

El modelo hegemónico de universidad en el discurso de tres organismos internacionales

Camilo Wee

Universidad Internacional de Valencia/ Facultad de Educación

España

camilo.weeolivero@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0002-1310-6184>

Héctor Monarca

Universidad Autónoma de Madrid/ Facultad de Formación de Profesorado y Educación

España

hector.monarca@uam.es

<https://orcid.org/0001-7749-0878>

Fecha de entrega: 24 de septiembre de 2025.

Fecha de aprobación: 30 de octubre de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.are.n51.a8867>

Resumen

El objetivo de este trabajo es comprender los rasgos que configuran el modelo hegemónico de universidad promovido en el discurso de tres organismos internacionales: Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, desde un enfoque crítico que articula la teoría del capitalismo académico, la noción de biopolítica y gubernamentalidad de Foucault, y la hegemonía en Gramsci. Metodológicamente, se realizó un análisis documental cualitativo de 893 documentos realizado en dos niveles: temático y de contenido. El análisis se organizó en torno a tres dimensiones: (1) desarrollo de la universidad, (2) relación Estado-universidad-sociedad, y (3) funciones de la universidad. Los resultados muestran que los organismos internacionales configuran un modelo universitario alineado con las lógicas del capitalismo académico. Dicho modelo, opera como régimen de verdad que subordina a las universidades a las dinámicas del mercado global, reproduce desigualdades estructurales y restringe el potencial emancipador de la educación superior.

Palabras clave: Educación Superior, hegemonía, neoliberalismo, política educativa.

The hegemonic university model in the discourse of three international organisations

Abstract

The aim of this study is to understand the features that shape the hegemonic university model promoted in the discourse of three International Organisations: the World Bank, the OECD, and UNESCO. The analysis is framed within a critical approach that brings together the theory of academic capitalism, Foucault's notions of biopolitics and governmentality, and Gramsci's concept of hegemony. Methodologically, a qualitative documentary analysis was conducted on 893 official documents, using a two-level strategy: thematic and content-based. The analysis was structured around three core dimensions: (1) the development of the university, (2) the relationship between the state, the university and society, and (3) the functions of the university. The findings reveal that these organisations promote a university model aligned with the logics of academic capitalism. This model operates as a regime of truth that subordinates universities to global market dynamics, reproduces structural inequalities, and restricts the emancipatory potential of higher education.

Keywords: Higher Education, Hegemony, Neoliberalism, Education Policy

Introducción

Considerar la existencia de un modelo hegemónico de Universidad representa una posición teórica para abordar los estudios de la Educación Superior (en adelante ES) en la coyuntura sociohistórica actual, esto supone que la universidad es uno de los espacios preferentes para la producción cultural de cada nación (Lebedeva, 2017). Bajo esta posición teórica, diversos trabajos dan cuenta de la existencia de un modelo hegemónico de universidad que se reproduce como un patrón a seguir a nivel global (Belenkuyu y Karadag, 2022; Zibechi y Mora, 2022), el cual se materializa a partir de las nuevas exigencias impuestas a la universidad y que pueden ser explicadas a través de la teoría del capitalismo académico. Dentro de estas exigencias destaca la internacionalización, los rankings internacionales, la rendición de cuentas y la diversificación del financiamiento, entre otros (Ordorika y Lloyd, 2014; Rubião-Resende y Zilberberg-Oviedo, 2020).

En esta línea, la teoría del capitalismo académico (Brunner et al. 2021) sugiere una aproximación inicial para comprender el funcionamiento organizacional y cultural que desde mediados del siglo XX se le exige a las universidades, ya que este enfoque permite explicar la emergencia de nuevos mercados para la Universidad (Ordorika, 2018) y demuestra que las tendencias supranacionales en ES responden a dinámicas propias del capitalismo (Ordorika y Lloyd, 2014; Sánchez, 2016) que posicionan a la universidad en una compleja relación entre conocimiento, saber y poder. De esta manera, a partir de esta teoría es posible ofrecer un marco amplio de análisis que permite instalar las discusiones del ámbito de la ES a partir de reflexiones como las propuestas por Ordorika y Lloyd (2014), quienes afirman que la Universidad legitima el orden mundial a través de la creación de conocimiento científico bajo los imperativos del capitalismo académico y el mercado global, razón que le ha otorgado una nueva valoración al conocimiento por ser considerado como una nueva forma de capital que posiciona a las actividades intelectuales como un espacio dentro de la producción (Slaughter y Rhoades, 2004; Brunner et al., 2021).

De este modo, desde la teoría del capitalismo académico, se expone que el modelo hegemónico de universidad nace a partir de la reconfiguración de las relaciones de poder que propone la globalización y sus implicaciones para la definición de la política educativa (Fernández-González, 2019), en donde los organismos internacionales (en adelante OI) son

considerados actores clave a partir de su posición de autoridad convocante en el escenario de las políticas educativas de ES (Harmsen y Braband, 2019). De esta forma, en el marco de la economía global, diversos autores sostienen que el modelo de universidad hegemónico proviene de manera preferente de las universidades de investigación de Estados Unidos (Marginson y Ordóñez, 2010; Ordóñez y Lloyd, 2014; Rubião-Resende y Zilberberg-Oviedo, 2020), principalmente la Ivy League de universidades quienes moldean, construyen y controlan tanto las agendas, como el campo y las normas del sector de la ES a nivel global (Marginson y Ordóñez, 2010). La hegemonía de este modelo de universidad es ejercida en una lógica de centro/periferia y una dinámica inclusión/exclusión (Hennayake, 2022), debido a que, a partir de la desigual convergencia económica y cultural promovida mediante la globalización, esta ha permitido situar a la ES como un campo global de poder en el que las universidades de investigación de Estados Unidos ejercen la hegemonía (Gaspar y Mathias, 2023).

En este contexto, Ordóñez (2018) expone la existencia de una red de instituciones de educación superior y de OI que se encargan de definir la investigación científica a nivel global. Dentro de esta red, el autor destaca el rol que cumple el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. Esta red ha llegado a configurar los espacios intelectuales y culturales en todo el mundo, acrecentando el dominio de algunas universidades a nivel global (Belenkuyu y Karadag, 2022; Marginson y Ordóñez, 2010).

