

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año II - N° 2 (4/2001) / pp. 77 - 90

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana

Ana María Corti

Universidad Nacional de San Luis
e - mail: acorti@unsl.edu.ar

Resumen

Este artículo describe la situación actual de las universidades latinoamericanas. En él se analiza la necesidad de cambio producida por la política universitaria externa y los requerimientos de transformación interna que ello origina. Se considera que este proceso de cambio interno debe hacerse teniendo en cuenta la gramática institucional de la universidad y posibilitando que la propia comunidad intervenga en la definición del nuevo *ethos* requerido.

Abstract

This paper describes the current state of the Latin American universities. In him analyzes the necessity of change produced by the external university policy and the requirements of internal transformation that it originates. Part of which this process of internal change must be done considering the institutional grammar of the university and making possible itself that the own community takes part in the definition of new the *ethos* required.

Palabras clave: reforma universitaria - cambio radical - cultura institucional - gramática del cambio

Keys words: university reformation - radical change - culture institutional - grammar of the change

Introducción

Para la mayor parte de las Universidades de la región, los desafíos de cambio institucional planteados por el nuevo contexto de reforma son inquietantes. Si bien son instituciones acostumbradas a las modificaciones permanentes (variaciones en la demanda estudiantil, adecuaciones en virtud a restricciones presupuestarias, cambios en los requerimientos de la formación del grado, actualización de diseños de investigación y transferencia por los cambios del contexto, etc.), lo que se espera que ellas hagan, requiere un grado de acuerdo y planificación integral diferente al que se asocia con el cambio no planeado.

Las prioridades de la actual ola de reformas universitarias de la región es producto de la combinación entre relaciones de poder, políticas públicas y cambios institucionales, relación ésta, que en la mayoría de los casos se ha visto impulsada por fuerzas externas a las propias dinámicas universitarias y que significaron fuertes regulaciones desde los niveles centrales de la administración.

La modificación en el rol del Estado, unido al poder de agencias internacionales, gubernamentales y, en menor grado, a las autoridades universitarias, configuraron, desde el 90 un conjunto de políticas en las que se fueron tematizando los asuntos que demandaban ser incluidos como parte de la nueva agenda de transformaciones.

Si en la década de los noventa, evaluación, calidad, diversificación, eficiencia, competitividad, se convirtieron en las cuestiones críticas de la agenda, lo que hoy tenemos son preocupaciones en torno a temas como «profundización de la diferenciación institucional», «internacionalización» de la educación universitaria, «acortamiento» de los ciclos del pregrado, «descentralización» de la gestión institucional, «flexibilización» de la curricula.

Al decir de Schwartzman (2000),

“La revolución silenciosa de la educación superior en los años noventa, centrada en la «estratificación», el «financiamiento alternativo y adecuado», la «competencia», la «flexibilidad» y «la vinculación con otros sectores», propició un nuevo escenario para la educación universitaria de la región, donde las transformaciones sistemáticas e institucionales y los paradigmas de políticas, pueden ser vistas como un producto de las relaciones de poder entre distintos actores cuya configuración en determinadas arenas y campos específicos se expresa en el campo de las políticas públicas y en el que los actores universitarios participaron reducidamente”.

¿Para qué es necesario el cambio?

En general en la educación superior de la región ha imperado un concepto de cambio radical. Desde este paradigma reformista, la universidad debe ser modificada si quiere sobrevivir. Deben para ello modificar sus supuestos básicos, y fundamentalmente cambiar la forma en que cumplen su quehacer; lo que implica mucho más que una mera adecuación y ajuste del modelo actual. Algunos exponentes de este modelo aducen que a menos que la educación superior tradicional se autotransforme, las instituciones que proporcionan una educación menos onerosa y más conveniente con los requerimientos actuales, dominarán eventualmente el mercado.

