

colección
Problemas educativos de México

Universidad contemporánea

Política y gobierno

Tomo II

Hugo Casanova Cardiel
Roberto Rodríguez Gómez
(Coordinadores)



centro de estudios
sobre la
universidad



Primera edición, marzo de 1999

© 1999

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD, UNAM

© 1999

Por características tipográficas y de edición

MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley

ISBN 968-842-874-4

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000 México, D.F.

Imanol Ordorika*

*Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de los procesos de burocratización y reforma de la UNAM)***

INTRODUCCIÓN

LA EVIDENCIA empírica muestra que, en las últimas tres décadas, han surgido demandas cada vez mayores, tanto internas como externas, que han conmovido a las universidades de todo el mundo (Slaughter, 1990; Cameron, 1992; Cole, 1994; Kerr, 1995). Al mismo tiempo ha habido un cambio en las fuentes de financiamiento para la educación superior. Las asignaciones públicas estatales y federales se han reducido significativamente y las instituciones de enseñanza superior han quedado menos aisladas de las fuerzas del mercado (Massy, 1992, 1996). Entre los efectos más importantes de estas demandas sobre las universidades pueden señalarse: un aumento extraordinario en la matrícula estudiantil, crecimiento del cuerpo docente, diversificación de tareas y expansión burocrática.

Tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la institución de enseñanza superior más grande e importante en este país.¹ En este trabajo me ocuparé del proceso

* Investigador del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM. Candidato a doctor por la Universidad de Stanford.

** Traducción a cargo de Marta Donís. Este capítulo es parte de un proyecto de investigación en curso realizado en la Universidad de Stanford en California, E.U.

¹ Algunas cifras pueden ilustrar la importancia de la UNAM. En 1990 esta institución tenía 274,409 estudiantes (10,351 de posgrado, 135,409 de licenciatura, 3,681 de vocacionales y 121,812 de bachillerato), 29,085 profesores e investigadores y más de 25,000 empleados administrativos y manuales (personal administrativo). Tenía 13 facultades, cuatro escuelas, cinco unidades multidisciplinarias, 24 institutos y 13 centros de investiga-

de cambio en la UNAM ante la presencia de nuevas exigencias internas y sociales. Intentaré sentar las bases conceptuales para explicar por qué las crecientes demandas no han producido respuestas rápidas de la universidad y han generado tensiones internas y externas y una dinámica conflictiva. Este desajuste entre demandas crecientes y reacciones institucionales es una cuestión que ha despertado el interés de muchos estudiosos de la educación superior (Finn y Manno, 1996; Massy, 1996). El estudio de este proceso en la UNAM puede ser esclarecedor a causa de la naturaleza masiva de esta universidad y de su posición central en la educación superior en México, y puede brindar la oportunidad de recabar información acerca de la naturaleza de estos conflictos y tensiones.

Las autoridades universitarias han afirmado que la UNAM se adapta gradualmente a las exigencias evolutivas del entorno. No obstante, muchos críticos concuerdan, desde perspectivas diferentes, en que a pesar de haber exigencias cada vez mayores y cambios profundos en su contexto histórico, la UNAM no se ha sometido a una transformación fundamental en los modos en que crea, imparte y distribuye el conocimiento; en las relaciones entre los actores clave de la vida universitaria, y en las existentes entre la Universidad y el Estado mexicano (Guevara, 1981; Muñoz, 1989). Es importante, en consecuencia, diferenciar con claridad entre *adaptación institucional* y *reforma universitaria*, es decir, aquellas modificaciones que afectan profundamente la naturaleza de la universidad y sus relaciones con la sociedad.²

ción, y 14 escuelas de nivel bachillerato (cinco colegios de ciencias y humanidades y nueve escuelas preparatorias). La UNAM tiene 11.7 por ciento de la matrícula nacional en el nivel de licenciatura y 20 por ciento en el de posgrado. Hasta 1984 esta institución por sí sola producía, por sólo mencionar los rasgos más sobresalientes, 32.08 por ciento de la investigación en el país (considerando la investigación básica en todas las áreas) con 39.61 por ciento en biología, 62.5 en química, 45.27 por ciento en matemáticas, 75 por ciento en ciencias de la tierra, 77.27 por ciento en astronomía, 33 por ciento en comunicaciones, electrónica y aeronáutica, 42.86 por ciento en ciencia política, 23.7 por ciento en economía, 28.14 por ciento en historia, 61.11 por ciento en filosofía, 57 por ciento en tecnología de la información y 33 por ciento en sociología (Martínez y Ordorika, 1993).

²Por *reforma universitaria* quiero dar a entender diferentes niveles de cambio en la universidad: *cambio cultural*, es decir, cambios en la percepción colectiva de los miem-

La resistencia universitaria al cambio ha sido un tema importantísimo de investigación (Guevara, 1981; Peterson, 1985; Muñoz, 1989; Massy, 1992; Kerr, 1995). Algunos trabajos tratan de explicar la ausencia de cambio fundamental en las organizaciones de educación superior señalando que las universidades son instituciones conservadoras (Altbach, 1974), que el cuerpo docente tiene una notable resistencia al cambio, o que los objetivos de la reforma universitaria son excesivamente ambiciosos (Cerych, 1987). Burton Clark (1983) sostiene que la educación superior sólo puede desarrollarse poco a poco, que "el ajuste gradual es la forma de cambio característica y profunda en los sistemas de educación superior" (p. 235). Otros autores afirman que las universidades de América Latina han asumido una postura conservadora cuando han intentado instaurar cambios internos en abierta contradicción con un punto de vista externo, tradicional y anti *statu quo*, el cual permea a menudo a este tipo de institución (Lipset, 1975; García, 1982; Levy, 1988). En el caso de la UNAM frecuentemente se afirma de manera simplista que la resistencia de la universidad a la reforma es producto de la renuencia por parte de los estudiantes

bros universitarios en relación con la universidad, sus fines y su papel en la sociedad mexicana; *cambio académico*, que genera transformación curricular y la reorganización de las disciplinas académicas; el *cambio estructural* se lleva a cabo en el nivel organizativo y produce modificaciones en la estructura del trabajo académico:

- a) Ajuste de los niveles educativos (bachillerato, licenciatura y posgrado);
- b) modalidades (universidad abierta, educación continua), y
- c) estructura de las tareas académicas (docencia, investigación y extensión); y *cambio político*, que transforma la estructura del ejercicio del poder (es decir, los estilos de gobierno, la democratización del poder y la toma de decisiones).

La reforma universitaria emana principalmente de la lógica de la vida académica, de sus actores fundamentales (cuerpo docente y estudiantes) y de la interacción con diversos requerimientos, necesidades y apremios planteados tanto por la realidad mexicana como por una diversidad de actores en el seno de la sociedad (esto es, el Estado, los negocios, los sindicatos, etcétera). Este tipo de cambio altera profundamente las relaciones tradicionales entre los miembros de la universidad y aquéllos de la institución con la sociedad.

