, por ejemplo, en los *massive open online courses*

La primacía de las ciencias, la erudición y la investigación que Humboldt propuso como desiderátum funcional de la universidad alemana, y que luego se materializaría en las *research universities* de los EE.UU., Gran Bretaña y el resto del mundo (Röhrs, 1996), es hoy la marca característica de un pequeño porcentaje de universidades, hallándose casi ausente de las demás universidades y de decenas de miles de instituciones no-universitarias de educación terciaria. Al compás de lo observado por Weber sobre la americanización de la universidad alemana hace ya un siglo, la propia investigación académica ha devenido *big science*, organizada industrialmente (Es interesante observar, como señala Kant en un famoso pasaje, que la propia universidad moderna adoptó—a través de sus Facultades—una forma de división del trabajo que remeda a la organización industrial, orientada en este caso hacia la producción de conocimiento (Kant, 1798/2004, p. 19), y concentrada en unas pocas universidades de clase mundial o regional en cada continente

La idea de que la “verdad” ha de buscarse en relativo aislamiento y con plena libertad (*Einsamkeit und Freiheit*), debiendo la universidad ofrecer— en sentido positivo—algo semejante a una torre de marfil (Shapin, 2012, pp. 1- 27), está en las antípodas de la realidad universitaria posmoderna. La universidad se ha transformado en una anarquía organizada, ruidosa, dinámica, con fuertes rasgos mercantiles y empresariales, sensible a las demandas de su entorno, en constante tensión con la sociedad civil y el Estado, preocupada de generar ingresos e invertir en variados proyectos, con sus claustros inundados de música y sus muros de graffiti, donde las tribus académicas coexisten interiormente ensimismadas pero conectadas hacia el exterior por múltiples canales y contratos, intercambios y flujos de información, recursos, influencia y prestigio. Este es el momento del pleno despliegue del capitalismo académico (Cantwell & Kauppinen, 2014; Slaughter, 2014, pp. 20- 32) en sus diversas variedades en cada territorio (Jessop, 2017).

Si bien las libertades clásicas de la vida académica—de enseñar y estudiar, aprender e investigar—se hallan consagradas en los estatutos universitarios y las leyes de la mayoría de los países, se ejercen un ambiente y culturas organizacionales dominadas por el productivismo académico, la burocratización y una incesante evaluación del desempeño individual y colectivo que la profesión académica percibe como una fuente de alienación. Siguiendo el Fausto de Goethe (1832/1981), la máxima de la academia moderna parece ser: “*A quien siempre con diligencia trabaja podemos redimirlo*” (p. 359)

En estas circunstancias, la *Bildung* ofrecida por la época posmoderna se vuelve—por así decirlo—su contrario; desaparece la noción del hombre autocultivado que desarrolla al máximo su humanidad y, en adelante, se plantea la lucha entre la formación de especialistas o expertos y la creación de seres humanos cultos. Similares debates aparecen en otros países (Readings, 1996; Hütter, 2013, pp. 752- 779). Según anota el mismo Weber con relación a este tema,

tras todas las discusiones del presente en torno a los fundamentos de la cultura se encuentra en algún punto decisivo el combate del tipo del “especialista” contra el antiguo “hombre culto”, combate que en todas las más íntimas cuestiones culturales se halla determinado por la incesante propagación de la burocratización de todas las formas de poder públicas y privadas y por la importancia cada vez mayor del saber especializado. (Weber, 1922/2014, p. 1188)

EL CAPITALISMO ACADÉMICO DESDE UN ENFOQUE NEOINSTITUCIONALISTA

Kalmanovitz (2003) manifiesta que: No creo que el neoinstitucionalismo constituya un paradigma en sí mismo, si empleamos el término en el sentido de Khun, quien lo define como una teoría completa que guía la labor de investigación de una comunidad científica. De hecho, Khun calificó a la economía como una ciencia preparadigmática porque a diferencia de las ciencias duras no cuenta con un cuerpo básico que oriente a la disciplina, como sí sucede en la física o en la química.

El Neoinstitucionalismo surge como corriente que busca reivindicar la importancia de las instituciones creadas por el hombre en sociedad y el valor que estas van adquiriendo a lo largo de la historia en un continuo proceso de cambio social. Así, esta interpretación puede ser aplicable a un conjunto de disciplinas tales como la sociología, la historia, la política o la economía, demostrando así su carácter interdisciplinario como herramienta metodológica.

Las teorías económicas clásicas (en particular la neoclásica) han desestimado la influencia que, ejercen ciertos aspectos que se encuentran por fuera del mercado, sobre todo los relacionados con valores éticos y morales, sobre los comportamientos individuales y sociales. Por ello, nuevas escuelas de la economía han centrado su estudio en el significado y el papel de las instituciones para el tratamiento de los fallos del mercado. Al abordar conceptos como “derechos de propiedad” y “costos de transacción”, así como las implicaciones entre los intereses de los particulares en su interacción con el Estado, el enfoque neoinstitucional invita a una redefinición de las funciones entre Estado y mercado en la búsqueda de alternativas para el desarrollo (León, 2002)

El neoinstitucionalismo es, ante todo, un enfoque de estudio que analiza la forma como evolucionan las instituciones, entendidas co-mo las normas que limitan la conducta de los

individuos (North, 1993), evaluando los ante-cedentes históricos que explican su génesis y la manera como determinan la condición actual de una sociedad, con el fin de clarificar cuáles deben ser las modificaciones estructurales que se deben llevar a cabo (cambio institucional) para mejorar esta condición en el futuro.

Eggertson comenta que, según Lakatos,

un programa de investigación tiene dos componentes: un núcleo duro invariable y su cinturón protector variable. La modificación de un programa de investigación se puede considerar como un reajuste del cinturón protector, pero una alteración de los elementos del núcleo representa un salto a un nuevo programa de investigación (paradigma). La estabilidad de las preferencias, la elección racional y las estructuras de equilibrio [...] constituyen el núcleo duro del paradigma microeconómico que ha sido el programa de investigación dominante en economía durante todo el siglo (Eggertsson, 1995, 17).

El cinturón protector correspondería a las restricciones iniciales que enfrentan los agentes, a la información que poseen y al tipo de interacción a que están sometidos. En este plano, el neoinstitucionalismo diverge de la microeconomía neoclásica porque incorpora costos de información, costos de transacción y restricciones a los derechos de propiedad.

Pineda (2022) plantea que: El neoinstitucionalismo es una aproximación desde la sociología norteamericana surgida en los 1970s y que hace énfasis en los constructos culturales y su influencia en la organización social. Su énfasis socio constructivista a nivel macrosociológico ha permitido el estudio de la influencia de doctrinas administrativas cuya legitimidad reside en su conexión con tendencias culturales que están interconectadas en diferentes lugares — incluso a nivel global (DiMaggio y Powell, 1983, pp. 47- 60). De esta manera, el neoinstitucionalismo se diferencia del institucionalismo clásico en el estudio de constructos culturales que van más allá de las instituciones clásicas tales como la familia, iglesia o estado. (p. 111)

A su vez, el enfoque neoinstitucionalista conocido como la teoría de la sociedad mundial enfatiza los procesos de transferencia de ideas, modelos y prácticas en una mirada contemporánea de las sociedades embebidas en proceso más amplios de globalización cultural. Formula como constructo teórico una cultura mundial en la cual convergen diferentes ideas que afectan la organización social —incluyendo gobernanza de las universidades (para una explicación más detallada ver Ramirez, 2012, pp. 1- 14). Estas ideas se difunden porque están conectadas con ideologías más amplias alrededor de la noción occidental de progreso. (Pineda, 2022, p, 112)

Esta visión de desarrollo social distinta a aquella presente en el medioevo y la premodernidad explica por qué los sistemas educativos y los sistemas de educación superior se expandieron (y se siguen expandiendo) alrededor del mundo después de la Segunda Guerra Mundial en países con tradiciones culturales y niveles de desarrollo económico completamente distintos. Los gobiernos de los estados nacionales promueven, facilitan o no regulan el crecimiento de estudiantes y de actividades científicas relacionadas porque comparten un conjunto de creencias sobre la relación entre esta expansión y una noción sobre progreso de las sociedades. Pero este sentido de progreso nacional es de carácter ideológico y los factores que se suponen contribuyen a ella diversos y de difícil medición y estudio. Incluso la relación que más se toma por sentado entre economía y la expansión de las matrículas escolares y

universitarias puede ser negativa (Meyer et al., 1977, pp. 242- 258). En últimas la decisión de fundar colegios y universidades está basada en decisiones políticas y no primordialmente en un cálculo económico que pueda ser evaluable (Schofer et al., 2021). Más recientemente, la educación superior se ha apoyado mucho más en la expansión de la educación superior privada (Buckner, 2017, pp. 296- 314)

Los procesos de expansión también han confluído con nuevas doctrinas administrativas que tratan a las universidades como actores organizacionales gestionados bajo lógicas de mercado que parecen facilitar los procesos de expansión (Krücken y Meier, 2006, pp. 241-258; Ramirez y Christensen, 2012, pp. 1- 14). Estas nuevas ideas administrativas han impactado diferencialmente las universidades dependiendo de la oposición que las tradiciones locales hayan prestado (Ramirez y Tiplic, 2013, pp. 439- 455). Por ejemplo, las doctrinas neoliberales y la nueva gestión pública que se extendieron globalmente tras la caída del Muro de Berlín (Frank y Meyer, 2020) promovieron el uso de mecanismos de mercado una vez que otras formas de gobernanza vinculadas con los modelos de sociedad que promovía la unión soviética dejaron de hacer contrapeso a prácticas occidentales (Pineda, 2022, p. 112)

Anteriormente, la universidad, como comunidad de profesores y estudiantes (*universitas magistrorum et scholarium*) suponía una continuidad de los profesores para apropiarse y transferir a sus estudiantes los rituales universitarios influidos por el carácter religioso bajo la tutela de la Iglesia Católica durante la ascendencia del Sacro Imperio Romano Germánico (Meyer, 2016). Esta gobernanza universitaria estaba muy alejada de la gestión del mundo corporativo. El rol del profesor universitario era el de buscar formas de comprender el universo acompañado por aprendices que acompañaban los rituales de enseñanza e investigación. La organización de las universidades estaba exenta de las pesadas estructuras administrativas (Pineda, 2022, p. 113)

El capitalismo académico, puede tener consecuencias comunes en el empleo de los académicos. En primer lugar, los cambios en el financiamiento directo del estado a esquemas de financiación de programas a corto plazo pueden estar relacionados con su empleo a corto plazo que correspondan con este flujo financiero. La disminución de los fondos permanentes puede relacionarse con disminución del empleo permanente como contraparte la falta de fondos y estabilidad financiera para contratar académicos a largo plazo. Esta es una crítica común en los Estados Unidos, donde Stromquist (2016, citado por Pineda, 2022, p. 113) calcula que dos tercios de los gastos de investigación pública están cubiertos por subvenciones de investigación competitiva. La influencia mundial del modelo imaginario de la universidad de investigación estadounidense está más cerca del mercado y pone a los académicos en condiciones de buscar sus propios fondos para mantener su infraestructura y personal de investigación, incluidos en muchos casos sus propios salarios (Pineda, 2015).

Otros análisis de tendencias nacionales en países como Brasil (Do Vale, 2020) Canadá (Brownlee, 2015)2015, Polonia (Kwiek, 2003) Finlandia (Siekkinen et al., 2019), Noruega (Nyhagen y Baschung, 2013) o Austria y Francia (Musselin, 2012) coinciden en señalar la relación entre nuevas formas de financiamiento estatal mediante programas renovables a corto plazo dependiendo del desempeño de las universidades y formas de contratación laboral con perspectivas a corto plazo.

En segundo lugar, los recursos públicos que podrían destinarse al trabajo de los académicos pueden estar siendo redireccionados a sostener un aparato administrativo cada vez más sofisticado que el requerido en un sistema tradicional burocrático. Las universidades privadas, especialmente, las más recientes pueden tratar de reducir los costes laborales e incrementar sus costos propaganda, edificaciones visibles y que sirven para atraer estudiantes y aumentar las matrículas (Pineda y Celis, 2017).

También existe la posibilidad de que las universidades privadas con ánimo de lucro, ya sea aquellas legalmente constituidas con ese fin, como en Estados Unidos (Kezar et al., 2019, citado por Pineda, 2022), o en Latinoamérica aquellas cuyos dueños que utilizan fórmulas contables para desviar los recursos a sus dueños (Levy, 2012) estén desviando los recursos que podrían destinarse a la estabilidad laboral de los académicos. Si bien las universidades con ánimo de lucro están prohibidas por ley, sigue siendo legal que los recursos de las universidades se direccionen a sus dueños mediante arrendamiento de inmuebles, salarios, u otros servicios prestados por empresas de su propiedad.

La inversión en recursos administrativos para acceder a acreditaciones también puede servir como símbolos de calidad en donde las relaciones con los estudiantes corresponden a un mercado de oferta de matrículas. El imaginario del funcionalismo económico explicaría la creación de nuevos puestos administrativos para administrar medidas de aseguramiento de la calidad como respuestas a las demandas del mercado que necesita la economía (Kafaji, 2020). Sin embargo, no es siempre claro que las acreditaciones estén vinculadas con un aumento de la calidad académica (Schneiderberg y Steinhardt, 2018, pp. 5- 28). El desacoplamiento entre el trabajo de los académicos y los mecanismos que en teoría aseguran las condiciones de estudio incluyendo la estabilidad de quienes sostienen el currículo, se podría esperar desde la teoría neo-institucionalista (Meyer y Bromley, 2014). La misma distingue entre las actividades fundamentales de una organización como la docencia y la investigación y su desvinculación —desacoplamiento— de otras dependencias movidas con otras lógicas no intrínsecas o académicas como la búsqueda de legitimidad social (Pineda, 2022, p. 114)

De la revisión de la literatura se sigue que la relación entre el capitalismo académico y la estabilidad del empleo académico es una línea prometedora de estudio. Una gobernanza basada en un tipo de capitalismo académico que no regule las condiciones de empleo universitario puede no verse cuestionada por la sociedad obsesionada en un *Zeitgeist* donde la obsesión por la eficiencia y los indicadores de resultados (estudiantes, servicios administrativos de la universidad, publicaciones) no les otorga legitimidad a las políticas sostenibles para el fortalecimiento de la profesión académica cuyos beneficios a largo plazo son menos susceptibles de rendición de cuentas mediante mediciones tecnocráticas. Si las nuevas actividades administrativas no necesariamente están embebidas en las actividades académicas de las universidades, entonces es posible que los recursos necesarios para pagar consultorías y preparar informes de acreditación y aplicación de fondos externos se estén designando en detrimento de su inversión en la academia, incluyendo la creación de condiciones laborales estables de los profesores universitarios. Esta vinculación es más costosa que un vínculo laboral temporal (Pineda, 2022, p. 115)

Por lo tanto, la hipótesis de trabajo de Pineda (2022) es que existe una tendencia creciente en el empleo inestable. Esta tendencia es incremental a través del tiempo y común (isomórfica) a países con diferentes tradiciones. Podría ser explicada por la expansión de la educación

superior y las nuevas doctrinas de gestión que han presionado cambios en las normativas que regulan el empleo académico para incluir nuevos tipos de empleo inestable que sean menos costosos a corto plazo que el profesor de tiempo completo con un contrato a término indefinido. Esta hipótesis encontrará o no sustento en la medida en que se encuentre una tendencia común hacia la precarización relacionada con cambios en las regulaciones de contrato docente. (p. 115)

ECONOMÍA POLÍTICA

Según, Brunner, et. al (2021): Operando desde la base de los sistemas nacionales, los regímenes de economía política organizan la provisión y el financiamiento de la ES; responden, por tanto, a las preguntas: quiénes están habilitados para proveer ES y quiénes la financian. Estas interrogantes dan lugar luego a otras que son inherentes a un enfoque de economía política (Jessop, 2012, pp. 57- 83): la relación existente entre Estado y mercados, o sea, cómo se coordinan e integran los sistemas (Schuetze et al., 2012); el comportamiento de los agentes públicos y privados y sus expresiones híbridas (Bromley & Meyer, 2013; Marginson, 2016a, pp. 4- 10; 2016b, pp. 413- 434), y si acaso las decisiones son adoptadas de manera centralizada o descentralizada (Kwiek, 2016^a, pp.49- 74). Examinando la literatura del CA, es posible identificar una serie de tendencias en la economía política de la ES: mercadización (*marketization*) en primer lugar y, asociados con ésta, procesos de privatización (*privatization*), mercantilización (*mercantilization, commodification*), comercialización (*commercialization*) y, finalmente, de financiarización (*financialization*). (p. 8)

Mercadización

La teoría del capitalismo académico explica la “*actividad universitaria ligada a los mercados, al ingreso de recursos obtenidos por vía comercial y, en general, a la valorización económica de los productos y servicios de conocimiento*” (Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, 2018, p. 13). Tiene su origen en las investigaciones de un grupo de autores de la Universidad de Arizona, donde Sheila Slaughter, Gary Rhoades y Larry L. Leslie, los primeros dos sociólogos de profesión y el último economista, comenzaron a estudiar las circunstancias y las políticas que dieron lugar a la mercantilización de las universidades de los países desarrollados de alto ingreso, especialmente en los Estados Unidos (Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce, 2019, pp. 1- 13). Si bien inicialmente el trabajo se centró en las acciones de las instituciones por la disminución de los recursos estatales, la teoría luego se amplió para incorporar una serie de otros factores, tanto internos como externos, que facilitaron la transformación de los objetivos y normas de las universidades como organizaciones públicas generadores de conocimiento libre de precios y transacciones comerciales a la idea de organizaciones generadoras de ingresos por la venta de productos de conocimiento (Wheaton, 2020, pp. 67- 80).

