

# "La educación superior ante los nuevos dilemas públicos y políticos"

J. Alberto Benítez-Amado\*<sup>1</sup>

*Alberto.Benitez@csic.es*

\* CSIC, Instituto de Políticas y Bienes Públicos – IPP – Madrid, España

---

## Resumen:

Las instituciones de educación superior están sufriendo en los últimos años importantes transformaciones a escala global. En primer lugar, en universidades de todo el mundo se ha producido un crecimiento acelerado y progresivo en sus dimensiones físicas y humanas, que ha propiciado una mayor diversificación social y poblacional que la existente en épocas anteriores. Al mismo tiempo, hemos asistido a una evolución del rol fundamental que debe desempeñar la Universidad en la sociedad, convirtiéndose en una institución de creciente relevancia en las modernas sociedades actuales. Además, las sucesivas transformaciones sucedidas en los ámbitos de gobierno y organización, las están convirtiendo en potenciales actores organizativos.

En el transcurso de dichos cambios y transformaciones están surgiendo una serie de dilemas y tensiones de naturaleza diversa en relación a la orientación de las políticas de educación superior emprendidas por los gobiernos nacionales, o vinculados a las nuevas formas de gobierno, organización y gestión de las universidades introducidas por sus máximos responsables, que están afectando al presente y futuro de la educación superior en un mundo cada vez más complejo e interconectado.

A partir de un análisis previo de las transformaciones surgidas en las llamadas universidades investigadoras, el presente trabajo pretende analizar cuáles son los principales dilemas que por un lado están apareciendo en la esfera de la dirección y orientación de las políticas públicas en materia de educación superior, y en segundo lugar, en la esfera de la gobernanza, organización y gestión de las universidades. Dilemas de naturaleza diversa (público-políticos, organizativos o de gestión) que han ido apareciendo como consecuencia de los procesos de transformación y dinámicas de cambio en que se encuentran inmersas las universidades. Para ello, y usando una metodología de tipo cualitativo-descriptivo, este trabajo, tomando como referencia las principales publicaciones internacionales especializadas, realiza una revisión de la literatura que permitirá conocer cuál es el estado de la cuestión. El objetivo que se persigue es arrojar luz y claridad sobre el conjunto de cambios y transformaciones que han venido experimentando las universidades investigadoras en las últimas décadas, analizando en último término, qué dilemas, tensiones y conflictos han surgido como consecuencia de lo anterior, los cuales han devuelto a la educación superior al debate social y político en las principales naciones del mundo.

**Palabras clave:** Educación superior, Gestión y organización de las universidades, Políticas públicas, Nueva Gestión Pública, Investigación en educación superior.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración (2006-2011) y Master en Economía y Dirección empresarial (2011-2012) por la Universidad de Granada, es Investigador ayudante en el IPP-CSIC (Proyecto Nacional de I+D - CSO2011-29341) desde diciembre de 2012, donde disfruta de una Beca FPI para completar su formación y el desarrollo de una tesis doctoral en los ámbitos de la Ciencia Política, el gobierno y la gestión pública, y las políticas públicas en el campo de la educación superior.

## 1. Introducción:

**L**as instituciones de educación superior están experimentando en los últimos años importantes transformaciones a escala global.

Son muchos los autores, que desde una óptica mayoritariamente descriptiva, han centrado sus análisis en los cambios y transformaciones que se han venido produciendo en el seno de las universidades<sup>2</sup>, como muestra la amplia y diversa literatura producida recientemente en torno a este tema. Dentro de esta literatura específica, los temas que mayor atención han recibido son el estudio de las universidades como organizaciones (Krücken & Meier, 2006; Musselin, 2007; Whitley, 2008, 2012); las nuevas formas de gobierno, organización y gestión de las universidades (Amaral, 2008; Bleiklie & Kogan, 2007; Braun & Merrien, 1999; Enders et al., 2008; Ferlie et al., 2008, 2008b; Huisman, 2009; Kehm & Lanzendorf, 2006; Krücken, 2011; Locke et al., 2011; Rhoades & Sporn, 2002); las clásicas y nuevas tipologías analíticas de regímenes académicos (Clark, 1983; Dobbins et al., 2011; Nybom, 2003; Olsen, 2007; Whitley, 2012); los sistemas académicos nacionales comparados (Clark, 1983, 1995; Paradeise et al., 2009); o las nuevas políticas de educación superior (Bleiklie & Michelsen, 2013; Gornitzka et al., 2005).

En el transcurso de dichos cambios y transformaciones están surgiendo una serie de dilemas y tensiones de naturaleza diversa en el ámbito de las políticas de educación superior que están emprendiendo los gobiernos nacionales, que abarcan cuestiones trascendentales como las misiones que deben tener las universidades en las sociedades actuales, cual debe ser su rol principal como centrales instituciones sociales o qué orientación deben tener las políticas públicas de educación superior a partir de lo anterior. Además de dichos dilemas, de naturaleza público-política, también están surgiendo otro tipo de tensiones y dilemas organizativos y de gestión que se encuentran vinculados a las nuevas formas de gobierno, organización y gestión de las universidades que están adquiriendo un protagonismo cada vez más destacado, y que abarcan cuestiones relativas a su modelo de dirección y gobierno (académico versus

---

<sup>2</sup> En este artículo, el término Universidad hace referencia a las universidades de investigación, un tipo de universidades tradicionalmente extendido en países de Europa y Estados Unidos.

profesionalizado), tipo de gestión (pública versus privada-empresarial) o modo de organización (centralizada versus descentralizada).

Tensiones y conflictos que están adquiriendo una mayor relevancia si cabe, con los efectos derivados de la crisis económica actual (véase recortes de los fondos públicos destinados a educación superior e investigación, caída del número de alumnos matriculados...) que está afectando a gran parte de las universidades públicas, que presionadas por la agonía y la angustia económica, están aplicando estrictas medidas de choque, tales como incrementos en las tasas administrativas y matrículas universitarias, recortes en los presupuestos destinados a becas universitarias, recortes en investigación y ciencia, despidos de personal... que han devuelto al debate público cuestiones diversas, algunas que incluso se creían superadas, como la misión pública de la Universidad (como institución correctora de desigualdades sociales), que inversión debe hacerse en ciencia y que investigación debe ser priorizada, o que tipo de formación académica deben proporcionar los centros de educación superior.

A partir de las importantes transformaciones que las universidades están experimentando, especialmente aquellas producidas en los ámbitos de gobierno, gestión y organización; el presente trabajo pretende analizar cuales son los principales dilemas público-políticos, organizativos o de gestión que han ido apareciendo en el transcurso de dichos procesos de transformación y dinámicas de cambio, los cuales están afectando al presente y futuro de la educación superior, en unos tiempos marcados por factores tan diversos como la incertidumbre y el cambio permanente, la globalización e internacionalización, la influencia de nuevas corrientes ideológicas como el neoliberalismo, el rápido avance del conocimiento científico o las nuevas tecnologías. Para ello, y usando una metodología de tipo cualitativo-descriptivo, este trabajo realiza una revisión de la literatura de calidad que permitirá conocer cuál es el estado de la cuestión.

El objetivo que persigue este artículo, es en primer lugar arrojar luz y claridad sobre el conjunto de cambios y transformaciones que han venido experimentando las universidades investigadoras en las últimas décadas; para a continuación analizar en segundo lugar, qué dilemas, tensiones y conflictos han surgido en dicho proceso de transformación y cambio, los cuales han devuelto a la educación superior al debate social y político en las principales naciones del mundo.

El presente trabajo se estructura de la siguiente forma: en primer lugar se recogen cuales han sido las principales transformaciones experimentadas por las universidades que han sido identificadas en la literatura previa; para a continuación analizar que tensiones o dilemas han surgido como consecuencia de tales cambios ocasionados en la esfera de las políticas públicas de educación superior y en los ámbitos de de gobierno y gestión de la Universidad, que en último término han terminado afectando e influyendo sobre los gobiernos a la hora de adoptar e impulsar unas determinadas políticas públicas en materia de educación superior e investigación científica. La última parte del artículo, expone y discute cuales son las posibles consecuencias para el avance futuro de la educación superior a nivel global, señalando los principales retos y desafíos a los que se enfrenta.

## **2. Las universidades actuales: organizaciones en constante evolución y cambio.**

Krücken (2011), refiriéndose a los sistemas de educación superior en el contexto europeo, ha señalado tres niveles en donde las universidades han experimentado grandes cambios y transformaciones. Un *primer nivel*, que incluiría a nivel macro al conjunto de procesos de expansión dimensional, social y poblacional que han tenido lugar en los campus universitarios; un *segundo nivel*, estaría relacionado con los cambios sucedidos en la esfera de la gobernanza universitaria; y un *tercer y último nivel*, haría referencia a los cambios observados en la Universidad como organización en sí misma.

### **2.1. De universidades de élite a universidades de masas:**

Desde de la década de los sesenta en adelante, universidades y *colleges* de todo el mundo han experimentado un crecimiento notable en el número de sus estudiantes matriculados<sup>3</sup>.

La expansión global de las universidades sucedida a lo largo del siglo XX no se ha visto limitada a específicos continentes o países<sup>4</sup>, sino que se ha producido a escala global<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> En 1900, aproximadamente 500.000 estudiantes estaban matriculados en alguna institución de educación superior de algún país del mundo, representando apenas un 1% de la población total en edad de ir a la Universidad. Un siglo más tarde, el número de estudiantes de educación superior se ha multiplicado hasta llegar aproximadamente a los 100 millones de personas situadas en ese segmento poblacional (véanse figura 1 y gráfico 1, pp. 29-30), lo que representaría el 20% de dicha población (Schofer & Meyer, 2005; UNESCO 2009), la mayor parte inscrita en universidades, en detrimento de otras instituciones de educación superior más especializadas (Frank & Meyer, 2007). Una representación gráfica de algunos de los datos proporcionados puede verse en el anexo de este documento, de la página 29 en adelante.

<sup>4</sup> En particular, los países en vías de desarrollo han experimentado un crecimiento en el número de universidades sin precedentes (Meyer & Schofer, 2007), al igual que en el número de sus estudiantes matriculados (véanse figura 2 y gráficos 2 y 3, pp. 29-31).

<sup>5</sup> Frente al resto de transformaciones o cambios aquí señalados, que no se han producido de forma más o menos uniforme, el proceso de expansión y crecimiento de las instituciones de educación superior se ha sucedido como un proceso internacional que en el mismo marco temporal ha afectado a sistemas educativos y sociedades de todo el

(Meyer & Schofer, 2007), y en paralelo al crecimiento de la ciencia (Blau, 1994; Drori & Meyer, 2006), y a la aparición de nuevas demandas socioeconómicas vinculadas a la sociedad del conocimiento (Frank & Meyer, 2007; Hutchins, 1968). Una expansión que ha sido a su vez entendida como un símbolo de expresión de las normas globales de universalismo y empoderamiento individual que han impulsado el derecho fundamental del ciudadano a acceder a la educación superior, lo que ha propiciado universidades social y poblacionalmente más diversas (Frank & Meyer, 2007; Krücken, 2011).

Universidades locales de élite han evolucionado hasta convertirse en universidades de masas que multiplicando su número y dimensión, han borrado sus fronteras y han abierto sus campus a miles de estudiantes, profesores y empleados al servicio de la educación superior. Es el concepto de “multiversidad”<sup>6</sup> que ideado y referido por Kerr (1995) en el contexto de las universidades investigadoras, ha vuelto a hacerse visible en un contexto en el que puede observarse una tendencia mundial hacia la multiversidad determinada por los procesos de globalización, modernización y tecnologización latentes que están transformando los sistemas nacionales de educación superior orientándolos hacia patrones diversos que combinan al mismo tiempo tendencias globales y tradiciones nacionales<sup>7</sup> (Krücken et al., 2007; Krücken, 2011).