El viejo paradigma desarrollista, en el cual el financiamiento incremental y la autonomía universitaria fueron los ejes de una intervención discreta del Estado en el crecimiento y desarrollo del sistema de educación superior, fue sustituido a lo largo de los años noventa por un paradigma modernizador, donde la evaluación del desempeño, la búsqueda de la calidad y la diferenciación forman parte de un financiamiento público que combina modalidades incrementistas con extraordinarias y selectivas estrategias de globalización (Acosta, 1998).

En aquél, las universidades crecieron en varios casos (México, Argentina, Colombia) por la vía de la demanda, mientras que en otras (Chile en la época dictatorial, Brasil en la transición autoritarismo - democracia), bajo la conducción de políticas gubernamentales explícitas.

Dentro del paradigma modernizador, en la época de las reformas neoliberales en la economía y el comercio, el Estado adquiere paradójicamente, una centralidad indiscutible en las reformas de las políticas de educación superior, impulsando cambios en las fórmulas del financiamiento público, en los procesos de diferen-

ciación de individuos e instituciones, y en la apertura de nuevas opciones públicas y privadas de estudios superiores.

En esta situación existe una nueva dimensión de la «paradoja neoliberal»: mientras que en la economía las políticas gubernamentales fueron orientadas bajo el decálogo del Washington Consensus (Williamson, 1990), en la educación superior los estados nacionales actuaron bajo políticas «neointervencionistas», orientadas a fortalecer la capacidad de conducción gubernamental sobre los sistemas y las instituciones. En aquel caso, reformas de mercado y privatizaciones pilotearon políticas neoliberales de ajuste y reestructuración económica; en educación superior, las reformas impulsadas por el Estado en los años noventa fueron de un nuevo intervencionismo estatal que restringió seriamente la autonomía que caracterizaba el paradigma anterior.

Ese cambio de paradigmas se asienta en las ideas formuladas por instituciones y organismos de corte internacional como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, que luego de los severísimos procesos de ajuste y reestructuración en la mayoría de los países en vías de desarrollo en la década de los ochenta, comenzaron a revalorar el papel de la educación superior para lograr un crecimiento sostenido de las economías y una consolidación de los regímenes democráticos en el largo plazo.

Desde esta nueva óptica, la necesidad de la expansión de la educación superior, de la diversificación y revisión de los esquemas de formación técnica y profesional, y de los vínculos de la educación superior con el mercado laboral, están en la base de propuestas de las recomendaciones de políticas cuyo objetivo es la «*calidad y la excelencia académicas*», (World Bank, 1994) la «*pertinencia, equidad y calidad*» de la educación superior, (Unesco, 1995) o «*incrementar la eficiencia de la inversión en educación y capacitación*» (OCDE, 1997).

Entre las concepciones que han guiado esta ola reformista, podríamos enunciar por su impacto al interior de cada cultura institucional, las siguientes:

- ÿ Nuevas tensiones y exigencias basadas en estándares globalizantes que han traído consigo en términos de la educación superior el interés de los gobiernos nacionales y las agencias internacionales en torno a la importancia y utilidad de la formación de las elites científicas, intelectuales y profesionales para la «sociedad mundial».
- ÿ Políticas públicas de crecimiento y diferenciación de los sistemas, asociados a diversos instrumentos de financiamiento con recursos públicos, basados en esquemas de evaluación y acreditación de la calidad y la excelencia que han aparecido en la última década en casi todos los países de América Latí-

na de la mano de organismos internacionales como la OCDE (1997), el Banco Mundial (1994, 2000) y la Unesco (1995, 1998) con el argumento de una revaloración de la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social de los países, luego del intenso periodo de ajuste y reestructuración de las economías de la región, y de los procesos transicionales que en la esfera política llevaron a muchos países del autoritarismo a la democracia.

