

Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI

The Impact of Globalisation in the European University of the 21st Century

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-049

María José García Ruiz

UNED. Facultad de Educación. Departamento. Historia de la Educación y Educación Comparada. Madrid. España

Resumen

El estudio que se presenta analiza el impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. El artículo valora las transformaciones que está experimentando la universidad europea como consecuencia de la globalización, así como la dicotomía tradición-reforma en ámbitos diversos de la institución universitaria como el *ethos*, la teleología, la epistemología y la función social de la universidad. El análisis diacrónico de estas concepciones se realiza, entre otros elementos, mediante el contraste de la visión contenida en emblemáticos informes británicos: el Informe Robbins (1963) y el Informe Dearing (1997). La comparación de concepciones es, asimismo, llevada a cabo mediante la valoración del contenido de los candentes debates que, actualmente, se están desarrollando entre los académicos denominados «modernistas» (Filmer, Bauman) y los «postmodernos» (Scott).

Una de las conclusiones del presente estudio apunta que el fenómeno de la globalización y procesos como el de Bolonia parecen sancionar la implantación de estrategias neoliberales en la universidad. Ello, no obstante, puede entrar en conflicto con los objetivos democratizadores a los que la institución universitaria está obligada a dar respuesta en la era de la sociedad del conocimiento. Otra de las conclusiones del análisis realizado apunta a que la función de «innovación» que la agenda «postmoderna» parece imponer a la universidad, es más propia para ser desarrollada por otras instituciones, no universitarias, de enseñanza superior. El perjuicio social de vincular en exceso la universidad a la industria es incalculable: a las humanidades y las cien-

cias sociales compete, más que a otras materias de creciente primacía, el diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar. En su respuesta a la globalización, la universidad no puede abdicar de su *etbos* constituyente y siempre vigente: la conducción de los destinos de la sociedad en la que se inserta.

Palabras clave: universidad, Espacio Europeo de Enseñanza Superior, modernistas, postmodernistas, teleología, epistemología, globalización, neoliberalismo, democratización, sociedad del conocimiento.

Abstract

This article analyzes the impact of globalisation on the 21st century European university. The article evaluates the transformations that are currently taking place in the European university as a consequence of globalisation and the dichotomy between tradition and reform in different realms of the university as an institution, such as *etbos*, teleology, epistemology and the social function of the university. These concepts are analyzed diachronically by contrasting the argumentation of landmark British reports such as the Robbins Report (1963) and the Dearing Report (1997). Concepts are also compared by means of weighing the contents of the hot debates currently taking place between what are termed *modern* academics (e.g., Filmer, Bauman) and *post-modern* academics (e.g., Scott).

One of the conclusions of this study points to the fact that the phenomenon of globalisation, together with factors such as the Bologna Process, seems to sanction the establishment of neoliberal devices in the university. Such strategies can, nevertheless, conflict with the objectives of spreading democracy; the university is obligated to give an answer to such objectives in the era of the knowledge society. Another conclusion of the analysis deals with the fact that the *innovation* function that the *post-modern* agenda seems to impose on the university could be performed more suitably by other institutions of higher education than the university. The social damage derived from the process of linking the university too tightly to industry is incalculable: It is the humanities and the social sciences, more than other disciplines now acquiring primacy, that must design the model of society and of men for the century that has just started. In its response to globalisation, the university cannot abdicate from its own permanent *etbos*: the steering of the fate of the society in which the university is contained.

Keywords: university, European Higher Education Area, modern, post-modern, teleology, epistemology, globalisation, neoliberalism, democratization, knowledge society.

Introducción

En los círculos académicos, ha habido y sigue habiendo mucho debate sobre la naturaleza y el significado de la globalización. Hay autores que afirman que la globalización «constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados-nación y la economía mundial» (Dale 2007, p. 48) por la cual los «gobiernos nacionales son consreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales [...] y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de bienestar nacionales» (Dale, 2007, p. 49). Sea cual sea la definición que se suscriba sobre la globalización y las coordenadas geográfico-temporales en las que se ubique su génesis, no parece haber acuerdo sobre si el proceso de globalización ejerce un impacto unificador y homogéneo en los diversos países sometidos a su influjo o si, por el contrario, sus efectos tienden a la diversificación de las políticas nacionales. Hay autores que se refieren a esta ambivalencia como a la «paradoja» de la globalización (Dale, 2007, p. 49). Quizá las realidades de «unificación» y «homogeneización» sean las que, de forma más inmediata, se asocien al proceso de globalización cuando este es evocado. Este influjo unificador es también patente en tanto que dichas organizaciones se rigen por una ideología común con rasgos clave, de índole económica, que constituyen los «filtros ideológicos» (Dale, 2007, p. 51) que informan de la dirección a adoptar por las decisiones de la política nacional. La globalización, en este sentido, crea retos similares para los Estados, los cuales emiten sus posibles respuestas en modos similares (Dale, 2007, p. 48).

Pero, por otra parte, hay autores que realizan un énfasis preferente en el potencial diversificador de la globalización (Dale, 2007; Gibbons, 2004). El argumento central de estos autores radica en que, frente a los tradicionales mecanismos de influjo político externo (préstamo de políticas, *borrowing policies*, aprendizaje de políticas, *learning policies*), los mecanismos de influjo político externo de la globalización poseen unas características, cualitativamente diversas de los anteriores, que suponen una fuente de diversificación en las políticas nacionales sometidas a su influjo (Dale, 2007, p. 49). Según estos autores, los mismos nuevos mecanismos a través de los cuales opera la globalización (armonización, diseminación, estandarización, establecimiento de interdependencia, imposición) (Dale, 2007, p. 52), no son meros conductos neutros, sino que ellos mismos condicionan y modifican la naturaleza del efecto que suscitan, especialmente en las tres formas principales de regionalización (Europa, Asia y América).

El fenómeno de la globalización y sus efectos tanto homogeneizadores como diversificadores se están dejando sentir en la universidad europea del siglo XXI.