Aquella influencia de los OI no es reciente, sino que ha sido ampliamente documentada desde la década de 1980, especialmente en lo que respecta a su papel en la configuración de reformas en la ES en regiones como América Latina, África y Europa del Este (Amaral, 2016; Amiel et al., 2021; Olopeza, 2023; Wu y Shen, 2016). En este período, el Banco Mundial emerge como un actor clave en la difusión de un discurso que subordina la ES a criterios de eficiencia, retorno económico y formación de capital humano, promoviendo políticas de privatización y reducción del rol del Estado (Letizia, 2016). Paralelamente, la OCDE impulsa procesos de rendición de cuentas mediante indicadores comparativos, rankings y estándares internacionales, instalando una lógica gerencialista y tecnocrática en la gobernanza universitaria (Amaral, 2016; Komatsu y Rappleye, 2017). Por

su parte, la UNESCO, a pesar de que discursivamente adopta un enfoque normativo y basado en derechos, también ha reproducido una visión instrumental de la ES asociada a la economía del conocimiento (Pérez, 2019). Ahora bien, desde perspectivas críticas se ha insistido en la forma en que estos discursos contribuyen a despolitizar la ES e instalar tecnologías de gobierno que consolidan un modelo universitario global homogeneizante, basado en la lógica de la competitividad, la calidad y la empleabilidad (Deuel, 2021; Marginson y Ordorika, 2010).

En esta línea, frente al escenario político-global actual, en este estudio se realiza un intento por comprender la configuración del modelo de universidad hegemónico en el discursos de tres OI. De manera que, esta investigación parte del supuesto de que algunas universidades de elite de Estados Unidos y Europa se constituyen como un modelo a seguir para la ES, lo que a su vez, permite exponer las principales preguntas que guían este trabajo: *¿Cómo se configura un modelo hegemónico de universidad en los discursos de tres organismos internacionales?* y, de ser así, *¿Qué rasgos discursivos son promovidos con mayor insistencia, y cómo contribuyen a consolidar una racionalidad alineada con el capitalismo académico?* De manera que, respecto al modelo hegemónico de universidad, se pretenden analizar las subjetividades que lo transforman en un referente prácticamente inalcanzable y el poder hegemónico que lo instala como un patrón a seguir. En este sentido, el modelo de universidad hegemónico es abordado a partir de las posiciones explícitas e implícitas que los OI exponen en sus documentos oficiales. La decisión de fijar la atención en los discursos de los OI surge debido a que, como lo señala Pérez (2019), la construcción del poder y de los mercados suponen una visión geoestratégica y geopolítica que recae en los OI, que son comprendidos como instituciones que regulan la acción social y la toma de decisiones de los diversos actores que piensan las agendas de la política pública, por lo que frente la inviabilidad de un gobierno de alcance global, estos organismos concretan una mínima institucionalidad que regula y gestiona el escenario global.

Para materializar el objeto de estudio y cumplir con los objetivos de la investigación, se ha considerado pertinente fijar la atención en los discursos que los OI emplean en sus documentos oficiales, mediante los cuales, se presume, estarían contribuyendo al diseño y reproducción de un modelo hegemónico de universidad. De manera que, para los objetivos de esta investigación, los OI son comprendidos como: (a) Entidades que despliegan una

división técnica del trabajo en materia cognitiva y de diseño y gestión de la agenda de la política pública; y (b) que funcionan de acuerdo con una correlación de fuerzas –internas y en relación con su entorno–, que se configura a partir de las asimetrías en la economía mundial y la política internacional. Por lo tanto, los OI son comprendidos como sistemas epistémicos, técnicos y financieros que conforman redes de poder, las cuales inciden en las dinámicas de la política y la economía global, al igual que la dialéctica desarrollo-subdesarrollo y, sobre todo, en la planificación de la agenda de política nacional (Pérez, 2019). De este modo, para llevar a cabo un análisis que se enmarca en el contexto moderno y global de la elaboración de políticas públicas de ES y que permita develar el modelo de universidad hegemónico en el discurso de los OI, se ha propuesto un análisis documental en 2 niveles (temático y de contenido), con la intención de poner en evidencia la dimensión ideológica de las posiciones de los OI estudiados (Fairclough, 1999; Van Dijk, 1998).

Por otro lado, respecto al marco epistemológico que se despliega en el desarrollo de esta investigación, además de la teoría del capitalismo académico se declaran dos enfoques teóricos principales que han permitido aproximarse al objeto de estudio de forma crítica. Primero, la perspectiva de biopolítica y gubernamentalidad de Foucault (Castro-Gómez, 2015; Foucault, 2007); y, por otro lado, la noción de hegemonía de Gramsci (1960, 1975/2023). Se han seleccionado estos dos enfoques principales ya que se encontró en ellos una complementariedad teórica idónea que permite comprender la relación entre universidad, Estado y sociedad a partir del proceso de gubernamentalización del Estado (Castro-Gómez, 2015); el cual sitúa la figura del Estado-nación como el lugar en donde confluyen todas las formas de relaciones de poder y la codificación del gobierno. Enfoque crucial que permite comprender las lógicas subyacentes mediante las cuales un moldeo de hegemónico de universidad global se instala a nivel local.

Metodología

El diseño metodológico se inscribe en el análisis documental desde una perspectiva cualitativa y crítica (Arbeláez Gómez y Onrubia Goñi, 2014). En coherencia con el enfoque epistemológico, el estudio busca identificar configuraciones discursivas (Van Dijk, 1992) que

promueven un modelo hegemónico de universidad en documentos del Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO.

Se realizó una búsqueda sistemática en las bases documentales de los tres OI bajo criterios de: *(a) periodo 2000–2024, (b) nivel educativo (superior/universidad/terciaria), (c) temática (educación superior) y (d) tipo de documento (informes técnicos, libros, capítulos, artículos y documentos de política)*. Se excluyeron presentaciones, documentos financieros y análisis estrictamente económicos. El cribado por pertinencia y relevancia arrojó un corpus de 893 documentos oficiales.