Las principales consecuencias de expansión han sido en primer lugar un considerable incremento en el nivel educativo de la población en general (Schofer & Meyer, 2005;

---

mundo, con mayor intensidad si cabe en los casos de Europa, Norte América, Australia y Asia (Bleiklie & Kogan, 2007). El número de universidades se ha expandido globalmente, y prácticamente todas las naciones-estado cuentan actualmente con universidades (UNESCO, 2009). La base de datos sobre instituciones de educación superior en el mundo identifica alrededor de 16.500 instituciones de educación terciaria, de las cuales aproximadamente 9.760 son universidades, todas ellas extendidas a lo largo de un total del 184 países (IAU, 2005). Nada más que en Europa, existen alrededor de 4.000 instituciones de educación superior, entre las que datan casi 17 millones de estudiantes y en torno 1,5 millones de miembros que forman parte del personal académico (EC, 2006).

<sup>6</sup> Clark Kerr (1963), buscando describir la realidad de la Universidad de su época, la cual iniciaba grandes cambios y transformaciones, acuñó el término de *multiversity*, con el fin de destacar como rasgos esenciales de las universidades, la diferenciación, la heterogeneidad y la diversidad, características todas ellas latentes hoy día.

El concepto de multiversidad llegó incluso a cuestionar el concepto clásico de Universidad desarrollado por Wilhelm von Humboldt y el Cardenal Newman en el siglo XIX.

<sup>7</sup> Como afirman Bleiklie & Kogan (2007), la evidencia comparativa indica que las presiones ideológicas en países individuales se encuentran mediadas por las políticas nacionales específicas, las cuales a su vez moldean y configuran las tendencias generales que afectan a los sistemas internacionales, lo que provoca que aunque los valores y argumentos que justifican dichas políticas son bastante similares, los países que se ven afectados por ellas parten de posiciones y se orientan hacia visiones bastante diferentes.

Frank & Meyer, 2007), y en segundo lugar, una mejor y mayor inclusión social<sup>8</sup> de sectores de la población (no solo sociales, sino también raciales o sexuales) que ha ampliado y generalizado el acceso de estudiantes muy diversos a las universidades (Frank & Meyer, 2007; Meyer & Schofer, 2007), en lo que algunos autores (Habermas, 1967) han denominado “*proceso de democratización de la educación superior*”. En este proceso de expansión global, universalización y democratización de la educación terciaria merece ser destacado el reciente auge que están teniendo las llamadas universidades MOOC’s, que impulsadas desde instituciones académicas históricas como Stanford, Harvard, MIT o California, ofrecen formación académica de primer nivel a través de plataformas docentes virtuales y cursos online a coste cero, abiertos y accesibles para cualquier estudiante o persona interesada desde cualquier lugar del mundo (Gaebel, 2013).

No obstante, y a pesar del rol desempeñado por las universidades (especialmente aquellas de carácter público) en la corrección de las desigualdades sociales, especialmente en los países de Europa, fuertes desigualdades sociales permanecen todavía hoy instauradas, constituyendo un elemento persistente en los sistemas de educación superior de países de todo el mundo (Shavit et al., 2007).

Como señalan autores como Frank & Meyer (2007) o Krücken (2011), el fenómeno de la inclusión, no sólo ha tenido lugar a nivel social, racial o de género, sino que también se ha producido una mayor inclusión en relación a las disciplinas o materias de estudio que actualmente ofrecen los programas de estudios universitarios<sup>9</sup>. Con un mayor retraso en el caso de las universidades europeas, se ha logrado ampliar y diversificar la oferta académica, que a todos los niveles -formación de grado y posgrado-, ofrecen hoy prácticamente todas las universidades. Lo que ha evidenciado una tendencia general hacia una mayor *cientificación o academización* de la sociedad (Drori & Meyer, 2006; Frank & Gabler, 2006), que a su vez ha favorecido el proceso de expansión global de la educación superior en el mundo (Schofer & Meyer, 2005).

---

<sup>8</sup> La Universidad ha conseguido incorporar e integrar a todo un conjunto de personas con capacidades y cualidades diversas, acomodando las diferencias existentes entre personas de distinto género, clase social, etnia o nacionalidad (Frank & Meyer, 2007).

<sup>9</sup> Nuevos campos y áreas de estudio e investigación han sido establecidas, como muestran la aparición y rápida expansión de las Ciencias Sociales (Frank & Gabler, 2006; Frank & Meyer, 2007).

## **2.2. Las universidades ante los nuevos modelos de gobernanza y gestión:**

En los últimos años, en la mayor parte de los países de la OCDE y especialmente en los países de Europa, las clásicas y tradicionales formas de gobierno vigentes en las universidades se han visto expuestas a constantes y crecientes presiones internas y externas<sup>10</sup> que justificadas desde premisas económicas, ideológicas o pragmáticas (Bleiklie & Kogan, 2007; Enders et al., 2008) han actuado como motor de cambio y transformación de la Universidad moderna.

El modelo clásico de gobernanza universitaria basado en el autogobierno de sus académicos se ha erosionado, fruto de la creciente desconfianza existente en torno a que las universidades puedan y deban ser gobernadas por la propia comunidad académica (Krücken, 2011). Lo anterior, unido a la crítica ideológica que desde corrientes como la Nueva Gestión Pública (NGP en adelante) o el neoliberalismo se ha hecho a la intervención que el Estado tradicionalmente ha tenido sobre la educación superior (especialmente en países europeos), han impulsado reformas de gran calado que introducen nuevos patrones de gobernanza, gestión y liderazgo en las universidades.

Los ideales de Universidad que han perdurado a lo largo de los siglos XIX y XX han sufrido grandes transformaciones en las últimas décadas, asistiendo a un cambio en la gobernanza y organización de la Universidad, que ha provocado que ésta actúe más como una “organización corporativa-empresarial” (Bleiklie & Kogan, 2007) que como una “república académica”, lo que en opinión de algunos autores y académicos es una evidencia más del capitalismo académico (Slaughter & Leslie, 1997, 2001; Slaughter & Rhoades, 2004) y el énfasis en la comercialización de la investigación académica (Slaughter & Rhoades, 1996; Whitley, 2008) que orientan a la educación superior y a la ciencia en los tiempos actuales.

---

<sup>10</sup> Las universidades se han visto expuestas de manera creciente a tendencias transnacionales y a presiones diversas, formales e informales, de una amplia variedad de actores que han aumentado los niveles de escrutinio y rendición de cuentas sobre las mismas hasta niveles máximos –por ejemplo: las ligas internacionales de universidades, los sistemas de acreditaciones, los sistemas de gestión de la calidad- (Aghion et al., 2010; Krücken & Meier, 2006; Krücken et al., 2007; Krücken, 2011; Volkwein, 1986).

La emergencia cada vez más fuerte de regímenes académicos<sup>11</sup> claramente orientados al mercado (ya sean de tipo capitalista académico o de tipo público gerencialista, Bleiklie & Kogan, 2007) han ido desplazando a los clásicos modelos de educación superior – regímenes de gobernanza académica y regímenes centrados en el Estado-, modelos todos que reflejan las tensiones y conflictos existentes entre el Estado, el mercado y la academia (Dobbins et al., 2011).

La literatura previa ha identificado diversos cambios estructurales que se han producido en el ámbito de la gobernanza en las universidades, los cuales se resumen a continuación:

En primer lugar se ha producido un cambio en el rol que tiene el Estado en el gobierno y gestión de la educación superior, el cual actúa ahora como supervisor más que de director, lo que le ha permitido seguir disfrutando de un poder sólido y persistente, en donde la regulación estatal apenas ha decrecido y el Estado sigue desempeñando un importante rol en los gobiernos de las universidades –véase el caso europeo-<sup>12</sup> (Krücken, 2011).

En segundo lugar, el número de actores involucrados en la gobernanza académica se ha multiplicado, dejando atrás el tradicional dualismo existente entre el Estado y la comunidad académica (Clark, 1983). Las universidades, entendidas como organizaciones de tipo político en el que se constituyen alianzas de poder y coaliciones políticas (Baldrige, 1971; Knott & Payne, 2004; Pfeffer & Salancik, 1974), asisten a la formación de complejas redes de poder entre actores clásicos – legisladores, gobiernos, rectores de las universidades, élites científicas, académicos, investigadores, estudiantes...- y nuevos actores - agencias de acreditación y calificación, gerentes, consejos de administración externos, empresas, grupos de presión...-, que participan en los procesos de poder y toma de decisiones que pretenden alcanzar las mayores cuotas

---

<sup>11</sup> El término régimen académico hace referencia al sistema académico o de educación superior vigente en un determinado país, especificando elementos como la forma de gobierno por el que se rigen las universidades, su regulación estatal, el modo de organización interna o el liderazgo (Bleiklie & Kogan, 2007). Estos mismos autores, hablan de dos principales regímenes de conocimiento emergentes: el régimen académico capitalista y el régimen público gerencialista, que según los autores dominarían la educación superior europea. La emergencia de cada uno de ellos responde a las distintas tendencias generales surgidas en el campo de la educación superior.

<sup>12</sup> El proceso de Bolonia por el que se establece en los países de la Unión Europea un Espacio Europeo de Educación Superior es un buen ejemplo en el que se aprecia la persistencia en Europa de una regulación estatal relativamente fuerte y consolidada.

de influencia posibles en la configuración de estrategias y políticas que orientan a las universidades (Bleiklie & Kogan, 2007; Olsen, 2007).

En tercer lugar, las políticas públicas de educación superior han adquirido una relevancia mayor. En el caso europeo, la promoción de una política de Universidad en cierto modo común y conjunta, ha fortalecido y revalorizado el rol orientador y director que tienen las políticas públicas en materia de educación superior.

En cuarto lugar, la competición se ha incorporado como un elemento de gran importancia en los actuales modelos de gobernanza emergentes (Krücken, 2011). La competición (Bleiklie & Kogan, 2007) juega un importante rol en aquellos países que cuentan con muchas e influyentes instituciones privadas (como Japón o Estados Unidos) y en países que han aplicado de forma más radical las políticas de la NGP (como Australia). En muchos sistemas públicos de Europa, se está introduciendo la lógica semi-competitiva (basada por ejemplo en políticas de incentivos en donde las ayudas públicas dependen total o parcialmente del desempeño educativo o científico – productividad y resultados-) entre instituciones de educación superior que compiten por estudiantes, profesores y recursos para investigación, en un contexto de creciente escasez y dinamismo.

En quinto lugar, se han multiplicado las estructuras gerenciales y de dirección creadas a semejanza de las habitualmente vigentes en las corporaciones empresariales (consejos de administración de universidades, presidentes y gerentes de universidades, comités de dirección, consejos económicos y sociales, departamentos de recursos humanos...) debilitando o remplazando en algunos casos a las estructuras académicas existentes (Bleiklie & Kogan, 2007). También se han duplicado el número de estructuras formales administrativas existentes (oficinas de atención al estudiante, relaciones internacionales, relaciones institucionales y con empresas, agencias de promoción de empleo y prácticas, desarrollo tecnológico y transferencia de conocimiento, evaluación de la calidad...), que han provocado un considerable incremento del aparato burocrático de las universidades (Blau, 1994; Krücken & Meier, 2006).

En sexto lugar, la introducción de instrumentos tradicionalmente aplicados en el mundo empresarial (planes estratégicos de actuación y planificación, sistemas de gestión y control de la calidad, programas de evaluación, auditorías internas y externas, sistemas de gestión por objetivos, políticas de incentivos por productividad...) en la gestión de las actividades institucionales y académicas de las universidades (Krücken & Meier,

2006), en un apuesta evidente por la filosofía de la NGP<sup>13</sup> que ha tenido una influencia destacada y creciente<sup>14</sup> desde los años ochenta (Ferlie et al., 2008; Ferlie et al., 2009).