Existe, de hecho, abundante literatura dedicada al análisis de la naturaleza y los rasgos básicos de este impacto (Marginson, 2007; King, 2004; Edwards, 2004; Bjar-nason, 2004; Smith y Webster, 1997). A grandes rasgos, podría decirse que el efecto principal de la globalización en la universidad europea actual está radicando en el triunfo, al menos teórico y coyuntural, de la agenda postmodernista en el carácter, la teleología, la epistemología, y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la universidad contemporánea.

Al referirnos a la terminología de «modernismo» y «postmodernismo» convendría aludir, siquiera brevemente, al significado de estos dos conceptos. El académico e historiador Ignacio Sotelo afirma que «el adjetivo *modernus*, que se deriva de *modus*, [...] empieza a emplearse a partir del siglo IV d. C. y hace mención [...] a lo actual, a lo propio de los días que vivimos. [...] La aparición del neologismo *modernus* supone la conciencia de una brusca ruptura en la continuidad histórica: lo que fue ya no es: se viven “tiempos nuevos”» (Sotelo, 2003, p. 45). El académico Sotelo deja constancia de la identidad originaria de «moderno» y «cristiano»: «la primera modernidad, médula de todas las ulteriores, es el cristianismo» (Sotelo, 2003, p. 47). Este autor identifica, además, en el origen, lo europeo con lo cristiano. El mundo moderno, pues, empieza con el cristianismo, y desde ahí se han establecido etapas intermedias: la edad intermedia, *medium aevum* (Edad Media); la modernidad renacentista (siglo XV); la modernidad ilustrada (siglo XVII), y así hasta la edad contemporánea (Sotelo, 2003, p. 48). Por su parte, para este académico, el postmodernismo o postmodernidad «no significa más que “lo que viene tras la modernidad”, pero que comporta la conciencia [...] “de algo nuevo” que no encaja en aquella» (Sotelo, 2003, p. 58). Sotelo argumenta que la noción de postmodernidad hay que involucrarla a la crisis radical de valores cristianos, tanto en sus formas conscientemente religiosas, como aquellas ya secularizadas: «Si el sustrato permanente de la modernidad es la idea de Dios, incluso secularizada en la de Razón, así como sus valores son los cristianos de libertad, igualdad y fraternidad, la postmodernidad supone la supresión radical de cualquier forma de monoteísmo, también en la forma de universalismo de la razón» (Sotelo, 2003, p. 58). Nietzsche es el filósofo que anuncia la postmodernidad. «Pensar la postmodernidad [...] consiste en hacerse cargo de la “muerte de Dios” con todas sus implicaciones. La postmodernidad [...] no sería otra cosa que una interpretación del mundo consecuentemente atea» (Sotelo, 2003, p. 59).

Transformaciones en la universidad europea en tiempos de globalización

Hay académicos que afirman que la universidad contemporánea está en crisis (Cowen, 1996, p. 245). Podríamos decir, con mayor exactitud, que la universidad actual está en crisis porque lo está la sociedad en la que dicha universidad está inserta. Nos hallamos, a comienzos del siglo XXI, en un momento de emergencia de una «sociedad nueva». Históricamente, en todos los momentos en que ha ocurrido un cambio semejante, la universidad ha sido –y lo es ahora también– convocada para ayudar a diseñar y consolidar el cambio social (Fernández, 1999, p. 210). La universidad está siendo convocada por la Unión Europea y los Estados Miembros para repensar los fines y la naturaleza del conocimiento en una época de tránsito de los tiempos modernos a los «postmodernos». La universidad es, además, convocada porque, precisamente, la nueva sociedad emergente es la sociedad del «conocimiento». En este sentido, «si el conocimiento es la electricidad de la nueva economía internacional-informacional, entonces las instituciones de enseñanza superior son las fuentes de poder en las que dicho desarrollo debe descansar» (Castells, 1994, pp. 15-16, citado por Cowen, 1996, p. 253). Por último, cabe justificar el protagonismo de la institución universitaria en la agenda política actual en tanto que la instrumentalización de la educación para liderar el proyecto político, económico, social y cultural europeo, ha sido un hecho manifiestamente reconocido por Unión Europea en su ratificación del Tratado de Maastricht (1997). Dicha instrumentalización ha comenzado por la universidad, institución originaria y primera de los sistemas educativos, a partir de la cual y en respuesta a la cual se han configurado los restantes niveles educativos (García Garrido, 1998, p. 47).

No puede sorprender, pues, la centralidad recurrente de la temática de la institución universitaria en los diversos foros internacionales y nacionales actuales (Comisión Europea, 1993; Comisión Europea, 2006; Smith y Webster, 1997). En dichos foros, dista de haber consenso en relación a la naturaleza y las funciones de la institución universitaria. Así, aun a riesgo de simplificar, podríamos categorizar las posturas existentes en dos extremos. Por un lado, podemos destacar la postura de aquellos académicos «modernistas» que defienden que la idea de la universidad europea del siglo XXI es una continuidad y evolución de la tradición liberal que contempla la adquisición del saber como un fin suficiente en sí mismo. Estos académicos afirman que la universidad puede seguir ejerciendo sus funciones sociales tradicionales: función de reproducción cultural, y función de docencia e investigación pura y desinteresada (Filmer, 1997; Kumar, 1997). De hecho, este grupo de académicos

cuestiona la existencia real y operante de una era «postmoderna». Así, autores como Filmer establecen que «la lógica de los *posts* -sociedad *postmodernista*, epistemología *postestructuralista* y economía *postindustrial*- es una que informa la teoría especulativa, pero no es aún una socio-lógica, por lo cual no tiene correlatos sociales o culturales sustanciales y no puede proveer, por ello, una adecuada consideración del papel social de la enseñanza superior» (Filmer, 1997, p. 57). En el otro extremo, podemos citar la visión de aquellos otros académicos «postmodernistas» que defienden que la institución universitaria está alcanzando y se encamina hacia tal grado de diferenciación, especialización y profesionalismo, que ello exige una auténtica redefinición revolucionaria de funciones sociales. Entre dichas nuevas funciones sociales se destacan, especialmente, la función de cambio social, la función de enseñanza e investigación dirigida en respuesta a las demandas laborales, y la función de innovación (Bauman, 1997; Scott, 1997).