Por contraste, defino *ajuste burocrático* como aquel basado en la razón burocrática, aun cuando trate de dirigir cuestiones culturales, académicas, políticas o estructurales. La lógica subyacente en el ajuste burocrático, cuando promueve el cambio en diferentes esferas de la vida universitaria, es la preservación de una visión dominante de la universidad, los grupos correspondientes y élites, y la existencia de la burocracia en cuanto tal.

a perder privilegios adquiridos, tales como la baja colegiatura y los bajos niveles y exigencias académicos (Levy, 1980; Ornelas, 1992, 1995).

Esta investigación proporcionará un enfoque alternativo al problema de la reforma universitaria en la UNAM. En este planteamiento resaltaré la importancia de concentrarse en el gobierno universitario (en atención a su papel central en el proceso de reforma) y sus relaciones con otros actores sociales, internos y externos. Tales relaciones son esencialmente conflictivas a causa de que la educación en conjunto, y la Universidad en particular, es un espacio de lucha política (Carnoy y Levin, 1985).³

Los conflictos políticos en la Universidad tienen que ver con el control sobre la creación y reproducción del discurso y la ideología; sobre una cantidad enorme de recursos (bajo la forma de conocimiento, tecnología y recursos materiales), y sobre una fuente fundamental de legitimación para cualquier grupo dominante o contestatario en la sociedad. Estos tres elementos son los *objetos* de la lucha política.

La lucha por el poder en la Universidad se lleva a cabo en *niveles* diferentes. Éstos incluyen el nivel del discurso y la cultura, el control sobre los recursos y la adquisición de legitimidad, interna y externa. El problema del cambio desempeña un papel importantísimo en estas confrontaciones políticas, como un elemento esencial de discursos e ideologías en pugna y como un principio fundamental de legitimidad.

Los *actores* de esta contienda por el poder son formaciones sociales rivales de una naturaleza diversa y compleja que interactúan en el marco del Estado. La burocracia universitaria, el cuerpo docente, los estudiantes y el personal administrativo y manual son

³La historia de la educación en México proporciona una gran cantidad de ejemplos que evidencian de qué modo proyectos nacionales antagónicos sostuvieron algunos de los enfrentamientos más importantes en lo que se refiere a la definición de políticas educativas y la creación o desaparición de instituciones educativas. La UNAM ha sido un emplazamiento donde se han librado las principales batallas políticas e ideológicas. También ha sido una activa arena de disputa entre actores sociales locales y externos y grupos de interés profesionales (Guevara, 1985; Wences, 1984; Levy, 1980; Martínez, 1986).

LITERATURA SOBRE EL GOBIERNO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Un examen sistemático de la bibliografía sobre el ejercicio del poder en la educación superior puede revelar las lagunas y limitaciones de la teoría existente y proporcionar el fundamento necesario para el desarrollo de nuevas estructuras conceptuales que acrecentarán nuestra comprensión de la materia: la relación entre poder, política y cambio en la educación superior.

En esta sección haré un breve recuento del desarrollo de este campo de investigación, y una síntesis de la bibliografía en modelos ampliamente aceptados del ejercicio del poder en la educación superior.

Al revisar la bibliografía señalaré algunos conceptos e ideas centrales para esta investigación. En primer lugar, si uno de los supuestos fundamentales es que el poder y la política constituyen las explicaciones esenciales para el cambio (o su ausencia) en la educación superior, es importante poseer una comprensión clara de los supuestos subyacentes acerca del poder. Para este fin atenderé al uso de conceptos tales como conflicto, consenso, poder y política. En segundo término, los planteamientos tradicionales sobre el gobierno en la educación superior han hecho una distinción entre gobierno, administración y liderazgo: el gobierno se refiere únicamente a la estructura y proceso de la toma de decisiones; la administración, a la estructura y proceso para llevar a cabo o ejecutar estas decisiones, y el liderazgo se refiere a las estructuras (posiciones, cargos y papeles formales) y procesos a través de los cuales los individuos procuran influir en las decisiones (Peterson y Mets, 1987). Difiero de esta distinción, que implica la diferenciación entre los asuntos técnicos y los políticos en lo relativo al ejercicio del gobierno en la educación superior. La manera como diferentes autores se ocupan de este asunto esclarecerá las perspectivas subyacentes acerca del poder y la política en la educación superior.

delo de sistema abierto (Katz y Kahn, 1978) y el modelo político (Baldrige, 1971).

3. *Restricción y consolidación.* Las revueltas estudiantiles disminuyeron y comenzó una etapa de recesión económica. Las restricciones financieras sustituyen a la revolución en el campus como la inquietud principal de este periodo. Cohen y March (1974) elaboran su "modelo de anarquía organizada". Los teóricos institucionales desarrollan la idea de que los ambientes modelan en buena medida los significados, valores y estructuras de las organizaciones de educación superior (Meyer y Rowan, 1978). A partir de las contribuciones de estas dos perspectivas teóricas, Weick (1976) describe las instituciones de educación superior como "sistemas laxamente acoplados" en los que se desarrollan técnicas de administración para hacer frente a la escasez financiera.

4. *Reducción y reorientación.* La continua escasez de recursos provocó que las técnicas de administración resultaran insuficientes para hacer frente a la continua competencia. El énfasis puesto en el ahorro, la reducción y la redistribución generó una transición desde modelos anteriores de "sistema abierto" a los enfoques ecológicos del ejercicio del poder en la educación superior. El nuevo acento puesto en la redefinición de objetivos, cambio de tareas y selección de nuevas clientelas mostró que las instituciones de educación superior podían, en efecto, modificar su entorno. De manera simultánea empezó a desarrollarse un nuevo modelo emergente que centraba su atención en la cultura de las organizaciones de educación superior.

Los estudios sobre el gobierno de la educación superior se han desarrollado relativamente rápido. La breve descripción propuesta por Peterson y Mets de la evolución de esta área muestra que los planteamientos analíticos han evolucionado hacia modelos cada vez más complejos (Chaffee, 1987). No obstante, el crecimiento del volumen de obras escritas sobre el gobierno de la universidad ha generado inquietud entre varios autores, por la fragmentación de este campo de investigación y una necesidad de síntesis y de esfuerzos de integración (Peterson, 1985). Tal vez esta

preocupación pueda explicar el gran número de revisiones bibliográficas sobre el tema del gobierno de la educación superior. Casi todos los artículos sobre esta temática proporcionan un examen de la bibliografía como un antecedente necesario para la investigación empírica o un desarrollo teórico ulterior (véanse como ejemplos a Baldrige, 1971; Baldrige *et al.*, 1971; Peterson, 1985; Chaffee, 1987; Peterson y Mets, 1987; Bensimon, 1989; Hardy, 1990).