Todo lo anterior, ha evidenciado un giro del anterior modelo de gobernanza académica a un nuevo modelo de gobernanza más profesionalizado<sup>15</sup> en donde las principales responsabilidades de gobierno (véase rectores, presidentes, vicerrectores, consejeros...) ya no adquieren el rol de *primus inter pares*, sino que se aproximan más a la función que directores o consejeros generales tienen en las corporaciones empresariales, en tanto que su liderazgo institucional y estratégico tiene una influencia cada vez mayor sobre el desempeño organizativo de las instituciones de educación superior (Bleiklie & Kogan, 2007; Krücken & Meier, 2006).

Esta mentalidad empresarial<sup>16</sup> que impregna a los sistemas de educación superior de países como EEUU, se está extendiendo por distintos países, y a una velocidad considerable, poniendo un especial énfasis en la figura de los administradores

---

<sup>13</sup> Los principios fundamentales de la NGP, están centrados en el énfasis por la competición, la eficiencia productiva y el análisis coste-beneficio, los resultados, la calidad organizativa y la excelencia, la rendición de cuentas y una mayor responsabilidad, los nuevos modelos de liderazgo y gobernanza públicos, la orientación al mercado...

<sup>14</sup> La aplicación de la NGP al sector de la educación superior ha sido diversa y variada: reformas basadas en la lógica de mercado (estimulación de la eficiencia y la competición, mayor apertura del sistema a la participación de actores privados, desarrollo de precios reales y de mercado en la enseñanza universitaria, políticas que favorecen la comercialización de la investigación universitaria...), endurecimiento y mayores restricciones a los presupuestos públicos –lógica del déficit cero-, imposición de mayores controles financieros, desarrollo de auditorías, controles y sistemas de evaluación externos, creación de incentivos y recompensas por desempeño, desarrollo de sólidas estructuras gerenciales con miembros externos, sistema de gestión de RRHH dinámico y flexible... (Ferlie et al., 2008; Ferlie et al., 2009).

<sup>15</sup> Un indicador de esta tendencia a una gestión más profesionalizada de las universidades, es la emergencia de publicaciones especializadas en *Higher education management* como son *Journal of Higher Education Policy and Management*, *Tertiary Education and Management*, *Higher Education Management and Policy*, or *Planning for Higher Education*. De igual forma, también se han impulsado en algunas universidades programas académicos y cursos que imparten formación en HEM en diversos países como Estados Unidos (Pittsburgh), Reino Unido (Bath), Alemania (Speyer), Australia (Armidale) o Tailandia (Bangkok) por citar algunos ejemplos (Krücken & Meier, 2006).

<sup>16</sup> Esta filosofía, la cual impregna la gestión de muchas universidades, ha provocado que términos como emprendeduría o emprendimiento, *stakeholder* o empresarial aparezcan asociados al concepto de Universidad: *enterprising or enterprise university* (Bleiklie & Michelsen, 2008; Marginson & Considine, 2000); *entrepreneurial university* (Clark, 1998; Etkowitz, 2003) o *stakeholder university* (Bleiklie, 2005; Bleiklie & Kogan, 2007), son algunos de los más citados en la literatura previa.

(directivos o gerentes) de la Universidad que orientan sus actuaciones hacia la búsqueda de la eficiencia en detrimento de otros temas que preocupan a la academia (Blau, 1994).

No obstante y como ha mostrado la literatura comparativa internacional sobre sistemas de educación superior (Braun & Merrien, 1998; Clark, 1983, 1995; Forest & Altbach, 2007; Gornitzka et al., 2005; Huisman, 2009; Kehm & Lanzendorf, 2006; Kogan et al., 2006; Locke et al., 2011; Paradeise et al., 2009), los sistemas universitarios nacionales, cuyos entornos institucionales reúnen características dispares y variadas (Clark, 1983, 1995; Whitley, 2003), difieren en sus formas de gobierno y gestión (Aghion et al., 2010; Krücken & Meier, 2006; Knott & Page, 2004; Whitley, 2012), no pudiéndose hablar de la existencia de patrones de cambio comunes y homogéneos<sup>17</sup>, ni de la emergencia de un modelo de educación superior convergente e inequívocamente aceptado (Krücken, 2011), aunque sí de la emergencia y extensión de ciertas tendencias que si bien están teniendo un alcance global, muestran algunas diferencias nacionales y locales (Bleiklie & Kogan, 2007). Las anteriores variaciones, las cuales son observables a pesar de las existentes tendencias generales aquí comentadas, afectan directa e indirectamente al tipo de respuestas que ofrecen las universidades frente a los cambios y transformaciones que se suceden en sus entornos, lo que incide claramente sobre su naturaleza organizativa y la capacidad para

---

<sup>17</sup> A pesar de la existencia de una serie de tendencias que pueden considerarse de alcance global, algunas de ellas aquí comentadas (por ejemplo: crecimiento y expansión de las universidades, diversificación de los objetivos institucionales, reducción del control del Estado sobre la administración académica...), diferencias nacionales significativas pueden apreciarse en aspectos como los niveles de cohesión interna y autonomía externa de las universidades. Así, vemos como los poderes discrecionales de universidades de países de la Europa continental y del Este asiático, no tienen capacidad para contratar directamente personal académico, y en cambio si tienen una considerable autoridad en la asignación de recursos entre departamentos y facultades. No obstante, y aunque universidades de algunos países poseen poderes discrecionales y recursos para realizar inversiones estratégicas en el desarrollo de nuevas áreas de investigación y programas de docencia, su autoridad y dirección sobre las actividades o áreas principales, permanecen limitadas (Whitley, 2008).

En los últimos años, si bien en algunos países se han producido importantes cambios en la esfera de la gobernanza universitaria (caso de países de la Europa continental, Australia o Japón), en otros países de la OCDE (resto de países europeos), los cambios observados son reducidos y se han sucedido de forma lenta y gradual (Whitley, 2008). Así, podemos encontrar como universidades –públicas y privadas- de países como Reino Unido o Suecia, gozan de grandes dosis de autonomía y competición en la gestión de sus recursos, mientras que en otros países como Suiza, con buenos resultados de productividad científica, las universidades a pesar de disponer de una autonomía limitada en algunas dimensiones –como control presupuestario o establecimiento de salarios-, si que disfrutan de una sustancial autonomía en la contratación de personal.

convertirse en actores organizativos estratégicos, dentro de las limitaciones ya apuntadas por algunos autores (Whitley, 2008).

### **2.3. Las universidades: ¿organizaciones estratégicas?**

Las universidades, históricas y singulares instituciones, han sido tradicionalmente concebidas por teóricos de la organización y de la Sociología como organizaciones complejas (Damrosch, 1995) y multifuncionales (Kerr, 1963), burocracias (Blau, 1994) u organizaciones formales (Gross, 1968), insistiendo mucho acerca de la especificidad o singularidad que las caracterizan a la hora de considerarlas como organizaciones en sí mismas (Musselin, 2007), dada la naturaleza y elementos que las definen (por ejemplo: la producción y difusión del conocimiento son actividades inherentemente inciertas y cambiantes, sujetas a relaciones de dependencia, y difícilmente de estandarizar) y la ausencia de una estructura organizativa coherente. Otros autores como Weick (1976) se han referido a las universidades como sistemas imprecisos *-loosely coupled systems-*, mientras que Cohen y otros (1972), han considerado a las universidades como un ejemplo de anarquías organizadas<sup>18</sup>.

Las universidades, a pesar de contar con estructuras y procesos propios, han diferido notablemente de otras organizaciones. Blau (1994) considera a las universidades y *colleges* como organizaciones formales que difieren en objetivos y resultados de otras organizaciones como las burocracias gubernamentales o las empresas privadas, matizando que si bien la estructura formal de las instituciones académicas no difiere en gran medida con la existente en otras burocracias, no significa que no existan importantes diferencias entre las universidades y otras administraciones públicas o que la Universidad deba considerarse en sí misma como una organización burocrática. Krücken (2011), cree que las organizaciones universitarias tienen muy poco en común con las organizaciones burocráticas descritas por Weber (1978), ni tampoco con otros actores organizativos como las corporaciones empresariales. Millet (1962) por su parte,

---

<sup>18</sup> Cohen, March y Olsen (1972), consideran a las universidades como un ejemplo de anarquías organizadas, que a su vez definen como “organizaciones o situaciones que implican toma de decisiones, que están caracterizadas por tres propiedades generales: la existencia de preferencias problemáticas, que resultan inconsistentes y poco definidas; la existencia de tecnología poco clara y manifiesta; y la existencia de redes de participación fluida, lo que en conjunto provoca que los límites de la organización, así como las audiencias y los decisores, sean inciertos y cambiantes”.

considera que las ideas y modelos del mundo empresarial y de la administración pública tienen muy poca y limitada aplicabilidad a los colleges y a las universidades.

Sin embargo, y a pesar de que esta especificidad y singularidad parecen características inherentes de las universidades, las presiones externas e internas a las que se han visto expuestas y los consecuentes cambios y transformaciones que han venido experimentando en los últimos años, han provocado un nuevo debate acerca del tipo de organizaciones que representan.

Tradicionalmente privadas de una capacidad decisoria real que le permitiese decidir por sí mismas el curso de sus acciones, marcadas por las pautas que el Estado o la profesión académica les han marcado, las universidades, tras las sucesivas reformas experimentadas en las esferas de gobierno y gestión, están configurándose como verdaderos actores organizativos en sí mismos, es decir, entidades organizadas e integradas, con unos objetivos establecidos, y dotadas de una autonomía e independencia suficiente para deliberar y dirigir sus propias acciones y destino, mostrando la debida responsabilidad por ello (Krücken & Meier, 2006; Krücken, 2011).

El nuevo énfasis puesto a nivel organizativo en la independencia formal y real de las universidades y su autonomía institucional en los procesos de toma de decisiones, han convertido a éstas y otras instituciones de educación superior en actores organizativos competitivos (Krücken, 2011) y estratégicos (Whitley, 2008; 2012) capaces de posicionarse y actuar estratégicamente con respecto a sus más inmediatos competidores (Krücken & Meier, 2006).

Lo anterior, unido a la creación de poderosas estructuras gerenciales y de dirección, el desarrollo de estrategias, la introducción de modernos sistemas de control y evaluación o la profesionalización de la gestión y gobernanza académica, han dotado a las universidades de un carácter plenamente organizativo, sobre el que no obstante hay que reconocer la existencia de ciertos límites inherentes (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000; Whitley, 2008). Es precisamente por esos límites, por lo que algunos autores<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Así, R. Whitley (2008, 2012) se refiere a las universidades como actores colectivos cuasi-estratégicos e independientes, que buscan alcanzar sus objetivos en entornos altamente competitivos, en ausencia total o parcial de una serie de capacidades colectivas (una relativa al ejercicio de autoridad discrecional sobre la adquisición, uso y disposición de recursos; y una segunda, relativa a la generación de rutinas de gestión que resuelven problemas organizativamente específicos); capacidades estratégicas que resultan esenciales, y que limitadas o poco desarrolladas, afectan negativamente a los grados de autonomía externa e integridad interna de las universidades, lo que reduce significativamente su potencial para conseguir ventaja competitiva sobre sus más inmediatas competidoras.

cuestionan dichas afirmaciones, en tanto que las universidades no alcanzan a ser organizaciones autónomas e independientes en su totalidad (Krücken, 2011), ya que siguen dependiendo, desde el punto de vista político y financiero, de la estructura, políticas y “reglas del juego” que impulsan los estados nacionales (Whitley, 2008).

La transformación de la Universidad en actor organizativo, está íntimamente relacionado con la esfera de la gobernanza universitaria, pero también con los cambios trascendentales que se han producido en la sociedad, algunos de ellos ya comentados anteriormente, que en definitiva han provocado que la Universidad sea menos vista como institución, y más como organización real en sí misma (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000). La literatura previa ha identificado algunos elementos que hacen de alguna forma más visible el cambio organizativo que ha experimentado la Universidad en los últimos años, los cuales son resumidos a continuación:

En primer lugar, las estructuras de toma de decisiones dentro de las universidades están alcanzado niveles más jerarquizados (Krücken, 2011), tanto a nivel departamental como organizacional, incrementando la importancia del liderazgo académico, en algunos casos en detrimento de tradicionales órganos decisores colegiados (como los consejos académicos) que están reduciendo sus cuotas de influencia, al verse desplazados a posiciones más administrativas que decisorias dentro de la organización.