Más allá de las divergencias en los contenidos de sus discursos, en lo que sí hay un consenso manifiesto por parte de ambos grupos de académicos es en el reconocimiento de los cambios que ha experimentado la universidad en los últimos años, y que han afectado, en parte, a la naturaleza de esta institución. Así, los cambios más relevantes que se han producido en la universidad se cifran en el tránsito de una cultura de elite en la universidad a otra cultura de masas, la drástica disminución de recursos tradicionalmente destinados a esta institución, la devaluación del valor de las titulaciones universitarias (consecuencia del crecimiento en el número de estudiantes), la gestión universitaria de tipo empresarial, el impacto de la tecnología de la información -que posibilita la impartición de la enseñanza más allá de los confines geográficos del campus tradicionalmente concebido-, y la supuesta conducción de la universidad según una agenda predeterminada por el gobierno y la industria -que condiciona una enseñanza de destrezas y una investigación acorde a los intereses gubernamentales (Smith y Webster, 1997, pp. 1-5). De los cambios citados quizá el que incide en mayor medida en el cambio de la naturaleza de las universidades es el primero, es decir, el que está provocando el tránsito de una universidad concebida para la elite social a una diseñada para las masas. Ello especialmente en el modelo anglosajón de universidad, más que en el modelo francés o alemán de universidad, debido al ideal británico de «intimidad» entre profesores y estudiantes (Gellert, 1993, p. 12). Las transformaciones aludidas experimentadas por la actual universidad europea explican el cambio progresivo de funciones que está sufriendo esta institución, y testifican el impacto de la globalización en la misma.

Impacto de la globalización en el carácter, la idea y la teleología de la universidad europea

Desde sus orígenes medievales, la institución universitaria ha presentado un inequívoco rasgo de internacionalidad. Junto con esta apertura de la universidad en sus orígenes, hay que destacar el carácter de universalidad del que siempre ha hecho gala el conocimiento, en esos siglos de «currículo común» universitario basado en la Teología (King, 2004, p. 46), desarrollada mediante el uso estandarizado del latín. La movilidad de profesores y estudiantes, tan común en el siglo XXI, dista de ser un dispositivo innovador dispuesto por la Unión Europea para favorecer la integración global de las universidades europeas, en tanto que, ya en el siglo XI, reputadas universidades como la de Bolonia atraían a estudiosos desde los lugares más remotos en busca de la interpretación del saber desarrollado en dichas instituciones. Podemos decir que, tras una etapa histórica en la que los Estados-nación han instrumentalizado la educación superior para formar a los ciudadanos más acordes con su proyecto político, la globalización ha devuelto a la universidad su carácter internacional promotor y receptor de la movilidad académica. No obstante, los paradigmas de «responsividad» y de rendición de cuentas que operan en los procesos globalizadores «han dotado al (nuevo) internacionalismo de la universidad de tintes empresariales» (King, 2004, p. 47). Ello se explica porque, a medida que la universidad se privatiza paulatinamente, y sus servicios se conciben como comercializables y como fuente de ingresos que reemplazan la decreciente financiación pública, el internacionalismo se concibe, fundamentalmente, en términos de mercados exteriores: se trata de «exportaciones» en la forma de reclutamiento de estudiantes internacionales que pagan sus cuotas, o de acuerdos comerciales locales en el extranjero (King, 2004, p. 47).

Algunos académicos como Cowen, han advertido de la «confusión actual acerca de lo que sea la universidad» (Cowen, 1996, p. 245). Él mismo ha puesto de manifiesto la existencia de una pluralidad de definiciones diversas, no siempre coincidentes, acerca de la entidad de la institución universitaria, como la que la define como «institución con el derecho de emitir una titulación de doctorado» (Cowen, 1996, p. 245). La confusión y disparidad de ideas acerca de la institución universitaria es real, si bien no es, propiamente, actual. Esta diversidad de concepciones viene produciéndose a lo largo de todo el siglo XX, y responde a la diversidad de formas estructurales, cada una con su especificidad misional propia, que se han ido constituyendo a lo largo de las décadas, todas bajo la misma nomenclatura de «universidad». Así, el

abanico de instituciones que se comprenden bajo el rótulo de universidad incluye, en el caso británico, entidades con *ethos* tan diversos como las que se engloban bajo el modelo *Oxbridge*, y su idea de la universidad como esencial para la preservación de la cultura de las minorías frente a la civilización de las masas. También incluye modelos como la Universidad de Londres, cuyo ideal cultural permitió la coexistencia de las ciencias puras y aplicadas, la economía política, las ciencias sociales y las humanidades. De igual modo, los *colleges of advanced education*, de carácter «profesionalizante», que fueron elevados a estatus universitario en la década de los sesenta, también encarnan «su» idea de universidad, como también lo hacen las nuevas universidades creadas por la legislación de 1992, que unificó el sistema binario británico. A este variado mosaico de instituciones universitarias hay que añadir las entidades que desempeñan su labor mediante las nuevas tecnologías (p.ej. *Open University*, *University of the Third Age*, *University of the Highlands and Islands*). Por último, también bajo el término de «universidad» desarrolla su cometido la nueva *University for Industry*, cuyo *ethos* en gran medida, y a imitación de algunas instituciones norteamericanas similares, es proporcionar formación profesional específica para industrias concretas (Filmer, 1997, pp. 48-51).

Podemos afirmar que los académicos «modernistas» admiten la diversidad institucional existente de modelos de universidad y la existencia de ideas diversas asociadas a dichos modelos. No obstante, ellos apuestan claramente por la categoría «más pura» de universidad, es decir, por aquella vinculada con la investigación básica y aplicada, y con la enseñanza de postgraduados (Filmer, 1997, pp. 52-53). Para los académicos modernistas, tanto en tiempos del Cardenal Newman como en la actualidad, la universidad es el «lugar de enseñanza del conocimiento universal» (Ker, 1999, p. 13). El constructo de «conocimiento universal» se equipara, en la lógica modernista, al «conocimiento liberal o filosófico» y, en suma, a la educación liberal. La educación liberal comprende la adquisición de la facultad del juicio, la habilidad de distinguir prioridades y el poder de evaluar y realizar juicios normativos (Ker, 1999, p. 24). La «cultura intelectual» es aprender a pensar y llegar a la excelencia intelectual.