La mercadización debe entenderse como la exposición de la educación a una coordinación e integración sistémica mediante mercados (Mok, 2008, ppñ. 147- 179; Peters, 2013; Komljenovic y Robertson, 2016). Desde el lado de los oferentes, la mercadización aparece relacionada principalmente con la autonomía institucional para operar en los mercados y autogobernarse, definiendo sus servicios y la distribución de los recursos obtenidos. Por su parte, desde el lado de los usuarios, este proceso conlleva una suerte de soberanía del consumidor, que manifestaría su satisfacción e insatisfacción con el servicio o

experiencia educativa mediante respuestas de tipo hirshmanianas de salida, voz y lealtad (Hirshman, 1970).

Es el término que según el enfoque del capitalismo académico comanda las dinámicas de economía política de los sistemas. Se reserva aquí este término para la exposición de la educación superior a los mercados, entendidos como contextos de coordinación e integración sistémica en el sentido empleado por Clark (1986), esto es, una modalidad de conducir, guiar, al sistema (Mok, 2008, pp. 147- 170; Peters, 2013, pp. 713- 717; Robertson & Komljenovic, 2016, pp. 622- 636) y no solo como un espacio de intercambios y precios. Se trata, por tanto, de los mercados en la tradición de Lindblom y la ciencia política más que en un sentido puramente económico (van Vught & de Boer, 2015, pp. 38- 556): representan, en este sentido, una ‘gran transformación’— y, de alguna manera, el enclosure, el cercamiento o cierre de Polanyi (2001)— del bien ES, del cual ya en su origen medieval se habla como de un bien que no puede ser objeto de compra y venta por ser un don de Dios (*scientiae donum Dei est, unde vendi non potest*) (Post, Giocarinis & Kay, 1955) y que luego, en la época moderna, se designa como un bien público producido en la esfera nacional-estatal, ajeno a los mercados y a la ganancia privada (Marginson, 2016a; Pusser, 2016, pp. 331- 348, 2018, pp. 11- 29). Por el contrario, con el CA y su economía política de intereses privados, la ES se convierte en un bien puesto progresivamente en ‘situación de mercado’, donde funciona según el ‘espíritu del capitalismo’, siendo sus prácticas crecientemente ‘colonizadas’ por esa esfera de intercambios (Habermas, 1987).

Para entender las características y el grado de mercadización de un sistema de educación superior y poder comparar dicho fenómeno puede recurrirse a una estimación del grado en que se reconocen las ‘libertades de mercado’, tanto de los oferentes como de los consumidores o usuarios (de Boer & Jongbloed, 2012; Jongbloed, 2003, pp. 110-135). En el primer aspecto (oferentes), tales libertades aparecen relacionadas fundamentalmente con la autonomía institucional para operar en los mercados: autogobernarse, definir sus servicios y la combinación de ellos, crear y suprimir programas, contratar personal y organizar la carrera académica, determinar el número de vacantes de estudio ofrecidas y sus correspondientes aranceles, y decidir —al interior de cada organización— la distribución de los recursos. En referencia a los usuarios, las libertades de mercado dependen de si ellos pueden elegir libremente una institución y un programa de estudio; usar a su arbitrio las respuestas hitschmanianas de salida (*exit*), voz (*voice*) y lealtad (*loyalty*) para manifestar su satisfacción e insatisfacción con el servicio o experiencia recibida (Hirshman, 1970) y si acaso cuentan o no con suficiente información para decidir. Asimismo, si cuenta o no con el necesario apoyo para ejercer su derecho a la ES dentro del mercado (McCowan, 2012, pp. 111- 128).

Privatización

En este ámbito se destacan las dificultades que enfrentan las universidades estatales en comparación con las universidades privadas en términos, principalmente, de recursos y el mayor control al que aquellas se hallan sujetas. En efecto, se alega que tanto las universidades estatales como las universidades privadas tradicionales reciben subsidios directamente del Estado, y que incluso las universidades privadas nuevas obtienen indirectamente recursos fiscales a través de sus estudiantes (*Ser pilo paga*) que gozan de gratuidad o que han obtenido créditos subvencionados con aval del Estado, pero solo las primeras, las universidades estatales, están sometidas al control de gastos por parte de la Contraloría General de la

República, mientras que las privadas gozarían de mayor independencia y flexibilidad para su uso (López, Rojas, López y Espinoza, 2019, pp. 33- 48).

Se refiere, por un lado, al volumen de la provisión privada de educación superior ofrecida por instituciones privadas independientes o dependientes (OECD, 2019), con o sin fines de lucro, con o sin subsidio estatal, con o sin carácter comercial. En su versión contemporánea, este tipo de provisión se asocia fundamentalmente con la expansión de la matrícula y la masificación de la ES (Levy, 2018, pp. 701- 715; Marginson, 2016c, pp. 243- 271; Tight, 2019, pp. 723- 740), pudiendo adoptar diferentes expresiones tales como ES religiosa, de formación de élites y semi-élites, de absorción de demandas en el mercado de estudios de pregrado (Kwiek, 2016b, pp. 311- 329; 2016c, pp. 1- 9; Levy, 2018; Teixeira et al., 2017), o bien, como ES privada dependiente del financiamiento estatal.

La privatización de la provisión ha propulsado la matrícula de este sector a nivel mundial hasta alcanzar a un tercio de la población estudiantil; en el caso de América Latina representa actualmente alrededor de la mitad de la matrícula regional (Brunner & Miranda, 2016). Con todo, según observa Levy (2013, pp. 25- 42), la ES privada mostraría signos de estancamiento o retroceso en algunas regiones (Kwiek, 2014a, 2014b, pp. 266- 280; 2016b, 2016c). Por otro lado, la privatización comprende la proporción de recursos provenientes de fuentes privadas que financia a las instituciones de ES, sea por concepto de aranceles pagados por las familias o los propios estudiantes—de su bolsillo o mediante préstamos públicos o comerciales—o bien por concepto de contribuciones provenientes de otras entidades privadas, incluyendo donaciones filantrópicas. Según la clasificación propuesta por Marginson, se trata entonces de una provisión producida para el mercado por un sector no-estatal de instituciones (Marginson, 2018). En América Latina este tipo de financiamiento privado ha experimentado significativos avances durante las últimas décadas (Brunner & Miranda, 2016; Ferreyra et. al., 2017).

La privatización comprende, además, dos fenómenos. Por un lado, el aumento en el volumen de provisión de educación superior ofrecida por instituciones privadas, con o sin fines de lucro, y reciban ellas o no un subsidio del Estado. Por otro lado, el incremento de la proporción de recursos provenientes de fuentes privadas que financian a las instituciones de educación superior, tanto estatales como privadas, sea por concepto de aranceles de las familias o bien por concepto de contribuciones provenientes de otras entidades privadas, incluyendo donaciones filantrópicas, venta de servicios docentes y de investigación o prestación de servicios.

Mercantilización o Comodificación

Se define aquí como la conversión de un valor de uso, la ES entendida como bien público, en un valor de cambio en el mercado (Weber, 2014, p. 209). Reservamos este término, por tanto, para designar la producción docente como mercancía; en especial, la enseñanza regular de pregrado y su certificación. Es posible encontrar usos más amplios de este concepto en la literatura especializada; por ejemplo, Kauppinen (2014, pp. 393- 409) habla del conocimiento como mercancía (*knowledge as commodity*), y Komljenovic y Robertson (2016, pp. 622- 636) se refieren, en la tradición de Slaughter y Rhoades (2004), a una generalizada mercantilización de las actividades universitarias, en particular de la investigación.

A diferencia de estas aproximaciones más abiertas, aquí, por el contrario, este concepto sirve para identificar un mercado en particular, el de estudiantes de educación terciaria — en toda su diversidad— que buscan, mediante un proceso formalizado de enseñanza y aprendizaje, obtener un primer grado académico o título técnico o profesional. Trae aparejado otros conceptos, tales como ‘venta de destrezas’ (selling of skills) y ‘fábricas de credenciales’ (credential mills; Miller, 2010); el estudiante como cliente o consumidor (Molesworth, Nixon & Scullion, 2009, pp. 277- 287) y el clásico problema de asimetrías de información y sus negativas consecuencias hacia las cuales ya J.S Mill (1869/2006) llamó la atención en su tiempo. Una parte importante de la literatura sobre “industria de la educación superior” (higher education industry), “nuevos proveedores” (new providers) y liberalización del comercio de ES dentro del marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) forma parte de esta misma orientación expresada primordialmente en el plano transnacional o global (Altbach & Knight, 2007, pp. 290- 305) en conexión, según veremos a continuación, con la idea de la comercialización de la ES.

Comercialización

La comercialización corresponde al acto de poner en situación de mercado a cualquier producto, servicio o actividad académica distinto de la recién descrita docencia regular conducente a un primer grado, incluyendo, por ende, actividades de educación especializada de nivel de maestrías profesionales, diplomados y capacitación en empresas; venta de productos y servicios de conocimiento resultado de la investigación, patentamiento y transferencia tecnológica y, en general, emprendimientos en el Modo de Producción 2 y actividades de triple hélice (Etzkowitz y Leydersdorff, 2000, pp. 109- 123)

Efectivamente, tal como se entiende aquí, la comercialización corresponde al acto de poner en situación de mercado a cualquier otro producto, servicio o actividad académica que no sea la docencia regular conducente a un primer grado, incluyendo, por ende, actividades de educación especializada de nivel de maestrías profesionales, diplomados y capacitación en empresas; venta de productos y servicios de conocimiento resultado de la investigación, patentamiento y transferencia tecnológica, emprendimientos en el Modo de Producción 2 de conocimiento y actividades de triple hélice (Etzkowitz & Leydersdorff, 2000, pp. 109- 123), spin off companies, negocios deportivos administrados por universidades, de difusión cultural, capacitación, marketing, servicios de control de calidad, etc. Sobre todo, interesan aquí las actividades académicas comercializadas dentro del “nuevo espíritu del capitalismo”, en contextos competitivos de mercadización; por ejemplo, consultorías académicas (academic consulting) y el emprendimiento académico (academic entrepreneurship) en áreas de las ciencias sociales, las humanidades y las artes. Por tanto, la noción de actividad comercial empleada aquí no se limita únicamente a labores de I+D+i sino que cubre toda la gama de acciones generadoras de ingreso que llevan a cabo las universidades. Esta perspectiva es más apropiada para el CA de los países de la periferia, donde las labores de I+D+i se hallan fuertemente concentrada en unas pocas universidades (Labraña et al., 2019, pp.130- 141).

En efecto, una definición de comercialización referida exclusivamente “a actividades destinadas a generar propiedad intelectual (invenciones y patentamiento), así como a la explotación comercial por vía de la creación de spin-out companies o el licenciamiento de invenciones” (Perkman et al., 2015, pp. 380-391) no serviría sino excepcionalmente en la

región latinoamericana. Dentro de las más de 4 mil universidades existentes en la región (Brunner & Miranda, 2016), solo un pequeño porcentaje puede calificarse como ‘universidades de investigación’ (research universities) y, por ende, en condiciones de participar rentablemente en actividades complejas de comercialización del conocimiento producido. Esta limitación ya se había constatado en los años 1990, manteniéndose inalterada, en lo esencial, hasta hoy (Bárcena Ibarra, 2010, pp. 7-28). Más aún, según observa un reciente estudio, “cualquiera sea el indicador que se tome, los resultados de la comparación entre la realidad de la región y los países más desarrollados muestran diferencias sustanciales [en este plano] que lejos de ir disminuyendo se han ido acrecentando en el tiempo. Pero, más preocupante aún es que las brechas también se han ensanchado con respecto a otras economías emergentes, particularmente aquellas del continente asiático” (Rivas, 2014, p. 1). En cambio, hay universidades estatales y privadas de la región que generan recursos —aunque de cuantía limitada— a través de legítimas actividades comerciales¹ de capacitación, asesorías a empresas, venta de servicios rutinarios de conocimiento, etc., y no solo mediante la mercantilización de la enseñanza de pregrado.

Financiarización

La financiarización es uno de los términos más populares dentro de la heterodoxia en la ciencia económica para caracterizar la fase actual del capitalismo. Podemos rastrear sus precedentes en autores como T. Veblen, J. M. Keynes y J. K. Galbraith, en las referencias al creciente peso de las finanzas de parte de H. Magdoff a mitad de los años sesenta del pasado siglo, y en realidad parece considerarse que la corriente vinculada a la Monthly Review (en adelante, MR) a la que pertenece fue la precursora de la tesis de la financiarización (Foster y Magdoff, 2009) y las tesis de H. Minsky. No obstante, no fue hasta los años noventa cuando la utilización del concepto de financiarización adquirió mayor notoriedad de la mano del Boiling Point de Kevin Phillips.

La financiarización de las economías alrededor del mundo se ha caracterizado por tener una creciente tendencia. Cada vez más firmas transfieren su capital hacia el sector financiero

Suele referirse en la literatura del CA al desarrollo de un “mercado secundario de valores respaldado por activos en los préstamos para estudiantes (secondary market in Student Loan Asset-Based Securities, SLABS). Con todo, si bien este fenómeno es un aspecto importante de la financiarización de la ES en algunos países (González, 2018, pp. 881- 908; Marambio-Tapia, 2018, pp. 82- 100), aquí este concepto apunta a un proceso más general en la ES a nivel global, resultado de la transformación de las universidades en ‘cuasi-firmas’ (quasi-firms) que actúan en los mercados financieros para obtener préstamos y contratos de leasing, emitir bonos, manejar portafolios financieros, efectuar risk management, crear endowments, realizar planificación financiera, etc., todo esto con el propósito de financiar actividades de emprendimiento académico y generar beneficios para las propias instituciones (Engelen et al., 2014, pp. 1072- 1091; Santiago et al., 2008)

CAMPO ORGANIZACIONAL

En el plano organizacional, en el marco de análisis del capitalismo académico considera la composición específica de instituciones, agentes, partes interesadas, públicos e individuos que interactúan en un sistema universitario nacional, condicionado tanto por la infraestructura de economía política recién descrita como por las reglas y dinámicas propias

explícitas e implícitas (Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas y Labraña, 2022), que caracterizan al campo en que se desenvuelven.

Dos fenómenos adquieren relevancia en este plano. Por una parte, una generalizada empresarialización entendida como la transformación de las universidades en organizaciones emprendedoras, proceso que, según Clark (1998), ocurriría en cinco dimensiones fundamentales: diversificación de la base de ingresos; fortalecimiento de la conducción institucional; desarrollo de una periferia institucional expandida para interactuar con el medio externo; estimulación del núcleo académico de departamentos y disciplinas para involucrarlos en los emprendimientos académicos y formación de una cultura de valores emprendedores común entre directivos, académicos y estudiantes.

La aproximación hacia una universidad emprendedora se desarrolla actualmente bajo tres perspectivas: su interacción con el sector privado y el gobierno en torno a proyectos de tipo triple hélice; su adaptación al actual entorno cambiante y turbulento mediante comportamientos de tipo mercado y, por último, el desarrollo de liderazgos en un marco “glonacal” (Brunner et al., 2019; Marginson, 2004, pp. 175- 244).

Por otra parte, la emergencia del nuevo gerencialismo, entendido como el desplazamiento del gobierno universitario desde la administración y la política hacia la gestión, con énfasis en la idea de management (Deem, 2017, p. 3). Generalmente, este nuevo gerencialismo altera el gobierno interno de las organizaciones académicas, introduciendo nuevas ideas, actores, procedimientos, tecnologías y prácticas orientados, según sus promotores, a modernizar la gestión de las universidades y hacer más eficaz y eficiente el cumplimiento de sus funciones y, según sus críticos, confirmar la primacía de un modelo neoliberal de la educación superior (Marginson y Considine, 2011; Baltaru y Soysal, 2018, pp 213- 219).

Hoy día se considera a la universidad como un espacio complejo (Stensaker, 2018, pp. 274-285), cuando no contradictorio (Parker, Jacob y Schmitz, 2019, pp. 280- 306), donde existen fricciones de poder entre diversos actores, márgenes de autonomía y autodefinición de la profesión académica y se expresan resistencias frente a los nuevos estilos de management (gerencialismo) promovidos por una cultura de rendición de cuentas (Fardella, Sisto y Jiménez, 2015, pp. 1625-1636) que se orienta hacia la competencia y la lógica de la eficiencia (Naidoo, 2016, pp. 1- 10.) Por esto Vican, Friedman y Andreasen (2019, pp 1-. 26) señalan que durante los últimos años los administradores de este tipo de instituciones han debido recurrir a una lógica cada vez más administrativo-gerencial, limitando por ejemplo la autonomía profesional de las facultades al aumentar la corporatización de las universidades con una fuerte concentración de control gerencial.