En segundo lugar, se han incrementado de forma notable los procesos de control y evaluación en las universidades (Krücken & Meier, 2006; Krücken, 2011). La proliferación de avanzados sistemas de gestión de la calidad, que abarcan desde su control hasta su certificación y acreditación (Brennan & Shah 2000; Geuna & Martin, 2003; Schwarz & Westerheijden, 2004), han permitido un mayor conocimiento de las actividades que desempeñan las universidades y los resultados obtenidos en éstas (desarrollo de indicadores de resultados), así como el uso y destino que hacen de los recursos que poseen.

En tercer lugar, las universidades han fortalecido y consolidado su estrategia organizativa, lo que le ha valido para configurarse como entidades decisorias más autónomas e independientes. La cada vez más frecuente elaboración de planes estratégicos y “*mission statements*”, que incluyen objetivos y planes de acción claramente definidos, así como la visión y misiones de las universidades, son una muestra de ello (Krücken & Meier, 2006; Krücken, 2011).

En cuarto lugar, la estructura organizativa de las universidades ha crecido y se ha desarrollado, a la vez que se ha convertido en más compleja (Krücken & Meier, 2006;

Krücken, 2011). La moderna Universidad actual está dotada de un extenso número de oficinas y subdivisiones organizativas, ya mencionadas, que han generado en algunos casos un exceso de burocracia en los procesos de administración y gestión (Blau, 1994; Krücken & Meier, 2006).

Por último y en quinto lugar, la Universidad ha asistido a un proceso de empoderamiento, que ha ocurrido de forma simultánea con el proceso de profesionalización de la gestión y la gobernanza académica, que exige el máximo cumplimiento de los objetivos que tiene la Universidad como organización (Krücken & Meier, 2006; Krücken, 2011).

Son varios los autores (Krücken & Meier, 2006; Krücken, 2011; Wittrock, 1993) que han destacado el rol que el sistema de educación superior norteamericano y su modelo de Universidad investigadora ha jugado sobre el conjunto de transformaciones y cambios que han experimentado las universidades en los últimos años. El sistema de educación superior estadounidense se ha constituido desde sus inicios en un importante punto de referencia para el resto de sistemas nacionales de educación superior extendidos por el mundo. El impulso y promoción de universidades organizativamente modernas ha ejercido globalmente de influencia en la construcción de universidades como actores organizativos plenos, lo que ha provocado que similares patrones de transformación se reproduzcan en universidades de otros países en formas y espacios de tiempo diferentes. Lo anterior ha llevado a algunos autores y observadores a plantear si estamos asistiendo a un *proceso de americanización de la educación superior* en el mundo (y especialmente en el caso de las universidades europeas tradicionalmente enmarcadas en el *ideal Humboldtiano* de Universidad), que se ha hecho visible en muchas de las reformas y políticas de educación superior que se han venido implantando en países de Europa, Australia, América Latina o Asia. Algo que parece exagerado y alejado de la realidad, ya que coincidiendo con Krücken<sup>20</sup> (2011), se

---

<sup>20</sup> Krücken (2011) afirma que Estados Unidos ha actuado en muchas ocasiones como precursor de lo que actualmente puede observarse en Europa. Así, la educación superior norteamericana desde el siglo XIX, ha configurado una educación terciaria más abierta e inclusiva que la existente en épocas pasadas. En relación a la esfera de la gobernanza, diferentes estructuras de gobierno (caso por ejemplo de los consejos de administración o patronatos) cuyos orígenes aparecen ligadas a universidades más antiguas de EEUU (caso de la Universidad de Harvard, por ejemplo), y que ahora se hallan en cada universidad norteamericana, pública o privada, pueden encontrarse tímidamente, no con poca controversia, en algunas universidades europeas. De igual forma, la existencia de actores

puede afirmar que a pesar de que muchas de las políticas de educación superior de nuevo alcance han sido importadas de la primera potencia científica-académica, profundas y sistemáticas diferencias persisten aún (caso de los modelos europeo y norteamericano), en parte por el equilibrio que encuentran en las políticas nacionales y locales, lo que en opinión de este autor convierte a la Universidad en un ejemplo perfecto de “*glocalización*”, es decir, la incorporación de tendencias globales que son presentadas de un modo diferente por la desigual aplicación local de las mismas.

---

como las agencias de acreditación y evaluación, o la consideración de la competición como mecanismo de gobernanza, los cuales han aparecido ligados históricamente a la educación superior norteamericana, hoy adquieren un protagonismo cada vez mayor en la educación terciaria europea. No ha ocurrido lo mismo, en el caso de los colleges de educación, instituciones académicas propias y exclusivas del modelo de educación superior anglosajón, que sin embargo no se han extendido de forma general al resto de Europa.

### **3. La educación superior y sus desafíos actuales: nuevos dilemas públicos, políticos, organizativos y de gestión.**

Las transformaciones y cambios que están surgiendo en el seno de las universidades han originado una serie de dilemas de naturaleza diversa (público-políticos, organizativos o de gestión), que por un lado están apareciendo en la esfera de la dirección y orientación de las políticas públicas en materia de educación superior, y en segundo lugar, en la esfera de la gobernanza, organización y gestión de las universidades, que han ido apareciendo como consecuencia de los procesos de transformación y dinámicas de cambio en que se encuentran inmersas las universidades.

Pero, ¿qué entendemos por dilemas públicos y políticos? Y, ¿cuáles son los principales dilemas académicos surgidos recientemente en el ámbito de la educación superior?

Cuando hablamos de dilemas públicos y políticos, hacemos referencia al conjunto de tensiones o conflictos surgidos en el ámbito de la educación superior entre los distintos actores que intervienen en los procesos de orientación y dirección de las políticas públicas en materia de educación superior - gobiernos nacionales, legisladores, partidos políticos, sindicatos...-, y en los procesos de gobierno y gestión de las universidades - rectores y gerentes de universidades, profesores e investigadores, personal de administración, estudiantes...-, en el momento de plantear soluciones a problemas identificados cuya resolución es de naturaleza compleja, ya que ofrecen alternativas e implicaciones que resultan antagónicas y contrapuestas, y cuya consecuencia más inmediata es la aparición de posibles ganadores y perdedores.

Entre los clásicos dilemas académicos señalados por la literatura (Blau, 1994) caben destacar aquellos relativos a la distribución de recursos educativos, la gestión y organización de los recursos humanos en ciencia y la orientación de éstos hacia un tipo de investigación científica u otra, o la asociación docencia-investigación.

En las páginas siguientes se analizarán algunos de los principales dilemas públicos y políticos surgidos en el seno de estas instituciones, que han aparecido en la literatura previa.

### **3.1. El rol actual de las universidades: ¿instrumentos al servicio del desarrollo económico y/o instituciones sociales para la mejora de la cohesión social?**

La educación superior desempeña actualmente un rol fundamental en el impulso del desarrollo nacional, el crecimiento económico y el progreso social de las naciones (Krücken et al., 2007). El creciente y progresivo rol económico que universidades y otros centros de educación superior están adquiriendo, en algunos casos en detrimento del rol social y cultural originario con el que nacieron, ha impulsado profundas reformas políticas en materia de educación superior, con el fin último de convertir a las universidades en potenciales agentes impulsores de la economía, la innovación, el empleo y el desarrollo, priorizando en algunos casos criterios de eficiencia, competitividad y rentabilidad, a otros criterios de equidad social, igualdad de oportunidades y generación de conocimiento y cultura.

El debate gira aquí en torno a diversas cuestiones fundamentales, que inmersas en el marco de la política pública, determinan el rumbo y devenir de la educación superior: ¿Qué rol desempeña (o debe desempeñar) la Universidad en la sociedad actual? ¿Qué beneficios espera la ciudadanía de las actuales universidades? ¿Debe la educación superior ser considerada como un instrumento al servicio del desarrollo y el crecimiento económico o más bien debe contribuir a la mejora de la cohesión social? ¿Qué valores, intereses y principios deben ser priorizados en las políticas de gobierno universitario y reformas de educación superior?

La literatura sobre educación superior (Dobbins et al., 2011; Kerr, 1995; Olsen, 2007) ha identificado tradicionalmente diversas visiones o enfoques de la Universidad como organización, que definen a su vez el rol o misión que ésta tiene en la sociedad: (1) la Universidad como república o comunidad de académicos; (2) la Universidad como instrumento para el desarrollo e implementación de agendas políticas nacionales; (3) la Universidad como democracia representativa; (4) y la Universidad como servicio que se oferta en mercados competitivos. No obstante, estas aproximaciones no suelen encontrarse en la realidad de las instituciones académicas, ya que lejos de aparecer en un estado puro, se muestran combinadas y entremezcladas.

En este trabajo simplificaremos ambos enfoques en dos: la Universidad como instrumento (político o económico) y la Universidad como institución social.

La primera de ellas considera a la Universidad como un instrumento organizativo para el logro de determinados intereses nacionales y preferencias mediante la implementación de políticas y estrategias. Así, la educación (transmisión del conocimiento) y la investigación científica (producción del conocimiento) son consideradas más como un factor de producción y una fuente de bienestar y progreso económico en sí mismo, que un compromiso con la sociedad y con el avance del conocimiento científico y cultural, en donde la aplicabilidad y utilidad de la investigación científica en la resolución de problemáticas, y la orientación de la formación académica al mercado son elementos clave. La Universidad moderna sirve sumisa y servilmente ante las demandas de la sociedad (Kerr, 1995) quien actúa como cliente, accediendo a un catálogo de servicios (formación especializada, instrucción, desarrollo y puesta en práctica de habilidades y capacidades de distinto tipo) públicos o privados que se ofertan en un mercado altamente competitivo que cambia y evoluciona según las demandas y preferencias de sus consumidores (estudiantes, familias, empresas, gobiernos...) y acorde a las reglas que determina el mercado competitivo, que es quién fija su precio, los beneficios derivados, su cantidad o calidad (Olsen, 2007). Desde este enfoque, la educación y la investigación son consideradas activos económicos y bienes público-privados que pueden y deben hallarse en el libre mercado acorde a las preferencias y necesidades de los individuos.

La segunda, considera a la Universidad como una institución social que proporciona innumerables beneficios a la sociedad en su conjunto, y cuyo principal rol es el desarrollo y transmisión de la cultura y el conocimiento científico. Esta visión sería esgrimida por aquellos autores que consideran la Universidad como una República de la ciencia, cuyos principales símbolos de identidad son el compromiso compartido con la enseñanza y el aprendizaje, la investigación básica y la búsqueda de la verdad, independientemente de su utilidad inmediata y aplicabilidad directa, la conveniencia política o el beneficio económico; salvaguardando siempre los principios de libertad académica e investigadora, autonomía y competencia académica, coherencia lógica y racionalidad (Olsen, 2007). Desde este enfoque, se considera de igual modo, que la educación debe ser abierta y accesible para todos aquellos ciudadanos que quieran alcanzar una formación cualificada (Habermas, 1987; Merton, 1968; Nybom, 2003), encomendándole a la Universidad una función social de corrección de desigualdades

sociales que garantice la igualdad de oportunidades y posibilite la movilidad social de su población (Rhoten & Calhoun, 2011).

De todo lo anterior se derivan algunos dilemas difíciles de resolver: el primero de ellos podría ser ¿qué orientación debe darse a la investigación científica?, es decir ¿debe priorizarse aquella investigación científica –investigación aplicada- que tenga una mayor aplicabilidad y utilidad práctica, en detrimento de otra más general -investigación básica- cuyos beneficios sociales directos son aparentemente más difíciles de apreciar? Por otro lado, ¿qué tipo de formación académica debe impulsarse desde las universidades? ¿Debe la oferta académica que ofrecen las universidades y demás centros de educación superior, ajustarse y orientarse a las demandas del mercado laboral y la economía que existan en cada momento, priorizando el criterio de la *empleabilidad* sobre cualquier otro?