Frente a esta postura unánime de los académicos modernistas respecto a la naturaleza y cometidos de la universidad, destaca aquella otra, más indefinida y, desde nuestro punto de vista, más vulnerable, de los académicos partidarios de la universidad postmoderna. Podemos interpretar que, tal es la fragilidad de la idea de universidad de estos académicos que, en más de una ocasión, ellos se han planteado interrogantes drásticos relativos a «¿la muerte de la universidad?» (Smith y Webster, 1997,

p. 106). Podemos decir que para los modernistas las transformaciones acaecidas en la universidad en el siglo XXI, analizadas en líneas anteriores, no modifican necesaria ni sustancialmente, el *ethos* ni la misión de la universidad. No obstante, para los académicos postmodernistas dichas modificaciones han alterado radicalmente la idea y la función tradicional de la universidad con las que, por otra parte, claramente ellos no comulgaban. Desde un prisma epistemológico, la visión postmodernista aduce que se ha producido una «devaluación de la cultura científica tradicional no solo en términos de decadencia de los cánones culturales e intelectuales que reflejaban los intereses y aspiraciones de los estudiantes de elite, sino también debido al creciente escepticismo respecto de las presunciones de universalismo que denotaban los valores de la racionalidad cognitiva» (Scott, 1997, p. 41). Al parecer de postmodernos como Scott y Bauman, el concepto de «conocimiento» se ha convertido en una categoría más amplia, que supera las definiciones y los ámbitos académicos y científicos y, por ello, aparentemente ya no resulta claro que las universidades, tal y como están hoy constituidas, sean las instituciones más capaces de generar y manipular estas nuevas formas de conocimiento. El conocimiento ya no es privilegiado, puesto que ya no está restringido a una clase social o académica.

La agenda postmoderna en la universidad está teniendo notables implicaciones en la teleología que impulsa esta institución en el siglo XXI. Antaño, en el marco de la tradición liberal de la universidad, esta institución poseía la finalidad básica del cultivo de la mente; de conseguir la «cultura intelectual» consistente en aprender a pensar y lograr la excelencia intelectual (Ker, 1999, p. 24). Desde los nuevos presupuestos postmodernistas la misión de la universidad ya no se entiende desde un prisma holista y desinteresado dirigido a la «educación de las mentes de los alumnos» (Ker, 1999, p. 25), sino que, vinculada ahora a una nueva cultura profesional, esta misión se concibe como una enseñanza preparatoria para dar respuesta a las demandas laborales y económicas, y a una nueva cultura laboral crecientemente diversificada.

El cambio de finalidad y de las motivaciones que impulsan el quehacer universitario es claramente visible en las aserciones que, en décadas diversas, han realizado a este respecto influyentes informes sobre la enseñanza superior británica. Tomamos el ejemplo británico como paradigma de la enseñanza superior europea porque, como acertadamente han expuesto diversos autores, «es más probable que las universidades europeas se orienten en la dirección de las británicas que al revés» (Smith y Langslow, 1999, p. 8). En este sentido, resulta de gran interés analizar las preocupaciones que se han cernido sobre la universidad británica en décadas diversas, a través de informes

emblemáticos como, muy en primer término, el Informe Robbins (1963) y el Informe Dearing (1997).

Los autores del Informe Robbins establecen de forma clara los objetivos de la enseñanza superior. En primer término aluden a la misión de la enseñanza superior como la de «instrucción en destrezas idóneas para desempeñar un papel en la división general del trabajo, papel que (tradicionalmente) ha sido ignorado o minusvalorado» (Committee on Higher Education, 1963, p. 6). No obstante, los autores postulan que, reconociendo lo anterior, la enseñanza universitaria debe «promover los poderes generales de la mente y producir no meros especialistas, sino hombres y mujeres cultivados» (Committee on Higher Education, 1963, p. 6). A este respecto, el Informe establece que «[...] es la característica específica de una enseñanza superior saludable que, incluso en los casos en los que está implicada con técnicas prácticas, las imparta en un plano de generalidad que posibilita su aplicación a muchos problemas -encontrar la característica general en la colección de los particulares-. Esto es lo que el mundo empresarial demanda al mundo de la enseñanza» (Committee on Higher Education, 1963, p. 6). Estas concepciones del Informe Robbins comparten la visión generalista y humanista de la enseñanza superior que encontramos en académicos modernistas como el Cardenal Newman o Humboldt.

El Comité Dearing fue convocado en el año 1996, y el Informe final fue publicado en junio de 1997. El Informe Dearing (1997) es el segundo hito británico en materia de análisis oficial de la enseñanza superior, después del Informe Robbins, y publicado treinta y cuatro años más tarde a la edición de aquel.

Como han afirmado algunos autores, en los últimos cientos de años en Europa, las universidades tuvieron a la enseñanza como su cometido esencial (Watson, 1997, p. 82). La revolución que se operó con Humboldt reportó una segunda misión a la institución universitaria: la investigación, la producción de conocimiento. En el reciente cambio de milenio una «segunda revolución académica» (Watson, 1997, p. 82) ha añadido una tercera misión a la enseñanza superior. Esta nueva misión consiste en hacer disponible y difundir el conocimiento innovador de la enseñanza superior, para el beneficio de la economía y de la entera sociedad. Para el Informe Dearing, la tercera misión era la primordial: el Informe Dearing «está implicado con las cuestiones materiales y con el papel central de la enseñanza superior en la economía» (Niche, 1997, citado por Watson 1997, 94).