- ÿ La preocupación por la calidad de la educación superior es el eje de casi todas las políticas y sugerencias de políticas que se observan desde hace unos años en el campo de la educación superior. Asimismo, exige un conjunto de políticas gubernamentales orientadas explícitamente a estimular una doble diferenciación. 1.- De un lado, de los sistemas de educación superior, tanto en el eje público / privado, y en el interior de cada uno de esos subsistemas en lo que se refiere a la complejidad de los mismos (unifuncionales / plurifuncionales). 2.- Por otro lado, la diferenciación de los individuos y las instituciones en términos de prestigio, reconocimiento y acceso a fondos públicos especiales. Para ello, en los países que poseen los sistemas de educación superior más grandes y relativamente consolidados de la región como Chile, México, Brasil, Argentina o Colombia, se han instrumentado diversas políticas de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones, a efecto de estimular dicha diferenciación y establecer estándares de desempeño que puedan ser «medidos» o evaluados por las agencias gubernamentales (Kent, 1997).

En la primera dimensión, es posible advertir que a las «viejas» tendencias del crecimiento del sector privado en la educación superior observadas desde la década de los sesenta (Levy, 1995), se sumaron en los años ochenta la diversificación del sector público y del propio sector privado. Ello llevó a que en la década de los noventa los sistemas nacionales de educación superior alcanzaran diversos grados de complejidad institucional en los distintos países. Así, en casos como el de Argentina, aunque el sector público conserva su enorme primacía en la matrícula total del nivel (poco menos del 80% de los estudiantes de educación superior pertenecen a alguna institución pública), el sector privado atiende a estudiantes de la elite económica y política argentina (Krotsch, 1997); en Brasil, el sector privado muestra un incremento espectacular en relación con la población escolar e instituciones, pues para 1990 este atiende a más del 60% del total (Ibid.); en Colombia, el sector privado está compuesto por 156 establecimientos

frente a 69 instituciones públicas, que absorben a casi el 70% de la matrícula (Lucio y Serrano, 1993); en el caso de Chile, se observa un aumento espectacular en el número de instituciones) pero tal incremento es dominado casi exclusivamente por el incremento de instituciones privadas (se crean 268 instituciones en sólo una década) (Cox, 1993); en México, aunque el número total de instituciones privadas sufre un incremento entre 1981 y 1994 (de 112 a 248), su participación en la matrícula total del nivel no rebasa el 30% del mismo (Acosta, 1995).

A esta complejidad interna, debe sumársele, la nueva «complejidad social» a la que se ve expuesta la educación universitaria, que se manifiesta principalmente en una reestructuración acelerada del mercado laboral, en la expansión y diversificación de la demanda educativa, y en la relación entre oferta de profesionales y mercado laboral. De un lado, una reestructuración radical del perfil de los puestos de trabajo, que se manifiesta en una segmentación entre sectores «modernos» y «tradicionales», entre sectores de «punta» y «atrasados», con requerimientos técnicos y habilidades diversos y cambiantes presiona a las universidades para producir técnicos y profesionales de calidad, flexibles y «polivalentes». Las nuevas tecnologías empleadas en el mundo de la producción exigen mano de obra altamente calificada y «reciclable» en términos de su capacidad de aprendizaje, exigencia que se traslada rápidamente a casi todos los campos de formación derivado del nuevo perfil de los empleos. Pero, la relación educación / trabajo no depende tan sólo de la calidad de la formación recibida, sino que en los últimos años asistimos a un gigantesco proceso de «reconversión silenciosa» en el mercado laboral, con crecientes restricciones en el empleo y su consecuente efecto perverso en las economías de los países de la región.

Cultura institucional y transformación

Si bien el paradigma del cambio se ha impuesto de manera masiva en las universidades de la región, hay que diferenciar cambio impuesto de transformación institucional.

Para que las instituciones universitarias puedan transformarse, debemos tener en cuenta que:

- La transformación es un proceso interno que altera la cultura institucional mediante la modificación de los supuestos fundamentales y los comportamientos, procesos y productos institucionales.

- ÿ Toda transformación es profunda y extensa, abarcando toda la institución
- ÿ Debe surgir de los actores involucrados, es intencional y permanente.