CAPITALISMO ACADÉMICO DIGITAL

Según, Saura, Caballero (2021): La sociedad digital en la que vivimos está produciendo transformaciones en todas las esferas sociales e institucionales (Lupton, 2015). Estos cambios están teniendo su particular efecto en las universidades y en la relación entre la producción del conocimiento y la cultura académica. Por un lado, los procesos de digitalización modifican el funcionamiento de las universidades que se describían desde las narrativas de la economía del conocimiento (Olssen y Peters, 2005) y de las prácticas políticas del capitalismo académico (Jessop, 2017; Slaughter y Leslie, 2001). Todo ello se debe a que ahora tanto las lógicas de las economías del conocimiento como las del

capitalismo académico están siendo sustituidas por las dinámicas propias del capitalismo digital (Fuchs, 2019; Peters, 2020). Por otro lado, los procesos de digitalización social modifican las lógicas del gobierno de los números (Rose, 1991; 1999) que han dominado la academia y han venido transformando la identidad profesional de los académicos durante las últimas décadas. Ahora, al gobierno de los números y a la cultura de la performatividad (Ball, 2012) se le suma el “poder de las métricas” (Beer, 2016), que viene acompañado de procesos de auto-monitoreo y auto-promoción de los “sujetos cuantificados” (Lupton, 2016). Esto da lugar a los nuevos “académicos digitalizados” (Lupton, Mewburn y Thompson, 2018). (Saura, Caballero, 2021, p. 194).

"Las métricas se pueden usar de manera rentable si se usan para informar el juicio, en lugar de reemplazar el juicio"

El conocimiento generado desde las universidades se ha convertido en una forma de producción para avanzar en las lógicas competitivas de las economías globales (Olssen y Peters, 2005). Basándose en los principios de la economía del conocimiento, término que comienza a expandirse a finales del siglo XX, el discurso internacional ha conducido a las instituciones universitarias a adaptarse a los cambios del capitalismo global, haciendo del conocimiento una forma de competición económica entre países. Los informes de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE, 1996a; 1996b; 1996c) fueron unos de los primeros discursos supranacionales que impulsaron a las universidades a convertir el avance del conocimiento en una forma de competir en el mercado global. En el contexto europeo, la adhesión de las universidades a la economía del conocimiento se materializa con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El EEES fue la estrategia más pragmática para homogeneizar progresivamente a las universidades europeas con la finalidad de que estas pudieran competir con las economías de China y Estados Unidos. (Saura, Caballero, 2021, p. 195)

De esa relación entre producción de conocimiento y competición, propia de una lógica capitalista, nace el concepto de “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 2001). La labor académica se transforma así, en las últimas tres décadas, en una actividad al servicio del capitalismo regida por principios de producción y competitividad económicos (Brunner et al., 2019; Slaughter y Rhodes, 2004). El resultado ha sido la conversión de la academia en un espacio donde se desarrollan prácticas y dinámicas de producción del conocimiento, entendido como mercancía. En este contexto, el capitalismo académico se sirve del capital humano de las universidades para potenciar al máximo la producción. De ahí que los cambios que ha sufrido la profesión académica, orientada a aumentar la producción de resultados de investigación y la posición en los rankings entre universidades, haya fomentado la competición por recursos externos de financiación y la sobreproducción del conocimiento.

El capitalismo académico ha dado lugar a nuevos sujetos académicos gobernados por los números (Rose, 1991). El gobierno a través de números y estadísticas cuantificadas ha expandido “tecnologías políticas” que se sustentan en la producción, la autorización, la validación, la difusión y la acumulación (Rose, 1999). Estos procesos de gobernanza mediante números han sido impulsados desde la política educativa global para clasificar, comparar y categorizar a las instituciones universitarias (Grek, 2009). Todo ello ha generado un sentimiento de dependencia de los números (Sellar, 2015) que queda justificado por las propias políticas educativas como la forma de controlar la calidad, generar verdad, legitimar

relaciones de poder y constituir los nuevos sujetos académicos neoliberales contemporáneos (Ball, 2012).

Esta gobernanza académica neoliberal basada en la cuantificación (Lewis, 2013) ha llevado a las universidades a una sobreproducción de conocimiento regida por una de las máximas del capitalismo académico: “publicar o perecer” (Harzing, 2010). La incesante producción de artículos como forma de supervivencia en la universidad ha generado las nuevas subjetividades académicas propias del “homo economicus” (Read, 2009). Así, las subjetividades se construyen cuando el académico se sumerge en las dinámicas de producción, ejerce un auto-control sobre ellas y asume la responsabilidad de sus éxitos y fracasos. Esta forma de subjetivación es propia de la gubernamentalidad neoliberal en la Educación Superior y transforma a los académicos en empresarios de sí mismos.

Estas lógicas de la economía del conocimiento que funcionan por medio del capitalismo académico y la gobernanza de los números han producido variaciones epistemológicas sobre cómo y para qué se produce el conocimiento en las universidades. La performatividad, que fue un concepto que abordó el filósofo francés Jean-François Lyotard (1984) en «La condición postmoderna. Informe sobre el saber», ha sido un posicionamiento teórico que ha servido para comprender los principios y los cambios que acompañan a la producción del conocimiento mediante dinámicas de rendimiento contante en la producción de resultados. Los primeros trabajos que comenzaron a utilizar la noción de performatividad en la educación superior, que han venido desde los estudios en educación comparada (Barnett, 1996; Cowen, 1996), se centraron en demostrar cómo, ya en la década de los 90, las universidades tenían como meta luchar por la economía del conocimiento a través de prácticas que hacían que su capital humano orientase la actividad académica hacia dinámicas de constante rendimiento cuantificado.

La cultura de la performatividad persigue la optimización relacional de reciprocidad input/output sustentada en la maximización de resultados. De ahí que performatividad se base en el determinismo y en la filosofía positivista de la eficiencia. Las acciones que generan la cultura de la performatividad en la universidad están enfocadas a la producción de conocimiento como valor económico por encima de cualquier otro valor. Esta cultura modifica la relación del académico con su actividad profesional, con sus colegas y, lo más importante, consigo mismo. La performatividad, que se basa en la cuantificación de la producción, ha sido muy atractiva y eficaz para consolidarse como tecnología de gobierno que convierte a los números en garantes de la verdad y de la calidad. De ahí que los sistemas de comparación, a través de rankings, se hayan servido de estos procesos de gobernanza numérica para determinar cuán válido es un académico, una universidad y un país.

El gobierno de los números ha originado políticas para reorientar las formas de producción del conocimiento académico y las lógicas de funcionamiento de las universidades. Dichas políticas se han materializado a través de la consolidación de rankings universitarios (Shore y Wright, 2015) y evaluaciones basadas en la rendición de cuentas (accountability) (Cannizzo, 2015).

Aunque los rankings de universidades se remontan a la década de los años 80, la expansión de los mismos se produce a principios de la primera década del siglo XX (De Angelis y Harvie, 2009; Shore y Wright, 2015). El AcademicRanking of World Universities (ARWU, por sus siglas en inglés), conocido también como Ranking de Shanghái, el ranking Times

Higher Education World University (THE) y el QS World Rankings (que incorpora a diferentes rankings pertenecientes a la corporación británica Quacquarelli Symonds) se han consolidado durante la última década como los tres sistemas de clasificación más importantes de la política educativa global.

Estos rankings competitivos han normalizado que la finalidad de las universidades sea mejorar constantemente los resultados numéricos de los indicadores de producción del conocimiento para situarse en el mejor posicionamiento de las clasificaciones. El ARWU o ranking de Shanghái, que comienza en el año 2003, es el más relevante de todas las clasificaciones en las que se posicionan a unas universidades y regiones respecto a otras. Aunque hay múltiples dimensiones de medición de la calidad de las universidades, el 60 % del valor total de los indicadores de ARWU se fundamentan en torno a publicaciones de impacto en revistas indexadas. El ranking de Shanghái ha legitimado la cultura de rankings mediante la cual los países y las universidades son auto-gobernadas en procesos de competencia. Esta cultura hegemónica de los rankings para medir la calidad en función de la producción, ha tenido grandes detractores en la literatura internacional (Lynch, 2013; Shore y Wright, 2015). Una de las corrientes críticas más relevante es la que se está elaborando con base en el pensamiento descolonial (Leite, 2010, pp. 219- 233; Shahjahan y Blanco-Ramírez, 2016, pp. 521- 73). El pensamiento descolonial es una corriente epistémica y política que se basa en la crítica de la cosmovisión de la modernidad que hegemoniza el conocimiento occidentalizado en la educación (Grosfoguel 2008). Esta corriente analiza cómo las universidades del sur global han ido modificando sus culturas de origen a través de un pensamiento colonizado impuesto como único enfoque para comprender la realidad (Lander, 2000; Castro- Gómez y Grosfoguel, 2007).

Son procesos de hegemonización que expanden modos de entender, de ser y de representar los fenómenos (Mignolo, 2011) a través de un “epistemicidio” en la producción del conocimiento (Santos, 2010). Estos cambios en la producción del conocimiento tienen que ver con la imposición de las dinámicas del capitalismo académico que han alejado a las instituciones universitarias de sus culturas originarias. Las universidades del sur global han vivido procesos de ruptura abrupta con sus contextos de origen para dirigir la producción del conocimiento en una adaptación a las lógicas competitivas del mercado global por las que han sido colonizadas. Estos cambios epistémicos en las instituciones de educación superior de América Latina han llevado a que se generen procesos de resistencia a la hegemonía de la economía del conocimiento y del capitalismo académico por medio de una epistemología del sur que tiene como fin último decolonizar el saber (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Santos, 2010)

La cultura de la auditoría (Power, 2000), bajo la que se sostienen los rankings universitarios, se instaura gracias a las políticas de rendición de cuentas lideradas por un gobierno de los números que hace recaer en los sujetos académicos toda la responsabilidad sobre la producción. Para ello, durante las últimas décadas, a través de los sistemas de evaluación, se han impulsado estrategias para lograr que el capital humano de las universidades produzca conocimiento constantemente medido en rendimientos de productividad de los resultados de investigación. Estos resultados se materializan principalmente en publicaciones, captación de recursos de investigación financiados de modo competitivo y transferencia de resultados al mundo empresarial.

Las políticas de rendición de cuentas basadas en la producción se han analizado en diferentes países y dan muestras de cómo se legitima la competitividad individual bajo nuevos espacios de control en la academia (Cannizzo, 2015, pp.199- 217; Fardella, Sisto, Jiménez, 2017, pp. 435- 448; Jankowski y Provezis, 2014). Uno de los discursos supranacionales iniciales para promover políticas basadas en el rendimiento de cuentas viene de la mano del Banco Mundial a finales de los años 90, periodo en el que se instaura la noción de economía del conocimiento para competir por el conocimiento global. En el informe del Banco Mundial “The financing and management of higher education” (Johnstone, Arora y Experton, 1998), la lógica discursiva orienta a los países a instaurar modelos de mercado en las universidades para que los académicos perciban salarios e incentivos económicos en función de su desempeño y producción. Aunque las políticas de rendición de cuentas forman parte de una corriente global, en cada contexto se ha desarrollado de manera diferente, pues se han tenido que ajustar a las tradiciones culturales de las universidades en cada país (modelo de mercado, humboldtiano y napoleónico). (Saura, Caballero, 2021, p. 198)

La cultura de la performatividad

En esta sección se analiza la construcción de la cultura de la performatividad en la educación. Es una cultura que nace tras la implementación de diferentes mecanismos de privatización encubierta en la educación. La administración educativa incorpora nuevas dinámicas de privatización encubierta en la educación pública: pruebas de evaluación estandarizada, nuevos sistemas de incentivo económico a los docentes y nueva gestión pública. Estos mecanismos son nuevas tecnologías políticas que producen control institucional

En todo el mundo, se están introduciendo en los sistemas de educación pública formas de privatización. Muchos de esos cambios son el resultado de una política deliberada, a menudo bajo el estandarte de la "reforma educativa" y sus repercusiones pueden ser de gran alcance, para la educación de los estudiantes, la equidad, las condiciones de los docentes y demás personal docente. Otros cambios pueden introducirse sin anunciarse: cambios en la forma en que se dirigen las escuelas y que puede ser presentada como una manera de "mantenerse acorde con la época", pero en realidad reflejan una orientación cada vez más mercantilista, competitiva y consumista en nuestras sociedades. (Ball y Youdell, 2007, p.2)

Se presta especial atención en los mecanismos de privatización endógenos en la educación pública que se están incorporando en el sistema educativo, atendiendo a la categorización propuesta por Ball y Youdell (2007, pp. 8- 18), quienes diferencian entre dinámicas de privatización exógenas de la educación y dinámicas de privatización endógenas en la educación. Las dinámicas de privatización exógenas, forman parte de las pautas visibles para liberalizar al sector público como medio de imposición de la ideología neoliberal, y así originar beneficio económico ofertando los servicios educativos al sector privado.

La privatización endógena, o formas encubiertas de privatizar el sistema educativo, hacen referencia al traslado de la ideología, metodología y acciones del sector privado dentro del sistema educativo, y de este modo, provocar que las instituciones públicas sean análogas, en sus objetivos y funcionamiento a las privadas. Dentro de las dinámicas endógenas de privatización, se diferencian los cuasimercados, la gestión de resultados y la nueva gestión pública. (Ball y Youdell, 2007, p. 15)

Ball (2003) define la cultura de la performatividad (performativity), como:

(...) una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso (pp. 89-90)

Si bien es cierto que se identifica la performatividad como una cultura, también es reconocida como una tecnología política que forma parte del triunvirato reformista de lo público, acompañando a los mercados educativos y la nueva gestión pública en la educación (Ball, 2007). Se considera que cada una de estas tecnologías políticas implican la inculcación de distintas formas de disciplina y de regulación, constituyendo un nuevo régimen en la regulación del sector público (Ball, 2007; Jessop, 2008).

Así pues, se puede entender la performatividad como el resultado de la actuación de dos tecnologías políticas: las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de gestión de resultados en la docencia. No consiste en una simple modificación de la praxis docente, se trata de un cambio de más calado, que incide en el modo de concebir la institución educativa, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales, etc.

Esencialmente la performatividad es una lucha por la perceptibilidad: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares, constituyen la mecánica de la performatividad (Ball, 2003, p. 93).

La performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación y, así mismo, como lo define Lyotard, un sistema de terror, el cual implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, fricción y transformación. Performances, de sujetos individuales u organizaciones, sirven como medidas de productividad o resultado, como formas de presentación de la calidad o momentos de promoción e inspección. Estas significan, encapsulando o representando la calidad o la valía de un individuo o de una organización dentro de un campo de juzgamiento. “Una ecuación entre riqueza, eficiencia y verdad es entonces establecida” (Lyotard, 1984, p. 46). La cuestión de quién controla el campo de juzgamiento es crucial. La rendición de cuentas y la competencia son la legua franca de este nuevo discurso de poder, tal como lo describe Lyotard, un discurso en el cual emerge una nueva forma de legitimación en las sociedades posindustriales para la producción de conocimiento y su transmisión por medio de la educación.

El docente performativo

En este apartado se ven algunos de los cambios que están sufriendo los docentes tras la implementación de la cultura de la performatividad en la Universidad Pública, se hace énfasis en los cambios que se producen en la identidad de los docentes, en las nuevas modalidades de interacción social y profesional y en la aparición de nuevos valores (Ball, 2003).

Las nuevas identidades se abordan desde los cambios en la subjetividad que se originan en los docentes. Los procesos de interacción en los centros escolares vienen fundamentados por

la competencia, la eficiencia y la productividad. Los nuevos valores están sustentados en variaciones axiológicas por las nuevas formas de concebir a las instituciones, por el valor performativo y la imposición del pragmatismo. La suma de estas tres tecnologías de control son las causantes de la configuración del “docente performativo”. (Luengo, Saura, 2013, p. 146)

En referencia a los cambios de identidad que están sufriendo los docentes, son numerosas las variaciones en las subjetividades de los mismos. La identidad del profesor se desvanece, en vez de incrementarse el profesionalismo docente como requisito fundamental para la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 2010, pp. 10- 33). El profesional docente está asentado bajo el orden y el control y solamente interesa un docente mensurable, es decir, un ser pragmático y vacío

Con respecto a la práctica me siento muy agobiado, estamos envueltos en un papeleo continuo, todos los días tienes que generar algún papel que te impide hacer tu tarea como tú quieres.

Los profesores caen en la performatividad debido a la diligencia con que intentan cumplir los nuevos (y a veces irreconciliables) imperativos de la competición y el logro de objetivos. Los compromisos humanistas del profesional integral -la ética del servicio- son reemplazados por la promiscua variedad teleológica del profesional técnico -el administrador-. La eficiencia prima sobre la ética; el orden sobre la ambivalencia. Este vuelco en la identidad y conciencia del profesor se refuerza y amplía por medio de la introducción, en el entrenamiento de profesores, de nuevas formas de preparación desintelectualizada basadas en la competición. “Es una educación derivada de supuestos requisitos funcionales o instrumentales, no de fines personales, culturales o políticos” (Muller, 199”, p 188) (Ryan, 1998, anota que “*cuando el profesionalismo se rediseña de esta manera, según requisitos de competitividad, las capacidades reales del profesor para resolver problemas disminuyen día a día*”, p. 108).). Se rediseña al profesor en formación más como un técnico que como un profesional capaz de tener juicio crítico y reflexión. El enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de competencias que se debe adquirir

El profesorado se convierte en un agente medible. Ya no importan las situaciones individuales ni personales, porque lo que interesa es una medición de la valía del docente por su contribución al resultado total numérico que representan las pruebas externas estandarizadas. Así se reconfigura la institución como unidad básica de medida (Elmore, 2003, pp. 9- 48), en la que el estudiante pierde protagonismo a nivel individual porque lo que prima es la suma de los resultados (por ejemplo, Saber Pro) que debe lograr la institución. Desde la óptica deleuziana queda clara la traslación originada desde individuos hacia seres “dividuales” (Deleuze, 2006, pp. 1- 5).