El análisis se delimitó a 2000–2024, periodo en el que los efectos de las políticas neoliberales en la ES se expresan con mayor sistematicidad en los discursos de los OI (Diogo y Carvalho, 2022). En el siglo XXI, con la globalización (Castells, 1996; Lebedeva, 2017), se consolidan procesos como la adopción de estándares de calidad, la rendición de cuentas, la diversificación del financiamiento y la internacionalización como mandato estructural (Deuel, 2021). Estos fenómenos, parte de una nueva fase del proyecto neoliberal, intensificada por la globalización, marcan un giro discursivo respecto de décadas anteriores. Se aplicó un procedimiento de análisis en dos niveles: primero, un análisis documental temático; y segundo, un análisis de contenido con aproximación crítica al discurso. La combinación de ambos permitió captar tanto la organización temática general del corpus como sus dimensiones ideológicas.

Nivel 1 – Análisis documental temático: En un primer nivel, se realizó un análisis documental temático, orientado a identificar las principales categorías analíticas presentes en el discurso de los OI. Esta fase permitió establecer un mapa de contenidos que evidencia la frecuencia relativa de las temáticas abordadas (Herrera, 2018) y su distribución en torno a tres grandes dimensiones: (1) desarrollo de la universidad; (2) relación Estado-universidad-sociedad; y (3) funciones de la universidad. Para ello, se construyó un sistema de codificación temática que organizó los documentos según contenidos explícitos, utilizando una lógica frecuencial. Este análisis permitió dimensionar empíricamente el peso discursivo que los OI otorgan a ciertas categorías clave.

Nivel 2 – Análisis documental de contenido desde una aproximación crítica al discurso: En un segundo nivel se aplicó un análisis de contenido desde una aproximación crítica al discurso, centrado en las macroestructuras semánticas (Van Dijk, 1992). Esta fase buscó identificar posiciones ideológicas vinculadas a dispositivos de gubernamentalidad y hegemonía. El análisis se realizó mediante codificación inductivo-deductiva con apoyo de MAXQDA Analytics Pro 2020, utilizando un libro de códigos con categorías teóricas y emergentes organizadas según las tres dimensiones señaladas. La grilla permitió observar regularidades discursivas y construir una interpretación crítica sobre el modelo universitario promovido por los OI.

Resultados

Análisis documental temático (nivel 1)

Los documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) muestran un discurso centrado en globalización, seguido de calidad, investigación y conocimiento (ver tabla 1). Estas categorías conforman el núcleo semántico dominante, alineado con el modelo hegemónico de universidad en el marco del capitalismo académico (Ordorika y Lloyd, 2014; Slaughter y Rhoades, 2004), impuesto globalmente mediante dispositivos que homogeneizan agendas en torno a competitividad, internacionalización y eficiencia (Brunner et al., 2020).

La globalización actúa como tecnología de gobierno que reorganiza las relaciones de poder y moldea subjetividades según los imperativos del mercado. Como plantea Foucault (2007), desplaza al Estado como garante de lo público y lo reconfigura como gestor económico bajo lógicas de gobernanza descentralizada. En este marco, la calidad opera como dispositivo regulador que subordina funciones universitarias a métricas externas y comparativas, en consonancia con los regímenes de verdad del capitalismo académico (Monarca, 2024).

Tabla 1.

Frecuencias, por dimensiones de análisis en documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje %
<i>Globalización</i>	227	35,2
<i>Calidad</i>	78	12,1
<i>Función investigación</i>	66	10,2
<i>Conocimiento</i>	53	8,2
Financiamiento	42	6,5
Trayectoria educativa	35	5,4
Género	30	4,7
Docencia/docente	26	4,0
Educación a distancia	17	2,6
Función social	17	2,6
Es privada	15	2,3
Educación Indígena	12	1,9
Rendición de cuentas	11	1,7
Desarrollo sostenible	7	1,1
Estudiantes	4	0,6
Desigualdad social	3	0,5
Políticas educativas	2	0,3
Total	645	100

La centralidad de investigación y conocimiento refuerza esta orientación, al ser instrumentalizados bajo lógicas de valorización económica. El saber, antes concebido como bien público, se recodifica como capital productivo al servicio de la innovación y la competitividad (Ordorika y Lloyd, 2014), reproduciendo la lógica de acumulación del capitalismo académico (Brunner et al., 2021). Así, las universidades se convierten en actores estratégicos de la economía del conocimiento, donde el saber deviene recurso productivo y geopolítico (Marginson y Ordorika, 2010). En contraste, financiamiento, trayectorias educativas, género o docencia son apenas mencionados, lo que refleja una jerarquización discursiva que promueve ciertos significados como universales y desplaza otros (Gramsci, 1960). La escasa presencia de nociones como función social o educación indígena evidencia los límites de un discurso que, aun bajo supuestos inclusivos y de derechos humanos, se mantiene funcionalista y despolitizador.

En el caso de los documentos del Banco Mundial (BM), el análisis de frecuencias se muestra la centralidad de la globalización (ver tabla 2), confirmando su papel estructurante en el discurso, no solo como contexto sino como fuerza configuradora de la ES (Rizvi y Lingard, 2013). El BM reproduce un modelo global de universidad que homogeneiza agendas y naturaliza las condiciones del mercado (Carrasco, 2020), legitimando su reorganización bajo parámetros transnacionales alineados con capitales y élites académicas centrales (Ordorika y Lloyd, 2014). Así, despliega regímenes de verdad que producen subjetividades e instituciones funcionales al orden neoliberal (Monarca, 2024).

Tabla 2

Frecuencias por dimensiones de análisis en documentos Banco Mundial

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje %
Globalización	66	56,4
Financiamiento	16	13,7
Trayectoria educativa	10	8,5
Función investigación	8	6,8
Conocimiento	5	4,3
Calidad	4	3,4
Docencia/docente	3	2,6
Es privada	2	1,7
Educación a distancia	1	0,9
Políticas Educativas	1	0,9
Rendición de cuentas	1	0,9
Total	117	100

En segundo lugar, destacan *financiamiento* y *trayectorias educativas*. El primero refleja lógicas de rendimiento, diversificación de ingresos y retiro del Estado como garante de lo público (Letizia, 2016), trasladando la regulación al mercado y sus indicadores (Wee y Monarca, 2019). El segundo se vincula con dispositivos meritocráticos que refuerzan exclusiones (Lizárraga, 2021).