MODELOS ANALÍTICOS SOBRE GOBIERNO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La mayor parte de estas revisiones concuerdan en la existencia de cuatro modelos analíticos principales: burocrático-racional, colegial, político y simbólico (o del "bote de basura").

El marco burocrático

En 1966 Stroup afirmó que el ejercicio del gobierno universitario tiene muchas de las características descritas por Weber en su obra sobre la burocracia (Stroup, 1966). Las características principales de la burocracia en términos weberianos son las siguientes: una división fija del trabajo entre los participantes, jerarquía de cargos, un conjunto de reglas generales que rigen las actividades, la separación entre la propiedad personal y la propiedad y derechos oficiales, la selección del personal sobre la base de capacidades técnicas y la consideración por los partícipes de que el empleo es una profesión (Weber, 1944). Las perspectivas racionales conceptúan a las organizaciones como jerarquías mecanicistas con líneas de autoridad claramente establecidas. De acuerdo con este modelo, los objetivos de la organización son claros: ésta es un sistema cerrado, aislado de la penetración del medio circundante, y los líderes administrativos tienen el poder de analizar un problema, establecer varias soluciones, elegir la mejor y ponerla en ejecución (Scott, 1992).

El modelo burocrático se ocupa de la estabilidad de las organizaciones de educación superior. Este enfoque toma en consideración esencialmente las estructuras; esta perspectiva sobre el gobierno y el modo como éste dirige sus funciones, se asocia en gran medida con el liderazgo racional, con la toma de decisiones y con las tareas de la administración.

Varios autores han señalado que muchos de los aspectos fundamentales de las burocracias no están presentes en el ejercicio del poder en la educación superior. Baldrige (1971) sostenía que el modelo burocrático se centra en la autoridad (poder legítimo y formalizado), pero excluye otros tipos de poder (movimientos de masas, el poder basado en la experiencia y el poder que se funda en llamados a la emoción y el sentimiento); que se ocupa de las estructuras de gobierno, pero no de los procesos de toma de decisiones; y que tiene dificultades para explicar el cambio. Blau (1973) señaló las contradicciones existentes entre la autoridad basada en el cargo y la basada en la experiencia y el conocimiento como otra de las debilidades del modelo burocrático tradicional.

Una generación posterior de estudiosos del ejercicio del gobierno eligen consagrarse al último tema (Hardy, 1990). En su libro *Professional Bureaucracy* (1979), Henry Mintzberg afirmó que en las organizaciones de educación superior (entre otras), la autoridad burocrática tradicional coexiste con una burocracia profesional. Esto último difiere de la visión tradicional según la cual la obediencia se consigue mediante el compromiso con un valor absoluto basado en la ideología y las normas. La coordinación de actividades es producto de uniformar habilidades. Los estándares y normas profesionales se desarrollan, en gran parte, afuera de la organización (Mintzberg, 1979).

El marco colegial

Las limitaciones explicativas del modelo burocrático tradicional dieron lugar al surgimiento de otras perspectivas acerca de la universidad como un "colegio" o una "comunidad de eruditos" (Baldrige, 1971). En el marco colegial, las organizaciones son

consideradas como colectividades con miembros organizacionales como su recurso primario. El acento recae en las necesidades humanas y de qué modo pueden adaptarse las organizaciones para satisfacerlas.

Los colegios superiores son concebidos como comunidades de eruditos (Millet, 1962) que, a causa de su experiencia profesional y un sistema de valores compartidos, controlan y determinan los objetivos organizacionales. Este marco colegial es útil para comprender organizaciones estables o subunidades organizativas, en las que las preferencias se desarrollan por consenso a través de la interacción (Bensimon, 1989). El marco colegial aspira a una toma de decisiones democrática y participativa, procura satisfacer las necesidades de la gente y ayudarles a realizar sus aspiraciones.

Los enfoques colegiales destacan la importancia tanto de las estructuras descentralizadas como de los procesos de toma de decisiones consensuales (Hardy, 1990). Sin embargo, este modelo proporciona muy poco conocimiento de los procesos de toma de decisiones. El conflicto está por completo ausente de esta perspectiva teórica; el consenso se presenta como una consecuencia natural de los valores y responsabilidades compartidos en el seno de la institución.

Este modelo se mueve desde la descripción de la administración práctica en el interior de una universidad al análisis de la profesionalización de la comunidad académica y, en fin, a una idea prescriptiva de cómo debería conducirse el gobierno de una universidad (Baldrige, 1971).

El marco político

Baldrige (1971) da por sentado que las organizaciones complejas pueden estudiarse como sistemas políticos en miniatura. Este modelo se fundamenta en tres perspectivas teóricas: la teoría del conflicto (Dahrendorf, 1959; Coser, 1956), la literatura sobre el poder de la comunidad (Dahl, 1961) y el trabajo sobre grupos de interés en las organizaciones (un vasto cuerpo de estudios sobre prisiones, etcétera).

Al modificar el marco político, Baldrige ofreció un modelo mixto que restaba importancia a la naturaleza política del ejercicio del poder universitario e incorporaba elementos de los modelos burocrático, colegial y "bote de basura". El nuevo marco es ambiguo. No da una idea clara de cuáles son las condiciones que hacen que aparezcan, con más probabilidad, la política y el conflicto (Hardy, 1990).

El marco simbólico o del "bote de basura"

En este marco las organizaciones son concebidas como sistemas de significados y creencias que se comparten y en los que se inventan estructuras y procesos organizativos. Los dirigentes construyen y mantienen "sistemas de significados y paradigmas, y de lenguajes y culturas que se comparten" (Pfeffer, 1981), animando rituales, símbolos y mitos que crean un sistema unificador de creencias respecto de la institución (Bensimon, 1989).

En *Leadership and Ambiguity* (1974), Michael Cohen y James March ofrecen el mejor análisis del gobierno universitario como un proceso simbólico. Cohen y March caracterizan a las universidades como "anarquías organizadas" a causa de que sus objetivos son problemáticos, su tecnología oscura y su participación fluida:

En una anarquía universitaria se cree que cada individuo en la universidad toma decisiones autónomas. Los profesores deciden si, cuándo y qué enseñan. Los estudiantes deciden si, cuándo y qué aprenden. Legisladores y donantes deciden si, cuándo y a qué dan su apoyo. No [se] practica ni la coordinación... ni el control. Los recursos se asignan por cualquier proceso emergente pero sin ningún acuerdo explícito y sin una referencia explícita a algún objetivo supraordenado. Las "decisiones" del sistema son una consecuencia producida por el sistema pero que nadie tomó y de las que, sin lugar a dudas, nadie asumió el control (Cohen y March, 1974).

y el conflicto (colegialidad y política) como parte de un único proceso de toma de decisiones (Hardy, 1990).