El profesorado tiene que superarse constantemente, ser el mejor, obtener mayor reconocimiento social. Todos estos cambios de identidad responden al “yo triunfante” (Ball, 2003), a un estado individual encadenado a “ser más” de lo que es, siempre en una búsqueda constante por el logro de la excelencia, en la que la eficiencia prima sobre la ética y el orden sobre la ambivalencia

Las bases de datos, la rendición de cuentas por medio de informes y la comparación entre los agentes son otros elementos claves para la transformación de las interacciones sociales dentro de la institución performativa.

Otra de las finalidades de la performatividad consiste en instalar en el profesorado estados psicológicos de inseguridad e inestabilidad (profesores ocasionales), originando una incertidumbre permanente. Desde la concepción de Ball (2003) son procesos que contribuyen a que nos convirtamos en seres “ontológicamente inseguros”, por no saber si lo que hacemos es lo suficiente y lo correcto.

Tal y como señalan Shore y Wright (1999, pp. 557- 575) y Ball (2003), la personalidad de los docentes se ve afectada con estas prácticas al provocar inestabilidad emocional e inseguridad en sus decisiones, debido al constante control externo que se ejerce sobre su actividad, de tal modo que, con el tiempo, se pueden producir situaciones de deterioro psicológico y fisiológico en los docentes

Antes de la introducción de la cultura de la performatividad, la educación se apoyaba en principios democráticos y se concebía desde una óptica de servicio público, como una institución primordial para construir el bienestar social. En la actualidad estos valores se han tornado hacia valores economicistas, donde la educación forma parte del sistema de productividad imperante y el aprendizaje se rige por su relación con la rendición de cuentas (accountability). Las acciones de los docentes cambian constantemente por la inclusión de las distintas tecnologías políticas impuestas, generando situaciones propias de un profesional técnico de la enseñanza

Como afirma Lyotard (1991), la sociedad de la performatividad está obsesionada por la búsqueda de la eficacia y de la eficiencia. Desde esta perspectiva, el profesorado realiza sus actuaciones durante todo el curso en favor del aumento del rendimiento escolar, en una búsqueda ciega de la eficacia y un comportamiento sumiso a los dictados de la administración.

El gestor (Rector, vicerrectores, decanos, etc.) performativo

En la performatividad, el Rector, vicerrectores, decanos, etc., asumen un papel fundamental para su implementación, teniendo como principal pretensión transmitir las acciones de control en el “alma del profesor”. Para ello, la búsqueda de outputs predeterminados se utiliza como punto de partida para legitimar el poder. En este escenario, la dirección escolar se reconfigura con acciones de mayor control y superioridad. Dentro del Programa de calidad, las nuevas funciones de poder que se adoptan desde la dirección, se han definido como “enjuiciamiento jerárquico” y “poder de decisión vertical” (Luengo y Saura, 2012, pp. 11-126). El primero de ellos se refiere a la potestad que tiene la dirección universitaria para determinar si los docentes son merecedores, o no, de bonificaciones o reconocimiento por su contribución a la mejora de la institución. El segundo mecanismo de poder es definido de este modo porque es la dirección, la que decide los criterios y objetivos para acceder a las bonificaciones, erradicándose la colegialidad en estos asuntos tan importantes.

Estas acciones jerárquicas son ejercicios propios de la gobernanza e intentan imponer tecnologías de dominación a los demás y a uno mismo, conformando nuevas relaciones de subjetividad y poder (Foucault, 1998). Se modifica así la subjetivación de los sujetos por medio de prácticas totalizantes e individualizantes propias de la gobernabilidad, en

consonancia con las finalidades perseguidas por la cultura performativa (Butler, 2004; Youdell, 2006). Uno de los directores de una zona vulnerable, relata la manera que inculca en el alma del docente la cultura performativa.

Con las distintas prácticas se crea las nuevas pedagogías invisibles de la gerencia (Bernstein, 1996). La función de gestión empresarial es la tecnología de control clave para reformular las políticas de los servicios públicos y su implementación fundamentalmente está basada en dos acciones. La primera de ellas hace referencia a todos los dispositivos que se desarrollan con esta cultura empresarial que reorganiza lo público (informes de rendición de cuentas, nuevas atribuciones de desempeño). Como segunda acción, se destacan las nuevas relaciones de poder, que se fundamentan en una estructura jerárquica, en la que cada sujeto obtiene una responsabilidad propia. Estos son los procesos claves para erosionar sutilmente el profesionalismo y la ética docente. Se trata de debilitar, poco a poco, al profesional a través de la incorporación de nuevas tecnologías de control que hacen que el docente pierda poder de decisión, que son asumidas paulatinamente por la nueva gestión. Sin embargo, algunas voces críticas a esta nueva gestión educativa afirman que ha sido una práctica fracasada a nivel global, ofreciendo un rasguño de esperanza y un alto grado de optimismo, que aboga por una dirección basada en el liderazgo colaborativo (Bolívar, 2012).

Los nuevos gestores performativos actúan estratégicamente para obtener el máximo puntaje en las pruebas de evaluación de diagnóstico, ya que del resultado de las mismas dependerá el incentivo económico

Desde la gestión universitaria, como mera función de control, por un afán constante en la superación de resultados a nivel institucional, se provoca lo que se entiende por la “usurpación de la intelectualidad docente”. Ello se refiere a las intenciones que tiene la dirección por orientar la praxis de aula hacia los contenidos mensurables en las distintas evaluaciones estandarizadas. Se impide de este modo el desarrollo de la docencia con unos fines democráticos, culturales y políticos.

HACIA UN CAPITALISMO ACADÉMICO DIGITAL

Los siguientes acápites se basan en Saura y Caballero (2021, pp. 198- 204).

Si bien la economía del conocimiento ha servido para comprender las lógicas del capitalismo académico en la década de los 90, la noción de capitalismo académico digital es ahora más apropiada para abordar el nuevo rumbo del sistema capitalista hacia la producción y mercantilización de conocimiento digitalizado. Schiller (2000) comenzó a utilizar el concepto de capitalismo digital para describir las variaciones del mercado global en torno a medios de producción digitales al tiempo que se expandía el uso de Internet (Fuchs, 2019, pp. 53- 71; Schiller, 2000). Es común también utilizar otros términos como “capitalismo informacional”, “capitalismo de redes” (Fuchs y Mosco, 2015), “capitalismo cognitivo” o “capitalismo del conocimiento” (Peters, 2020, pp. 1- 10; Peters y Jandrić, 2018) para hacer referencia a las formas de producción del conocimiento en la era de la digitalización. En lugar de recurrir a la noción de economía del conocimiento, como se hacía durante las últimas tres décadas, ahora, discursos supranacionales como los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020) y la Comisión Europea (2020), se decantan por hablar de “economías digitales” o “economía digital competitiva” para supeditar la producción del conocimiento a los principios del capitalismo digital. La idea esencial del

capitalismo digital es que la acumulación del capital y las formas de producción se desarrollan sustancialmente a través de un trabajo inmaterial producido por la tecnología digital. Así, los procesos de producción digitalizados se configuran a través del uso de redes y plataformas, tipo Uber, Airbnb, LinkedIn y otras similares, y aunque algunas investigaciones se refieren a ellas como parte de una “economía colaborativa” (Sundarajan, 2016), para otros autores más críticos, como Srnicek (2018), forman parte del “capitalismo de plataformas”.

Las plataformas digitales abren el camino a la instauración de un régimen de posverdad, en el que se cuestiona el propio marco de la realidad social, haciendo que pierda sentido siquiera discutir sobre la veracidad de la información

Srnicek (2018) describe puntualmente cuáles son los tipos de plataformas y sus márgenes de acción:

El primer tipo es el de *las plataformas publicitarias* (como Google o Facebook), que extraen información de los usuarios, llevan a cabo un trabajo de análisis y luego usan los productos de ese proceso para vender espacio publicitario. El segundo tipo es el de *las plataformas de la nube* (como Amazon Web Services -AWS- o Salesforce), que son propietarias del hardware y del software de negocios que dependen de lo digital y que los rentan de acuerdo a sus necesidades. El tercer tipo es el de *las plataformas industriales* (como Intel, Microsoft, GE o Siemens), que producen el hardware y el software que se necesita para transformar la manufactura tradicional en procesos conectados por Internet que bajan los costos de producción y transforman bienes en servicios. El cuarto tipo es el de *las plataformas de productos* (como RollsRoyce o Spotify), que generan ganancias mediante el uso de otras plataformas para transformar un bien tradicional en un servicio y cobrar por ellos un alquiler o una tasa de suscripción. Por último, el quinto tipo es el de las plataformas austeras (como Uber o Airbnb), que intentan reducir un mínimo los activos de los que son propietarias y obtener ganancias mediante la mayor reducción de costos posible. (Srnicek, 2018, p.50)

El último grupo es el de *las plataformas austeras*, que son aquellas que no poseen bienes, pero son dueñas del activo más importante: el software que habilita al servicio y el análisis de datos. Así, Uber es una empresa de taxis que no tiene automóviles, Airbnb es una empresa de alquileres temporales que no posee propiedades, etc. El hincapié en este último grupo está centrado en dos aspectos: la situación de los trabajadores subcontratados y la imposibilidad de crecimiento de estas empresas. El primer aspecto aborda las problemáticas de falta de seguro médico, derechos y beneficios de los empleados de las compañías con modelos de negocio austero. Sin embargo, este asunto es transversal y comprende a todas las empresas que gestionan sus negocios a través de plataformas (Apple, Amazon, etc.)

En términos de tercerización, el modelo austero es todavía un jugador menor en una tendencia de largo plazo. La capacidad de generar ganancias que tiene la mayor parte de los modelos austeros también parece ser mínima y estar limitada a unas pocas tareas especializadas. E incluso en esos casos los modelos austeros más exitosos han estado respaldados más por riqueza de CR que por algún tipo de generación significativa de ganancia (Srnicek, 2018 p. 83).

Cabe señalar que el aspecto central del desarrollo de las plataformas es el incremento de usuarios y por ende la producción masiva de datos. Cuanto mayor sea el número de personas

en una plataforma, proporcionalmente aumentará el prestigio, reconocimiento y ganancias de ésta. Es así que las plataformas funcionan a partir del aprovechamiento de los datos de los cuales obtienen utilidad: componen la fórmula de reciclamiento del neoliberalismo en la última década. Más que una transformación estructural, el capitalismo está en pleno proceso de entrar a otra modalidad de la cual apenas se ven los primeros pasos; es el nacimiento de una nueva etapa dónde se intentan solventar los aspectos críticos recurrentes e inherentes del modelo de acumulación capitalista para relanzarlo hacia el futuro.

Srnicek concluye señalando que las plataformas pueden ser medianamente reguladas por el Estado a través de leyes anti-monopólicas, sin embargo, tales medidas en términos concretos resultan insuficientes ya que no atacan los aspectos estructurales que permitieron el nacimiento de éstas. Por tanto, a modo de propuesta final, el economista canadiense sostiene que se necesitan plataformas públicas en vez de sólo corporativas, las cuales deberían ser propiedad y controladas por el pueblo. Es de esta forma que se puede presionar para usar las plataformas en clave postcapitalista con el fin usar los datos de los usuarios para realizar tareas reivindicativas como la distribución de los recursos, la participación democrática y el desarrollo de la tecnología (Srnicek, 2018, p.116)

Resulta pertinente dar un vistazo al libro de Srnicek en el momento actual en el cual el capitalismo a partir de la economía digital ha sabido seguir sacando ganancias cuantiosas a pesar del aislamiento generado por la pandemia del coronavirus. Esto es más evidente cuando sale a relucir que las empresas que siguen creciendo a pesar de la recesión mundial son los gigantes tecnológicos. El actual proceso está dando paso a una nueva modalidad del capitalismo basada en la economía digital, la deslocalización del trabajo y la precarización laboral, acompañada de la vigilancia y el confinamiento permanente; es una reorganización del sistema. Ante tal situación, Capitalismo de plataformas pone algunas cartas sobre la mesa, esperando claramente que la inconformidad se acompañe de una práctica política antagónica y de un uso responsable y solidario de las nuevas tecnologías.

Como consecuencia de lo anterior, comienzan a proliferar los análisis que se sirven del abordaje teórico del capitalismo digital para examinar los cambios más relevantes en la Educación Superior. Hall (2016) se ha centrado en las dinámicas internas de las universidades a través de la producción del capital y los espacios de la digitalización académica a través de la noción de la “Ubersificación”. La ubersificación de la universidad es una metáfora para comprender que el funcionamiento de la universidad actual está basado en lógicas del capitalismo digital que se materializan a través de la mercantilización del conocimiento en plataformas como la del magnate tecnológico Uber. Además, las lógicas del capitalismo digital permiten comprender la influencia que la industria de las corporaciones tecnológicas de Silicon Valley ejerce sobre la reforma global de la Educación Superior (Means, 2018). Junto a ello, los estudios que abordan la digitalización de la Educación Superior comienzan a apostar por la noción del capitalismo digital a través de la corriente de análisis de la economía política (Mirrlees y Alvi, 2020).

El capitalismo digital genera la transformación de la producción del conocimiento en las universidades, de manera que lo que antes estaba gobernado por números, paulatinamente comienza a estar gobernado por la digitalización. El gobierno de los números que auspiciaba la cultura de la performatividad ha devenido en la datificación, que consiste en procesar los números para convertirlos en datos cuantitativos y analizarlos por medio de tecnologías

digitales (Williamson, 2018, pp. 212- 226). Estos procesos de datificación fomentan que vivamos gobernados por la digitalización. La digitalización es el tratamiento de los datos analógicos y su conversión en dígitos a través de códigos binarios que pueden ser procesados por algoritmos y softwares. Estos procesos de digitalización están haciendo que el trabajo académico esté sufriendo nuevas modificaciones, a la vez que las universidades son objeto de las dinámicas expansivas del mercado global del conocimiento digitalizado.

El gobierno de los dígitos está generando importantes cambios en la producción del conocimiento en las universidades gracias a las posibilidades que las grandes corporaciones tecnológicas digitales ofrecen por medio de los Big Data y la inteligencia artificial (Kitchin, 2014; Mayer-Schönberger y Cukier, 2013). Big data hace referencia a las cantidades masivas de datos que son procesados en grandes volúmenes y a una velocidad de análisis muy elevada para ofrecer valores relacionados con el comportamiento de los sujetos frente a la información que le ofrecen los medios tecnológicos. Estos cambios que devienen de los procesos de almacenamiento de datos masivos se recogen de modo cotidiano para extraer patrones de conducta exhaustivos, de gran alcance y flexibles que son almacenados y procesados a tiempo real (Kitchin, 2014; Williamson, 2019). Desde la visión de Mayer-Schönberger y Cukier (2013) la aplicación de los Big Data en el campo de la educación, junto a la inteligencia artificial, componen unos de los cambios más importantes en la política educativa global (Pedró, Subosa, Rivas y Valverde, 2019).

A través de esta tipología de procesamiento digital, se obtiene información personalizada e individualizada de los procesos de aprendizaje a tiempo real, por medio de sistemas probabilísticos que prevén aciertos y errores a la vez que conducen las acciones hacia unas metas que son en parte determinadas. En este sentido, la selección de información por parte del sujeto condiciona sus elecciones futuras, pues la tecnología digital se encarga de establecer filtros en función de los patrones de búsqueda del sujeto, y esto puede hacerlo mediante cualquier dispositivo y desde cualquier lugar.

Con referencia concreta a los procesos de control digitalizados, Shoshana Zuboff (2019) introduce el término “capitalismo de vigilancia”, y las prácticas que se derivan del mismo forman lo que Lyon (2018) denomina “cultura de vigilancia”. El “capitalismo de vigilancia” se entiende como el conjunto de prácticas de control del sistema capitalista sobre la información publicada en redes digitales y sobre las dinámicas de acceso de los sujetos a ella. Por su parte, la cultura de vigilancia hace referencia a las prácticas y compromisos que los sujetos asumen en el control de sus dígitos. De esta manera, los académicos se convierten en “trabajadores del conocimiento digitalizado” (Lupton, 2015, p. 66), es decir, orientan sus esfuerzos a la máxima difusión de su producción para que esta revierta en ellos en forma de dígitos y, por ende, de prestigio digital. (Saura, Caballero, 2021, pp. 198- 200)

Métricas digitales

Los procesos de digitalización social han hecho que las métricas digitales sean parte de nuestras vidas (Beer, 2015, pp. 1- 12; Lupton, 2015). A través de cualquier dispositivo tecnológico digital se ha normalizado que metrifique las horas de sueño, las calorías que se consumen o los pasos que se anda. Lo que se mide y la importancia que se otorga a los resultados que obtenemos afecta a lo que se hace y a lo que somos. Las métricas influyen en la elaboración y modificación de juicios sobre nosotros mismos y en las consecuencias de esos juicios en nuestras vidas (Beer, 2015). Las métricas digitales son procesos de medición

a través de datos masivos que han sido, desde la última década, el mecanismo más empleado para la generación de valor del capitalismo digital contemporáneo (Shiller, 2000). Es decir, la digitalización métrica es el medio de la datificación masiva para generar los valores del capitalismo digital. Estas métricas digitales, que se configuran a través de los Big Data, están cambiando las formas de gobernar a los sujetos y los espacios, de administrar a las organizaciones, de hacer funcionar las economías y de desarrollar ciencia (Kitchin, 2014). Así, las métricas se han convertido en nuevos espacios de medición digitalizada a través de códigos, softwares y algoritmos que están configurando nuevos procesos de control y de gobierno de los sujetos

Debido a estos procesos de digitalización social, la universidad comienza a quedar dominada por nuevos mecanismos de gobernanza basados en el “poder de las métricas” o “cultura métrica” (Beer, 2016; Burrows, 2012, pp. 355- 372; Feldman y Sandoval, 2018; Williamson, Bayne y Shay, 2020, pp. 351- 365). Los factores de impacto de Web of Science y Scopus, el “h-Index” de Google Scholar y las múltiples métricas digitales de las revistas de impacto (denominadas altmetrics o métricas alternativas) se han normalizado como procesos de gobierno a través de mediciones digitalizadas en códigos y softwares. Estas métricas digitales que están dominando la producción del conocimiento académico se constituyen como los procesos más avanzados de la industria de la bibliometría. La bibliometría nace como una ciencia fundamentada en la aplicación de las matemáticas y métodos estadísticos a las publicaciones científicas como un neologismo que hibrida los términos análogos de “biometría, econometría y cienciometría” (Pritchard, 1969, p. 348).