El segundo de ellos, que abarca las cuestiones arriba planteadas, sería ¿Cuál es la misión pública que debe tener encomendada la Universidad? ¿Debe ser la provisión de una educación cualificada y especializada la misión fundamental de las universidades, o más bien la investigación científica en ámbitos pioneros y trascendentales para la sociedad? ¿Cómo debe equilibrarse la balanza?

Por otro lado, y dada la naturaleza mayoritariamente pública o público-privada de muchas de las universidades actuales (especialmente en países europeos) ¿debe la Universidad tener encomendada una función social de redistribución de la riqueza y corrección de las desigualdades sociales? ¿Cómo pueden conjugarse los principios de igualdad de oportunidades y equidad que garantizan la movilidad social de los individuos con los principios de excelencia? ¿Qué criterios y principios deben gobernar el acceso de los estudiantes a la Universidad para que se garanticen al mismo tiempo los principios de mérito, excelencia y capacidad de los individuos sin que al mismo tiempo se refuercen y agraven las desigualdades sociales?

Como reconocen Rhoten y Calhoun (2011), las misiones que tienen encomendadas actualmente las universidades son múltiples y en ciertas ocasiones antagónicas, colisionando a veces entre sí, ya que representan de algún modo diferentes conceptos de Universidad, que sí bien no son mutuamente exclusivos, sí que muestran incompatibilidades manifiestas (Olsen, 2007).

En los últimos años numerosos países, lastrados por las dificultades económicas vigentes, están aplicando sustanciales recortes en los fondos públicos destinados a educación superior (Knott & Payne, 2004), lo que ha obligado a muchas universidades públicas a aplicar estrictas medidas de choque, a veces impuestas desde los gobiernos centrales y otras impulsadas desde los gobiernos de las universidades, entre las que han podido observarse continuas subidas de tasas administrativas y matriculas universitarias, recortes en los presupuestos destinados a becas universitarias, recortes en investigación y ciencia, despidos de personal... que han devuelto al debate cuestiones como la misión pública que tienen las universidades con la sociedad u otras cuestiones que se creían ya superadas.

Las modernas universidades actuales se han convertido en instituciones sociales centrales (Krücken et al., 2007; Rhoten & Calhoun, 2011), con una relevancia e influencia crecientes en la sociedad moderna. Las universidades se han configurado como un pilar esencial básico de los sistemas nacionales de innovación de los países (Krücken et al., 2007), algo que viene manifestándose en las relaciones y acuerdos de colaboración que universidades, empresas e industria en general vienen celebrando en áreas tan diversas como las telecomunicaciones, las tecnologías de la información, la medicina y la industria farmacéutica o la industria automovilística por citar algunas, que de algún modo están reduciendo el gap tradicionalmente existente entre la Universidad y la industria (y por ende entre la Universidad y la sociedad en su conjunto), que había sido una crítica constante a pesar de los intentos de institucionalización de la investigación en la industria impulsados desde la Universidad moderna. Una tradición que viene observándose desde inicios del Siglo XX en Estados Unidos, donde tradicionalmente ha habido un especial énfasis en la transferencia de conocimiento y tecnología entre universidades e industria (Etzkowitz, 1999; Krücken & Meier, 2006; Krücken et al., 2007), y en el cultivo de la cultura emprendedora y empresarial en las universidades (Clark, 1998; Etzkowitz, 2003).

Además, las universidades están siendo identificadas desde las autoridades gubernamentales<sup>21</sup> como pilares fundamentales para el desarrollo y el crecimiento

---

<sup>21</sup> Las sucesivas estrategias y políticas impulsadas desde la Unión Europea (proceso de Lisboa o estrategia 2020), así como las propuestas de reforma universitaria o la creación de organismos y programas como el Consejo Europeo de Investigación (ERA en inglés), han reflejado las aspiraciones de líderes y legisladores europeos de hacer de Europa, la economía más competitiva del mundo, en donde la educación superior y la investigación científica son considerados dos pilares fundamentales en el proceso.

económico (Olsen, 2007, Whitley, 2008), así como para la mejora del bienestar social de los países, insertados cada vez más en entornos competitivos y complejos. La investigación académica aparece actualmente más vinculada a los entornos socioeconómicos que al desarrollo tecnológico, el bienestar y el progreso con los que clásicamente ha sido identificada. Una muestra más de que el rol y misión de la Universidad moderna actual vienen definidos más por los objetivos económicos y presiones de los mercados competitivos que por razones de tipo académico-científico, humanístico-cultural o democrático-social.

### **3.2. Las universidades como actores organizativos: ¿emulando a las corporaciones empresariales?**

Los recientes cambios surgidos en los sistemas de financiación y gobierno de las universidades, así como las tendencias internacionales vigentes o las fuertes presiones ideológicas derivadas de la NGP y el Neoliberalismo, han provocado que muchas de estas organizaciones imiten las estructuras formales de las corporaciones empresariales y desarrollen estrategias de investigación claras y manifiestas (Braun & Merrien, 1999; Krücken & Meier, 2006; Rhoades & Sporn, 2002; Teixeira et al., 2004; Whitley, 2008), adoptando comportamientos y procedimientos similares a los del mundo empresarial y de los negocios (Bleiklie & Kogan, 2007).

Cada vez más, las universidades convertidas actualmente en potenciales actores organizativos, buscan demostrar un fuerte liderazgo y una gestión profesionalizada que incorpora criterios como la responsabilidad, la transparencia y la eficiencia en las rutinas y procesos administrativos (Krücken & Meier, 2006), lo que aproxima sus estructuras organizativas a los modelos organizativos establecidos en las corporaciones empresariales y las grandes sociedades inversoras<sup>22</sup> (Whitley, 2008).

---

<sup>22</sup> A pesar de lo ya dicho anteriormente, Whitley (2008), reconoce que aún considerando que las universidades actuales han experimentado mejoras en lo relativo a su autonomía institucional, hasta en algunos casos y aspectos llegar a parecerse a empresas gestoras de inversiones, capaces de decidir estratégicamente que inversiones realizar en particulares equipos de investigación y áreas o campos científicos; su autoridad real sobre dichos equipos de personas o su habilidad para evaluar sus resultados son realmente menores que los que poseen la mayoría de las compañías inversoras. Es por ello, por lo que este autor mantiene que la práctica totalidad de universidades investigadoras de las economías de la OCDE, aún estando próximas, no pueden ser consideradas como organizaciones estratégicas plenas.

Lo anterior, ha llevado a plantear a algunos autores una cuestión en cierto modo controvertida: ¿Deben las universidades y centros de investigación seguir los modelos organizativos y de gestión de las organizaciones empresariales?, es decir, ¿deben ser gestionadas las universidades como si fuesen compañías empresariales?

Tales cuestiones, han llevado a autores como Whitley (2008) a considerar si las universidades, al igual que las corporaciones empresariales y otras organizaciones afines, tienen capacidad y autonomía suficiente para actuar estratégicamente y competir sobre la base de competencias colectivas y capacidades organizativas propias (capacidades dinámicas y estratégicas por ejemplo) que les permitan lograr una ventaja competitiva sostenible en entornos altamente competitivos y dinámicos.

Si bien han sido varios los autores (Clark, 1988; Etzkowitz, 2003) que han observado una transición del modelo de Universidad investigadora al modelo de Universidad emprendedora con capacidad real y definida para determinar su propio destino, una autoridad formal y material sobre el acceso a recursos y el uso de éstos, así como una autonomía e independencia sustantiva del Estado y de las élites científicas, otros autores han cuestionado este modelo de Universidad emprendedora y su naturaleza de organización competitiva y estratégica, planteando una profunda revisión y reevaluación del mismo, en la que reconocen la existencia de ciertos límites organizativos (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000) que les impiden alcanzar el estatus de organizaciones plenamente autónomas e independientes (Krücken, 2011), ya que siguen dependiendo centralmente de la estructura y políticas que impulsan los estados nacionales (Whitley, 2008, 2012).

La realidad actual es que a pesar de las recientes transformaciones y reformas sucedidas en universidades de todo el mundo, cuyo impacto se ha mostrado limitado, muchas de ellas (a excepción de la inmensa mayoría de universidades de EEUU o Reino Unido) continúan sin disfrutar de una autonomía institucional plena en la gestión y organización de sus recursos humanos y materiales, poseen limitados poderes discrecionales, y siguen adoleciendo de una fuerte dependencia externa institucional y financiera, que en conjunto afectan de forma negativa a su planificación y dirección estratégica, actuando como barrera al desarrollo de capacidades organizativas - dinámicas y estratégicas- (Whitley, 2008) que son fundamentales para que universidades y otros centros de educación superior e investigación afronten con rapidez y éxito las complejas transformaciones y desafíos que surgen continuamente en su entorno.

### 3.3. El gobierno de las universidades: ¿hacia una profesionalización de la gestión académica?

El concepto clásico *humboldtiano* de Universidad como república de la ciencia o comunidad de académicos (Nybom, 2003), ha defendido siempre la idoneidad de que el gobierno y la gestión de las universidades recaigan sobre académicos, investigadores y alumnos.

Tradicionalmente los teóricos de la Sociología han mostrado un general acuerdo sobre el hecho de que las universidades estuviesen gobernadas por profesores y académicos, que a través de estructuras de gobierno y representación colegiadas o asamblearias efectuasen su labor de gobierno bajo el control y supervisión profesional de sus propios “colegas” de academia, en ausencia de fuertes niveles de gobernanza interna (Krücken & Meier, 2006).

Sin embargo, y como se ha comentado en apartados anteriores, con las últimas reformas y cambios experimentados por las universidades, se ha evidenciado un giro del anterior modelo de gobernanza académica a un nuevo modelo de gobernanza más profesionalizado en donde además del cambio de rol advertido en las principales responsabilidades de gobierno de las universidades, está emergiendo la idea de que es cada vez más conveniente y necesario, dada la naturaleza cambiante y compleja que rodea a las instituciones de educación superior en general y a la ciencia y al avance del conocimiento en particular, que las universidades se encuentren gestionadas y lideradas por personas, que bajo la categoría de directivos o managers, presenten un aval o una trayectoria profesional en el campo de la gestión y la dirección –ya sea pública o empresarial-, sin importar tanto su *background* científico-académico. Tanto es así, que algunas universidades están priorizando perfiles externos u *outsiders* a los cargos de gobierno de las dichas universidades.

Esta mentalidad empresarial que impregna a los sistemas de educación superior de países como EEUU, se está extendiendo por distintos países, y a una velocidad considerable, poniendo un especial énfasis en la figura de los administradores (directivos o gerentes) de la Universidad.

Lo anterior, y dada la influencia cada vez mayor que el liderazgo institucional y académico tienen sobre el desempeño organizativo de las instituciones de educación superior (Bleiklie & Kogan, 2007; Krücken & Meier, 2006), ha creado un debate cuanto menos controvertido en torno a esta cuestión: ¿Quién debe gobernar las universidades? ¿Deben ser las universidades presididas y gestionadas por académicos e investigadores de reconocido prestigio intelectual y científico, independientemente de su experiencia profesional en responsabilidades de gestión? O por el contrario, ¿deben ser gestionadas y gobernadas por personas que sean profesionales de la administración y la gestión, y demuestren reconocida experiencia en cargos de responsabilidad y dirección, sean ajenas o no al mundo académico? ¿Qué legitimidad representan ambos modelos?

Aquellos que defienden un modelo de gobierno y gestión profesionalizado de las universidades, afirman que el alto grado de complejidad tanto interna como externa, en el que se hallan inmersas las universidades, requiere una autoridad y liderazgo sólido y fuerte, una estrategia orientada en el medio-largo plazo, así como una definición clara y real de los objetivos a perseguir, lo que en su opinión, solo puede conseguirse mediante un modelo de gobierno profesionalizado.