Una nueva generación de investigadores se ha dedicado a la cultura y estudia los aspectos culturales y simbólicos de la vida universitaria no sólo desde la óptica de la disciplina sino también de la institución. Estos estudios vinieron después del desarrollo de la cultura organizacional en la literatura sobre administración. La cultura organizacional es una manera de pensar persistente e instituida acerca de los fines y tareas de la organización, las relaciones humanas dentro de la misma, las formas de coordinación y la relación con el medio. Selznick afirmaba que una organización es mucho más que un sistema técnico de cooperación: es una institución que ha sido imbuida de valores, gracias a lo cual ha adquirido un modo preciso de responder a las exigencias y retos externos, es decir, ha adquirido una "competencia específica" (Selznick, 1957).

Algunos autores ponen de relieve a la cultura como una variable externa que desempeña un papel muy importante en la formación de finalidades, estructuras de control y de relaciones dentro de las organizaciones (Meyer y Rowan, 1977, 1978). Otras perspectivas consideran que la cultura es un componente interno de las organizaciones en tanto articulan creencias y significados dentro de una *misión* organizativa. La producción teórica ulterior en torno a la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1966) en las ciencias sociales, dieron paso a los enfoques culturalistas en el estudio de la educación. Burton Clark propuso esta perspectiva en la educación superior con su obra sobre las creencias y las *sagas* universitarias (1970, 1971, 1972, 1983).

En 1974, Cohen y March señalaron que las instituciones de educación superior contenían una amplia variedad de culturas. Este enfoque ha atraído a una gran diversidad de estudiosos en el campo de la educación superior. Algunos de los intentos para abordar este tema se han hecho desde posturas y metodologías teóricas tradicionales que no son del todo apropiadas para los estudios culturales (Hardy, 1990).

Otros estudiosos, empero, han desarrollado una tendencia alternativa (en la literatura sobre el tema), que ha brindado nuevas ideas en la comprensión de la educación superior. La mayor parte de ellos provienen de la teoría crítica⁶ o de otras perspectivas epistemológicas posmodernas.

MARCO ORGANIZATIVO

He ofrecido un cuadro amplio y general de la literatura sobre el gobierno en la educación superior. Mi propósito ahora es organizarla de tal modo que pueda identificar con provecho características análogas, perspectivas teóricas y metodologías.

En esta sección ofreceré dos dimensiones que pueden utilizarse para organizar la literatura examinada. Una de estas dimensiones se basa en la distinción entre los enfoques organizacional y sociohistórico en relación con el tema del gobierno en la educación superior. La otra dimensión, enfoque subjetivo *versus* enfoque objetivo, se basa en suposiciones fundamentales acerca de las ciencias sociales. Una vez que haya establecido estas dimensiones, consideraré nuevamente las obras previamente revisadas en el contexto de este marco organizativo.

Análisis organizacional versus análisis sociohistórico

José Joaquín Brunner plantea que las perspectivas analíticas sobre los sistemas de educación superior son extremadamente

⁶Cuando hablo de una perspectiva o de un enfoque críticos, me refiero al uso de teorías críticas para analizar los fenómenos sociales. Hablando en los términos de Jürgen Habermas, las ciencias sociales críticas son aquellas que van más allá del afán de producir conocimiento nomológico (como las ciencias empírico-analíticas) y que se ocupan de determinar "cuando los enunciados teóricos captan las irregularidades invariables de la acción social en cuanto tal y cuando expresan ideológicamente relaciones congeladas de dependencia que pueden, en principio, transformarse" (Habermas, 1971, p. 310). Las ciencias sociales críticas se fundan en una armazón metodológica llamada autorreflexión, que está determinada por un interés cognitivo emancipador (Habermas). El marxismo, el neomarxismo, el posestructuralismo, el posmodernismo y la epistemología feminista son expresiones de teorías críticas.

diversas. Es posible distinguir entre varios tipos de análisis fundados en sus diferentes criterios de clasificación. Los esfuerzos más importantes para integrar estas diversas perspectivas han sido desarrollados desde dos puntos de vista: *análisis organizacional* y *análisis sociohistórico*. Estos dos modos de ver han sido hasta cierto punto mutuamente excluyentes o al menos divergentes en lo que se refiere a su práctica.

En las perspectivas organizacionales la unidad de análisis queda establecida a partir de las propiedades internas del sistema; se desarrolla desde adentro de éste hacia el exterior, sin jamás perder su raigambre interna. El análisis organizacional se centra en los objetivos, estructuras y relaciones con el medio, según se define en esencia a través de la dinámica interna.

El análisis sociohistórico considera el sistema desde una perspectiva inversa. Se funda esencialmente sobre determinantes externos de las organizaciones. Las instituciones de educación superior son percibidas por esta última perspectiva como productos sociales e históricos concretos. Las estructuras, fines y procesos están determinados por condiciones externas de orden económico, político y cultural.

El *continuum* entre los enfoques organizacional y sociohistórico constituirá una de las dimensiones organizativas de esta revisión sobre el ejercicio del poder en la educación superior. Dedicaré mi atención a la diversidad de enfoques respecto de los problemas del poder y la política en la educación superior a partir de estas distintas perspectivas.

Enfoque subjetivo versus enfoque objetivo

La segunda dimensión organizativa que he seleccionado es la distinción *subjetivo* versus *objetivo*. Esta distinción establecerá las diferencias entre las suposiciones metateóricas que subyacen a las diversas perspectivas sobre el gobierno en la educación superior. Tales suposiciones determinan el modo como se construyen teorías y explicaciones, los temas que se ponen de relieve y aquellos

que permanecen en la sombra. En la construcción de un marco conceptual acudiré a una diversidad de perspectivas. Con el objeto de lograr lo anterior, será necesario comprender plenamente sus fundamentos y principios.

Burrell y Morgan (1979) plantean dos maneras diferentes y opuestas de concebir a las ciencias sociales, las cuales determinan los supuestos fundamentales de diversas estructuras teóricas. Tradicionalmente estos enfoques han sido denominados como *subjetivo* y *objetivo*. Cada uno de éstos tiene supuestos fundamentales contrastantes en lo que se refiere a su relación con la ontología, la epistemología, la naturaleza humana y la metodología.

Cuadro 1

	<i>Subjetivo</i>	<i>Objetivo</i>
Ontología	Nominalismo	Realismo
Epistemología	Antipositivismo	Positivismo
Naturaleza humana	Voluntarismo	Determinismo
Metodología	Ideográfica	Nomotética

John Milam (1991) resume las dicotomías anteriores de la manera siguiente:

1. *Nominalismo* versus *realismo*. Esta dicotomía considera los supuestos de cada enfoque en cuanto a la esencia de los fenómenos sociales. Los enfoques subjetivistas consideran que los nombres y rótulos del mundo social son producto de la cognición individual. Los enfoques objetivistas consideran que el mundo social está hecho de estructuras tangibles que existen como entidades empíricas.