El índice de impacto Science Citation Index (ISI) de Web of Science, perteneciente ahora a Clarivate Analytics, que fue en su inicio la propiedad intelectual y científica de Thomson Reuters, nace en 1961 y se materializa mediante los impactos de revistas en Journal Citation Reports (JCR). El índice de impacto SCImago Journal Rank (SJR) de Scopus, propiedad de Elsevier mide los factores de impacto de las publicaciones de las revistas desde 1998 a través del algoritmo de Google PageRank. Tanto JCR como SJR se basan en la medición de las citaciones de las publicaciones científicas en revistas académicas a través de cuartiles según la importancia que dichas revistas tienen por su nivel métrico de citación o impacto. Por otro lado, el h-Index de Google Scholar, fundado por Hirsch (2005), se basa en un impacto de citación de cada científico mediante la relación entre el número de citas y los artículos publicados que posee. Tanto los índices de impacto de revistas JCR y SJR, así como el índice de impacto de cada académico en Google Scholar (h-Index) se han convertido en una finalidad misma de la producción científica. Son espacios de gobierno en los que la academia (investigadores y revistas) aspira a introducirse de modo exitoso a través del aumento de citaciones de impacto. Esto es así porque en la academia jugamos al juego de las métricas, a la vez que las métricas juegan con nosotros.

Todo ello ha derivado en procesos de auto-gobierno que hacen actuar siguiendo sus reglas y sus límites, y convirtiéndonos en sujetos digitalizados como medio alternativo a las tres grandes bases de datos que miden el impacto de las publicaciones (JCR, SJR y Google Scholar), en la última década aparecen las métricas alternativas o altmetrics. Las altmetrics son métricas digitales del impacto de las publicaciones en la Web a través de blogs, menciones en medios de comunicación, Twitter, Facebook, y demás redes sociales, así como de las veces que se referencian las publicaciones en Wikipedia o la cantidad de veces que un artículo es guardado en repositorios como Mendeley. Si bien las altmetrics tienen su

origen en la webometría de los años 90 (Torres-Salinas, 2013, pp. 53- 60), se consolidan en la última década como registros de atención para cuantificar cuántas personas han descargado un artículo. Consiste en medir la difusión para comprender dónde y por qué se está discutiendo y compartiendo una investigación; se trata de un indicador de influencia para reconocer efectos tangibles de los avances que producen los resultados de las publicaciones en la sociedad (Almetric, 2020). Las métricas alternativas, aunque nacen como sistemas de medición de impacto alternativos al funcionamiento de JCR, SJR y Google Scholar, en la actualidad se han convertido en una industria más del capitalismo digital para producir y ayudar a la comercialización del conocimiento científico. De esta manera, hoy por hoy se ha normalizado que las webs de las revistas informen sobre todo tipo de métricas digitales para cuantificar la valía de sus publicaciones.

Plum Analytics se funda en 2012 como una de las primeras corporaciones de las altmetrics y, desde el año 2017, forma parte de la industria de la producción del conocimiento en Elsevier (Plum Analytics, 2020). PlumX Metrics es la plataforma de las métricas alternativas de Plum Analytics para medir el impacto de los artículos de las revistas de Scopus. Las métricas digitales alternativas de PlumX Metrics se hacen a través de 5 categorías: Citations o cantidad de veces que se cita un artículo en CrossRef, PubMed, Scielo, Scopus, etc.; Usage a través de la cantidad de descargas, vistos, catálogos, abstracts, reproducciones de vídeo; Captures o capturas de pantallas en marcadores, exportaciones, seguidores, recomendaciones de lectura; Mentions o menciones de un artículo en comentarios de revistas, blogs, medios de comunicación; y Social media para medir la cantidad de likes, comentarios y veces que se comparte un artículo en las principales redes sociales como Facebook o Twitter.

Digital Science, una corporación creada en 2010, se ha consagrado como uno de los grandes magnates tecnológicos del capitalismo digital en la medición de la producción del conocimiento científico, mediante las métricas digitales alternativas de impacto.

PlumX Metrics, Dimensions y Almetric se han consolidado en las revistas científicas como métricas alternativas que conviven directamente con los factores de impacto de JCR, SJR y Google Scholar. Ahora las revistas utilizan tanto los resultados algorítmicos digitales de PlumX Metrics, Dimensions y Almetric como métricas a través de visualizaciones muy atractivas.

El uso de estas métricas digitales está generando nuevas formas de gobierno de los sujetos académicos y de la producción del conocimiento en las universidades. A través de lentes de análisis foucaultianas, Sharpe y Turner (2018, pp. 146- 173) han definido el uso de estas métricas digitales para la producción de conocimiento académico como una nueva forma de la razón gubernamental neoliberal. Las métricas como forma de gobierno, que tienen su base en la estadística, es algo que Michel Foucault estudió en profundidad desde 1977-1979. La estadística y las métricas funciona como control poblacional por medio de la biopolítica (Foucault, 2007) y como gobierno de sí mediante la gubernamentalidad de las tecnologías del yo (Foucault, 2008). Siguiendo esta base teórica, las métricas digitales hibridan las formas de gobierno del conocimiento científico a través de estructuras de poder externas, así como desde modos de auto-gobierno. Las métricas se han convertido en un fin mismo de las publicaciones por lo que es necesario que cada sujeto se gobierne a sí mismo para, constantemente, alcanzar un mayor impacto. En definitiva, estas métricas han sido legitimadas como espacios de gobierno de la universidad neoliberal a la vez que han

constituido la “metrificación de la academia” (Burrows, 2012, p. 356))Saura, Caballero, 2021, pp. 200-203)

Plataformas académicas

Academia.edu y ResearchGate se han consolidado como las plataformas sociales del ámbito académico. Ambas se fundan en el año 2008 con la finalidad de que cada usuario pueda libremente subir y compartir los resultados de producción científica a la vez que establecen interacciones virtuales en la red académica global. En junio de 2020, Alexa Internet Inc., la compañía de Amazon sobre métricas digitales y análisis de datos masivos del tráfico web, sitúa a ResearchGate en la posición #168 del Alexa Ranking, mientras que Academia.edu se posiciona en la #286 entre todas las webs del mundo. La misión de Academia.edu «es acelerar la investigación mundial» de 139 millones de académicos que la conforman, incorporando más de 39 millones de artículos (Academia.edu, 2020)

También mantienen que se utiliza la red “para compartir su investigación, monitorear análisis profundos sobre el impacto de su investigación y rastrear la investigación de los académicos que siguen”. Academia.edu ofrece un paquete de visualizaciones de impacto métrico a través de algoritmos que exponen desde qué servidor se está leyendo la investigación, cuántos usuarios están prestando atención y descargando un artículo, así como quiénes están recomendando una publicación determinada. ResearchGate, por su parte, sostiene que la finalidad de la corporación es ayudar a los 17 millones de usuarios académicos que componen la red para «que su progreso sea más rápido» (ResearchGate, 2020). Aunque funciona de modo similar a Academia.edu, el aspecto más distintivo de ResearchGate es el índice de impacto que aporta compuesto por un algoritmo interactivo entre las publicaciones subidas, las citas recibidas de las publicaciones, las interacciones de actividad que cada autor realiza en la web y la cantidad de followers que tiene. El resultado de todo ello es un impacto métrico denominado ResearchGate Score (RG Score). La finalidad del RG Score es analizar toda la investigación de cada usuario y convertirla en una «fuente de reputación» (ResearchGate, 2020). Así, establece un h-Index convertido en una métrica digital más del impacto de la producción científica y citas recibidas mediante un dígito que sitúa a cada usuario en un percentil según los resultados del puntaje del RG Score entre todos los miembros de la red. Análisis desde el campo de la bibliometría y la comunicación han demostrado lo fácil y común que es manipular los resultados e interacciones de estas plataformas para aumentar el RG Score (Orduña-Malea, Martín-Martín y Delgado-López-Cózar, 2016, pp. 303- 310)

Algunas investigaciones recientes analizan cómo estas plataformas sociales académicas son mecanismos del capitalismo digital para construir nuevos sujetos académicos digitalizados y cuantificados (Hall, 2016; Lupton, Mewburn y Thompson, 2018; Tanczer, Deibert, Bigo, Franklin, Melgaco, Lyon, Kazansky y Milan, 2020, pp. 1- 36). Discutiendo la interrelación de la visibilidad en los espacios digitales, las métricas y los nuevos espacios de control, Academia.edu y ResearchGate han sido analizados como los ejemplos más claros de la nueva cultura de la “vigilancia académica” (Tanczer et. al., 2020, p.X). Para ello, y partiendo de las nociones del capitalismo de vigilancia (Zuboff, 2019) y la cultura de la vigilancia (Lyon, 2017), como formas de control avanzadas del capitalismo digital, estas plataformas se han convertido en emblemas de la academia neoliberal a través de la cuantificación y puntuación desenfrenadas (Tanczer et.al, 2020). La inteligencia artificial y los Big Data son los procesos de digitalización que conducen estas plataformas de metrificación digital. Ambas redes

sociales académicas utilizan los procesos algorítmicos de datos masivos de Google Analytics. Aunque no hay mucha más evidencia al respecto, sí se conoce que utilizan procesos algorítmicos adictivos similares a los de Facebook (Tanczer et.al, 2020, p. 23). Saura, Caballero (2021, pp. 203- 204)

Conclusiones

Saura y Caballero (2021) concluyen: Los procesos de digitalización del conocimiento como mecanismos de producción del capitalismo académico digital que han sido abordados en este trabajo, convierten a los sujetos académicos en empresarios de sí mismos. El académico ya no solo debe investi-gar y acumular publicaciones, sino que también debe ejercer un cuidado de las mismas, así como de sus seguidores. Las recomendaciones y las interacciones son un valor añá-dido al éxito de la propia empresa. En este sentido, los procesos de “Uberficación de la universidad” (Hall, 2016) están produciendo sujetos académicos más individualizados, cuantificados y digitalizados (Adell, Castañeda y Esteve, 2018, pp. 51- 68; Hall, 2016). La auto-promoción y el cuidado del perfil académico son indispensables para generar una marca personal y garantizar el prestigio académico. Las herramientas de análisis foucaultia-nas de las tecnologías del yo (Foucault, 1990) y la “ética del cuidado de sí” (Foucault, 2008) han sido útiles para comprender cómo la digitalización de la Educación Superior está generando nuevos sujetos académicos. Así, las plataformas se han convertido en un escaparate, cuyo atractivo depende de las labores de cuidado que asuma el sujeto. De esta forma, los sujetos académicos están sometidos a procesos de auto-gobierno y se convierten en “almas académicas cuantificadas” (Hammarfelt, de Rijcke y Rushforth, 2016, citado en Sasura y Caballero, 2021). La finalidad de la auto-promoción como cuidado del sí digital, se hace a través de la supervisión constante de estos espacios virtuales para intentar aumentar el impacto, el éxito académico y el ego-ideal que conforma la identidad académica. Deborah Lupton (2015) lo concibe como sujeto cuantificado que intenta dar sentido a los espacios de digi-talización de lo social. (Saura y Caballero, pp. 204- 205)

Las tecnologías digitales funcionan para que cada cual, desde la libertad, recopile, registre, supervise, comparta y vigile su producción científica creando una identidad académica digital. El sujeto académico cuantificado y digitalizado asume prácticas de auto-seguimiento y auto-monitoreo reflexivo. Utiliza las métricas de ResearchGate y Academia.edu para ampliar las interacciones virtuales, los impactos y el cuidado de su propia empresa. Para actualizar la expresión de Harzing (2010) de “publicar o perecer” que da sentido a las lógicas del capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 2001, pp. 154- 161), ahora los académicos utilizan estas plataformas digitales definidas como “Facebooks académicos” bajo el lema establecido por Duffy y Pooley (2017, pp. 1- 11) de “promocionarse o perecer” (Saura y Caballero, 2021, p. 205)

CRÍTICAS AL CAPITALISMO ACADÉMICO

Los principales elementos de crítica al régimen del capitalismo académico contienen los siguientes aspectos: el capitalismo académico priorizar actividades económicas de corto plazo sobre proyectos y procesos a mediano y largo plazo, y ante todo desconoce otras actividades que la educación superior debería tener, tales como permitir un acceso a las

nuevas economías por parte de poblaciones marginadas y aún no incluidas en ellas, preparar a los ciudadanos para una democracia en nuevo mundo globalizado altamente tecnificado (= tecnologizado) y crecientemente complejo; preparar a los individuos críticamente para los escenarios de una economía basada en el conocimiento (Roadhes y Slaughter)

El sistema-mundo del capitalismo académico no sería más que la materialización de esta situación de dependencia en el espacio universitario, donde la economía del conocimiento de cierto grupo de países está condicionada por el desarrollo y expansión de la economía del conocimiento de otros países ante los cuales los primeros se someten o subordinan, generando una situación de atraso. Lo verdaderamente importante, entonces, es que, en el contexto del capitalismo académico, algunos países (centrales y dominantes) podrán expandir y autoimpulsar sus sistemas de Educación Superior, mientras que otros (periféricos y dependientes) sólo podrán hacerlo como reflejo de esa expansión.

La idea de que el llamado “nuevo modo de producción del conocimiento”, además de ser un capitalismo, es un colonialismo académico, ya que niega otras formas de producir conocimiento y aleja a la Universidad de una función social que permita crear justicia cognitiva a través del acceso a la educación superior y de la circulación pública de los conocimientos producidos en ella.

Contrario a este ideal, las políticas sobre ciencia y tecnología sostienen, por su parte, que, si las empresas están bien, apoyadas por los conocimientos generados en las universidades, la sociedad estará bien, apelando a aquella mano invisible del mercado. Ante esta situación es que se hace menester una auto-invencción del investigador-académico-intelectual que esté del lado de la sociedad y no del mercado

Los bienes comunes de conocimiento que produce la educación son compartidos y perdurables, a diferencia de los bienes mercantiles, que son de propiedad privada y buscan generar ganancias a sus propietarios. Al ser transformada en mercancía, la educación:

ya no es un derecho, sino un servicio, y el Estado debe limitarse a velar por su acceso, sin importar si ese servicio lo brindan los particulares o el mismo Estado, y como tal su valor de uso —la utilidad real que pueda tener un saber determinado— pasa a segundo plano. (Vega Cantor, 2015, p.33)

Bajo el régimen del capitalismo académico la educación superior tiende a estar altamente corporativizada, con estilos de toma de decisión directivos (top-down) (de arriba-abajo), los rectores son vistos como CEOs, y los consejos superiores son definitivos sobre las estrategias, planes y programas de las universidades. La noción de comunidad académica y científica y la horizontalización de los procesos se ven fuertemente afectados.

Brunner, et. al (2019) proponen:

Convendría avanzar hacia formas de recepción activa o apropiación creativa (Naidoo, 2016) de la teoría del capitalismo académico en la región latinoamericana. Es decir, que permitan explicar mejor las dinámicas estructurales, institucionales y de gobernanza de la educación superior de esta región, incorporando críticamente los aportes de la teoría anglosajona del CA a la vez que reelaborándolos a la luz de las realidades de la región. Con este propósito se ofrecen a continuación tres sugerencias de cara al futuro.

Primero, se requiere revisar minuciosamente las cambiantes constelaciones conceptuales que dan cuenta del capitalismo académico en el polo de la recepción. ¿Cómo interactúan estas constelaciones con la teoría del CA formulada en el centro? ¿Qué conceptos emplean los procesos de apropiación y cómo se busca estabilizar su significado? ¿Se articulan aquí sólo como un eco de conceptos recibidos desde el centro o hay un involucramiento serio con la teoría y, por ende, una posibilidad de innovación conceptual?

Segundo, se sugiere profundizar el estudio de los usos que se hacen de la teoría del CA por parte de las comunidades de investigadores latinoamericanos. ¿Cuál relación existe entre teoría, deliberación pública y políticas en el capitalismo académico periférico? ¿Qué usos de la teoría recibida predominan en América Latina y cuáles son los principales actores de la recepción? ¿Cómo opera la apropiación en un campo académico emergente y cuáles son los actores y redes que participan en cada país en la transmisión?

Tercero, es imprescindible elaborar un aparato conceptual y un marco analítico que permitan a la teoría del CA asentar, desde la periferia, una teoría de la variedad del capitalismo académico, teoría que recién comienza a elaborarse en el centro, pero en perspectiva norteamericano-europea (Jessop, 2017). Esto con un doble propósito. Por un lado, avanzar en la caracterización y comprensión de los capitalismos académicos nacionales en su diversidad, sin imponerles como único lente el del polo emisor de la teoría. Por otro lado, estimular estudios comparativos que vayan más allá de casos únicos, contando con un marco de análisis que haga posible comparar la variedad sin sujetarla al canon angloamericano. Desde ya contamos con algunos estudios latinoamericanos que apuntan en esa dirección (Brunner, 2017; Fioreze, 2017; Maldonado-Maldonado, 2014, 2016; Montes y Mendoza, 2018).