Impacto de la globalización en la epistemología de la universidad europea

El sometimiento de las economías nacionales a los procesos de la globalización, ha generado una creciente presión por parte de la industria y el comercio en los gobiernos para que estos proporcionen incentivos a las universidades dirigidos a la obtención, por parte de estas, de «productos» e innovaciones comercializables (King, 2004, p. 54). Las políticas nacionales de educación superior parecen estar garantizando que la financiación pública disponible para actividades discrecionales o marginales sea dirigida a ámbitos de investigación, bien focalizados directamente en innovación de productos, bien vinculada con áreas de innovación en grandes empresas globales, como las de alta tecnología (King, 2004, p. 55). En todos los ámbitos de la política universitaria, y de la misma institución universitaria, parece que se está imponiendo el paradigma de la «universidad empresarial» (King, 2004, p. 56), regido por lo que algunos autores han denominado el «capitalismo académico» (Slaughter y Leslie, 1997, citado por King, 2004, p. 54). Por capitalismo académico se entiende el «incremento de las relaciones de mercado en la producción y distribución de conocimiento académico» (Slaughter y Leslie, 1997, citado por King, 2004, p. 54). Hay autores que se refieren a esta nueva dinámica de los procesos universitarios como un sometimiento a los imperativos del rendimiento, *performativity*, impuestos por instancias gubernamentales, a partir de los cuales la tradicional autonomía universitaria ha experimentado una disminución o «atenuación en sus relaciones económicas, pedagógicas, personales y de investigación» (Cowen, 1996, p. 245).

En lo que atañe, propiamente, al conocimiento que se desarrolla en las instituciones universitarias, cabe destacar que, si durante siglos la cultura académica ha sido la predominante –y la que ha gozado de estatus prioritario– en la universidad, parece que, a comienzos del siglo XXI, es la cultura profesional la que va a gozar de estatus predominante en la universidad. La institución universitaria, en línea con las exigencias políticas predominantes y que constituyen su fuente de financiación, se inclina hacia el establecimiento de vínculos con la industria y el comercio. La institución más paradigmática, en este sentido, que ha apostado de forma más explícita y decidida por esta orientación ha sido la conocida *University for Industry* británica, creada en el año 1998. La universidad europea está cambiando gradualmente su tradición epistemológica, quizá de una forma desprovista, en exceso, de crítica, tanto para conservar sus niveles de financiación, como para realzar su prestigio, en tanto que las conexiones con los ámbitos empresarial y comercial aparecen crecientemente fomentadas

por los organismos públicos. El viraje de la universidad hacia planteamientos «profesionalizantes» es, como afirman algunos autores, una estrategia de esta institución, en tanto que, puede que en el futuro, el *ranking* de las universidades esté firmemente establecido atendiendo a la entidad de los colaboradores industriales y comerciales de la institución universitaria (King, 2004, pp. 55-56).

En todo caso, es claro el tránsito que se está operando de una cultura epistemológica de carácter predominantemente académico, a otra de carácter esencialmente profesional: hasta el siglo XIX, predominaba la visión «modernista» en la epistemología universitaria. Lo cual implicaba que, en lo que respecta a la naturaleza de las ciencias que mejor promovían la «cultura intelectual» y que constituían mejores instrumentos para el cultivo y el progreso de la mente, la referencia esencial eran las disciplinas clásicas y las artes. En concreto, como disciplinas supremas, Newman apuntaba a las siete artes liberales de la universidad medieval, que incluían la gramática, retórica, lógica y matemáticas, esta última subdividida en geometría, aritmética, astronomía y música.

En los tiempos modernos, el conocimiento se invistió de los atributos de racionalidad y secularismo, que añadió a su carácter internacional y universal. El nuevo carácter racional del conocimiento dispuso a este en mayor medida al servicio de los fines militares y administrativos de los Estados. La epistemología que sostiene los procesos de globalización y supranacionalidad es uno de los caracteres racionalistas, utilitarios e instrumentales (King, 2004, p. 51) al servicio, ahora, ya no solo ni fundamentalmente de los fines militares y administrativos de los Estados, sino de la economía nacional y mundial. En este marco epistemológico, se resienten necesariamente las disciplinas académicas que tienen poco que ofertar al mundo comercial de la alta tecnología del conocimiento basada en la innovación de productos (King, 2004, p. 57). Y, por supuesto, hay una predominancia clara de las disciplinas vinculadas con los ámbitos científico, de la ingeniería y de la tecnología (King, 2004, p. 57).

Hay autores que han analizado detenidamente la evolución y la naturaleza del paradigma postmodernista en la sociedad y las instituciones sociales contemporáneas, particularmente la universidad (Cowen, 1996, pp. 245-258). Del análisis de estos autores se desprende que las teorías postmodernistas distan de ser teoremas de nuevo cuño, sino que llevan gestándose décadas, al menos desde la década de los setenta, a través de autores como, especialmente, Lyotard. La crítica postmodernista se revela especialmente incisiva con la epistemología de la institución contemporánea, y se detiene, particularmente, en cuestiones como «¿qué es el conocimiento? (y cómo sabemos eso), ¿quién lo crea?, ¿quién lo recibe?, ¿cómo se utiliza?» (Cowen, 1996, p. 247). El análisis teórico postmodernista contempla el tránsito de los presupuestos epistemoló-

gicos modernistas operantes en tiempos de Humboldt y Newman, y particularmente el modo cómo el conocimiento ha dejado de ser un fin en sí mismo y se ha convertido en un objeto o mercancía susceptible de ser vendido y comprado. Contempla, asimismo, el tránsito de la finalidad modernista del conocimiento como el descubrimiento de la verdad, a la finalidad postmodernista del conocimiento como «ciencia-para-ser-utilizada» (Cowen, 1996, p. 248). Dicho análisis ratifica, en suma, el modo como, de forma progresiva, se ha producido el «sometimiento de la ciencia, la universidad y los sistemas sociales al principio del rendimiento, *performativity*» (Cowen, 1996, p. 248).