2. *Antipositivismo* versus *positivismo* considera los supuestos respecto de los fundamentos para la comprensión del conocimiento. El positivismo intenta explicar y predecir el mundo social buscando regularidades subyacentes, relaciones y pautas de orden causal. El antipositivismo cree que el mundo es relativista y subjetivo y denuncia el enfoque positivista.

1966) y su variante, el modelo de la burocracia profesional (Mintzberg, 1979), y el *modelo colegial* (Millet, 1962) se conciben como resultados naturales de procesos racionales. Estos modelos son deterministas porque los sucesos producidos siguen rutas de causalidad única. Dichas disposiciones dentro de organizaciones complejas existen en la realidad, independientemente de los individuos y los actores sociales. La toma de decisiones burocrática y consensual se consideran como una consecuencia de la búsqueda racional del bien colectivo. Tanto el modelo burocrático como el colegial se ocupan exclusivamente de las estructuras de la toma de decisiones en el interior de la organización.

El modelo político de Baldrige (1971), su modelo político corregido y el enfoque sistemático de Pfeffer respecto a las estructuras políticas se fundamentan en un visión pluralista del poder y la política. Estos modelos son también deterministas y se apoyan en las relaciones causales. El enfoque de Pfeffer se asienta en una metodología altamente cuantitativa. Los modelos políticos, si bien se ocupan primordialmente de las estructuras y procesos internos, dan cuenta de la presencia de presiones y uniones externas que no se han desarrollado plenamente. Son parte también de esta perspectiva analítica la mayor parte de los modelos mixtos que se desarrollaron durante la segunda generación de investigadores y algunos de los enfoques funcionales de la cultura organizacional.

Organizacional/interpretativo. La obra de Burton Clark (1971) sobre las sagas organizacionales como fuentes de identidad y cohesión interna, y el modelo simbólico de Cohen y March (1974), desarrollaron nuevos modos de pensar sobre el ejercicio del poder y la toma de decisiones en la educación superior. Los significados y las creencias se construyen socialmente y no están determinados por estructuras y relaciones causales. La construcción de significados y creencias se estudia con metodologías interpretativas.

La tercera generación de investigadores ha desarrollado un extenso cuerpo de obras sobre la cultura en la educación superior. No toda la investigación realizada en este periodo pertenece al terreno de los planteamientos subjetivos.

1993, 1995). Esta autora demuestra la necesidad de tomar en consideración la educación secundaria dentro de los "modelos generales de redistribución de la riqueza y el poder en el marco más amplio de la sociedad" (Slaughter, 1993, p. 2). En *The Political Economy of Restructuring Post-secondary Education*, Slaughter analiza el ahorro en la educación como una función de bienestar social del Estado más que como una función productiva. En este proceso, la autora utiliza una combinación de perspectivas neo-marxistas, posmodernas y feministas.

HACIA UN MARCO CONCEPTUAL SOBRE EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cuando se revisa la literatura sobre el tema, se hace patente que las obras más importantes abordan el gobierno universitario desde una perspectiva funcionalista, ya sea concentrándose exclusivamente en las estructuras, o bien, considerando los procesos de toma de decisiones como relaciones causales deterministas entre los actores sociales. Los enfoques principales respecto del gobierno de la educación superior suministran elementos importantes que ayudan a entender algunos aspectos del sistema.

Las perspectivas organizacionales/funcionales proporcionan una amplia visión de las instituciones de educación superior. Tales planteamientos resaltan los conceptos de objetivos, fronteras, relaciones con los medios, tecnologías y trabajo. Toman en consideración el entorno en función de las estrategias internas para adaptarse o minimizar la influencia del medio circundante sobre las organizaciones.

Cuando se evalúan los enfoques externo e interno desde el punto de vista de sus resultados en el campo, es posible encontrar que los puntos fuertes de una perspectiva constituyen los puntos débiles de la otra, y que ninguna de ellas podrá avanzar si no incluye elementos de la otra (Brunner).

Sólo una pequeña cantidad de tales obras, sin embargo, reconoce abiertamente la presencia del poder y la política en el gobierno de la educación superior. Muchos de los enunciados explícitos y de los subyacentes acerca del poder en estas perspectivas se fundan en modelos pluralistas. Tales puntos de vista, que se fundan en la noción weberiana del poder, consideran que éste existe sólo en la presencia del conflicto. Cuando este último no está presente, la noción del poder se debilita y pasa a ser sustituida por la noción weberiana de la autoridad.

La mayor parte de los enfoques que hemos revisado hacen algún tipo de distinción entre gobierno, administración y liderazgo. Esta distinción confina explícitamente el *locus* del poder a la noción restringida de gobierno como toma de decisiones. Ciertas perspectivas alternativas sobre el poder provienen de los enfoques posmodernos y la teoría crítica. Éstos poseen una visión más amplia e inclusiva que no sólo se ocupa de las cuestiones de la administración, el liderazgo y la toma de decisiones, sino también de aspectos relacionados con la cultura organizacional y la ideología.

La distinción entre los niveles interno y externo de la educación superior es extremadamente problemática (Gumport, 1993). Los tratamientos más extensos de la economía política⁷ y las relacio-

⁷En *Los Grundrisse* Marx explica su metodología para el estudio de una formación social. Tal metodología se funda en el estudio sistemático de los hechos "concretos" y "reales" y en las relaciones económicas y sociales establecidas entre ellos. La "concepción caótica de un todo" puede evitarse desplazándose analíticamente hacia conceptos simples. Este desplazamiento va "desde lo concreto imaginado hacia abstracciones cada vez más finas, hasta llegar a las determinaciones más simples" (Marx, 1939, p. 237). Desde aquí hay que desandar el proceso hasta reconstruir el concepto original "no como una concepción caótica del todo, sino como una rica totalidad con muchas determinaciones y relaciones" (p. 237). Para Marx "lo concreto lo es porque es la concentración de muchas determinaciones, de ahí que sea unidad de lo diverso. Aparece en el proceso del pensamiento, por lo tanto como un proceso de concentración, como un resultado, no como un punto de partida, aun cuando sea el punto de partida en la realidad y, en consecuencia, también es el punto de partida para la observación y la concepción" (p. 237). Al tomar esta ruta, las determinaciones abstractas conducen hacia una reproducción de lo concreto por medio del pensamiento.

Fundada en estas premisas, la economía política ha venido a significar el análisis de las estructuras y las relaciones de producción dentro de una formación social determinada. Se asocia con el estudio de las categorías económicas, en un modo de producción particular, en su relación mutua. El orden de análisis procede de "las determinantes generales y

nes de poder en el seno de las organizaciones de educación superior, y entre éstas y las fuentes externas, son necesarios para entender el poder y el cambio en la educación superior. Dentro de este marco también es necesario detenerse en la cultura e identidad organizacionales y relacionarlas con la ideología hegemónica, el discurso predominante y la cultura dominante en los niveles universitario y externo.