Las dimensiones de investigación, conocimiento y calidad, aunque menos frecuentes, también se subordinan a funciones instrumentales en el marco del capitalismo académico (Brunner et al., 2020; 2021). El conocimiento se redefine como capital económico y simbólico, y la investigación se evalúa por su inserción en redes de producción y competitividad global (Belenkuyu y Karadag, 2022).

En síntesis, la distribución de frecuencias revela una orientación discursiva alineada con el modelo hegemónico de universidad. Con un lenguaje tecnocrático y aparentemente neutral, el BM legitima la globalización, el rendimiento financiero y la adaptación institucional a exigencias externas, consolidando la hegemonía del capitalismo académico.

El análisis de frecuencias de los documentos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestra una fuerte centralidad en globalización y trayectoria educativa, seguidas por financiamiento (ver tabla 3). Estas tres dimensiones, que concentran más del 80% de las referencias, conforman el núcleo semántico dominante, coherente con el modelo hegemónico de universidad como entramado de saber y poder que posiciona a la ES en la economía global (Diogo y Carvalho, 2022; Brunner et al., 2020).

Tabla 3

Frecuencias por dimensiones de análisis en documentos de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje%
Globalización	41	31,3
Trayectoria Educativa	38	29,0
Financiamiento	31	23,7
Género	4	3,1
Desigualdad social	3	2,3
ES privada	3	2,3
Estudiante	3	2,3
Función investigación	3	2,3
Calidad	2	1,5
Conocimiento	2	1,5
Docente/docencia	1	0,8
Total	131	100

La globalización aparece como categoría estructurante (Deuel, 2021), articulando integración económica, armonización de estándares y circulación de políticas educativas. Esta lógica responde a una gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 2007) que desplaza el foco desde sistemas nacionales hacia un entramado supranacional de indicadores, rankings y métricas (Belenkuyu y Karadag, 2022). La alta frecuencia de trayectoria educativa refuerza esta orientación, al evaluar acceso, tránsito y egreso desde la eficiencia y la empleabilidad, situando al estudiante en parámetros del homoeconómicus (Foucault, 2007). La OCDE actúa,

así como dispositivo que traduce la política en fórmulas técnicas de gestión, consolidando un régimen de verdad centrado en competitividad internacional (Pérez, 2019).

La relevancia del financiamiento refleja un discurso de sostenibilidad institucional basado en diversificación de ingresos, asignación por resultados y cobro a familias. Este enfoque se inscribe en el capitalismo académico, donde universidades operan como organizaciones empresariales que compiten por fondos, producen innovación y captan demanda (Espinoza y González, 2015). El Estado se reconfigura de garante a facilitador, trasladando la responsabilidad financiera a instituciones e individuos (Letizia, 2016).

En contraste, categorías como desigualdad social, género o docencia son marginales, lo que evidencia una visión funcionalista y técnica de la ES, que omite su dimensión democrática y crítica. Esta configuración discursiva puede leerse como estrategia de hegemonía que naturaliza un sentido común neoliberal (Gramsci, 1960, 1975/2023; Miranda, 2006).

Análisis documental de contenido desde una aproximación crítica al discurso (nivel 2)

El análisis temático muestra conexiones directas con las categorías teóricas del estudio. La alta frecuencia de globalización (37,4%), calidad (9,4%) y financiamiento (10%) (ver tabla 4) revela una lógica discursiva coherente con los mecanismos de regulación institucional y de producción de subjetividades alineadas con la racionalidad neoliberal.

Estas categorías operan como puntos nodales (Laclau, 1996) que articulan una matriz de gobernabilidad de la ES basada en eficiencia, rendimiento y competitividad.

La calidad funciona como régimen de verdad (Foucault, 2007) que legitima estándares globales de medición, evaluación y control, reforzando la racionalidad neoliberal en las universidades. La predominancia de ciertas categorías y la marginalización de otras, como la desigualdad social, evidencian el carácter selectivo del orden discursivo de los OI, que actúa no solo por coerción, sino mediante la construcción de consenso cultural y político que naturaliza formas de universidad presentadas como deseables, eficientes y modernas (Gramsci, 1960, 1975/2023).

Tabla 4

Distribución temática de los documentos analizados de los tres organismos internacionales

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje%
Globalización	334	37,4
Financiamiento	89	10,0
Calidad	84	9,4
Trayectoria Educativa	83	9,3
Función investigación	77	8,6
Conocimiento	60	6,7
Género	34	3,8
Docencia/docente	30	3,4
ES privada	20	2,2
Educación a distancia	18	2,0
Función social	17	1,9
Educación Indígena	12	1,3
Rendición de cuentas	12	1,3
Desarrollo sostenible	7	0,8
Estudiante	7	0,8
Desigualdad social	6	0,7
Políticas Educativas	3	0,3
Total	893	100

Nuevas tecnologías de gobierno y dispositivos de seguridad: calidad como ilusión de objetividad, neutralidad y consenso.

La calidad en el discurso de los OI se posiciona como un concepto polifacético, escurridizo y polémico (Fernández-González y Monarca, 2018, Monarca, 2024) del que no existe consenso en torno a su significado. Características que desde sus usos en la política educativa lo han ubicado como uno de los principales objetivos a conseguir por la universidad y cualquier sistema educativo en general. Tal como lo define la UNESCO (2022) al señalar que:

La calidad en la educación superior es un concepto multidimensional, multinivel y dinámico que se relaciona con los contextos de los modelos educativos, con la misión y objetivos institucionales, así como con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina (p.20).

La noción de calidad presentada como ideal (Fernández-González y Monarca, 2018), ha facilitado la introducción de la lógica neoliberal en la universidad. Al posicionarse como fin central, abre el camino a nuevos discursos de poder que orientan políticas y prácticas, pues contiene reglas que regulan y promueven equilibrio, coherencia y transformación. En el discurso de los OI, la calidad funciona como herramienta para instalar tecnologías de gobierno en la gestión institucional y en la producción de conocimiento para la política educativa (Fernández-González y Monarca, 2018). Estas tecnologías trasladan al campo educativo una racionalidad empresarial, consolidada en un contexto de globalización y debilitamiento del Estado de bienestar bajo la Nueva Gestión Pública (NGP) (Monarca, 2018).