Como afirma el académico Cowen, el análisis teórico de las razones de la emergencia del paradigma postmodernista no ha sido nunca, realmente, del interés ni de las organizaciones internacionales ni de los gobiernos, que son los que, en definitiva, instan, ambos, a la reforma de los sistemas universitarios de modo que la competitividad internacional basada en el conocimiento y las aplicaciones de este en la economía produzcan un exitoso rendimiento. Desde el momento en que se ha operado la centralidad del conocimiento como bastión de la nueva economía internacional de la información, y más visiblemente, desde las décadas de los ochenta y noventa, se ha operado un movimiento de reforma universitaria, más manifiesto en países como los EE.UU., el Reino Unido, Canadá y Australia, dirigido a rediseñar los sistemas universitarios según criterios de eficiencia y relevancia. El concepto de eficiencia «incluye la medición de la producción universitaria de conocimiento, y el test de relevancia implica la valoración de la utilidad del contenido de la docencia y la investigación para la economía nacional» (Cowen, 1996, p. 246). Desde estos parámetros, organismos como la OCDE han apostado por promocionar, de preferencia, ciertos ámbitos científicos frente a otros (p.ej. la genética, la electrónica, la física, la bioquímica). Ya Lyotard, a comienzos de la década de los ochenta, estableció una cierta jerarquización entre disciplinas, estableciendo la «mayor importancia de unas ciencias frente a otras» (Cowen, 1996, p. 248). Así, Lyotard expuso que «[...] en los últimos cuarenta años las ciencias y tecnologías que han ostentado el liderazgo son las relacionadas con el lenguaje: problemas de comunicación y cibernética, teorías modernas de álgebra e informática, computadoras y sus lenguajes, problemas de almacenamiento de la información y bases de datos, telemática y la perfección de terminales inteligentes» (Lyotard, 1984, pp. 3-4, citado por Cowen, 1996, p. 248).

De igual modo, en términos epistemológicos, y en lo que atañe a la producción del conocimiento, autores como Gibbons (1994), afirman que se está produciendo un tránsito del «conocimiento Tipo 1» al «conocimiento Tipo 2». El «conocimiento Tipo 1» implica un conocimiento generado en un contexto disciplinar y cognitivo. El

«conocimiento Tipo 2» es uno de rasgos transdisciplinares y heterogéneos, e implica una estructura horizontal del conocimiento. Según algunos autores, este tipo de conocimiento tiene los rasgos de «no jerárquico, plural, transdisciplinar, cambiante y socialmente adaptado a las necesidades diversas de los estudiantes y de las prioridades de la industria» (Smith y Webster, 1997, p. 104).

Los rasgos epistemológicos de la universidad postmoderna tienen, como no podía ser de otra manera, hondas repercusiones en el ámbito de la investigación universitaria. En primer término, cabe decir que se aprecia una creciente convergencia entre la investigación básica y aplicada (King, 2004, p. 53). En términos generales, la tendencia apunta a una menor financiación de la docencia universitaria y a un incremento de aquella destinada a la investigación aplicada. De igual modo, se potencian crecientemente las actividades que fomentan el potencial universitario de obtener financiación externa (Cowen, 1996, p. 54). En segundo lugar, cabe decir que la globalización ha potenciado la comercialización de elementos clave de la investigación universitaria (Cowen, 1996, p. 54). Se han incrementado enormemente las relaciones de mercado en la producción y distribución del conocimiento académico, proceso especialmente manifiesto en las disciplinas vinculadas con las ciencias tecnológicas. Esto es ilustrado por la existencia, desde la década de los ochenta, de centros y departamentos interdisciplinares (ciencia óptica, ciencia cognitiva, etc.) caracterizados por sus actividades comerciales y que reflejan un intercambio emergente entre la empresa y la necesidad de las universidades de compensar el declive de la financiación pública mediante la búsqueda de mayores oportunidades de mercado (Cowen, 1996, p. 54).

La forma futura de los actuales sistemas de enseñanza superior y, concretamente, de la actual universidad, es una incógnita, no solo porque la nueva ideología postmoderna es interpretada, implantada y desarrollada en medios institucionalizados con normas, tradiciones y peculiaridades específicas que determinan variaciones nacionales en la respuesta de las instituciones nacionales a las tendencias internacionales (Bleiklie, 2004). La evolución futura de la universidad es una incertidumbre, también, en tanto que las demandas de la economía en la institución universitaria se revelan, con frecuencia, contradictorias. Así, por un lado es patente la presión de las organizaciones internacionales sobre la universidad para el diseño de su conocimiento y sus enseñanzas en base a la potenciación de destrezas, aptitudes y actitudes útiles al ámbito empresarial. Estas instituciones cuestionan, de hecho, la hegemonía de la universidad en la sociedad actual si continúan organizadas del modo como lo están actualmente (Comisión Europea, 2003, p. 25) y si no responden a las nuevas necesidades «a las que están obligadas a responder» (Comisión Europea, 2003, p. 25). A consecuencia de esta

presión, comenzada alrededor de la década de los ochenta, se impuso el argumento de la mayor necesidad social de fuerza laboral adiestrada más para papeles profesionalmente definidos que generalistas. Se produjo entonces una expansión de estudios de ciclo corto profesionalmente orientados (p.ej. Administración de empresas) que hoy día continúa. Pero, por otro lado, junto a esta tendencia, visible en muchos países del mundo occidental, al diseño de la enseñanza superior en líneas profesionales, a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa, este argumento fue contrarrestado por reformadores educativos y sectores del ámbito empresarial, que defendían la necesidad social de una fuerza laboral lo más cualificada posible: en una economía del conocimiento dinámica y competitiva, se precisa una fuerza laboral flexible, altamente cualificada e independiente. La manera más idónea de lograrlo es a través de la producción del máximo número de candidatos con el máximo nivel de titulación. A consecuencia de esta segunda visión, se realizó un énfasis especial en la educación universitaria, particularmente en el nivel de doctorado. En este sentido, hay autores que denuncian que, el resultado de plegar de forma tan estrecha la enseñanza a las demandas profesionales, puede derivar en una «pérdida de la energía intelectual esencial y divergente necesaria para producir formas de pensamiento y creatividad que subyacen a las aplicaciones orientadas al mercado» (King, 2004, p. 55). Es decir, que el actual enfoque profesionalizante puede revelarse -como así lo considera la autora de estas líneas- un enfoque de miras en exceso estrechas y a corto plazo (King, 2004, p. 55). No era otra cosa lo que argumentaba el Cardenal J. H. Newman cuando alegaba que «la persona que ha aprendido a razonar y a pensar, a comparar, a distinguir y a analizar [...] tiene el poder y los recursos aplicables a cualquier trabajo u ocupación que acometa» (Newman, 1996, pp. 177-178, citado en Fernández, 1999, p. 211).