En el desarrollo del marco conceptual para esta investigación, haré uso de varias fuentes que me permitirán combinar diversos niveles explicativos. El fundamento teórico de esta orientación será el concepto de hegemonía, tal como lo definió Gramsci (1971), y la distinción entre liderazgo intelectual y moral, y dominación. Esta perspectiva me permitirá juzgar la relación entre actores, instituciones y cultura en la definición de las relaciones de poder en el interior de las organizaciones de educación superior, y con actores externos y gobierno.

De acuerdo con esta aproximación teórica, utilizaré una perspectiva tridimensional sobre el poder basada en la definición de Steven Lukes (1986). Y, finalmente, me serviré de la explicación de Raymond Williams (1977) sobre la transición de las formaciones sociales de emergentes a dominantes y el establecimiento de una cultura dominante mediante el proceso de "selección de tradiciones".

MARCO CONCEPTUAL

La mayor parte de las obras que se ocupan de las cuestiones sobre el gobierno y el cambio en la educación superior en México provienen de lo que he llamado perspectivas organizacional/funcional y societal/funcional. Las visiones organizacionales explican la

abstractas que prevalecen en más o menos todas las formas de sociedad", a las categorías que componen la estructura interna sobre la que se apoyan las clases fundamentales y su interrelación, a la concentración de la sociedad bajo la forma del Estado, y de ahí al análisis de estas relaciones a nivel internacional (Marx, p. 244).

ausencia de cambio en la UNAM como una consecuencia de su tamaño, ineficiencias internas y estructuras autoritarias de gobierno. Kent ve en el proceso de modernización conservadora y en el desarrollo de mercados académicos y su repercusión en las culturas académicas las razones principales del estancamiento universitario.

Mientras que muchos de los planteamientos reconocen la existencia del conflicto político en el interior de la universidad, la mayor parte de las explicaciones conciben a los estudiantes (y a veces al cuerpo docente) como grupos de interés que han obstaculizado los procesos de reforma (Levy, 1980, 1988). Algunos autores desarrollan esta idea más aún y reconocen la existencia de proyectos de reforma incompatibles en la educación superior (Ornelas, 1992, 1995). Su explicación se funda en el supuesto de que la burocracia universitaria es la fuerza impulsora de una reforma *modernizadora* a la cual se opone un proyecto *populista* apoyado por sectores del profesorado y los estudiantes.

Esta investigación mostrará que el proceso de la reforma universitaria en México es considerablemente diferente de lo que la literatura actual manifiesta. Más que obstáculos a las reformas puestos por estudiantes y maestros, intentaré mostrar que los intereses de la élite⁸ dominante y la burocracia universitaria⁹ han adquirido tal poder en el interior de la UNAM, que han logrado resistir

⁸Los miembros de la *élite universitaria* son aquellos individuos que son o han sido parte de la universidad y que, por una combinación de herencia familiar, poder económico, vínculos políticos o prestigio académico, desempeñan un papel principal en la toma de decisiones en la universidad a nivel central o local (esta definición se basa en Mills, 1956 y Domhoff, 1983). Este "papel principal" en la toma de decisiones puede entenderse si se consulta el planteamiento de Lukes (1986) sobre las tres dimensiones del poder.

Los miembros de la *élite universitaria* no necesariamente ocupan un puesto en la universidad. La *élite universitaria* puede identificarse mediante métodos de reputación (como los que emplean Mills, 1984 y Domhoff, 1983), que incluyen la participación en grupos informales de asesoría, comités de evaluación, etcétera, y notoriedad a nivel universitario y nacional. Cuando se tenga el propósito de realizar una labor de identificación, será muy útil examinar las asociaciones profesionales de importancia tradicional en la universidad mexicana (médicos, ingenieros y abogados), así como las emergentes que están adquiriendo un peso creciente (ciencias naturales y exactas).

⁹Definiré a la *burocracia universitaria* como el conjunto de funcionarios universitarios nombrados, ya sea por la Junta de Gobierno (integrada por el rector y los directores de escuelas y facultades), el Consejo Universitario (Junta de Gobierno y consejeros universitarios) o por otros funcionarios designados. La *expansión burocrática* en la universidad se

ceso de "revolución pasiva" (Gramsci, 1971), mientras que los sectores subalternos exigen un proceso de reforma universitaria que aspira a la construcción de una nueva hegemonía.

Este argumento puede enunciarse en lo general de la manera siguiente. La rebelión estudiantil de 1968 y su violento desenlace produjeron diferentes respuestas de parte del gobierno, los grupos elitistas tradicionales en el interior de la universidad, el cuerpo docente y los estudiantes. En tanto que estos últimos estaban más preocupados por la organización y el cambio democráticos, el gobierno y las élites universitarias coincidieron en su intento por restablecer el control político sobre la universidad. Un resultado muy importante en la confrontación entre la búsqueda de una reforma democrática y el intento de ejercer el control político fue la expansión¹⁰ de una burocracia universitaria intensamente politizada, la cual, a la larga, ha mediado, moldeado y restringido notablemente el proceso de cambio en la universidad.

Permítaseme introducir los conceptos analíticos principales mientras examinamos más de cerca este proceso. Los conflictos políticos de la década de 1960, y especialmente los resultados del movimiento estudiantil de 1968, generaron una participación política y académica intensa en el interior de la UNAM. Los sucesos de 1968 crearon una ruptura entre las clases medias urbanas y los intelectuales y el Estado mexicano, lo cual generó al gobierno mexicano una amenaza política permanente y erosionó la legi-

¹⁰ Algunas explicaciones rivales acerca de la expansión burocrática y el alza de los gastos administrativos en el interior de las instituciones de educación superior sostienen que este fenómeno es consecuencia de la creciente complejidad de la educación superior, de la necesidad de generar ingresos alternativos y del incremento de las presiones regulativas (Leslie y Rhoades, 1995). En referencia a la Universidad de California, Gumpert y Pusser (1995) analizan *economías de escala, adaptación a la complejidad, isomorfismo institucional, misión universitaria como política de facto, maximización burocrática y contextos de cambio*, como explicaciones rivales de "hinchazón burocrática" (cantidad desproporcionada de crecimiento administrativo en relación con el crecimiento en la instrucción). Todas estas explicaciones suministran elementos de comprensión muy útiles para dar cuenta de la expansión burocrática en la universidad mexicana. En este estudio me ocuparé de la expansión burocrática, concibiéndola como un proceso político, lo cual habrá de significar que el fin último de los actores internos y externos es incrementar su poder con el objeto de intervenir en la política y la toma de decisiones.

c) la expansión de la burocracia universitaria.

Gracias a lo último, este cuerpo controlaría diversos niveles de toma de decisiones que habían estado tradicionalmente en manos del profesorado; también amplió la base política de los grupos conservadores, y al final suministró el espacio para la articulación de alianzas políticas y vínculos en el interior de la universidad y con el aparato de Estado.