Al contrario, aquellos que se oponen a este tipo de gobernanza universitaria, denuncian la falta de legitimidad de este tipo de liderazgos, así como la incoherencia manifiesta de tal modelo con los ideales clásicos de Universidad, lo que muestra nuevamente el modelo de capitalismo académico emergente (Slaughter & Leslie, 1997, 2001; Slaughter & Rhoades, 2004) o la fuerza del concepto de Universidad como “organización corporativa-empresarial” (Bleiklie & Kogan, 2007), que orientan a la educación superior y a la ciencia en los tiempos actuales.

## 4. Conclusiones:

La Universidad, institución central de la sociedad moderna, se encuentra actualmente involucrada en una serie de cambios que la han transformado y adaptado a los nuevos tiempos. En pleno proceso de transformación, han sido cuestionadas su identidad institucional y su lógica constitutiva (Olsen, 2007), siendo afectados sus sistemas de gobierno y organización, los modelos de gestión de sus recursos, el rol y misión que la Universidad tiene en la sociedad, y por extensión, la economía y la sociedad en su conjunto.

En dicho proceso de cambio social y organizativo han surgido numerosas tensiones y dilemas de diversa naturaleza que evidencian la complejidad de la realidad social que envuelve a la Universidad de hoy.

Universidades de todo el mundo están haciendo frente a fuertes presiones y demandas para que acometan urgentes y radicales reformas que les permitan adaptarse a las nuevas condiciones impuestas por un entorno de naturaleza crecientemente competitiva y cambiante (Olsen, 2007; Sporn, 2001). Sin embargo, las reformas hasta ahora aplicadas a algunas universidades, de Europa por ejemplo, están alterando principios básicos históricamente consolidados y vinculados al concepto de Universidad, que están provocando un intenso debate en torno a la Universidad y la sociedad, que está mostrando al mismo tiempo, que han surgido más y nuevos problemas que soluciones a los ya inicialmente creados, como prueban los nuevos dilemas públicos y políticos anteriormente comentados.

En tiempos inciertos y convulsos como en los que nos encontramos inmersos, se necesitan universidades modernas, tecnológica y socialmente avanzadas; adaptativas y flexibles (Sporn, 2001), que se muestren capaces de hacer frente a los nuevos retos y desafíos impuestos por la globalización, la internacionalización o las nuevas tecnologías de la información; que al mismo tiempo se muestren sólidas y fuertes ante cualquier situación de crisis que pueda presentarse. En el objetivo de alcanzar tales fines, las universidades, y los responsables que las lideran, deben aplicar, alejados de prejuicios ideológicos, cuantas reformas e instrumentos precisen oportunos, los cuales contribuyan a la mejora del desempeño de las universidades, sin perjuicio de aquellos principios

fundacionales sobre los que se alzan, y que no deben ser otros que aquellos que se encuentran al servicio de la sociedad, es decir: el avance del conocimiento científico-tecnológico, la cultura y el saber humanístico; una sociedad más justa y equitativa que reconoce a su vez el valor de la excelencia y la meritocracia; el progreso y bienestar social; y el desarrollo económico.

De todas las observaciones anteriormente mostradas, cabe plantearse algunas cuestiones de naturaleza empírica, que pueden ser de interés para futuros trabajos e investigaciones: ¿qué valores y principios de los que legitiman las misiones y estructuras de gobierno de las universidades han cambiado a lo largo del tiempo y como lo han hecho? ¿Qué diferencias pueden apreciarse entre países de Europa, América, o Asia? Ambas cuestiones, conllevan en primer lugar un debate normativo, que analice los aspectos positivos y negativos que se han derivado de los cambios y transformaciones sucedidas en el panorama de la educación superior; y en segundo lugar, un debate de naturaleza empírica-analítica, en el que se indague cual ha sido el alcance de los cambios sucedidos, el nivel de desarrollo con el que se han producido, así como el modo y forma en que se han repetido por universidades de distintas regiones del mundo.

Estas y otras cuestiones parecen sin duda oportunas, en tanto que constituyen temas de gran relevancia en la literatura académica sobre educación superior, las cuales desprenden algunas implicaciones prácticas y de interés para la orientación de debates públicos o para la dirección de políticas públicas en materia de educación terciaria por parte de los gobiernos no solo en países de Europa y Norteamérica, sino también en otros países del resto del mundo que consideran el tema de la educación superior como un asunto de enorme importancia y transcendencia para el avance y desarrollo de sus sociedades.-

## 5. Anexo: gráficos y tablas descriptivas.

Figura 1: Expansión global del número de estudiantes de educación superior (1900-2000).

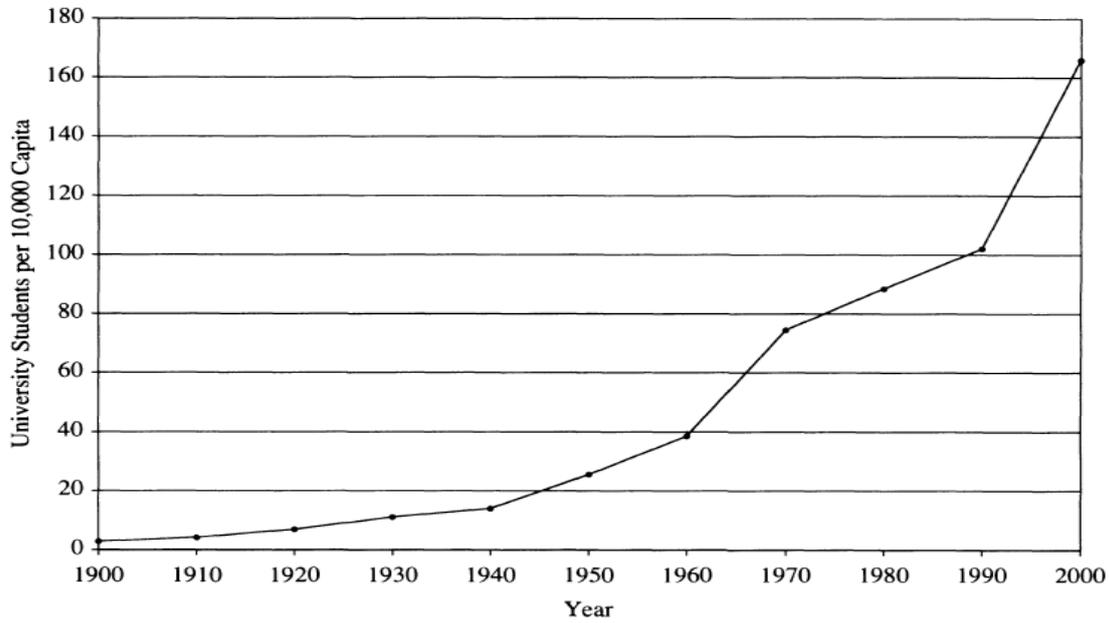


Figure 1. World Higher-Education Students per 10,000 Capita, 1900–2000.

Fuente: Schofer & Meyer (2005)

Figura 2: Expansión global del número de estudiantes de educación superior por regiones (1900-2000).

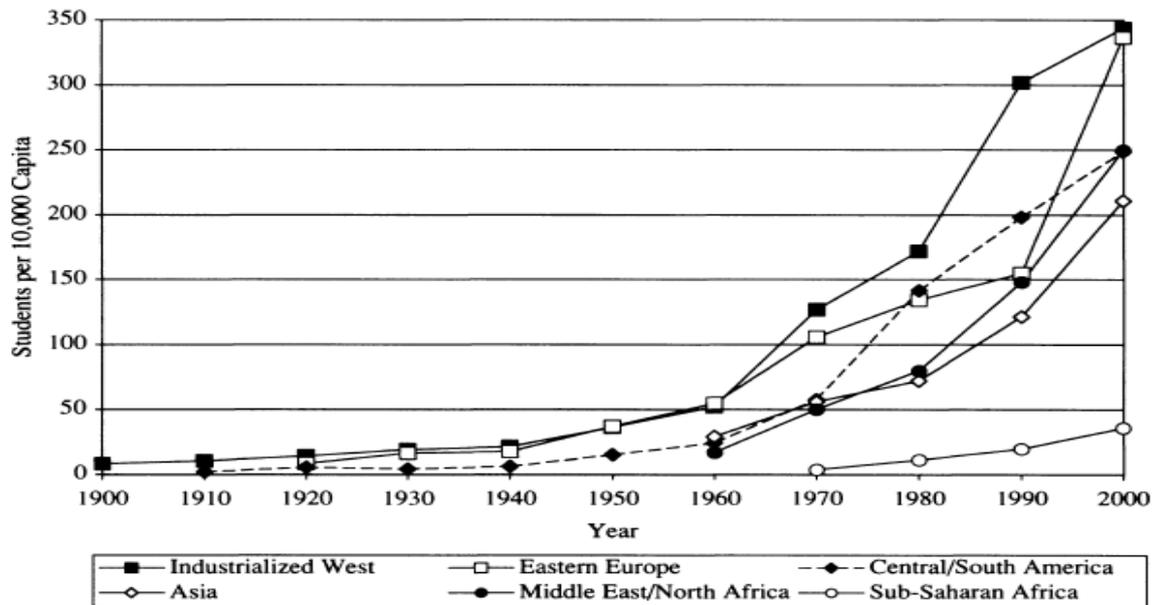


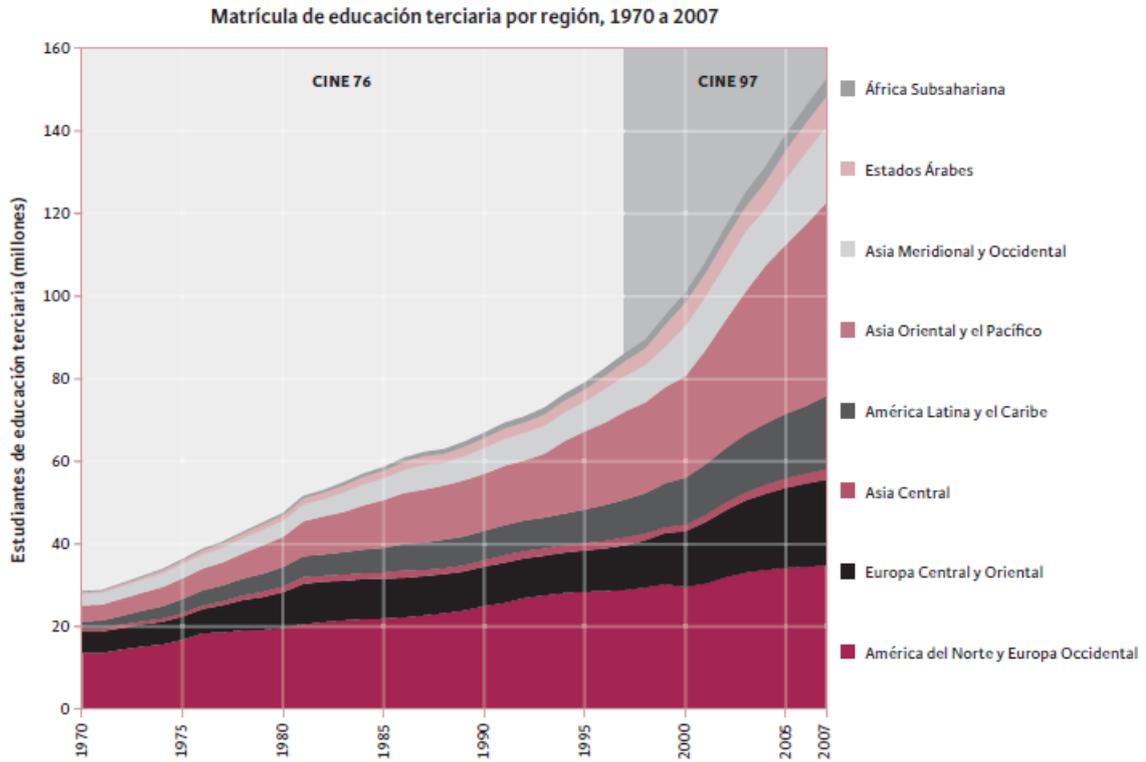
Figure 3. Tertiary Students per Capita, Regional Averages, 1900–2000 (constant cases).