Maldonado (2016) plantea una serie de críticas al capitalismo académico, se citan las siguientes:

Bajo el régimen del capitalismo académico la educación superior tiende a estar altamente corporativizada, con estilos de toma de decisión directivos (top-down) (de arriba-abajo), los rectores son vistos como CEOs, y los consejos directivos son definitorios sobre las estrategias, planes y programas de las universidades. La noción de comunidad académica y científica y la horizontalización de los procesos se ven fuertemente afectados.

De acuerdo con numerosos estudios (la bibliografía sobre capitalismo académico no es poca), bajo el régimen del capitalismo académico los profesores sienten cada vez mayor vigilancia, menos libertad, y mayor empoderamiento de los niveles administrativos sobre los niveles académicos y científicos (Leslie D. Gonzales, E. Martínez & C. Ordu, 2014, pp. 1097- 1115).

De manera creciente, los profesores son “invitados” a publicar en revistas 1A, y muchos organismos de ciencia y tecnología nacionales tienden a desfavorecer revistas y publicaciones de niveles inferiores. Productividad e impacto, este es el nuevo motto de la vida académica. Y con ella, la cuantificación de la producción intelectual, y de las hojas de vida. El epítome es el índice-h (h-index). Los rankings son al mismo tiempo los catalizadores y los resultados de la vida académica y el rasero de calidad, en todos los órdenes (Cfr. Maldonado, C. E., América Latina en la sociedad de la información y del conocimiento. El caso de las universidades”, en: *Le Monde Diplomatique*, marzo, No. 153, pp. 24-25). En Colombia, se trata de los rankings y las acreditaciones.

Que las universidades se orientan hacia un régimen de capitalismo académico constituye, sin lugar a dudas, el triunfo del neoliberalismo y el neoconservadurismo: la lógica del libre mercado domina sobre todas las demás áreas de interés público. El neoliberalismo convierte a los estudiantes en consumidores (o clientes), para quienes lo más importante es, como se dice en la lógica de la administración capitalista, no tanto la venta (= matrícula), sino la postventa y la fidelización (no deserción, satisfacción, sentido de orgullo de pertenencia a la universidad, etc.). (Maldonado, 2016)

El capitalismo académico pone a prueba los sistemas nacionales de Educación Superior, en particular a las universidades, tensionando al máximo sus capacidades de adaptación. La mercadización de los regímenes de economía política, con su secuela de privatización, mercantilización, comercialización y financiarización, según el uso técnico expuesto puede ser vista, efectivamente, como un mecanismo adaptativo en un contexto de capitalismo global de mercados.

El “nuevo espíritu” del capitalismo académico bajo la incidencia de las valorizaciones que se han mencionado, termina enrareciendo el clima y las formas de convivencia interna en la Universidad. Con lo cual se pasan a llevar unos rasgos que caracterizan a toda universidad: la cooperación, la reflexión crítica, la deliberación, la búsqueda de la verdad y la justicia, la promoción de nuevas búsquedas y la experimentación acompañada en el tiempo. Estos rasgos propios no calzan en el encuadramiento evaluativo inmediatista que hace hoy en día ¿Por qué? Porque muchos de ellos no pueden ser “medidos”: no pueden ser traducidos a indicadores, puntos, números o impacto inmediato. Es decir, una cuantofrenia simplificadora y unidimensional. Estos cambios han afectado a profesores, estudiantes y funcionarios. Así como también de manera especial, a las ciencias sociales y las Humanidades (arte, filosofía, literatura, historia); las cuales no pueden someterse a los criterios de funcionamiento del mercado y la tecnociencia. Y si lo hacen, se desnaturalizan. (Salvat, 2021)

Las consecuencias previsibles de este proceso, aunque deben ser estudiadas con detalle considerando mayores referentes empíricos, no escapan de los dos escenarios extremos, uno positivo y otro negativo, que plantean Slaughter y Leslie en su libro (Slaughter y Leslie, 1997, p. 242-245; también Soley, 1995). Más allá de tales escenarios, sin embargo, lo que resulta relevante es reconocer la creciente presencia del capitalismo académico en zonas de las Universidades y estar preparados para debatir propuestas e iniciativas en curso, teniendo la capacidad de imaginar escenarios distintos que permitan edificar un sistema de producción de conocimiento que atienda las necesidades de la sociedad y no sólo aquellas de la economía. La intención última radica en la exigencia de rediseñar las estructuras del edificio global para perfilar una arquitectura de un sólo piso que fomente la equidad y la justicia social. Por todo ello, la lectura del capitalismo académico se constituye como un excelente punto de partida que les invito a confrontar.

BIBLIOGRAFÍA

Academia.edu (2020). About Academia.edu. Recuperado de: <https://www.academia.edu/about>

Adell, J., Castañeda, L. & Esteve, F. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2).

Almetric (2020). What are altmetrics? Capturing the online attention surrounding scholarly content. Recuperado de: <https://www.altmetric.com/about-altmetrics/what-are-altmetrics>

Altbach (2006). Globalization and the university: realities in an unequal world. Forest J.J.F., y Altbach, P. G. (Eds.). International Handbook of Higher Education. Dordrecht: The Netherlands (Volumen 1). Amaral, A. Meek, V. L. & Larsen, I. M

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4)

Amaral, Alberto, Meek, Vicent y Larsen, Ingvild (eds.) (2003), ¿La revolución empresarial de la educación superior? Dordrecht: Editores académicos de Kluwer.

Ansell, B. W. (2010). From the ballot to the blackboard: The redistributive political economy of education. Cambridge University Press

Appe, S., Rubaii, N., Líppez-De Castro, S., & Capobianco, S. (2017). The concept and context of the engaged university in the Global South: Lessons from Latin America to guide a research agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2). Disponible en: <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1329>

Arata-Andreana, A., & Rodríguez Ponce, E. (Eds.). (2009). Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Comisión Nacional de Acreditación

Ash, M.G. (2006). Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245-67. DOI: j.1465-3435.2006.00258.x

Ash, M. G. (2008). From ‘Humboldt’ to ‘Bologna’: History as a discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe. In B. Jessop, N. Fairclough, & R. Wodak (Eds.), *Education and the knowledge-based economy in Europe* (pp. 41-62). Rotterdam, Netherland: Sense Publishers.

Baltaru, R. D., & Soysal, Y. N. (2018). Administrators in higher education: Organizational expansion in a transforming institution. *Higher Education*, 76(2)

Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15)

Ball, S.J. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge

Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International

Ball, S. J. (2012) Performativity, commodification, and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies* 60(1).

Bárcena Ibarra, A. (2010). Restricciones estructurales del desarrollo en América Latina y el Caribe: una reflexión postcrisis. *Revista Cepal*, 100. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11351>

Beer, D. (2015). Productive measures: Culture and measurement in the context of everyday neoliberalism. *Big Data and Society*, 2(1).

Beer, D. (2016). *Metric power*. Londres: Palgrave Macmillan.

Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>

Bjarnason, S., Cheng, K-M., Fielden, J. Lemaitre, M.J., Levy, D., Varghese, N.V. (2009) *A New Dynamic: Private Higher Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.565.8966&rep=rep1&-type=pdf>

Bleiklie, I., Enders, J., & Lepori B. (2015). Organizations as penetrated hierarchies: Environmental pressures and control in professional organizations. *Organization Studies*, 36(7).

Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princenton, NJ: Princenton University Press.

Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(2),

Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Archidona: Aljibe.

Broucker, Bruno, Kurt De Wit2 & Liudvika Leisyte (2015) *New Public Management or New Public Governance for the Higher Education sector? An international comparison*. EGPA Annual Conference 2015, 26-28 August – Toulouse, France PSG VIII: Public Governance of Societal Sectors

Brown, Roger (ed.) (2011), *Educación superior y el mercado*. Nueva York y Londres: Routledge – Taylor and Francois Group

Brownlee, J. (2015). Contract faculty in Canada: using access to information requests to uncover hidden academics in Canadian universities. *Higher Education*, 70(5). <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9867-9>

Brunner, J. J., y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios. Los nuevos escenarios de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Brunner, J. J. (2009). *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967- 2009)*. Ediciones UDP

Brunner, J. J., & Peña, C. (Eds.). (2011). *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado*. Universidad Diego Portales.

Brunner, José Joaquín (2011), *Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias*, *Revista de Educación*, No. 355.

Brunner, José Joaquín (2013), *¿Cómo se viene la mano? Posibles escenarios futuros de la Educación Superior chilena*. *Clave de Políticas Públicas*, No. 16, IPP-UDP

Brunner, J.J. (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes, *Educación XX1*, 17 (2). DOI :10.5944/educxx1.17.2.11477

Brunner, José Joaquín (2015), Un análisis de política de la política educativa, *Debate Universitario*, vol. 3, nº 6.

Brunner, J. J., & Miranda, D. A. (Eds.). (2016). Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016. Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Brunner, J. J., & Ganga, F. A. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: desafíos para la gobernanza. *Opción*, 32(80). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920758>

Brunner, J. J. (2017). La economía política del capitalismo académico: El caso de Chile. En H. Lavados y A.L. Durán (Eds.), *Desafíos para el desarrollo universitario en Chile*. Valencia: Tirant Humanidad.

Brunner, José Joaquín & Ganga-Contreras, Francisco (2018). Reforma a la educación superior: un análisis crítico del enfoque chileno. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83)

Brunner, José Joaquín, Ganga-Contreras, Francisco, Rodríguez Ponce, Emilio (2018) *Gobernanza del Capitalismo Académico: Aproximaciones desde Chile*. Revista Venezolana de Gerencia, vol. Esp, núm. 1. Universidad del Zulia

Brunner, J. J.; Labraña, J.; Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XX1*, 22(2). DOI: 10.5944/educXX1.22480

Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del “academic capitalism” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79). doi:10.14507/epaa.27.4368

Brunner, J. J., Labraña, J. R., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019a). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(33), <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e33.3181>

Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez Ponce, E. (2019b). Circulación y recepción de la teoría del “academic capitalism” en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 27(79), <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>

Brunner, J. J., Pedraja Rejas, L., & Labraña, J. (2020). Capitalismo académico: Distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(3), <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72761>

Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>

Brunner, J. J, Julio Labraña, Emilio Rodríguez-Ponce y Francisco Ganga (2022) Circulación y recepción de la teoría del “academic capitalism” en América Latina. En José Joaquín Brunner, Jamil Salmi, Julio Labraña (editores) *Enfoques de sociología y economía política*

de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina
Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2022

Buckner, E. (2017). The worldwide growth of private higher education: Cross-national patterns of higher education institution foundings by sector. *Sociology of Education*, 90(4).
<https://doi.org/10.1177/0038040717739613>

Burrows, R. (2012). ¿Living with the h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review*, 60

Busemeyer, M. R. (2015). *Skills and inequality: Partisan politics and the political economy of education reforms in western welfare states*. Cambridge University Press.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Londres: Routledge.

Cannizzo, F. (2015). Academic subjectivities: Governmentality and self-development in higher education. *Foucault Studies*, 20

Cantwell, B. y Kauppinen, I. (eds.). (2014). *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press

Carnoy M., Froumin I., Loyalka P. K., Tilak J. B. (2014). The concept of public goods, the state, and higher education finance: a view from the BRICs, *Higher Education*, Vol. 68. No. 3.

Carvalho, Cristina Helena Almeida de (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54),

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre Editores.

Chomsky, Noam (2014) El neoliberalismo tomó por asalto a las universidades. Disponible en: <https://espanolaldia.wordpress.com/2014/04/15/chomsky-y-el-neoliberalismo-en-las-universidades/>

Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Clark, Burton (1983), *El sistema de educación superior. Organización académica en perspectiva transnacional*. Berkeley: Prensa de la Universidad de California.

Clark, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Paris: IUA/Elsevier

Clark, B. R. (2004). *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. Nueva York: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Cohen, M. D y Johan Olsen, (1972) A garbage can model of organizational choice, *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, No. 1, March.

- Cohen, M.D (1974) Leadership and ambiguity. Estados Unidos: Harvard Bussiness School Press, March
- Cohen, M. D y J. G. March (1986) Leadership and Ambiguity: The American College Presidency Boston: Harvard Business School Press
- Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. Educ. soc., 24(84). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>
- Collier, D., Hidalgo F. y Maciuceanu, A. (2006). Essentially contested concepts: Debates and applications. Journal of Political Ideologies, 11(3).
- Cortés, A. F. M. (2016). La seudorrevolución educativa: desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Correia, Manolita. (2010) La internalización de la industria de la educación: El caso Australiano. Revista Calidad de la Educación, no. 32. Disponible en: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo904.pdf
- Cristofoletti, Evandro Coggo, y Serafim, Milena Pavan (2017). A relação universidade-empresa sob diferentes abordagens: da universidade empreendedora ao capitalismo acadêmico. Educação, 40(1)
- De Moura Castro, M. (2000). Políticas de educación superior: una perspectiva latinoamericana. En M. E. Morales Contreras (Ed.), Seminarios / CSE: Vol. 4. Políticas de Educación Superior: Tiempo de innovar. Consejo Superior de Educación.
- Deem, R. (2001). Globalization, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities. Comparative Education, 37(1)
- Deem, R. (2017). New managerialism in higher education. En P. Teixeira y J. C. Shin (Eds.), Encyclopedia of international higher education systems and institutions. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Deem, Rosemary (2017). New managerialism in higher education. En Pedro Teixeira & Jung-Cheol Shin (Eds.), Encyclopedia of international higher education systems and institutions. Springer.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. POLIS. Revista académica de la Universidad Bolivariana, 5(13)
- Della Volpe, Maddalena (2017). Entrepreneurial university and academic capitalism: an international debate. Soft Power, 4(2)
- Demin, M. R. (2017). Universities on the market: Academic capitalism as a challenge and a window of opportunity. Russian Education & Society, 59(10-12), <https://doi.org/10.1080/10609393.2017.1433912>
- DiMaggio, P. J., y Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. American Sociological Review, 48(2) <https://doi.org/10.2307/2095101>

Dobbins, Michael y Knill, Christoph (2017) Gobernanza de la educación superior en Francia, Alemania e Italia: cambio y variación en el impacto de la gobernanza blanda transnacional. *Política y sociedad*, vol. 36, No.1, <https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1278868>

Do Vale, A. D. A. (2020). Trabalho docente no setor privado da educação superior e a reforma trabalhista: Destruição de direitos e precarização da vida. *Education Policy Analysis Archives*, 28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4935>

Duffy, B. E. & Pooley, J. D. (2017). Facebook for Academics: The convergence of self-branding and social media logic on Academia.edu. *Social Media+Society*, 3(1)

Ebner, A. (2015). Marketization: Theoretical reflections building on the perspectives of Polanyi and Habermas. *Review of Political Economy*, 27(3)

Eggertsson, Thráinn. (1995) *El comportamiento económico y las instituciones*, Madrid: Alianza Editorial.

Elmore, F.J. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: el imperativo para el desarrollo profesional para educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2).

Engelen, E., Fernandez, R., & Hendrikse, R. (2014). How finance penetrates its other: A cautionary tale on the financialization of a Dutch university. *Antipode*, 46(4). <https://doi.org/10.1111/anti.12086>

Espinosa, Nicolás; Insuasty Rodriguez, Alfonso (2015) *El conocimiento inventariado. apuntes críticos sobre el modelo de indexación de las publicaciones académicas en Colombia*. El Ágora USB, vol. 15, núm. 1, enero-junio. Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín. Medellín, Colombia

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “mode 2” to a triple helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

Etzkowitz, H. (2008), *The Triple Helix: University–Industry– Government Innovation in Action*. London: Routledge.

Etzkowitz, H. y Zhou, C. (2017). Hélice Tríplice: Inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo [Triple hélice: innovación y emprendimiento universidad-industria-gobierno]. *Estudos Avançados*, 31(90), 23-48. doi:10.1590/s0103-40142017.3190003

Fardella, Carla; Sisto, Víctor, & Jiménez, Felipe (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(SPE5),

Fardella-Cisternas, C., Sisto-Campos, V., & Jiménez-Vargas, F. (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 34(3).

Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Education Policy Analysis Archives*, 17(21). DOI:10.14507/epaa.v17n21.2009

Fernández, R. (2011). Capitalismo académico en la Educación Superior Chilena. ¿Modelo exitoso para el desarrollo de la ciencia? Análisis de las tendencias en la productividad científica en investigación durante la última década. *Science for Innovation*, 1(1)

Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Foster, J. B., & Magdoff, F. (2009). The great financial crisis. Causes and consequences. Nueva York: Monthly Review Press

Frank, D., y Meyer, J. (2020). The University and the Global Knowledge Society. Princeton University Press

Foucault, M. (1988). The history of sexuality. V . 3. The care of the self. New York: Vintage.

Foucault, M. (2007). Security, territory, population: Lectures at the Collège de France 1977–1978. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2008). The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978–1979. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Fuchs, C. (2019). Karl Marx in the Age of Big Data Capitalism. En D. Chandler, D. & C. Fuchs (eds.), *Digital Objects, Digital Subjects: Interdisciplinary Perspectives on Capitalism, Labour and Politics in the Age of Big Data*. London: University of Westminster Press.

Fuchs, C. & Mosco, V. (eds.). (2015). *Marx in the age of digital capitalism*. Leiden: Brill.