Entre las consecuencias más importantes de este proceso político de expansión burocrática están:

- a) La exclusión de puestos y toma de decisiones por causa de las ideas políticas;
- b) la subordinación de lo académico a autoridades burocráticas;
- c) el ámbito de la política interna y externa quedó circunscrito a las autoridades burocráticas y las élites universitarias dominantes, y
- d) la autonomía universitaria resultó severamente limitada a causa de los vínculos políticos de las burocracias internas con el Estado y en función de los intereses políticos de estas burocracias.

La naturaleza política de la expansión burocrática ha tenido poderosas repercusiones en la reforma universitaria. La exclusión y subordinación de los sectores académicos (cuerpo docente y estudiantes) y autoridades colegiales respecto de la definición de la agenda y el proceso de toma de decisiones ha provocado un desplazamiento en el último proceso mencionado, desde los círculos académicos hacia el sector burocrático. Consecuentemente las iniciativas de cambio han sido impulsadas esencialmente por las burocracias universitarias.

El viraje del espacio o *locus* del cambio, y la dependencia del exterior por parte de élites y autoridades burocráticas, tienen implicaciones decisivas sobre la *razón de ser* del cambio. La razón

para cambiar es ahora promovida por la percepción burocrática acerca de las necesidades universitarias, los requerimientos de adaptación para la expansión y sobrevivencia de las propias burocracias, y la creciente importancia de las demandas políticas provenientes del exterior. El cambio está, por tanto, determinado principalmente por una razón de ser burocrática y se halla fuertemente limitado por las componendas burocráticas y, por lo mismo, en oposición a la reforma universitaria.

La falta de legitimidad de autoridades e iniciativas, de la razón de ser misma de la burocracia y la exclusión de los sectores académicos de la participación política, han impedido la realización de la reforma universitaria en las instituciones de educación superior. Es posible mostrar que las principales iniciativas para el cambio promovidas por las autoridades universitarias durante los últimos 25 años pueden caracterizarse esencialmente por su notable carencia de contenido académico, su hincapié en la eficiencia financiera (reducción de costos a través de reducciones en la matrícula estudiantil y el cuerpo docente, aumento de colegiaturas y cuotas de ingreso como fuentes alternativas de fondos, reducción del periodo de inscripción de los estudiantes, reducción de los salarios de los profesores y establecimiento de programas de estímulos como componente primordial de los ingresos del personal académico, etcétera), y su manifiesto intento de conservar el control político. Las iniciativas burocráticas de cambio suelen ser centralizadas y homogeneizantes, y ello ha generado conflictos internos y confrontación en los niveles local y central.

La razón de ser burocrática respecto de las iniciativas para la renovación reduce la legitimidad de tales iniciativas entre los sectores académicos de la universidad (estudiantes y profesores). La insuficiencia de esta razón de ser burocrática, como fuerza motriz del cambio y la conducción de la universidad, y la exclusión de los sectores académicos de la toma de decisiones, han erosionado la legitimidad del sistema gobernante. Ello puede también explicar la naturaleza conflictiva de la transformación universitaria y el éxito extremadamente limitado de las últimas iniciativas en favor de la transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT, Stuart y David Whetten, "Organizational Identity", en *Research in Organizational Behaviour* (7), 1985.
- ALTBACH, Phillip G., "Comparative University Reform", en Phillip G. Altbach (ed.), *University Reform*, Schenkman Publishing Company, Cambridge, 1974.
- , *Student Political Activism*, Greenwood Press, Nueva York, 1989.
- BALDRIDGE, J. Víctor, Davis V. Curtis, George P. Ecker y Gary L. Riley, *Power and Conflict in the University*, John Wiley and Sons, Nueva York, 1971.
- , "Alternative Models of Governance in Higher Education", en Robert Birnbaum (ed.), *ASHE Reader in Organization and Governance in Higher Education*, Gin Custom Publishing, Lexington, 1983.
- BARTH, Hans, *Truth and Ideology*, University of California Press, Berkeley, 1976.
- BECKER, Howard S., *Campus Power Struggle*, Transaction Books, EUA, 1970.
- BELTRÁN, G., *Sobre la inferencia de los partidos políticos en la UNAM*, CESU, UNAM, México, 1982. (Deslinde).
- BENSIMON, Estela M., "Selected Aspects of Governance. An ERIC Review", en *Community College Review*, 12 (2), 1984.
- , "The Meaning of «Good Presidential Leadership»: A Frame Analysis", en *Review of Higher Education*, 12 (2), 1989.
- BENSON, J. Kenneth, *Organizational Analysis: Critique and Innovation*, Sage Publications, Beverly Hills, 1977.
- BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality*, Doubleday, Nueva York, 1966.
- BIRNBAUM, Robert (ed.), *Creative Academic Bargaining*, Teachers College Press, Nueva York, 1980.
- , *ASHE Reader in Organization and Governance in Higher Education*, Gin Custom Publishing, Lexington, 1983.
- BLAU, P.M., *The Organization of Academic Work*, WileyInterscience, Nueva York, 1973.
- BRUNNER, José Joaquín, *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, s/f., documento de trabajo, 381.
- , *Universidad y sociedad en América Latina*, CRESALC, Caracas, Venezuela, s/f.
- BURRELL, Gibson y Morgan Gareth, *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann, Londres, 1979.

- , "Postindustrial Environments and Organizational Effectiveness in Colleges and Universities", en *Journal of Higher Education*, vol. 63, núm. 1, enero-febrero de 1992.
- CAMERON, Kim S. *et al.*, "Strategic Responses to Conditions of Decline: Higher Education and the Private Sector", en *Journal of Higher Education*, vol. 54, 1983.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *The Control of the Campus: A Report on Governance of Higher Education*, Princeton University Press, Lawrenceville, 1982.
- CARNOY, Martin, *Fortaleza y debilidad de la universidad*, UNAM, México, 1986.
- y Henry M. Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford University Press, Stanford, 1985.
- CERYCH, Ladislav, "The Policy Perspective", en Burton Clark (ed.), *Perspectives on Higher Education*, University of California Press, California, 1987.
- CHAFFEE, Ellen E., "Organizational Concepts Underlying Governance and Administration", en Marvin W. Peterson y Lisa A. Mets (eds.), *Key Resources on Higher Education Governance, Management and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1987.
- y William G. Tierney, *Collegial Culture and Leadership Strategies*, MacMillan, Nueva York, 1988.
- , *Collegiate Culture and Leadership Strategies*, American Council on Education, MacMillan Pub. Co., Nueva York, 1988.
- CHILDERS, M.E., "What is Political about Bureaucratic-Collegial Decision Making?", en *Review of Higher Education*, 5, 1981.
- CLARK, Burton R., *The Distinctive College; Antioch, Reed and Swarthmore*, Aldine, Chicago, 1970.
- , "Belief and Loyalty in College Organization", en *Journal of Higher Education*, vol. 42, 1971.
- , "The Organizational Saga in Higher Education", en *Administrative Science Quarterly*, 17, 1972.
- , "The Changing Relations Between Higher Education and Government: Perspectives from Abroad", Yale University Press, 1977, documento de trabajo.
- , *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*, University of California Press, Berkeley, 1983.
- , *Perspectives on Higher Education*, University of California Press, Berkeley, 1984.
- CLEGG, Stewart y David Dunkerley, *Organization, Class, and Control*, Routledge and Kegan Paul, Londres/Boston, 1980.