Así, la calidad se integra al discurso dominante ligado a evaluación de aprendizajes, rendición de cuentas y NGP, en el marco de un Estado que transita de un modelo de control a uno de supervisión a distancia (Leal et al., 2014). Se convierte además en indicador clave en los mecanismos de rendición de cuentas que condicionan la asignación de financiamiento en instituciones públicas y privadas (Sisto, 2017). Este enfoque se observa en el fragmento, donde el BM recomienda financiamiento sostenible para países de Medio Oriente y norte de África:

La principal forma de mejorar la **calidad** de la ES es a través de la "combinación de asignaciones", ya que permite vincular la financiación pública con el rendimiento, tanto del lado de la demanda como del de la oferta. Los presupuestos negociados y las fórmulas de financiación se consideran mecanismos débiles para mejorar la **calidad**, ya que se basan en asignaciones presupuestarias estáticas sin referencia a resultados (Banco Mundial, 2011, p.38).

La calidad se ubica como indicador clave en la rendición de cuentas y en estrategias de diversificación de fondos, como el financiamiento basado en desempeño. Este uso, propio de las doctrinas neoliberales, reduce la calidad a la cuantificación de resultados y a la obtención de recursos condicionados al cumplimiento de objetivos políticos fijados por el Estado o por agencias de aseguramiento (Montané et al., 2017).

Así, la calidad adquiere centralidad en el discurso de los OI, desde una postura economicista que mercantiliza ámbitos de la esfera pública. A través de los estándares de calidad se incorporan racionalidades neoliberales en la política educativa. En este proceso de

gubernamentalización (Castro-Gómez, 2015), los Estados crean condiciones para que las universidades alcancen dichos estándares y estimulen la economía, lo que implica autonomía financiera, académica y de gestión, siempre bajo mecanismos de rendición de cuentas que alinean la actividad universitaria con objetivos de desarrollo económico.

Evidencia de aquello es la forma en que la OCDE operacionaliza la calidad en términos de resultados medibles y la vincula a mecanismos de control financiero, reforzando el nexo entre rendición de cuentas y tecnologías de gobierno en la ES, donde la calidad actúa como relato regulador (Fernández-González y Monarca, 2018):

Dinamarca ha reformado sus prácticas consolidadas de financiamiento basado en desempeño (PBF), buscando adaptar las políticas para lograr un mayor desempeño y calidad en su sistema de educación superior... El 5% del financiamiento básico depende de la calidad alcanzada, según los resultados del ‘Barómetro de Aprendizaje’. El Ministerio de Educación puede retener hasta un 5% del 25% del financiamiento básico si considera que una institución de educación superior ha tenido un bajo desempeño (OCDE, 2021, p. 88)

En esta línea, siguiendo a Laclau (1996) la noción de calidad es utilizada de diferentes formas y en diferentes sentidos debido a que no posee un significado fijo, por lo que su interpretación queda sujeta a disputas políticas frente a un bien deseable que parece inalcanzable, pero que los OI como actores políticos, acomodan su significado dentro de los límites de su propio proyecto político.

Desigualdad en la universidad: meritocracia como factor legitimador y equidad como mecanismo compensatorio

Los OI promueven discursos que presentan a la universidad como motor de movilidad social, señalando que quienes acceden a estudios superiores logran mayores ingresos y calidad de vida. De ahí la importancia de ampliar el acceso con enfoque de equidad. No obstante, este se entiende junto con otros indicadores: permanencia, desempeño (progresión, rezago), resultados (titulación, empleabilidad, rentabilidad) y disponibilidad de recursos (financieros, sociales y culturales) (Espinoza y González, 2015). La exigencia a los gobiernos

de garantizar estas condiciones funciona como mecanismo compensatorio frente a desigualdades de clase, raza y género propias del capitalismo.

Sin embargo, los grupos beneficiarios, en particular mujeres y sectores marginados, quedan sujetos a una meritocracia que individualiza las desigualdades y las justifica. Como advierte Coloma (2018), en una sociedad meritocrática las diferencias derivadas del mérito se legitiman, culpabilizando a los “fracasados” como responsables de su situación. Un ejemplo aparece en el fragmento, donde se describen recomendaciones al gobierno de Bangladesh, en las que el mérito define el acceso y permanencia universitaria:

Establecer un plan de préstamos para estudiantes en asociación con instituciones financieras públicas y privadas para apoyar a estudiantes **meritorios** de bajos ingresos, especialmente mujeres, y otros grupos marginados para que continúen la educación superior (...) Ampliar las becas dirigidas a la pobreza y el apoyo a la matrícula de estudiantes para alentar a los graduados de la escuela secundaria de bajos ingresos, especialmente mujeres, que han demostrado ser **meritorios** para continuar con la educación superior en las universidades y colegios (Banco Mundial, 2019, p.8)

La recomendación muestra cómo el mérito se posiciona como factor legitimador que ofrece oportunidades mientras produce divisiones sociales (Littler, 2018), individualizando el éxito o fracaso y ocultando desigualdades estructurales bajo una ilusión de libertad, en línea con lo señalado por Rousseau (1762/2012). Así, los OI contribuyen a regímenes de verdad que colocan a la universidad en disputa por equidad, calidad y eficiencia, configurando un escenario que en lugar de reducir desigualdades las reproduce, al trasladar a las familias la responsabilidad de acceso, permanencia y egreso, sometiéndolas a la lógica del mercado.

En este marco, las ayudas con enfoque de equidad operan bajo estándares meritocráticos que pocas personas de clases empobrecidas pueden alcanzar. Se presentan como mecanismos compensatorios basados en mérito, talento y eficiencia, justificados mediante discursos progresistas sobre ayudas sociales o democratización de la universidad. Esto se observa en fragmentos de documentos de los tres OI referidos a apoyos para grupos marginados, seleccionados en función del mérito (ver tabla 5).

Tabla 5.