De allí que adecuar la cultura institucional de las universidades a los actuales paradigmas de la reforma del sector, exigirá cambios en los valores comunitarios y creencias que generan conocimientos e interpretaciones compartidas de los acontecimientos en la propia vida interna. Estos patrones definen la propia identidad, constituyen formas generales de percibir, pensar, sentir a partir de historias internalizadas y conocimientos comunes; son los supuestos colectivos, los marcos interpretativos genéricos. Componentes de ese “aglutinador común” que es llamado cultura institucional (Kuh y Whitt, 1988; Schein, 1992).

En las organizaciones complejas como las universidades, esta cultura no es monolítica, sino es más bien un compuesto de muchas culturas diferentes yuxtapuestas.

Ahondar en las fuentes de poder y legitimación que definen las creencias, valores y formas de actuar al interior de ella, es como “pelar una cebolla”. Los estratos externos de ella, son los instrumentos de la organización; las capas medias, los valores adoptados; y las del núcleo interno, los supuestos básicos (Schein, 1992).

Los instrumentos son los que percibimos: los productos, las actividades y los procesos que integran la imagen de la cultura institucional. Los ejemplos, pueden ser muchos, y abarcan el lenguaje y la terminología propia, los mitos y las anécdotas, las declaraciones sobre la misión, los ritos, las ceremonias, la estructura de remuneración, la jerarquía de cargos, los estilos y circuitos de comunicación. Es decir, las manifestaciones concretas de la cultura.

Los valores adoptados son los que llamamos principios congruentes con lo que es “bueno”, “funciona”, “es correcto”, “es prioritario, valioso”. Los ejemplos incluyen todo lo que los actores internos consideran importante, valioso, en el decir y en el querer, pero no siempre en lo que se hace.

El núcleo más profundo de una cultura consiste en lo que “creemos”, definen “los supuestos básicos”. Estas creencias hondamente arraigadas son raramente cuestionadas y, generalmente, se aceptan a priori. Son por tanto de difícil identificación pues no se habla de ellos, sino que de ellos se parte al hablar, por lo que requieren ser cuidadosamente analizados a partir del contenido manifiesto del discurso institucional. Posibles ejemplos comprenden: “lo que cuenta es lo aca-

démico”, “la autonomía es más importante que la integración”; “el prestigio se basa más en lo cuantitativo que en lo cualitativo”.

Los cambios rutinarios que en general enfrentan las instituciones, por más amplios que sean, difícilmente afectan o desafían a los supuestos básicos. En caso de producirse, son focales, dentro de un departamento o área, y por consiguiente aislados y circunscriptos.

Sin embargo, el cambio de paradigma al que las universidades se ven expuestas, se inscriben en programas de transformación, lo que implica la modificación de supuestos básicos. Esto conduce a modificar el “corazón de la institución”, exige que las personas sientan y actúen de otra manera.

Los más severos críticos de la educación universitaria expresan que ésta carece de la capacidad para llevar a cabo su transformación, debido a que está fosilizada por supuestos básicos cristalizados que se han convertido en definitivos.

Para Fiddler (1997) la cultura de una organización representa una enorme fuerza de estabilización de la organización, porque es una fuerza de unificación frente a las múltiples fuerzas externas. La cultura no es sólo descriptiva sino que es también normativa. Para los observadores es la forma en que una organización opera, pero para los miembros de la organización la cultura representa formas aceptadas de operar. Por ello, son importantes las normas y los valores.

Estas ideas que se asumen y desde las que la organización funciona, raramente se hacen explícitas, y por ello, no se cuestionan; se considera natural la forma de organizarse y de funcionar y así se puede gastar mucho tiempo en solucionar los problemas diarios sin emplear ningún momento en imaginar formas alternativas de hacer las cosas.