- GUMPORT, Patricia J., "Curricula as Signposts of Cultural Change", en *The Review of Higher Education*, 12, 1988.
- , "The Contested Terraine of Academic Program Reduction", en *Journal of Higher Education*, mayo-junio de 1993.
- y Brian Pusser, "A Case of Bureaucratic Accretion: Context and Consequences", en *Journal of Higher Education*, 66, núm. 5, septiembre-octubre de 1995.
- HABERMAS, Jürgen, *Knowledge and Human Interests*, Beacon Press, Boston, 1971.
- HARDY, Cynthia, "Putting Power into University Governance", en John C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. VI, Agathon Press, Nueva York, 1990.
- KATZ, D. y R. Kahn, R., *The Social Psychology of Organization*, Wiley, Nueva York, 1978.
- KERR, Clark, *Uses of the University*, 4a. ed., Harvard University Press, 1995.
- LESLIE, L.L. y Gary Rhoades, "Rising Administrative Costs: On Seeking Explanations", en *Journal of Higher Education*, 66, marzo-abril de 1995.
- LEVY, Daniel C., *University and Government in Mexico*, Praeger, Nueva York, 1980.
- , *The State and Higher Education in Latin America: Private and Public Patterns*, Yale University Press, Connecticut, 1988.
- LINCOLN, Yvonna S., "Advancing a Critical Agenda", en William G. Tiemey (ed.), *Culture and Ideology in Higher Education*, Praeger, Nueva York, 1991.
- LIPSET, S.M., "Who is the Enemy?", en Hook, Kurtz y Todorovich (eds.), *The Idea of a Modern University*, Prometheus Books, Buffalo, 1975.
- LUKES, Steven, *Power*, New York University Press, Nueva York, 1986.
- MANNHEIM, Karl, *Ideology and Utopia: An introduction to the Sociology of Knowledge*, Harcourt, Barce & World, Nueva York, 1936.
- MARTÍNEZ DELLA ROCCA, Salvador, *Estado y universidad en México, 1920-1968*, J. Bolder i Climent, México, 1986.
- MARX, Karl, "A Contribution to the Critique of Political Economy", en Robert C. Tucker (ed.), *The Marx-Engels Reader*, 2a. ed., W.W. Norton and Company, Nueva York, 1939.
- MASSY, William F., "Productivity in Higher Education", en Massy (ed.), *Resource Allocation in Higher Education*, capítulo 3, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1996.

- nance, *Management and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1987.
- , "Emerging Developments in Post-Secondary Organization Theory and Research: Fragmentation and Integration", en Marvin W. Peterson (ed.), *Organization and Governance in Higher Education*, Ginn Press, Massachusetts (1985), 1991. Series ASHE Reader.
- PFEFFER, Jeffrey, "Management as Symbolic Action: The Creation and Maintenance of Organizational Paradigms", en Cummings y Barry M. Staw (eds.), *Research in Organizational Behaviour*, 3a. ed., Arjai Press, Greenwich, 1979.
- , *Power in Organizations*, Pitman, Marshfield, 1981.
- PORTANTIERO, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina*, Siglo XXI, México, 1978.
- SALAMAN, Graeme y Kenneth Thompson, *Control and Ideology in Organizations*, MIT Press, Cambridge, 1980.
- SALANCIK, Gerald R. y Jeffrey Pfeffer, "The Bases and Use of Power in Organizational Decision Making: The Case of a University", en *Administrative Science Quarterly*, 19, 1974.
- SCOTT, W. Richard, *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*, Prentice Hall, Nueva Jersey, 1992.
- SELZNICK, Philip, *Leadership in Administration*, Peterson & Co., Evanston, Row, 1957.
- SILVA, Edward T. y Sheila Slaughter, *Serving Power: The Making of the Academic Social Science Expert*, Greenwood Press, Westport, 1984.
- SLAUGHTER, Sheila, "The Higher Learning and High Technology: Dynamics of Higher Education Policy Formation", State University of New York Press, Albany, 1990.
- , "The «Official» Ideology of Higher Education: Ironies and Inconsistencies", en William G. Tierney (ed.), *Culture and Ideology in Higher Education: Advancing a Critical Agenda*, Praeger, Nueva York, 1991.
- , "Retrenchment in the 1980s: The Politics of Prestige and Gender", en *Journal of Higher Education*, vol. 64, núm. 3, mayo-junio de 1993.
- , "The Political Economy of Restructuring Postsecondary Education", en *Journal of Higher Education*, mayo-junio de 1993.
- y Eduard T. Silva, "Towards a Political Economy of Retrenchment: The American Public Research Universities", en *The Review of Higher Education*, 8 (4), 1985.
- STROUP, H.M., *Bureaucracy in Higher Education*, Free Press, Nueva York, 1966.

- TEDESCO, Juan Carlos, "Los paradigmas de la investigación educativa", en *Universidad Futura*, 1 (2), 1989.
- TIERNEY, William G., "Organizational Culture in Higher Education", en *Journal of Higher Education*, 59, 1988.
- , *Culture and Ideology in Higher Education: Advancing a Critical Agenda*, Praeger, Nueva York, 1991.
- y Robert A. Rhoades, "Postmodernism and Critical Theory in Higher Education: Implications for Research and Practice", en John C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. ix, Agathon Press, Nueva York, 1993.
- WEBER, Max, *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1944.
- , *Essays in Sociology*, traducción e introducción de Gerth y Wright Mills, 1964.
- , *Max Weber on Capitalism, Bureaucracy, and Religion*, Allen & Unwin, 1983.
- WEICK, Karl, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems" en Marvin W. Peterson (ed.), *Organization and Governance in Higher Education*, Ginn Press, Massachusetts (1976), 1991. (Serie ASHE Reader.
- WEILER, Hans N., "Knowledge, Politics, and the Future of Higher Education: Elements of a Worldwide Transformation", en el Ontario Institute for Studies in Education.
- WENCES REZA, Rosalfo, *La universidad en la historia de México*, Línea, México, 1984.
- WILLIAMS, Raymond, *Marxism and Literature*, Basic Books, Nueva York, 1977.
- WOLFF, R.P., *The Ideal of the University*, Beacon Press, Boston, 1970.