Meritocracia como factor Legitimador y equidad como mecanismo compensatorio

Fragmento	Documento	Organismo
Los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas (Orellana et al., 2015, p.3).	Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social.	UNESCO
Introducir un sistema de préstamos estudiantiles subsidiados. Esto podría iniciarse en la universidad y los colegios políticos en asociación con instituciones financieras públicas y privadas para apoyar a estudiantes meritorios de bajos ingresos y otros grupos marginados para que continúen la educación superior (Banco Mundial, 2019, p.32).	Bangladesh Development Update, October 2019 Tertiary Education	Banco Mundial
Los problemas de equidad surgen cuando los jóvenes que se supone que tienen el mismo talento o capacidad para beneficiarse de la educación terciaria, pero que tienen diferentes características o provienen de diferentes entornos, experimentan resultados significativamente diferentes (OCDE, 2012, p.81).	Chapter 3. Access and equity to tertiary education in Colombia	OCDE

En estos fragmentos se puede apreciar como la meritocracia funciona como un mito que ofrece diversos atractivos y permite ocultar la realidad. De manera que la equidad, entendido como mecanismo compensatorio, funciona a partir de una meritocracia que permite reproducir un orden social competitivo, lineal y jerárquico, en el cual algunas personas están destinadas a quedar relegadas (Littler, 2018). Aquello demuestra que para los OI la equidad y la movilidad social funcionan solo individualmente a partir la legitimación de las desigualdades, dañando profundamente el entramado social y entregando una falsa sensación de victoria a los ganadores y un amargo resentimiento a los perdedores (Lizárraga, 2021).

Internacionalización y competitividad como mandato globalizado

Los estándares de productividad como calidad, eficacia y eficiencia evidencian la adaptación de la universidad a las demandas de la economía globalizada, reproducidas por los OI como instrumentos discursivos de dominación (Deuel, 2021). Otro rasgo de esta orientación es la internacionalización, promovida como eje central para cumplir con criterios de calidad, en un discurso de sesgo mercantil y gerencial que invisibiliza realidades culturales, económicas y sociales locales (Tarabini-Castellani y Bonal, 2011).

En este marco, los OI impulsan el desarrollo regional y la cooperación internacional como parte del mandato globalizado, con la UNESCO como actor clave en programas como UNITWIN y las cátedras UNESCO, que fortalecen capacidades institucionales mediante cooperación interuniversitaria y movilidad académica. La organización también promueve el reconocimiento de estudios y cualificaciones para responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Este desarrollo universitario se asocia, por un lado, con formas de vigilancia disciplinaria (Foucault, 2006) materializadas en sistemas de supervisión basados en indicadores e instrumentos de los OI (Jordana, 2021; Castro-Gómez, 2015). Por otro, con regulación biopolítica, al fijar parámetros y diagnósticos que orientan respuestas estatales dentro de una configuración global de relaciones entre Estado, mercado y población, imponiendo un modelo universitario hegemónico sobre procesos históricos y realidades locales (Jordana, 2021). Esta regulación se concreta en indicadores de la OCDE sobre internacionalización de estudios de doctorado y máster, como se observa en el fragmento:

- (a) En sus países miembros casi el 60% de los estudiantes de doctorado internacionales están matriculados en ciencias, ingeniería o agricultura; (b) Estados Unidos alberga al 38% de los estudiantes internacionales de doctorado; y (c) Los estudiantes internacionales de maestría y doctorado tienden a elegir estudiar en países que invierten recursos sustanciales en investigación y desarrollo en instituciones de ES (OCDE, 2016, p. 1)

En este fragmento se demuestra alguna de las formas en que la biopolítica gobierna, produce y dirige la vida de los sujetos (estudiantes internacionales), promoviendo determinados estilos de vida y comportamientos a partir de un uso del poder que produce y pretende favorecer y promover determinadas conductas (Castro-Gómez, 2015). De este

modo, dentro del marco de la economía neoliberal el *homoeconomicus* se posiciona como una figura del sujeto en el que su comportamiento está gobernado por una reflexividad económica, rasgo esencial de la gubernamentalidad neoliberal que se configura bajo principios de competitividad que conducen a los sujetos a ser empresarios de sí (Fernández-González, 2019).

Participación política estudiantil: despolitización y una vida gobernada por la economía

Este análisis parte de la premisa presente en la teoría de Foucault que sitúa el abordaje del sujeto como *homoeconómicus* (Foucault, 2007). Desde ese foco, las trayectorias educativas de los sujetos parten gobernadas por una racionalidad que opera bajos los principios de la economía neoliberal como método de gobierno de la vida, en donde el liberalismo y su posterior deriva neoliberal es situada como la forma de gubernamentalidad que acompañan la expansión de la biopolítica moderna (Jordana, 2021). Bajo este marco, en los documentos de los OI los estudiantes son concebidos como emprendedores que ingresan a la universidad como parte de una trayectoria que se evalúa como una ecuación coste-beneficios, considerando las racionalidades políticas implicadas en esta forma de organizar la vida. En donde, además, la universidad y el sistema de ES en general se organizan para responder y satisfacer las necesidades de estudiantes-clientes, principalmente a partir de la competitividad presente en el mercado laboral de la sociedad del conocimiento. Ejemplo de ello es lo destacado en el fragmento, referido a la forma en que la OCDE propone a las trayectorias educativas en la ES como “una inversión segura”, al afirmar lo siguiente:

Los nuevos ingresantes no pueden evaluar con certeza sus posibilidades de tener éxito en un programa de estudio dado o si el mercado laboral querrá las habilidades y el conocimiento que habrán adquirido cuando se gradúen. Sin embargo, a pesar de estas incertidumbres, la educación terciaria sigue siendo una inversión segura (OECD, 2020, p. 2)

Además, una de las acciones que puede ser considerada como una de las más representativas que demuestran la concepción del estudiante como emprendedor y cliente es la noción de aprendizaje flexible desarrollada por la UNESCO. Esta iniciativa tiene como uno de sus objetivos principales proponer vías flexibles para el aprendizaje de los estudiantes y así facilitar la transición al mercado laboral. Bajo este marco, las trayectorias educativas

son comprendidas como una inversión hacia el futuro, gestionando las condiciones de libertad para que tanto los estudiantes que acceden como los que ya han comenzado puedan finalizar su proceso de formación profesional con la mayor rapidez y eficacia.