David Tyack y Larry Cuban (1995 : 85) han utilizado la analogía de la gramática para explicar el mantenimiento de las prácticas institucionales. Las prácticas estructuran las instituciones educativas de un modo análogo a como la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolarización ni la gramática del habla necesitan ser conscientemente comprendidas para utilizarse. Gran parte de la gramática de la universidad se ha tomado como el modo natural en que las instituciones tienen que ser. Es, precisamente, la «salida» o el abandono de las costumbres y reglas de esta gramática lo que atrae la atención. Una vez que la gramática está establecida, ésta persiste porque capacita a los miembros institucionales para desempeñar sus obligaciones de un modo predecible y tratar con las tareas diarias sin problemas, constituyendo la integración de ellos en el grupo de pertenencia “universitario”.

Lo que permite que se mantenga esta gramática no es tanto un conservadurismo consciente, como la falta de reflexión sobre los hábitos institucionales y las creencias culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una «universidad real». Esta naturalización se ha visto favorecida por el tipo de organización de las instituciones educativas que proporciona una forma estandarizada de procesar un gran número de personas y que hace que la gramática sea altamente replicable (Tyack y Cuban 1995: 107).

De allí es que en los cambios exigidos, se parte de una tensión al tratar de resignificar la gramática de la universidad por medio de supuestos básicos contrarios a la “gramática tradicional” del anterior paradigma, con lo cual el conflicto atraviesa las verdaderas posibilidades de transformación interna. Más que carecer de capacidad para transformarse, las universidades enfrentan debates sobre la extensión y profundidad en que se debe cambiar. Es decir, sobre la magnitud en que deben ser modificados los supuestos básicos que definen su ethos institucional.

La transformación tiene un componente intencional que se vincula con los resultados previstos y deseados; con la visión y misión. No es “algo casual”. La intencionalidad parte de dos elementos: primero una decisión consciente de actuar, y segundo, una elección previa sobre cómo y en qué dirección hacerlo.

La transformación de una institución, por tanto se logra cuando se alcanzan los cambios que se han deseado y la dirección de los procesos es la que se ha elegido; todo ello actuando en un escenario de turbulencia permanente, lo que hace que la transformación sea un estado contínuo en donde la cultura institucional opera como elemento clave para su logro.

Conclusiones: dos desafíos

En suma, los desafíos de la educación superior en la dinámica de la globalización en América Latina son, por supuesto, complejos y difíciles de interpretar. De un lado, ante la sobrecarga de demandas y expectativas de los gobiernos y las sociedades, y en un contexto de escasez de recursos y políticas débiles o cambiantes, a las instituciones públicas de educación superior se les exige responder con pertinencia, calidad y equidad. Por otro lado, ante la lógica perversa de inercias, simulaciones y rutinas burocráticas que caracterizan grandes zonas de los ambientes institucionales universitarios, tienen que producir, en con-

textos de libertad académica y uso escrupuloso de los recursos públicos, profesionales, técnicos y científicos, estudios e investigaciones, que permitan el fortalecimiento de las capacidades locales para entender los misterios y desafíos de una globalización que es, al parecer, irreversible. Ello es parte de un largo proceso de aprendizaje social que debería empezar, en primer lugar, en las gramáticas del *ethos* que son, o representan, las propias universidades.

La relación de la universidad con lo otro de la universidad - mercado de trabajo, principalmente - comporta *a priori* un conflicto entre dos principios: el principio de autonomía y el principio de responsabilidad pública. La universidad es autónoma pero la universidad es pública, lo cual quiere decir que debe a la vez hacerse cargo de lo que ella es como especificidad institucional y rendir cuenta a la sociedad de lo que ella hace y produce como bien público. Es por esta segunda línea que se filtra en el nuevo paradigma la problemática de la pertinencia del cambio y de evaluación externa. Esta problemática puede interpretarse en el sentido de que la universidad debe someterse a juicios de pertinencia cuyos patrones constitutivos se encuentran definidos en acuerdos externos. Pero también puede comprenderse en el sentido de que la universidad se somete a juicios de pertinencia y de evaluación externa cuyos criterios son *negociados* con la universidad en un consenso comunicativamente alcanzado entre la comunidad universitaria, la sociedad y el estado.