Fukuyama, Francis (2015), ¿Qué es la gobernanza? Center for Global Development Working, Vol 314. Papel. Disponible en https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2226592

Fulkerson, G. y Thompson, G. (2008). The evolution of a contested concept: A metaanalysis of social capital definitions and trends (1988–2006). *Sociological Inquiry*, 78(4).

Fumasoli, Tatiana (2015), Gobernanza multinivel en la investigación en educación superior. En Huisman, J., de Boer, H., Dill, DD, y Souto-Otero, M. (eds.) (2015). *El Manual Internacional Palgrave de Política y Gobernanza de la Educación Superior*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan

Gallie, W. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56(1),

Ganga-Contreras, Francisco y Gajardo, Gonzalo (2016), Valoración del comportamiento ético de los rectores de las universidades de Iberoamérica. *Revista Razón y Técnica*, No.19,

- Ganga-Contreras, Francisco y Gajardo, Gonzalo (2016), Valoración del comportamiento ético de los rectores de las universidades de Iberoamérica. *Revista Razón y Técnica*, No.19,
- Ganga-Contreras, Francisco, Quiroz, Juan y Fossatti, Paulo (2017), Análisis sincrónico de la gobernanza universitaria: una mirada teórica a los años sesenta y setenta. *Educação e Pesquisa*, vol. 43, N° 2
- Ganga-Contreras, Francisco y Núñez, Osman (2018), Gobernanza de las organizaciones: Acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. *Revista Espacios*, vol. 39, n° 17.
- Garver, E., (1978) *Rhetoric and Essentially Contested Arguments*, *Philosophy and Rhetoric*. Vol.11, No.3.
- Gibbs, Paul, Ylijoki, Oili-Helena, GuzmánValenzuela, Carolina y Barnett, Ronald (eds.) (2014), *The Flux of Time in the Contemporary University*. Oxford: Routledge.
- Gibbs, P., Ylijoki, O., Guzman-Valenzuela, C. y Barnett, R. (eds.) (2014). *The Flux of Time in the Contemporary University*. Oxford: Routledge.
- Gil-Antón, Manuel & Contreras Gómez, Leobardo (2019). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21.
- Gonzales, L. D., Martínez, E. y Ordu, C. (2014). Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism, *Studies in Higher Education*, 39:7. DOI: 10.1080/03075079.2013.777401
- González, F. (2018). Crédito, deuda y gubernamentalidad financiera en Chile. *Revista Mexicana De Sociología*, 80(4)
- Guzman-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward the transformative university. *Higher Education*, Volume 71, Issue 5
- Goethe, J.W. v. (1981). *Werke: Hamburger Ausgabe in 14 Bänden*. München, Deutschland: Deutscher Taschenbuch Verlag. (Texto original publicado en 1832.)
- González Cardona, Diego Andrés (2016) *La universidad investigadora y el capitalismo académico* / Diego Andrés González Cardona. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Graf, L. (2009). Applying the varieties of capitalism approach to higher education: Comparing the internationalization of German and British universities. *European Journal of Education*, 44(4), <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01401.x>
- Graf, L. (2017). Work-based higher education programmes in Germany and the US: Comparing multi-actor corporatist governance in higher education. *Policy and Society*, 36(1), <https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1278872>
- Grindle, Marilee (2017), Buen gobierno, QEPD: una crítica y una alternativa. *Gobernanza: una revista internacional de política, administración e instituciones*. vol. 30, No.1, <https://doi.org/10.1111/gove.12223>

Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Neoliberal discourses and the emergence of an agentic field: The Chilean student movement. En R. Brooks (Ed.), *Society for Research into Higher Education series. Student politics and protest: International perspectives*. Routledge.

Habermas, J. (1987). The Idea of the University - Learning processes. *New German Critique*, 41

Hall, P. A., & Soskice, D. W. (2004). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford University Press.

Hall, G. (2016). *The uberfication of the university*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press

Han, Byung-Chul (2012) *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder

Han, Byung-Chul (2014) *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Madrid: Herder

Harzing, A. W. (2010). *The publish or perish book*. Melbourne: Tarma Software Research

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hillebrandt, Maarten & Huber, Michael (2020). Quantifying higher education: Governing universities and academics by numbers. *Politics and Governance*, 8(2)

Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(46)

Hirschman, Albert (1970). *Exit, voice and loyalty*. Harvard University Press

Hütter, R. (2013). La universidad contemporánea ante la profética provocación de J.H. Newman. *Humanitas, Revista de Antropología y Cultura Cristianas*, 72.

Ibarra Colado, Eduardo (2003) *Capitalismo académico y globalización: la Universidad reinventada*. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 84, setembro 2003

Jayasuriya, Kanishka (2015), *Constitución de la ciudadanía de mercado: Estado regulador, creación de mercado y educación superior*. *Educación Superior*, Vol.70, No.6.

Jessop, R. (2008). *El futuro del estado capitalista*. Madrid: Catarata

Jessop, B. (2012). A cultural political economy of competitiveness. En D. W. Livingstone & D. Guile (Eds.), *The knowledge economy and lifelong learning: A critical reader*. Vol. 4. Sense Publishers.

Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. *Higher Education*, 73. DOI: 10.1007/s10734-017- 0120-6

Jongbloed, B. (2003). Marketization in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. *Higher Education Quarterly*, 57(2). <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00238>

Jongbloed, Ben, Enders, Jürgen y Salerno, Carlo (2008), La educación superior y sus comunidades: interconexiones, interdependencias y una agenda de investigación. Educación superior, vol. 56, núm. 3.

Jongbloed, Ben (2011), Mercados en la educación superior holandesa: mejora del rendimiento y la calidad en un entorno de gobernanza Handsoff. En Brown, R. (ed.) La educación superior y el mercado. Nueva York y Londres: Routledge – Taylor and Francois Group

Johnstone, D., Arora, A. & W. Experton (1998). The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms. Nueva York: World Bank.

Johnstone, D. B. (2006). Financing Higher Education. Cost-sharing in International Perspective. University of Buffalo: International Comparative Higher Education Finance and Accesibility Project (ICHEFAP).

Iglesias, M. (2000). Los conceptos esencialmente controvertidos en la interpretación constitucional. Doxa. Cuadernos De Filosofía Del Derecho, 23(1)

Isakjee, A. (2017). Welfare state regimes: A literature review [IRIS working paper no. 18]. The University of Birmingham. Disponible en: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-socialsciences/socialpolicy/iris/2017/IRiS-WP-18-2017UPWEB18.pdf>

Iversen, T., & Stephens, J. D. (2008). Partisan politics, the Welfare State, and three worlds of human capital formation. Comparative Political Studies, 41(4-5)

Kalmanovitz, Salomón (2003) El neoinstitucionalismo como escuela. Revista de Economía Institucional. vol.5 no.9. Bogotá, diciembre

Kaidesoja, T., & Kauppinen, I. (2014). How to explain academic capitalism. A mechanism-based approach. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), Academic capitalism in the age of globalization. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Kant, I. (2004). El conflicto de las facultades. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada. (Texto original publicado en 1798)

Kauppinen, I. (2013). Academic Capitalism and the Informational Fraction of the Transnational Capitalist Class. Globalization, Societies and Education 11 (1).

Kauppinen, I. (2014). Different meanings of ‘knowledge as commodity’ in the context of higher education. Critical Sociology, 40(3), 393–409. <https://doi.org/10.1177/0896920512471218>

Kauppinen, I. y Cantwell, B. (2014a). Transnationalization of academic capitalism through global production networks. En Cantwell, B. y Kauppinen, I. (eds.). Academic Capitalism in the Age of Globalization. Baltimore: Johns Hopkins University Press,

Kauppinen, I. y Cantwell, B. (2014b). The global enterprise of higher education. En Cantwell, B. y Kauppinen, I. (eds.). Academic Capitalism in the Age of Globalization. Baltimore: Johns Hopkins University Press,

- Kauppinen, I. (2015). Towards a theory of transnational academic capitalism, *British Journal of Sociology of Education*, Volume 36, 2.
- Kavka, J. (2017). Variegated neoliberalization in higher education: Ambivalent responses to competitive funding in the Czech Republic. En H. Ergül & S. Coşar (Eds.), *Universities in the neoliberal era* (pp. 95–117). Palgrave Critical University Studies.
- Kehm, B. (2014). Global university rankings – Impacts and unintended side effects. *European Journal of Education*, 49(1). DOI:10.1111/ejed.12064
- Keim, W. (2014). Conceptualizing circulation of knowledge in the social sciences. En: W. Keim et al. (Eds.), *Global knowledge in the social sciences. Made in circulation*. Inglaterra: Ashgat.
- Kickert, Walter (1995), Dirección a distancia: un nuevo paradigma de gobernanza pública en la educación superior holandesa. *Gobernanza*, Vol.8, No.1, págs. 135–157. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.1995.tb00202.x>
- Kitchin, R. (2014). *The data revolution: Big data, open data, data infrastructures & their consequences*. London: Sage
- Knight, J. (2015). International universities misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2). DOI:10.1177/1028315315572899
- Knight, J. (2016). Transnational Education Remodeled. Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, Vol 20, Issue. DOI: 10.1177/1028315315602927
- Komljenovic, J. y Robertson, S. L. (2016). The Dynamics of ‘Market-Making’ in Higher Education, *Journal of Education Policy*. 2016;31(5) DOI: 10.1080/02680939.2016.1157732
- Krimsky, S. (2003). *Science and the Private Interest. Has the Lure Of Profits Corrupted Biomedical Research?* Landham: Rowman & Littlefield Publisher, Inc
- Krücken, G. y Meier, F. (2006). Turning the University Into an Organizational Actor. En Drori, G.S., Meyer, J.W. y Hwang, H. (Eds.). *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*. Oxford University Press
- Kwiek, M. (2003). Academe in transition: Transformations in the Polish academic profession. *Higher Education*, 45(4). <https://doi.org/10.1023/A:1023986406792>
- Kwiek, M. (2008). Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities, *Policy Futures in Education*, Volume 6 Number 6. DOI: 10.2304/pfie.2008.6.6.757
- Kwiek, M. (2014). Competing for Public Resources: Higher Education and Academic Research in Europe. A Cross-Sectoral Perspective, CPP RPS Volume 72. Disponible en: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12041/1/CPP_RPS_vol.72_Kwiek.pdf
- Kwiek, M. (2014a). Changing higher education and welfare states in postcommunist Central Europe: New contexts leading to new typologies? *Human Affairs*, 24(1), xiii. <https://doi.org/10.2478/s13374-014-0205-1>

Kwiek, M. (2014b). Structural changes in the Polish higher education system (1990–2010): A synthetic view. *European Journal of Higher Education*, 4(3). <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.905965>

Kwiek, Marek (2016) Desprivatización en la educación superior: un enfoque conceptual. *Educación más alta*. Disponible en: http://cpp.home.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2016/09/Kwiek_Deprivatization_Higher_Education.pdf

Kwiek, M. (2016a). Academic entrepreneurialism and changing governance in universities. evidence from empirical studies. En J. Frost (Ed.), *Higher education dynamics. Multi-level governance in universities: Strategy, structure, control* (pp. 49–74). Springer Berlin Heidelberg

Kwiek, M. (2016b). From Privatization (of the expansion era) to de-privatization (of the contraction era): A national counter-trend in a global context. En S. Slaughter & B. J. Taylor (Eds.), *Higher education, stratification, and workforce development* (pp. 311–329). Springer International.

Kwiek, M. (2016c). Private higher education in developed countries. En Shin J. & Teixeira P. (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions* (pp. 1–9). Springer Netherlands

Kwiek, Marek (2017), La desprivatización en la Educación Superior: un enfoque conceptual. *Revista de la Educación Superior (RESU)*, Vol.46, No. 182, pp. 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.003>

Labraña, J., Brunner, J. J., & Álvarez, J. (2019). Entre el centro cultural y la periferia organizacional: La educación superior en América Latina desde la teoría de sistemas-mundo de Wallerstein. *Estudios Públicos*, 156. <https://www.cepchile.cl/cep/estudiospublicos/n-151-a-la-180/estudios-publicos-n-156/immanuel-wallerstein-1930-2019>

Lander, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Leite, D. (2010) Brazilian higher education from a post-colonial perspective. *Globalisation. Societies and Education*, 8(2).

León, Nohra. (2002). El enfoque institucional del desarrollo económico, Documento derivado del proceso investigativo “Los cambios en la racionalidad económica: una evaluación de la ética y la moral en los patrones actuales de desarrollo”: Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Leslie D. Gonzales, E. Martinez and C. Ordu (2014) “Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism”, en: *Studies in Higher Education*, Vol. 39, No. 7.

Levy, D. (2013). The decline of private higher education. *Higher Education Policy*, 26. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.26>

Levy, D. C. (2018). Global private higher education: An empirical profile of its size and geographical shape. *Higher Education*, 76(4). <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0233-6>

- López, Daniel; Rojas, María; López, Boris, & Espinoza, Óscar (2019). Quality assurance and the classification of universities: the case of Chile. *Quality Assurance in Education*, 28(1)
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(3)
- Luengo, J. y Saura, G. (2013)) La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. . Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(3)
- Lupton, D. (2015). *Digital sociology*. Routledge: New York and London
- Lupton, D., Mewburn, I. & Thomson, P. (2018). *The digital academic: Critical perspectives on digital technologies in higher education*. Milton Keynes: Routledge.
- Lyon, D. (2018). *The Culture of Surveillance: Watching as a Way of Life*. Cambridge, MA: Polity Press
- Lyotard, J-F. (1984, 1991). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Maldonado-Maldonado, A. (2014). Peripheral knowledge-driven economies: ¿What does academic capitalism have to say? En Cantwell, B. y Kauppinen, I. (eds.). (2014). *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Maldonado; Carlos Eduardo (2016) El capitalismo académico: las universidades como entidades del mercado y mercadeo. Disponible en: <https://critica.cl/educacion/el-capitalismo-academico-las-universidades-como-entidades-del-mercado-y-mercadeo>
- Mayer-Schonberger, V. & Cukier, K. (2013). *Big Data: A Revolution that Will Change How We Live, Work and Think*. London: John Murray
- Marambio-Tapia, A. (2018). El peso de la financiarización de la vida diaria del nuevo proletariado de servicios en Chile. *Revista Central De Sociología*, 8. Disponible en: <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/2650>
- Marginson, Simon (2004). Competition and Markets in Higher Education: a ‘glonacal’ analysis. *Policy Futures in Education*, 2(2)
- Marginson S., & Van der Wende, M. (2006). *Globalisation and Higher Education*. Background Paper prepared for OECD/CERI.
- Marginson, Simon, & Considine, Mark (2011). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge University Press.
- Marginson, M. (2016). Public/private in higher education: a synthesis of economic and political approaches, *Studies in Higher Education*. DOI :10.1080/03075079.2016.1168797
- Marginson, S. (2016a). Foreword: The partial shift from public to private goods in UK higher education. *London Review of Education*, 14(1). <https://doi.org/10.18546/LRE.14.1.02>

- Marginson, S. (2016b). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4). Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Marginson, S. (2016c). High participation systems of higher education. *Journal of Higher Education*, 87(2). <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- McCowan, T. (2012). Is there a universal right to higher education? *British Journal of Educational Studies*, 60(2). <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.648605>
- Means, A. J. (2018). *Learning to save the future: Rethinking education and work in an era of digital capitalism*. New York: Routledge
- Merton, Robert K. (1977). *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas*. Recopilación e introducción de Norman W. Storer. Madrid: Alianza Editorial.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R., y Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950–1970. *Sociology of Education*.
- Meyer, H. (2016). *The Design of the University: German, American, and “World Class”*. Routledge.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mill, J. S. (Ed.). (1869/2006). *The collected works of John Stuart Mill, Volume V - Essays on Economics and society Part II*. University of Toronto Press.
- Mirrlees, T., & Alvi, S. (2019). *EdTech Inc.: selling, automating and globalizing higher education in the digital age*. London and New York: Routledge
- Mok, Ko Ho (2008), *Variedades de regímenes regulatorios en Asia: la liberalización del mercado de la educación superior y la gobernanza cambiante en Hong Kong, Singapur y Malasia*. *Revisión del Pacífico*. Vol. 21, numb. 2. <https://doi.org/10.1080/09512740801990220>
- Mok, Ka Ho (2011), *La búsqueda de un centro regional de educación: crecientes heterarquías, hibridación organizacional y nueva gobernanza en Singapur y Malasia*. *Revista de Política Educativa*. vol. 26, N° 1.
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3). <https://doi.org/10.1080/13562510902898841>
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO
- Montes, I. C. y Mendoza, P. (2018). Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. *Education Policy Analysis Archives*, 26(40). DOI:10.14507/epaa.26.3220
- Muller, J. (1998). The Well-Tempered Learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative Education*. Vol. 34, No. 2

- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. Nueva York: Routledge
- Musselin, C. (2012). Redefinition of the relationships between academics and their university. *Higher Education*, 65(1). <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9579-3>
- Naidoo, Rajani (2016). The competition fetish in higher education: varieties, animators and consequences, *British Journal of Sociology of Education*, 37(1),
- Newman, F. (2000). *Saving Higher Education's Soul. The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World*, Brown University, Providence, Rhode Island. Disponible en: <http://www.nerche.org/futuresproject/publications/soul.pdf>
- Nickson, Alicen (2014), Un estudio de caso cualitativo que explora la naturaleza del nuevo gerencialismo en la educación superior del Reino Unido y su impacto en la experiencia de investigación de académicos individuales. *Journal of Research Administration*, Vol.45, No. 1
- North, Douglas. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México D.F., Fondo de Cultura Económica
- Nyhagen, G., y Baschung, L. (2013). New organisational structures and the transformation of academic work. *Higher Education*, 66(4). <http://www.jstor.org/stable/43648499>
- OECD. (2019). *Benchmarking higher education system performance*. Author
- OECD. (2020). *Digital Economy*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/sti/ieconomy/>
- Ordorika I., & Rodríguez-Gómez, R. (2018). Field of higher education research in Latin America. En Teixeira, P., Shin, J. (Ed.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer
- Orduña-Malea, E., Martín-Martín, A., Delgado-López-Cózar, E. (2016). Researc Gate como fuente de evaluación científica: desvelando sus aplicaciones bibliométricas. *El profesional de la información*, 25(2).
- Pan, Z. y McLeod, J. M. (1991). Multilevel analysis in mass communication research. *Communication Research*, 18(2)
- Paradeise, Catherine, Reale, Emanuela, Bleiklie, Ivarand Ferlie, Ewan (eds.) (2009), *Gobernanza universitaria: perspectivas de Europa occidental*. Dordrecht: Springer.
- Parker, Lee; Jacobs, Kerry, & Schmitz, Jana (2019). New public management and the rise of public sector performance audit: evidence from the Australian case. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 32(1).
- Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Brostrom, A. et al. (2014). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations, *Research Policy*, Volume 42, Issue 2, March 2013. DOI: [org/10.1016/j.respol.2012.09.007](https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.09.007)

- Perkmann, M., Fini, R., Ross, J.-M., Salter, A., Silvestri, C., & Tartari, V. (2015). Accounting for universities' impact: Using augmented data to measure academic engagement and commercialization by academic scientists. *Research Evaluation*, 24(4). <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv020>
- Pereira, C. A., Araujo, J. F. F. E., & Lourdes Machado-Taylor, M. de (2018). The Brazilian higher education evaluation model: "SINAES" sui generis? *International Journal of Educational Development*, 61|, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.007>
- Peters, M. A. (2013). Competing conceptions of the creative university. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7). <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785074>
- Peters, M. A. (2015), *The University in the Epoch of Digital Reason: Fast Knowledge in the Circuits of Cybernetic Capitalism*, Analysis and Metaphysics14.
- Peters, M. A. (2020). Digital socialism or knowledge capitalism? *Educational Philosophy and Theory*, 52(1)
- Peters, M. A. & Jandrić, P. (2018). *The Digital University: A Dialogue and Manifesto*. New York: Peter Lang
- Pfeffer, J., y Salancik, G. R. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row, Publishers
- Pineda, P. (2015). *The entrepreneurial research university in Latin America: Global and local models in Chile and Colombia, 1950-2015*. Palgrave Macmillan
- Pineda, P. y Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Education Policy Analysis Archives*, 25(71). <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2837>
- Pineda, Pedro (2022) Capitalismo académico, oligarquía académica y los “profesores taxi” en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos. En José Joaquín Brunner, Jamil Salmi, Julio Labraña (editores) *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2022
- Pinheiro, Rómulo (2015), Humboldt conoce a Schumpeter. Interpretando el 'Giro Emprendedor' en la Educación Superior Europea. En Slaughter, S. y Taylor, B.J. (eds.), *Ventaja competitiva: estratificación, privatización y vocacionalización de la educación superior en los EE. UU., la UE y Canadá*. Dordrecht: Springer.
- Plum Analytics (2020). Plum Analytics/About/Leadership. Recuperado de: <https://plumanalytics/about/leadership>.
- Polanyi, K. (2001). *The great transformation: The political and economic origins of our time*. Beacon Press.
- Pritchard, A. (1969). Statistical Bibliography or Bibliometrics. *Journal of Documentation* 25(4).

Pusser, B. (2016). A state theoretical approach to understanding contest in higher education. En S. Slaughter & B. J. Taylor (Eds.), Higher education, stratification, and workforce development. Vol. 45. Springer.

Pusser, B. (2018). The state and the civil society in the scholarship of higher education. En B. Cantwell, H. Coates, & R. King (Eds.), Handbook on the politics of higher education Edward Elgar

Rama, C. (2012). El negocio universitario 'for-profit' en América Latina. Revista De La Educación Superior, 41(164). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000400003

Rama, C., & Gregorutti, G. (2015). Research as a new challenge for the Latin American private university. En G. Gregorutti & J. E. Delgado (Eds.), Private universities in Latin America: Research and innovation in the knowledge economy. Palgrave Macmillan

Rama, C. (2016). Mutaciones universitarias latinoamericanas. Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas. Instituto Politécnico Nacional.

Ramírez, R. (Ed.). (2018). La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe. UNESCO – IESALC.

Ramirez, F. O., y Christensen, T. (2012). The formalization of the university: Rules, roots, and routes. Higher Education, 65(6). <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9571->

Ramirez, F. O., y Tiplic, D. (2013). ¿In pursuit of excellence? Discursive patterns in European higher education research. Higher Education, 67

Ranga, M. y Etzkowitz, H. (2013). Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the Knowledge Society, Industry and Higher Education, Vol 27, No 3. DOI: 10.5367/ihe.2013.0165

Read, Jason. (2009). A Genealogy of Homo- Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. In Binkley Sam and Capetillo-Ponce Jorge. (Eds). A Foucault for the 21st century: Governmentality, biopolitics and discipline in the new millennium. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing

Readings, B. (1996). The university in ruins. Cambridge, Mass., USA: Harvard University

ResearchGate (2020). About us. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/about>

Rhoades, G. (2014). Extending academic capitalism by foregrounding academic labor. En Cantwell, B. y Kauppinen, I. (eds.). Academic Capitalism in the Age of Globalization. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Rhodes, MR (2000) Coerción: un enfoque no evaluativo. Ámsterdam: Rodopi.

Rivas, G. (2014). Instituciones y políticas para impulsar la innovación empresarial en América Latina y el Caribe. Documento preparado para el proyecto Emergent Issues and Challenges for Latin America and Caribbean Economies, realizado por la Corporación de Estudios para Latinoamérica CIEPLAN y la American University, y con el patrocinio del Banco Interamericano de Desarrollo. CIEPLAN.

Robertson, Susan (2012). A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50)

Robertson, Susan and Janja Komljenovic (2016) Unbundling the University and Making Higher Education Markets. In Verger, A., Lubienski, C., Steiner-Kamsi, G. (eds). (2016) *The Global Education Industry* (Vol. 2016). (World Yearbook in Education). London: Routledge

Rodríguez-Ponce, Emiilo, Liliana Pedraja-Rejas y Julio Labraña. (2022) Liderazgo en el gobierno universitario e innovaciones en la docencia: una revisión de la literatura. *Rev. iberoam. educ. super* [online]. 2022, vol.13, n.36. Epub 21-Mar-2022

Rhoads, R. A., Torres, C. A., & Brewster, A. (2014). Neoliberalism, globalization American Higher education. En J. Zajda (Ed.), *Second international handbook on globalization and policy research*. Springer.

Röhrs, H. (1996). The classical German concept of the university and its influence on higher education in the United States. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.

Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting Organization and Society*, 16(7)

Rose, N. (1999) *Governing the soul: The shaping of the private self* (2 ed.). London: Free Association Books

Rowlands, R. (2015). Turning collegial governance on its head: symbolic violence, hegemony and the academic board, *British Journal of Sociology of Education*, 36:7. DOI: 10.1080/01425692.2014.883916

Rüegg, W. (Ed.) (2004). *A history of the university in Europe. Volume 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Ryan, B. (1998). Competency-based reforms to Australian teaching: the last rites for social democracy. *Journal of Education Policy*. Vol. 13, No. 1

Salvat, Pablo (2021) ¿Las UES: ¿capitalismo académico? Disponible en: <https://www.lemondediplomatique.cl/las-ues-capitalismo-academico-por-pablo-salvat.html>

Salami, Oladipupo, Johl, Satierenjit e Ibrahim, Mohd (2014), Enfoque holístico del gobierno corporativo: un marco conceptual. *Investigación empresarial y de gestión global: una revista internacional*. Vol 6, No.3

Salto, D. J. (2018). To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil. *Higher Education*, 75(5), <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0171-8>

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). Tertiary education for the knowledge society. OECD

Santos, B. S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila/LPP

Santos, B. S. (2010). *Epistemologías del sur*. México: Siglo XXI.

Saura, Geo; Katia Caballero (2021) Capitalismo académico digital. Revista Española de Educación Comparada, núm. 37 (enero-junio 2021).

Schapper, Jan y Mayson, Susan (2005), Gerencialismo, internacionalización, taylorización y descualificación del trabajo académico: Evidencia de una universidad australiana. En Ninnés, P. y Hellesten, M. (eds.). Internacionalización de la educación superior: exploraciones críticas de la pedagogía y la política. Dordrecht: Springer

Scharager, Judith, María Aravena. (2010) Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: Un estudio exploratorio. Revista Calidad de la Educación, no. 32. Disponible en: http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo899.pdf

Schendel, R., & Mc Cowan, T. (2016). Expanding higher education systems in low- and middle income countries: The challenges of equity and quality. Higher Education, 72(4), <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0028-6>

Schiller, D. (2000). Digital capitalism: Networking the global market system. Cambridge: MIT Press

Schofer, E., Ramirez, F. O., y Meyer, J. W. (2021). The Societal Consequences of Higher Education. Sociology of Education, 94(1). <https://doi.org/10.1177/0038040720942912>

Schulze- Cleven, T. y Olsen, J. R. (2017). Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism, Higher Education, Volume 73, Issue 6.

Sellar, S. (2015). A feel for numbers: Affect, data, and education policy. Critical Studies in Education, 56(1)

Serafim, Milena Pavan (2011). O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. Avaliação, 16(2)

Shams, Farshid (2019). Managing academic identity tensions in a Canadian public university: the role of identity work in coping with managerialism. Journal of Higher Education Policy and Management, 41(6),

Sharpe, M. & Turner, K. (2018). Bibliopolitics: The History of Notation and the Birth of the Citational Academic Subject. Foucault Studies, 25,

Shapin, S. (2012). The ivory tower: The history of a figure of speech and its cultural uses. BJHS, 45(1), 1-27. DOI: 10.1017/S0007087412000118

Shepherd, S. (2017). Managerialism: an ideal type, Studies in Higher Education, DOI: 10.1080/03075079.2017.1281239

Schneijderberg, C. y Steinhardt, I. (2018). Accreditation of X Qualities Instead of Quality X: A Normative Analysis of Criteria of the German Higher Education Accreditation Regime. Higher Education Policy, 32, 5–28. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0111->

Schuetze, H. G., Mendiola, G. Á., & Conrad, D. (2012). State and market in higher education reforms: Trends, policies and experiences in comparative perspective. Comparative and international education, a diversity of voices: Vol. 13. Sense Publishers

- Schulze- Cleven, T., & Olson, J. R. (2017). Worlds of higher education transformed: Toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6)
- Shahjahan, R. A., G. Blanco Ramirez, & V. D. O. Andreotti. (2017). Attempting to Imagine the Unimaginable: A Decolonial Reading of Global University Rankings. *Comparative Education Review* 61(1)
- Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of Anthropological Institute*, 5(4)
- Siekkinen, T., Pekkola, E., y Carvalho, T. (2019). Change and continuity in the academic profession: Finnish universities as living labs. *Higher Education*, doi:10.1007/s10734-019-00422-3.
- Sigahi, Tiago Fonseca Albuquerque Cavalcanti, y Saltorato, Patrícia (2018). A emergência da Universidade Operacional: redes, liquidez e capitalismo acadêmico. *Educação & Sociedade*, 39(144).
- Sigahi, Tiago Fonseca Albuquerque Cavalcanti, y Saltorato, Patrícia (2019). Academic Capitalism: Distinguishing without Disjoining through Classification Schemes. *Higher Education*, ahead of print. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00467-4>
- Sigahi, Tiago Fonseca Albuquerque Cavalcanti, Patrícia Saltorato (2020) Capitalismo académico en los intersticios de la universidad pública brasileña. *Estud. sociol* vol.38 no.113 Ciudad de México may./ago. Epub 04-Sep-2020
- Silva Júnior, João dos Reis; Ferreira, Luciana Rodrigues, y Kato, Fabíola Bouth Grello (2013). Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-ldb. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 18(53)
- Skilbeck, M. (2001). *The University Challenged. A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*. Dublin: The Higher Education Authority.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Slaughter, Sheila, L. L. Leslie (1999) *Academic Capitalism. Politics, Policies, and Entrepreneurial University*, Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2)
- Slaughter, Sheila and Gary Roadhes, (2004) *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Slaughter, Sheila, y Cantwell, Brendan (2012). Transatlantic Moves to the Market: The United States and the European Union. *Higher Education*, 63(5).
- Slaughter, S. (2014). Retheorizing academic capitalism: Actors, mechanisms, fields, and networks. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization*. Baltimore, MD, USA: Johns Hopkins Press.

- Slaughter, S., & Taylor, B. J. (2016). Introduction. In S. Slaughter & B. J. Taylor (Eds.), *Higher education, stratification, and workforce development: Competitive advantage in Europe, the US, and Canada*. Vol. 45. Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_1 <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9>
- Snow, C.P. (2012). *The two cultures*. With Introduction by S. Collini. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Soley, L.C. (1995) *Leasing the ivory tower: the corporate takeover of academia*. Boston: South End
- Srnicek, N. (2018). *Platform Capitalism*. Hoboken: Wiley.
- Stensaker, Bjørn (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4)
- Stephenson Jr, Max, & Zanotti, Laura (2017). Neoliberalism, academic capitalism and higher education: Exploring the challenges of one university in rural Haiti. *International Journal of Educational Development*, 65
- Sundararajan, A. (2016). *The sharing economy: The end of employment and the rise of crowd-based capitalism*. Cambridge: Mit Press
- Tanczer, L. M., Deibert, R. J., Bigo, D., Franklin, M. I., Melgaço, L., Lyon, D. Becky Kazansky, B., & Milan, S. (2020). Online Surveillance, Censorship, and Encryption in Academia. *International Studies Perspectives*, 21(1)
- Teixeira, P., Jongbloed, B, Dill, D. y Amaral, A. (2004). *Markets in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Teixeira, Pedro, Jongbloed, Ben, Dill, De Boer, H., Dill, DD, y Souto David and Amaral, Alberto (2004), Otero, M. (eds.). *Los mercados de Palgrave en la educación superior. Manual internacional de Higher Dordrecht: Política y gobernanza de la educación académica de Kluwer*. Editores. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Teixeira, P., Kim, S., Landoni, P. Y Gilani, Z. (2017). *Rethinking the Public-Private Mix in Higher Education Global Trends and National Policy Challenges*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tight, M. (2012). Higher education research 2000-2010: Changing journal publication patterns. *Higher Education Research & Development*, 31(5),
- Torres-Salinas, D., Cabezas, A. & Jimenez, E. (2013). Altmetrics: nuevos indicadores para la comunicación científica en la Web 2.0. *Comunicar*, 41
- Van Vught, Frans (ed.) (1989), *Estrategias gubernamentales y Verger*, Antoni (2013), *Políticas de innovación en educación superior. mercado, Estado y universidad*: London: Jessica Kingsley hacia una conceptualización y Publishers. Explicación del fenómeno de la mercantilización de la educación

- Van Vught, F., & Boer, H. de. (2015). Governance models and policy instruments. En J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance*. Palgrave Macmillan; Credo Reference
- Vasileva-Dienes, A., & Schmidt, V. A. (2019). Conceptualizing capitalism in the twenty-first century: The BRICs and the European periphery. *Contemporary Politics*, 25(3), <https://doi.org/10.1080/13569775.2018.1555746>
- Vega Cantor, R. (2011). Contrarreforma educativa en Colombia. *Revista El Agora USB*, 11(2).
- Verger, A. (2010). *WTO/GATS and the global politics of higher education*. New York, NY: Routledge.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista De Educación*, 360. Retrieved from
- Vican, Shawna; Friedman, Asia, & Andreasen, Robin (2019). Metrics, Money, and Managerialism: Faculty Experiences of Competing Logics in Higher Education. *The Journal of Higher Education*,
- Walker, J. (2009). Time as the Fourth Dimension in the Globalization of Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 80(5), 483-509. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0061>,
- Walker, J. (2014). Exploring the academic capitalist time regime. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic Capitalism in the Age of Globalization* (pp. 55-73). Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Wang, Q., Cheng, Y. y Liu, N. C. (eds.). (2012). *Building World-Class Universities. Different Approaches to a Shared Goal*. Rotterdam: Sense Publishers
- Weber, M. (2008). *Max Weber's complete writings on academic and political vocations*. Edited and with an Introduction by J. Dreijmanis. New York: Algora Publishing. (Texto original publicado en 1917)
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Nueva edición, revisada, comentada y anotada por F. Gil Villegas. México, DF, México: Fondo de Cultura Económicas. [Texto original publicado en 1922]
- Wheaton, Aimee (2020). Shift happens; moving from the ivory tower to the mushroom factory. *Higher Education Research & Development*, 39(1),
- Williamson, B. (2019). Datafication of education: a critical approach to emerging analytics technologies and practices. En *Rethinking Pedagogy or Digital Age* (H. Beetham y R. Sharpe, R). London: Routledge.
- Williamson, B., Bayne, S. & Shay, S. (2020) The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4)
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced—nationed—religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4)

Zajda, J., & Rust, V. (Eds.). (2016). Globalization, comparative education and policy research: Vol. 15. Globalization and higher education reforms. Springer.

Zemelman Merino, Hugo (2012) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis Revista Latinoamericana. Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/943>

Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: Public Affairs.