Lo que parece claro es que, actualmente, en la sociedad occidental hay una compleja coexistencia de ambas tendencias. Por un lado, es clara la orientación empresarial de la que se quiere dotar a la universidad, a través del establecimiento de vínculos con el ámbito empresarial e industrial. Por otro lado, es manifiesta la reivindicación de muchos sectores relativa al hecho de que la actual sociedad del conocimiento precisa, más que nunca, de la categoría laboral de los denominados «analistas simbólicos», personas cuya excelencia analítica de la información y del conocimiento es solo aportada a través de una sólida y prolongada formación académica. Podemos interpretar que la primera tendencia es la que prima en la retórica política de las entidades y organismos internacionales actuales (Unión Europea, OCDE), mientras que la segunda es instada, sobre todo, por las entidades universitarias particulares y algunos ámbitos definidos y acotados del mundo laboral.

Universidad, globalización y democratización

El impacto de la globalización en la universidad, mundialmente similar, se caracteriza por el incremento de los índices de matriculación, la menor financiación pública, la presencia del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, y la mayor inversión privada (King, 2004, p. 62). Estas apreciaciones se suscriben, no obstante, esencialmente al ámbito anglosajón desde el que se pronuncia el académico King, ya que en otros entornos como el español, no parecen producirse de la misma manera. Ciertamente, algunos autores parecen percibir que la receptividad de la universidad respecto de los procesos de globalización implica, necesariamente, la tendencia hacia la privatización de la misma. Esta conclusión entra en conflicto, qué duda cabe, con el principio de democratización de la educación implícito en el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida. A lo largo de las décadas, «la igualdad en la enseñanza superior siempre se ha revelado una cuestión compleja y ambigua» (Kogan y Hanney, 2000, p. 65). Hay autores que afirman que el espíritu del Informe Robbins británico de la década de los sesenta aún no se ha logrado en la enseñanza superior. Dicho espíritu, en la voluntad de superación de la sociedad de clases predominante en los años de postguerra, consagró el principio político de que «todos los solicitantes cualificados encontrarían un sitio en el sistema diversificado de enseñanza superior» (Kogan y Hanney, 2000, p. 65). Fue este principio de acceso el que legitimó la expansión continuada de la enseñanza superior, la cual fue seguida por una gran demanda estudiantil que persistió hasta la mitad de la década de los noventa, cuando se contuvo la expansión.

Las actuales exigencias de la globalización en la enseñanza superior, en la línea del avance hacia una mayor privatización de la misma, hace que, en la era de la sociedad del conocimiento, diversos autores denuncien la injusticia social existente en este nivel de la enseñanza, en el sentido de que el fenómeno de una mayor inclusión coexiste con un mayor selectivismo en el acceso a las instituciones de prestigio que proporcionan mejores perspectivas laborales. Los estudiantes más susceptibles de sufrir injusticias sociales en el acceso a la universidad son los estudiantes de mayor edad, los que proceden de ambientes desfavorecidos, y las minorías étnicas (Smith y Webster, 1997, p. 2). Con esta perspectiva de fondo, hay autores que, analizando este selectivismo desde el prisma del actual Estado disminuido en sus competencias, afirman que «la educación se está transformando, de nuevo, en un bien “oligárquico”» (Ball, 2006, p. 69). Otros autores, en esta misma línea, se preguntan -con una actitud de clara añoranza del Estado de Bienestar- «[...] si los ciudadanos están hoy dispuestos a perder las conquistas individuales -los derechos de libertad- y las conquistas sociales -los derechos sociales- que son el resultado de una larga evolución histórica y de una larga lucha para su consecución» (Puelles, 1993, p. 14).

En cuestión de los vínculos de la universidad con la globalización y la democratización, quizá estemos ante otra de las numerosas paradojas de la globalización. La globalización se está produciendo en el contexto de la denominada «sociedad del conocimiento» y dentro de un nuevo paradigma educativo que es el aprendizaje a lo largo de la vida. La tan mentada «sociedad del conocimiento», en coherencia con su misma denominación, debería tener como presupuesto implícito, casi como imperativo, la democratización del saber y su extensión al máximo número posible de ciudadanos. Por su parte, el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida posee unas implicaciones en diversos elementos de los sistemas educativos como, por ejemplo, los diversos entornos del aprendizaje y su alcance a un mucho mayor número de estudiantes, que también apuntan a objetivos de democratización del saber, de cambio social, y de cohesión social. La paradoja que surge aquí es que, mientras que el contexto social en el que se produce la globalización promueve la democratización del saber y objetivos sociales de equidad y cohesión social, las estrategias concretas que, a nivel político, se articulan para responder a las exigencias económicas mundiales y al mercado proponen soluciones privatizadoras que, obviamente, limitarán el acceso indiscriminado de la población a la educación. En el fondo, las soluciones privatizadoras de la universidad suponen la pervivencia de la función social de control social de la universidad frente a la de cambio social.

Conclusiones

El influjo de la globalización en las políticas educativas universitarias es tan patente como la incógnita sobre la forma definitiva que su impacto dejará en las instituciones universitarias del tradicionalmente diverso panorama político de los Estados-nación europeos. Parece claro, no obstante, que la Unión Europea, como entidad supranacional que, crecientemente, gobierna los destinos europeos, ha optado por fórmulas armonizadoras de prolija normativización dirigidas al establecimiento del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Las medidas de armonización universitaria establecidas hasta la fecha, por la Unión Europea, parecen revelar la victoria de la agenda postmoderna en el quehacer universitario, la cual afecta al carácter de la institución universitaria, a su teleología, a su epistemología, y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las crecientemente numerosas formas de academia digital.