De este modo, la mayor parte de la documentación relacionada a los estudiantes y su trayectoria educativa se relacionan a temáticas vinculadas con el mercado laboral, el aprendizaje flexible y los servicios estudiantiles presentes en las casas de estudio. A pesar de que sí se aborden temáticas relacionadas a demandas sociales como la equidad y el género, de forma directa la participación estudiantil entendida como un proceso de formación política, no es abordada en ningún documento de los tres OI revisados. Esta afirmación cobra sentido por el peso que toman las decisiones propuestas por los OI, que tal como lo anuncia Gramsci, operan sobre nociones morales y culturales que construyen hegemonía a partir de la reproducción de un patrón de dominación de la cultura (Albarez Gómez, 2016). Una concepción de la hegemonía que toma al mercado como lugar de verificación y que pone a la economía neoliberal como principio fundamental para la organización de la ES y la oferta educativa para los estudiantes.

Conclusión

A partir de los resultados obtenidos es posible organizar los principales hallazgos del estudio en torno a las tres dimensiones que guiaron el análisis: (1) desarrollo de la universidad; (2) relación Estado-universidad-sociedad; y (3) funciones de la universidad. Esta organización permite visibilizar con mayor claridad cómo los discursos de los OI configuran un modelo de universidad hegemónico a nivel global.

En relación con el desarrollo de la universidad, los discursos empleados por los OI en sus documentos oficiales permiten reconocer la existencia de un modelo universitario que, de manera preferente, presenta rasgos propios de las universidades de élite de países como Estados Unidos, Reino Unido y la UE. Desde una perspectiva gramsciana, este modelo actúa como un patrón normativo que, al ser promovido desde organismos con autoridad moral y técnica, logra construir consensos que configuran un régimen hegemónico en el campo de la ES global. Reproducidos como parte de un proceso de dirección intelectual y moral que legitima determinadas formas de universidad como deseables y necesarias,

desplazando otras alternativas posibles. Así, el modelo promovido se transforma en un referente prácticamente inalcanzable, sostenido por nociones como calidad, internacionalización y excelencia, que operan como tecnologías de gobierno.

En cuanto a la relación Estado-universidad-sociedad, los discursos de los OI evidencian una estructuración orientada por lógicas de eficiencia, competencia y rendición de cuentas. La gobernanza educativa se organiza a partir de tecnologías que desplazan el poder de decisión desde los Estados hacia marcos transnacionales de regulación técnica, lo que configura una arquitectura de control indirecta pero eficaz. En este contexto, dispositivos como la evaluación y el financiamiento por desempeño operan como formas de conducción estratégica de conductas, ya que no solo regulan comportamientos institucionales, sino que también producen subjetividades universitarias alineadas con los intereses del mercado global. En este sentido, la iniciativa de reconocimiento de estudios y cualificaciones promovida por la UNESCO ejemplifica este tipo de gobierno, ya que a través de ella se articulan saberes técnicos, estándares de movilidad internacional y criterios de producción de conocimiento que conducen las decisiones estatales e institucionales hacia una lógica de integración subordinada al orden global.

Respecto de las funciones de la universidad, se constata una priorización sistemática de la investigación por sobre la docencia y la extensión, en consonancia con el modelo de universidad de investigación promovido por las élites académicas globales. Esta jerarquización es reforzada por los rankings internacionales, que operan como dispositivos de clasificación simbólica y material, reproduciendo un orden jerárquico entre instituciones y países. El concepto de calidad, transversal en los discursos analizados, se convierte en un punto nodal que condensa los principios normativos del modelo hegemónico, operando como un régimen de verdad que define qué cuenta como conocimiento valioso, qué instituciones son legítimas y qué prácticas deben ser incentivadas o marginadas. Asimismo, las trayectorias educativas son gobernadas por principios económicos, donde el estudiante es concebido como un emprendedor de sí, cuya formación se evalúa como una inversión individual y cuyos logros se traducen en rentabilidad y empleabilidad. Esta subjetividad orientada al rendimiento refuerza la gubernamentalidad neoliberal, que responsabiliza a los sujetos por su éxito o fracaso, invisibilizando las estructuras de desigualdad que los condicionan.

Finalmente, es importante señalar que los rasgos del modelo de universidad promovido por los OI no solo reflejan la influencia de las universidades de élite, sino que configuran un horizonte normativo que mercantiliza la ES, restringe su potencial emancipador y dificulta la emergencia de proyectos alternativos. Esta hegemonía, sostenida por tecnologías de gobierno y por una construcción discursiva de un aparente consenso, requiere ser críticamente analizada desde perspectivas que, como las aquí adoptadas, permitan visibilizar sus mecanismos de reproducción y sus posibles fisuras.

Referencias

- Albarez Gómez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, 15, 150-160.
- Amaral, N. (2016). A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 717-736. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216637>
- Amiel, M., Yemini, M. y Kolleck, N. (2021). Cuestionando la retórica: Un análisis crítico de la política de educación para el emprendimiento de las organizaciones intergubernamentales. *European Educational Research Journal*, 21 (5), 756-777. <https://doi.org/10.1177/14749041211005893>
- Arbeláez Gómez, M. C., y Onrubia Goñi, J. (2016). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista De Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Belenkuyu, C. y Karadag, E. (2022). Hegemony in global rankings: A Gramscian analysis of bibliometric indices and ranking results. *COLLNET Journal of Scientometrics and Information Management*, 16(2), 253-277. DOI: <https://doi.org/10.1080/09737766.2022.2106165>
- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F., y Rodríguez-Ponce, E. (2020). Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 211-238. <https://doi.org/10.35362/rie8313866>
- Brunner, J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., y 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>

- Carrasco, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de educación superior*, 169(49), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1403>
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell Publishers
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo de Hombre Editores.
- Coloma, M. (2018). *La desigualdad social. Diálogos disciplinares para la construcción de un campo en el contexto argentino*. Actas X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. 5-7 de diciembre de 2018.
- Deuel, R. (2021). *Governing higher education toward neoliberal governmentality: A Foucauldian discourse analysis of global policy agendas*. Globalisation, Societies and Education. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1897000>
- Diogo, S., y Carvalho, T. (2022). Brothers in arms? How neoliberalism connects North and South higher education: Finland and Portugal in perspective. *Social Sciences*, 11(5), 213. <https://doi.org/10.3390/socsci11050213>
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de chile: acceso, permanencia, desempeño y resultado. En A. Bernasconi (ed.), *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 517-579). Ediciones UC.
- Fairclough, N. (1999). *Language and power*. Longman.
- Fernández-González, N. (2019). *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid: Un estudio del discurso y la gubernamentalidad* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- Fernández-González, N., y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En H. Monarca (coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Dykinson, S.L.
- Foucault, M. (1975/2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población, Curso en el Collège de de France (1977-1978)*. Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Akal.