Es este segundo elemento que a todas luces falta hoy en la política reformista y evaluativa del estado hacia la universidad, y que define los criterios de pertinencia y de evaluación externa no como un natural algoritmo o conteo de entradas y salidas, sino como *juicio* que permita dar cuenta del logro alcanzado en virtud de lo que se pretende que la universidad sea y haga.

La idea de que la tradición de la Reforma Universitaria Latinoamericana hoy no es simplemente suficiente y que un nuevo contrato es necesario entre estos actores aparece como alternativa necesaria a una política de cambio de paradigma, definido unilateralmente por el aparato administrativo del estado, a partir de premisas y programas de financiamiento procedentes de los organismos internacionales.

La autonomía entendida no como simple encerramiento sino como la capacidad de la universidad para definir su *ethos*, es un destacado eje de discusión al interior de cada cultura institucional; de manera contraria las regulaciones externas pueden llevar a la desaparición de lo que desde su historia constitutiva fue la universidad como institución pública.

Esto plantea dos problemas, a saber, el quién del sujeto universitario como pregunta asociada pero diferente del qué de la universidad y el conflicto de racionalidades que envuelve cualquier negociación sobre la naturaleza de los fines y de la función universitaria en una época en que la idea misma de saber autofundado y de la universidad como lugar topográfico de la razón y totalidad de la instrucción pública se encuentra cuestionada.

Desde su propia gramática transformadora, la universidad no es ya un lenguaje sino una competencia de lenguajes de la misma manera que es competencia de prácticas y de tradiciones epistemológicas diferentes. En la universidad conviven diversas lógicas, algunas viejas y otras renovadas. Suele hablarse de «anarquía organizada» para dar cuenta de esta multiplicidad característica de la época actual de la universidad. Consiguientemente la unidad de la universidad no podría plantearse ya a través de la metáfora del tronco o del cimiento del edificio, sino quizá a partir de la metáfora de la ciudad, donde los barrios conviven en su diferencia, y donde la diferencia circula entre los barrios como expresión de un diálogo en una comunidad; distinta de la concepción que presupondría la fragmentación pura y simple de los barrios como feudos separados de la ciudad.

Es central para toda interpretación del cambio en este nueva ola reformista, la diferencia entre el concepto de multiplicidad y el concepto de fragmentación. Mientras que la multiplicidad no excluye, en su misma diferenciación, el diálogo ni la comprensión a partir de la traducción recíproca de lenguajes y metáforas, la fragmentación es la feudalización de la vida académica a través de su compartimentalización y encerramiento en pequeñas unidades de competencia y producción.

Tal vez ésta última podría ser funcional al mercado, en un momento en que la producción ingresa en la generación del conocimiento, abstraído como mercancía en su circuito de intercambio ; pero para la universidad la idea de comunidad de diálogo es el camino alternativo, más allá del cual se produce la destrucción de la idea de universidad. Reducir su función a esquemas clientelísticos de mercado "global" definidos externamente, enfrentaría a las instituciones universitarias con un cambio radical en el *ethos* que históricamente definió su idiosincracia y su función social

Por ello es necesario que la universidad pública analice por qué senda decide finalmente encarar su decisiva transformación. Esta discusión sobre los supuestos básicos que conforman su esencia puede lograrse si se posibilita pensarla como «*unidad de acción capaz en el terreno político*» (Habermas, 1987), y por

tanto incorporarla como miembro activo en la trama de organizaciones que deben decidir su destino ¹.

En la búsqueda de formas de representar el cambio educativo que permitan construir significaciones alejadas del sincretismo de que todo cambio es progreso y que toda reforma implica transformación, resulta esperanzador no olvidar que cuando se dinamiza la gramática transformadora por medio de acuerdos comunicativos entre las partes, se pueden lograr, como ha puesto de manifiesto Thomas Popkewitz y demuestran visiones como la de la propia Jennifer Gore (1996), que las mismas dinámicas de reforma y los modos epistemológicos que promueven son generadores de espacios para la contestación y la producción.