Un aspecto nuclear que necesita revisión académica y política, máxime cuando constituye el punto crucial de desacuerdo entre los académicos «modernistas» y los «postmodernistas», es el relativo a las consecuencias de dotar a la universidad de funciones como la de «innovación» y la exigencia que esta función conlleva de cooperación estrecha con la industria. Quizá esa función es más propia para ser desarrollada por otras instituciones, no universitarias, de enseñanza superior, que deben ser promovidas numérica y económicamente. Una de las graves consecuencias de potenciar la cultura profesional en la universidad frente a la académica radica en la relegación a un segundo plano de las humanidades y las ciencias sociales, y en la obligatoriedad de desarrollar de preferencia la vertiente más profesional de estas disciplinas. El perjuicio de ambas medidas a nivel social es incalculable: a las humanidades y las ciencias sociales compete, más que a otras disciplinas, el diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar, y más en estos tiempos relativistas y postmodernos en que nos encontramos. Sin esa orientación, fundamental en los ámbitos político y social, la misma sociedad queda al dictado de la economía como única vigía social, con todos los riesgos, limitaciones y empobrecimiento social y moral que esto supone.

Esta última conclusión ha sido sólidamente argumentada tanto por sociedades con el cometido del debate del papel de las humanidades en la sociedad (especialmente la sociedad nórdica *Humaniora Society*, <http://humaniorasociety.wordpress.com>), como por académicos especializados en la línea de investigación del papel de las humanidades en el mundo globalizado (Bennett, W. J., 1984; Eckhard, T. Larsen, J., 2006; Gumbrecht, H. V., 2004; Rothblatt, S., 2003). La respuesta de la universidad a la globalización no puede suponer, en ningún caso, la abdicación, por parte de esta institución, de su *ethos* constituyente y siempre vigente: la universidad es la entidad rectora por excelencia de los destinos de la sociedad en la que se inserta.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- BAUMAN, Z. (1997). Universities: Old, New and Different. En A. SMITH, & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University.

- BENNETT, W. J. (1984). *To Reclaim a Legacy. A Report on the Humanities in Higher Education*. USA: National Endowment for the Humanities.
- BJARNASON, S. (2004). Borderless Higher Education. En R. KING (Ed.), *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BLEIKLIE, I. (2004). Modernizing Research Training. Education and Science Policy between Profession, Discipline and Academic Institution. *Higher Education Policy*, 17, 2.
- BROWN, P. & SCASE, R. (1997). Universities and Employers: Rhetoric and Reality. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University.
- CASTELLS, M. (1994). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- COMISIÓN EUROPEA. (1991). *Memorándum sobre la enseñanza superior en la Comunidad Europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- (1993). *¿Qué futuro para la educación superior en Europa? Reacciones al Memorándum*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Bruselas: Comisión Europea.
- COMMITTEE OF HIGHER EDUCATION. (1963). *Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963. (The Robbins Report)*. London: HMSO.
- COWEN, R. (1996). Performativity, Post-modernity and the University. *Comparative Education*, 32, 245-258.
- DALE, R. (2007). Specifying Globalization Effects on National Policy. En B. LINGARD & J. OZGA (Eds.), *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- ECKHARDT LARSEN, J. (2006). The Role of the Humanities in the Bologna Idea of a University: Learning from the American Model. *Revista Española de Educación Comparada*, 12.
- EDWARDS, K. (2004). The University in Europe and the USA. En R. KING (Ed.), *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- FERNÁNDEZ, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- FILMER, P. (1997). Disinterestedness and the Modern University. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University.

- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999). Un nuevo horizonte para la educación secundaria. En vv. AA. (Eds.), *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- GELLERT, C. (Ed.). (1993). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- GIBBONS, M. (2004). Globalization, Innovation and Socially Robust Knowledge. En R. KING (Ed.), *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- GUMBRECHT, H. U. (2004). The Task of the Humanities, Today. En H. J. C. JENSEN (Ed.), *The Object of Study in the Humanities*. Copenhagen: Museum Tusulanum.
- JACOB, M. & HELLSTRÖM, T. (Eds.). (2000). *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- JACOBY, R. (1997). Intellectuals: Inside and Outside the Academy. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- KER, I. (1999). Newman's Idea of a University. A Guide for the Contemporary University. In D. SMITH & A. K. LANGSLOW (Eds.), *The Idea of a University*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- KING, R. (2004). *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- KOGAN, M. & HANNEY, S. (2000). *Reforming Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- KUMAR, K. (1997). The Need for Place. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- MARGINSON, S. (2007). National and Global Competition in Higher Education. En B. LINGARD & J. OZGA (Eds.), *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- MELODY, W. (1997). Universities and Public Policy. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (NCIHE). (1997). *Higher Education in the Learning Society (The Dearing Report)*. London: HMSO.
- NEWMAN, J. (1996). *The Idea of the University*. New Haven: Yale University Press.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1993). Estado y Educación en las Sociedades Europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- ROTHBLATT, S. (2003). *The Living Arts. Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.

- SCOTT, P. (1997). *The Postmodern University?* En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- SLAUGHTER, S. & LESLIE, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- SMITH, D. & LANGSLOW, A. K. (Eds.). (1999). *The Idea of a University*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- SMITH, A. & WEBSTER, F. (Eds.). (1997). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University.
- SOTELO MARTÍNEZ, I. (2003). La invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa. En AECYA (Ed.), *La formación de europeos. Actas del Simposio de Barcelona*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- WATSON, D. (2007). *Whatever happened to the Dearing Report? UK Higher Education 1997-2007*. A professorial lecture by David Watson. London: Institute of Education.
- WATSON, D. & AMOAH, M. (Eds.). (2007). *The Dearing Report. Ten years on*. London: Institute of Education: Bedford Way Papers.

Dirección de contacto: María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Despacho 204/7. Paseo de Senda del Rey, 7. 28040 Madrid. Email: mjgarcia@edu.uned.es