- Gaspar, S. y Mathias, D. (2023). Transnational Mobility of Chinese Students in Portuguese-Speaking Countries: The Role of a Non-hegemonic Language. *Journal of Chinese Overseas*, 19(2), 248-268. <https://doi.org/10.1163/17932548-12341490>
- Gramsci, A. (1960). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Lautaro.
- Gramsci, A. (1975/2023). *Cuadernos de la cárcel. Cuadernos del 1-5 (1929-1935)*. AKAL Cuestiones de antagonismo serie clásicos.
- Harmsen, R. y Braband, G. (2019). The OECD and higher education policy: Agenda-setting, organizational dynamics and the construction of convening authority. *Higher Education Policy*, 34, 582-602. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00153-1>
- Hennayake, N. (2022). Reflecting on Geography higher education in Sri Lanka: Unpacking/releasing the hegemonic burden. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 47(1), 34-40. <https://doi.org/10.1111/tran.12455>
- Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Jaramillo, A., y Melonio, T. (Eds.). (2011). *Breaking even or breaking through: Reaching financial sustainability while providing high quality standards in higher education in the Middle East and North Africa*. Banco Mundial. <https://hdl.handle.net/10986/23990>
- Jordana, E. (2021). *Michel Foucault: Biopolítica y gubernamentalidad*. Gedisa S.A.
- Komatsu, H., y Rappleye, J. (2017). ¿Un nuevo régimen de políticas globales basado en estadísticas inválidas? Hanushek, Woessmann, PISA y crecimiento económico. *Educación Comparada*, 53 (2), 166–191. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1300008>
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- Leal, M., Robin, S., Maidana, M. y Lazarte, M. (2014). Las universidades nacionales frente a la evaluación externa: Percepciones académicas y breve estado del arte. En H. Monarca y J. Valle (Coord.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 93-123). GIPES-UAM.
- Lebedeva, M. (2017). International political processes of integration of education. *Integration of Education*, 21(3), 385–394. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.088.021.201703.385-394>
- Letizia, A. (2016). The hollow university: Disaster capitalism befalls American higher education. *Policy Futures in Education*, 14(3), 360–376. <https://doi.org/10.1177/14782103166333>

- Littler, J. (2018). *Against Meritocracy. Culture, Power, and Myths of Mobility*. Routledge.
- Lizárraga, F. (2021). La meritocracia como mito legitimador de la desigualdad. En S. Barros, G. García, S. Martín, M. Suyai, F. Lizárraga y D. Sancho (Comp.). *Mérito, reconocimiento y castigo* (pp. 89-114). Publifadecs.
- Marginson, S. y Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. UNAM.
- Miranda, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare*, IX(2), 13-39.
- Monarca, H. (2018). Presentación: sobre calidad y sentidos en educación. En H. Monarca (coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 5- 11). Dykinson, S.L.
- Monarca, H. (2024). *Regímenes de verdad en educación*. Dykinson / CLACSO
- Montané A., Beltrán J. y Teodoro A. (2017). La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(21), 283-300. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.2.10145>
- Ordorika, I. (2018). Democratizar la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 1-10.
- Ordorika, I., y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139.
- Orellana, M., Moreno, K., y Gil, F. (2015). Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social. UNESCO. Extraído de: <https://goo.su/mQUyU>
- Organización de Naciones Unidas de Educación ciencia y Cultura. (2022). *Higher Education Global Data Report: A contribution to the 3rd UNESCO World Higher Education Conference (WHEC2022)*. UNESCO. <http://bit.ly/3TDmjgd>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *Chapter 3. Access and equity to tertiary education in Colombia*. OCDE. <https://goo.su/NPmteV>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *The internationalisation of doctoral and master's studies, Education Indicators in Focus N°39*. OECD. Extraído de: <https://goo.su/YZ9Mbu>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). What are the choices facing first-time entrants to tertiary education? Education Indicators in Focus. OECD. Extraído de: <https://goo.su/pnXeJ>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Improving Higher Education in the Slovak Republic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/259e23ba-en>
- Oropeza, A. (2023). L'influence des organisations internationales sur les politiques publiques de l'enseignement supérieur au Mexique et la configuration des programmes d'études du diplôme de Droit. *Historical Reflections/Réflexions Historiques*, 49(2), 94-109. <https://doi.org/10.3167/hrrh.2023.490206>
- Pérez, R. (2019). Los asedios a las academias. La pérdida de autonomía y libertad académica en el campo de las ciencias sociales. En A, Basail (Coord.), *Academias Asediadas Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 27-47). CLACSO, CESMECA-UNICACH.
- Rahman, T., Nakata, S., Nagashima, Y., Rahman, M., Sharma, U., y Rahman, M. (2019). *Bangladesh Tertiary Education Sector Review: Skills and Innovation for Growth*. Banco Mundial. Extraído de: <https://goo.su/3xf6ly>
- Rahman, T., Nakata, S., Nagashima, Y., Rahman, M., Sharma, U., y Rahman, M. (2019). *Bangladesh Tertiary Education Sector Review: Skills and Innovation for Growth*. Banco Mundial. Extraído de: <https://goo.su/3xf6ly>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Rousseau, J. (1762/2012). *El contrato social*. Espasa Calpe S.A.
- Rubião-Resende, A. y Zilberberg-Oviedo, L. (2020). La “universidad participativa”: ¿una alternativa al “Modo 2”? *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 105-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.708>
- Sisto, V. (2017). Gobernados por números: El financiamiento como forma de gobierno de la universidad en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(3), 64-75. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1086>
- Slaughter, S., y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Jhu press.
- Tarabini-Castellani, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación*, 355, 235-255. <https://doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023>
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós comunicación
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología*. Gedisa.
- Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, 22(1), 117-138. <http://orcid.org/0000-0001-7749-0878>

Wu, Y., y Shen, J. (2016). Educación superior para el desarrollo sostenible: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Sostenibilidad en la Educación Superior*, 17(5), 633-651. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0004>

Zibechi, R. y Mora, A. (2022). Universidades antihegemónicas, *Nómadas*, 56, 229-248. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a12>