“La razonabilidad que en la cultura de cada institución se alcance, producto de debates esclarecedores sobre el rumbo a seguir, seguramente será productiva: desplegará en tanto que reglas basadas en acuerdos, para construir alternativas. De allí que, este desafío que supone la reforma universitaria puede verse desde sus dos fases: como la construcción de sistemas de regulación y disciplinamiento externo, pero, al mismo tiempo, como una búsqueda de modos alternativos” (Popkewitz, 1994: 130), sobre la cual pensar la pertinencia y el *ethos* universitario

En este último sentido la regulación externa no es antitética de la autonomía sino que conforma un todo con esta última a partir de la solidaridad entre autonomía, responsabilidad y juicio de pares a partir de los criterios comunicativamente alcanzables que la comunidad universitaria ha de estar en poder de negociar con la sociedad y el estado.

Dependiendo del camino que tome cada universidad, será sin duda la relación que construya entre autonomía y función social, en este proceso que la desafía nuevamente con una reforma sustantiva que hace vibrar el corazón mismo de su *ethos* ♦

¹ Habermas (1987) opone la autonomía en un sentido de Universidad despolitizada, comparable a la gran tradición anglosajona, a la autonomía entendida como libertad política de la Universidad para definir sus propios fines y constituirse en un espacio de crítica y de resignificación de la vida social, que obliga a plantear una dimensión político-legislativa de la libertad universitaria, aspecto éste clave al momento de analizar el destino que deberán enfrentar las instituciones de formación superior en el nuevo paradigma de cambio basado en la globalización.

Referencias bibliográficas

Acosta Silva, A. (1998). Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos, FLACSO-México, N° 12, junio*, México, pp. 109 - 140.

Acosta Silva, A. (1995). Políticas públicas de educación superior y universidades en México, 1982 - 1992. *Estudios sociológicos, v. XIII, N° 38, mayo - agosto*, pp. 371 - 393.

Cox, C. (1993). Políticas de educación superior; categorías para su análisis. En Courard, H. (comp.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Flacso.

Fiddler, B. (1997). School Leadership: some key ideas. *School Leadership and Management. Vol. 17, N° 1*, pp. 23 - 37.

Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Habermas, Ü. (1987) *Teoría y Praxis*. Madrid: Taurus.

Kent, R. (1997). Las políticas de evaluación. En Kent, R. (comp) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina, v. 2, Los años 90: Expansión privada, evaluación y posgrado*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 94 - 164.

Krotsch, P.(1997) La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur, *Perfiles Educativos, N° 76 / 77*, México, pp. 121- 140.

Kuh,G.D. & Whitt E.J (1998). *The invisible tapestry: culture in american colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education Report N° 1 Washington D.C: Association for Study of Higher Education.

Levy, D.(1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Mexico: FLACSO – México / CESU –UNAM / Porrúa.

Lucio, R. y Serrano, M. (1993). La educación superior en Colombia; políticas estatales. En *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.

OCDE. (1998). *Análisis del panorama educativo 1997*. París: Autor.

Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reforma educativas. *Revista de Educación* (305), pp. 103 - 137.

Schein, E. H. (1992). *Organization Culture and Leaderships*. San Francisco: (2da) Jossey Bass.

Schwartzman, S. (2000). A Revolucao Solenciosa do Ensino Superior. Trabalho presentado en *El seminario o sistema do ensino superior Brasileiro em transformacao*. Sao Paulo: NUPES / USP.

Tyack, D. Y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. París: Visión y acción.

UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: Autor.

Williamson, J. (1990). The Progress of Policy Reform in Latin America. *Institute for International Economics*, Nº 28, January, Washington.

The World Bank and The Task Force on High Education and Society (2000). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington: Autor.

World Bank Higher Education (1994). *The Lessons of Experience*. Washington: Autor.