Note: Industrialized West (n = 15), Eastern Europe (n = 11), Central/South America (n = 19), Asia (n = 18), Middle East/North Africa (n = 13), sub-Saharan Africa (n = 38).

Fuente: Schofer & Meyer (2005)

**Gráfico 1: Expansión global del número de estudiantes de educación superior (1970-2007).**

¿Cómo ha cambiado el número absoluto de estudiantes en el nivel terciario durante las últimas décadas?



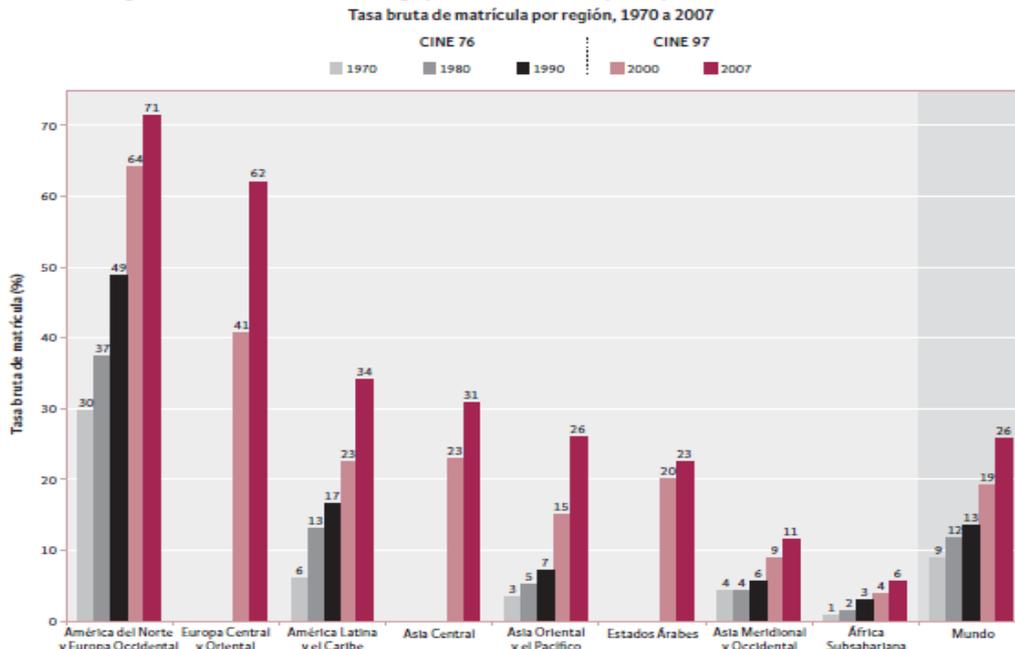
**Nota:** Los datos anteriores a 1998 se han clasificado de acuerdo a la CINE76. Algunos programas clasificados como post secundarios no terciarios según la CINE97 se han incluido bajo el nivel de educación terciaria utilizando la CINE76. Con el fin de proporcionar series de tiempo consistentes, los datos de matrícula de educación terciaria posteriores al año 1998 incluyen la educación post secundaria no terciaria. Esto representa a más de 100.000 estudiantes de Australia, Canadá, Kazajistán, Marruecos y Estados Unidos. Por consiguiente, los datos de matrícula presentados en este gráfico superan las cifras regionales basadas en la CINE 97 por aproximadamente 1 punto porcentual.

**Fuente:** Instituto de Estadística de la UNESCO, Datos en Series de Tiempo, Cuadro 1.



**Gráfico 2: Tendencias en términos de participación en la educación superior (1970-2007).**

¿Cuáles son las tendencias de largo plazo en términos de participación en la educación terciaria?



**Notas:** Con el fin de mantener la consistencia entre las series de tiempo, en algunos países se incluyeron estudiantes de educación post secundaria no terciaria (CINE 4). Esto podría resultar en una sobreestimación de la tasa bruta de matrícula de educación terciaria, particularmente en el caso de Asia Central y sólo levemente en los casos de América del Norte y Europa Occidental. Véase las notas del Gráfico 1 sobre ajustes a la CINE y el Cuadro Estadístico 8 que presenta cifras de educación terciaria desde 1999. Las regiones se presentan en orden descendente según sus tasas brutas de matrícula para el año 2007. Véase el cuadro 1 para el cálculo utilizado para la tasa bruta de matrícula.

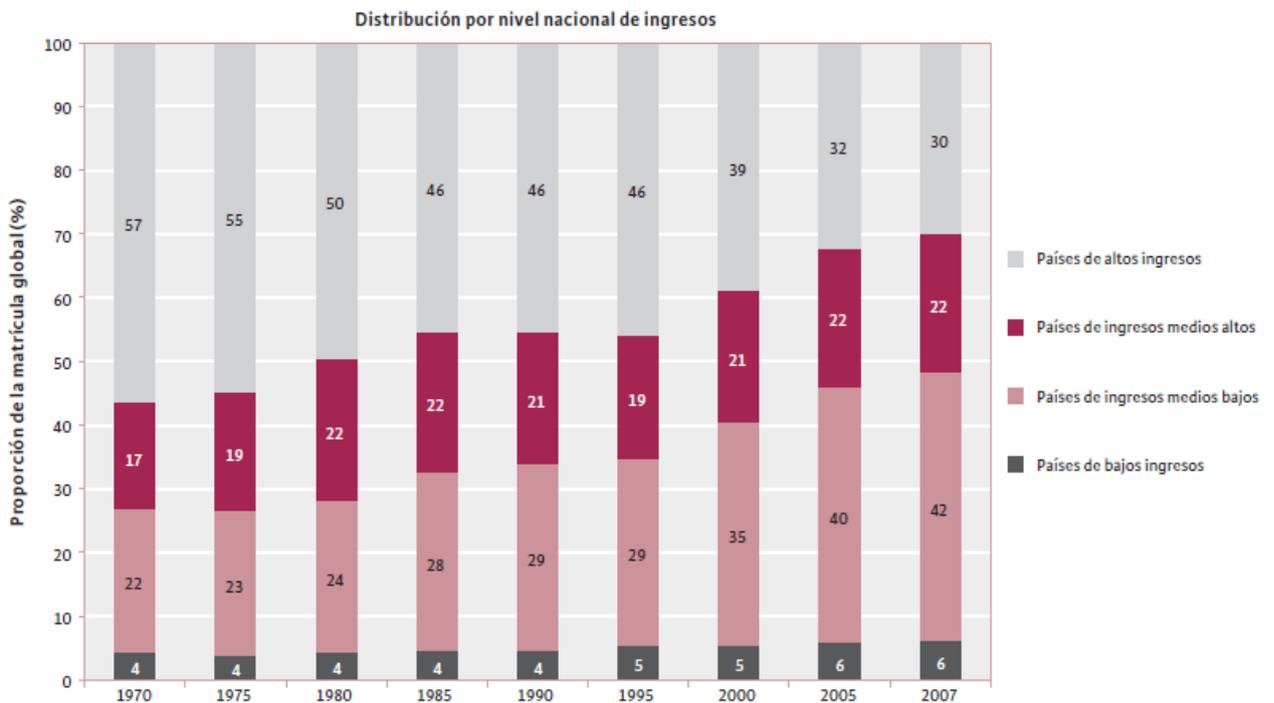
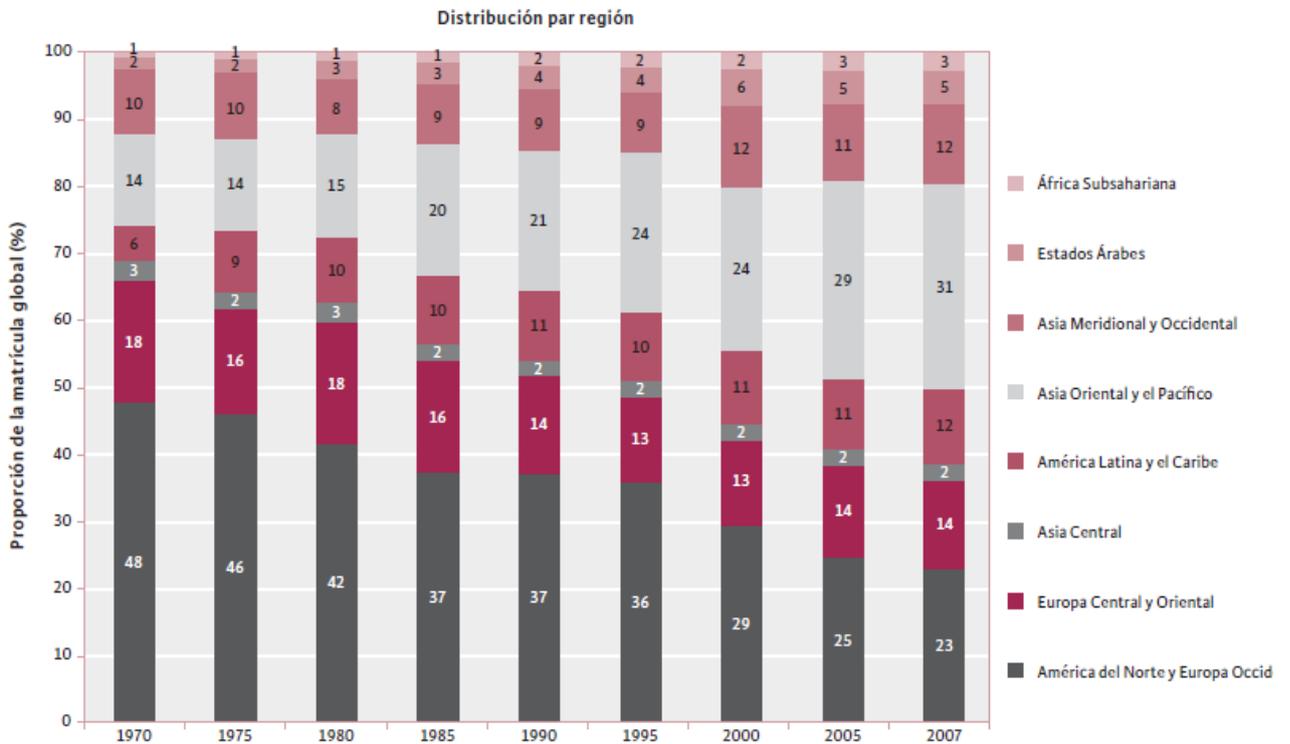
**Fuente:** Instituto de Estadística de la UNESCO, Datos en Series de Tiempo, Cuadro 1.



**Gráfico 3: Distribución global del número de estudiantes de educación superior (1970-2007).**

**¿Cómo ha cambiado la distribución global de estudiantes de educación terciaria desde 1970?**

**Matrícula de estudiantes terciarios por región como porcentaje de la matrícula global, 1970 a 2007**



Notas: Véanse las notas del Gráfico 1.

Los Ingresos nacionales se han agrupado según los Indicadores Mundiales de Desarrollo del Banco Mundial (clasificación de abril de 2009).

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, Datos en Series de Tiempo, Cuadro 1.



## 6. Referencias.

- **Aghion, P., Dewatripont M., Hoxby, C., Mas-Colell, A., y Sapir, A. (2010):** “The governance and performance of universities: Evidence from Europe and the US”. *Economic Policy*, pp. 7–59.
- **Amaral, A. (2008):** "Transforming Higher Education", pp. 81-94 en Amaral, A., Bleiklie, I., y Musselin, C. (eds.) *From Governance to Identity*. Springer.
- **Baldrige, J. V. (1971):** “*Power and Conflict in the University*”. Wiley, Nueva York.
- **Blau, P. M. (1994):** “*The Organization of Academic Work*”. 2.<sup>a</sup> ed., Transaction Publishers, New Brunswick y Londres.
- **Bleiklie, I., y Kogan, M. (2007):** “Organization and Governance of Universities”. *Higher Education Policy*, 20, pp. 477-493, International Association of Universities.
- **Bleiklie, I., Enders, J., y Lepori, B. (2013):** “Transformation of universities in Europe”. *Higher Education*, 65 (1), pp. 1-4. Special Issue: Transforming Universities in Europe.
- **Bleiklie, I., y Michelsen, S. (2008):** "The University as enterprise and academic co-determination", pp. 57-78 en Amaral, A., Bleiklie, I., y Musselin, C. (eds.) *From Governance to Identity*. Springer.
- **Bleiklie, I., y Michelsen, S. (2013):** “Comparing HE policies in Europe: Structures and reform outputs in eight countries”. *Higher Education*, 65 (1), pp. 113-133. Special Issue: Transforming Universities in Europe.
- **Braun, D., y Merrien F. X. (eds.) (1999):** “*Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*”. Jessica Kingsley Publishers, Londres. Reino Unido.
- **Brennan, J. y Shah, T. (2000):** “*Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change*”, Open University Press, Maidenhead.
- **Brunsson, N., y Sahlin-Andersson, K. (2000):** “Constructing organizations: The example of public sector reform”. *Organization Studies*, 21, pp.721-746.
- **Cohen, M. D., March J. G., y Olsen, J.P. (1972):** “A Garbage Can Model of Organizational Choice”. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17 (1), pp. 1-25.
- **Clark, B. R. (1983):** “*The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*”. University of California Press, Berkeley, CA, Estados Unidos.
- **Clark, B. R. (1995):** “*Places of inquiry: Research and advanced education in modern universities*”. University of California Press, Berkeley, CA, Estados Unidos.

- **Clark, B. R. (1998):** “*Creating Entrepreneurial Universities: Organizational pathways of transformation*”. Pergamon Press, Oxford. Reino Unido.
- **Damrosch, D. (1995):** “*We Scholars. Changing the Culture of the Universities*”, Harvard University Press, Cambridge y Londres. Reino Unido.
- **Dobbins, M., Knill, C., y Vögtle, E. M. (2011):** “An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance”. *Higher Education*, 62, pp. 665-683.
- **Drori, G.S., y Meyer, J.W. (2006):** "Global Scientization: An Environment for Expanded Organization", pp. 50-68 en Drori, G.S., Meyer, J.W., y Hwang, H. (eds.) *Globalization and Organization: World Society and organizational change*, Oxford University Press. Oxford, Reino Unido.
- **Etzkowitz, H. (1999):** “Academia agonistes: The ‘triple helix’ of government-university-industry relationships in the United States”, pp. 78-99 en Braun, D., y Merrien, F. X., (eds.) *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*. Jessica Kingsley Publishers, Londres. Reino Unido.
- **Etzkowitz, H. (2003):** "Research Groups as 'quasi-firms': The invention of the entrepreneurial university". *Research Policy*, 32, pp.109-121.
- **European Commission (EC) (2006):** “*Delivering on the modernization agenda for universities: Education, research and innovation*”. Bruselas, Bélgica.
- **Enders, J., De Boer, H., y Leisyte, L. (2008):** "On Striking the right notes: shifts in Governance and the Organizational Transformation of Universities", pp. 113-129 en Amaral, A., Bleiklie, I., y Musselin, C. (eds.) *From Governance to Identity*. Springer. Dordrecht, Holanda.
- **Ferlie, E., Musselin, C., y Andresani, G. (2008):** “The steering of higher education systems: a public management perspective”. *Higher Education*, 56, pp. 325-348.
- **Ferlie, E., Musselin, C., y Andresani, G. (2008):** “The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective”, pp. 1-19 en Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., y Ferlie, E. (eds.) *University Governance: Western European Comparative Perspectives*, Springer. Dordrecht, Holanda.
- **Forest, J. J. F., y Altbach, P. G. (2007):** “*International Handbook of Higher Education*”, Springer.
- **Frank, D., y Gabler, J. (2006):** “*Reconstructing the University: Worldwide Shifts in Academia in the Twentieth Century*”, Stanford University Press, Palo Alto.
- **Frank, D. J., y Meyer, J. W. (2007):** “University expansion and the knowledge society”. *Theory and Society*, 36, pp. 287–311.
- **Gaebel, M. (2013):** “MOOCs – Massive Open Online Courses”. *EUA Occasional Papers*, European University Association, Bruselas.

- **Geuna, A. y Martin, B. R. (2003):** “University Research Evaluation and Funding: An International Comparison”. *Minerva*, 41, pp. 277–304.
- **Goodman, P. (1962):** “*The Community of Scholars*”, Random House. Nueva York, Estados Unidos.
- **Gornitzka, A., Kogan, M., y Amaral, A. (2005):** “*Reform and change in higher education: Analysing Policy Implementation*”, Springer. Dordrecht, Holanda.
- **Gross, E. (1968):** “*Universities as Organizations: A Study of Goals*”. *American Sociological Review*, 33, pp. 518-44.
- **Habermas, J. (1987):** “The idea of the University: learning processes”. *New German Critique*, 41 (Special issue), pp. 3-22.
- **Huisman, J. (ed.) (2009):** “*International perspectives on the governance of higher education*”, Routledge. Londres, Reino Unido.
- **Hutchins, R. M. (1968):** “*The Learning Society*”, Praeger. Nueva York, Estados Unidos.
- **International Association of Universities (IAU) (2005):** “*World Higher Education Database 2005/6*”, Palgrave. Londres, Reino Unido.
- **Kehm, B., y Lanzendorf, U. (eds.) (2006):** “*Reforming university governance*”, Lemmens. Bonn.
- **Kerr, C. (1995):** “*The Uses of the University*”. 4º ed., Harvard University Press. Cambridge Massachusetts, Estados Unidos.
- **Kerr, C. (1995):** “The Idea of a Multiversity”, pp. 1-45 en Kerr, C., *The Uses of the University*, 4º ed., Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.
- **Knot, J. H., y Payne, A. A. (2004):** “The Impact of State Governance Structures on Management and Performance of Public Organizations: A Study of Higher Education Institutions”. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23 (1), pp 13-30, Association for Public Policy Analysis and Management.
- **Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I., y Henkel, M. (eds.) (2006):** “*Transforming Higher Education: A comparative study*”. 2ª ed., Springer.
- **Krücken, G., y Meier, F. (2006):** "Turning the University into an Organizational Actor", pp. 241-257 en Drori, G.S., Meyer, J.W., Hwang, H. (eds.) *Globalization and Organization: World Society and organizational change*, Oxford University Press. Oxford, Reino Unido.
- **Krücken, G., Kosmutzky, A., y Torck, M. (eds.) (2007):** “*Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*”, Transcript Verlag. Bielefeld, Alemania.

- **Krücken, G. (2011):** "A European perspective on new modes of university governance and actorhood". *Research & Occasional Paper Series*, 17 (11), Center for Studies in Higher Education (CSHE), University of California, Berkeley.
- **Locke, W., Cummings, W. K., y Fisher, D. (eds.) (2011):** "*Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspectives of the Academy*". Springer. Londres y Nueva York.
- **Marginson, S., y Considine, M. (2000):** "*The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*", Cambridge University Press, Cambridge.
- **Merton, R. K. (1968):** "*Science and the social order*", pp. 591-603, en Merton, R.K. *Social Theory and Social Structure*, The Free Press. Nueva York, Estados Unidos.
- **Meyer, J.W., y Schofer, E. (2007):** "The University in Europe and the World: Twentieth Century Expansion", en Krücken, G.A., Kosmützky, A. & Torca, M. (eds.) *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, Transcript Verlag. Bielefeld, Alemania.
- **Millett, J. D. (1962):** "*Academic Community: An Essay on Organization*". McGraw-Hill, Nueva York. Estados Unidos.
- **Musselin, C. (2007):** "Are universities specific organizations", pp. 63-84 en Krücken, G., Kosmützky, A., y Torca, M. (eds.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, Transcript Verlag. Bielefeld, Alemania.
- **Nybom, T. (2003):** "The Humboldt legacy: Reflections on the past, present, and future of the European University". *Higher Education Policy*, 16, pp. 141-159.
- **Olsen, J. P. (2007):** "The institutional dynamics of European University" pp. 25-54, en Maassen, P. y Olsen, J.P. (eds.), *University Dynamics and European Integration*, Springer.
- **Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., y Ferlie, E. (eds.) (2009):** "*University Governance: Western European Comparative Perspectives*", Springer.
- **Pfeffer, J., y Salancik, G. R. (1974):** "Organizational Decision Making as a Political Process: The Case of a University Budget". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 19 (2), pp. 135-151.
- **Rhoades, G., y Sporn, B. (2002):** "New models of management and shifting modes and costs of production: Europe and the United States", *Tertiary Education and Management*, 8, pp. 3-28.
- **Rhoten, D., y Calhoun, C. (eds.) (2011):** "*Knowledge matters: the public mission of the research university*". Columbia University Press, Nueva York. Estados Unidos.
- **Salancik, G. R., y Pfeffer, J. (1974):** "The Bases and Use of Power in Organizational Decision Making: The Case of a University". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 19 (4), pp. 453-47.

- **Schwarz, S., y Westerheijden, D. F. (2004):** “*Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*”, Kluwer, Dordrecht. Holanda.
- **Schofer, E., y Meyer, J. W. (2005):** “The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century”. *American Sociological Review*, 70 (6), pp. 898-920.
- **Shavit, Y., Arum, R., y Gamoran, A. (eds.) (2007):** “*Stratification in Higher Education: A Comparative Study*”, Stanford University Press. Palo Alto.
- **Slaughter, S., y Leslie, L. (1997):** “*Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*”, Johns Hopkins University Press. Baltimore.
- **Slaughter, S., y Leslie, L. (2001):** “Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism”. *Organization*, 8 (2), pp. 154-161.
- **Slaughter, S., y Rhoades, G. (1996):** “The emergence of a competitiveness research and development policy coalition and the commercialization of academic science and technology”. *Science, Technology & Human Values*, 21 (3), pp. 303-339.
- **Slaughter, S., y Rhoades, G. (2004):** “*Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*”. Johns Hopkins University Press. Baltimore.
- **Sporn, B. (2001):** “Building adaptive universities: emerging organizational forms based on experiences of European and US universities”. *Tertiary Education and Management*, 7, pp. 121-134.
- **Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., y Amaral, A. (eds.) (2004):** “*Markets in higher education: rhetoric or reality?*” Kluwer. Dordrecht, Holanda.
- **UNESCO (2009):** “*Global education digest 2009: Comparing education statistics across the world*”, UNESCO Institute for Statistics. Montreal, Canadá.
- **Volkwein, J. F. (1986):** “Campus Autonomy and Its Relationship to Measures of University Quality”. *The Journal of Higher Education*, Vol. 57 (5), pp 510-528.
- **Weick, P. (1976):** “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21 (1), pp. 1-19.
- **Wittrock, B. (1993):** “The Modern University: Its three transformations”, pp. 303-362, en Rothblatt, S., y Wittrock, B. (eds.) *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press, Cambridge.
- **Whitley, R. (2003):** “Competition and pluralism in the public sciences: the impact of institutional frameworks on the organisation of academic science”. *Research Policy*, 32, pp. 1015-1029.
- **Whitley, R. (2008):** “Constructing Universities as Strategic Actors: Limitations and Variations”. *Manchester Business School Working Paper*, 557.
- **Whitley, R. (2012):** “Transforming Universities: National Conditions of Their Varied Organizational Actorhood”. *Minerva*, 50, pp. 493-510.

