**La Universidad: una organización compleja pero flexible**

*Por: Ileana Minutella*

Magister en Relaciones Internacionales Europa-América Latina por la Universidad de Bologna, Italia. Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad Católica Argentina. Maestranda en Políticas Educativas de la Universidad Torcuato Di Tella. Correo electrónico: [iminutella@gmail.com](mailto:iminutella@gmail.com)

**Resumen**

El presente trabajo aborda la complejidad organizacional de las universidades a través de los aportes dos de los enfoques predominantes en el estudio de la universidad como organización: el neo institucionalismo sociológico y de la teoría internalista.

**Palabras clave: universidad,** complejidad organizacional, perspectiva internalista, neo institucionalismo sociológico, acoplamiento flojo.

**Abstract**

This paper addresses the organizational complexity of universities through the contributions of the two predominant approaches: Clark's internalist theory and sociological institutionalism.

**Keywords:**university, organizational complexity, internalist perspective, sociological institutionalism, loose coupling.

**Introducción**

Las universidades son un tipo de organización específica dedicada a la transmisión y producción de conocimiento de alto nivel. Sus orígenes se remontan (en occidente) al siglo XI, cuando comenzaron a funcionar como gremios de maestros interesados en enseñar a pequeños núcleos de asistentes y aprendices ávidos de formación (Clark 1983). Las universidades medievales se constituyeron en base a dos grandes modelos: el de la universidad de Bologna (1088), de corte laico, surgida a partir de las escuelas comunales como corporación de estudiantes, y la de Paris (1170), que nació a partir de una escuela catedralicia y se constituyó como corporación de maestros (Mureddu, 1995). Los modelos más cercanos de las universidades modernas aparecieron en el siglo XIX. Por un lado, la Universidad Imperial creada en Francia como organización estatal y centralizada en momentos en que el Estado asume la dirección de la enseñanza universitaria y escolar como una de sus prerrogativas y plantea nuevas necesidades de formación profesional de sus cuadros burocráticos. Por otro, el modelo de universidad prusiano que impulsó el desarrollo de las ciencias básicas y la investigación como motor del desarrollo y la industrialización del país. Este modelo integró por primera vez a la investigación como función de la universidad con un rol fundamental en su propia estructura, que se reorganizó en torno a las disciplinas emergentes (Altbach 2001) dando lugar a los primeros estudios de posgrado. Posteriormente, las transformaciones económico-sociales del siglo XX trajeron aparejadas la masificación de la educación superior y la multiplicación de las instituciones universitarias. Para responder a los cambios del entorno y las nuevas exigencias de la transmisión y producción de un conocimiento en continuo avance debieron atravesar un proceso de diferenciación por el cual funciones anteriormente unificadas se dividieron y encontraron una localización institucional específica (Brunner, 2007). La adopción de nuevas funciones, valores y formas de organización introdujeron un alto grado de complejidad en las universidades como organización. Esto se hace patente en la multiplicidad de objetivos que persiguen, en sus complicados procesos decisorios, en la diversidad de su oferta académica, y en los mecanismos mediante los que se intenta coordinarlas como sistema (García de Fanelli, 2005).

La pregunta que aparece es cómo ha logrado la universidad perdurar a lo largo de diez siglos para seguir respondiendo a las cambiantes necesidades del entorno político, social y económico sin perder su esencia. El funcionamiento de la universidad y los mecanismos que le han permitido permanecer a través del tiempo han sido analizados (entre otras) por dos perspectivas teóricas: el neo institucionalismo sociológico u organizacional y la teoría internalista. El llamado “enfoque internalista” ha contribuido a la comprensión sus rasgos más específicos describiendo pormenorizadamente su marco institucional, la organización de las actividades académicas, las culturas y valores de sus actores, los tipos y la distribución de autoridad en la institución y en el sistema, y su capacidad de innovación y cambio. El neo institucionalismo no se desarrolló como una teoría homogénea sino que refiere a estudios de disciplinas como la economía, la ciencia política y la sociología que se interesan por la dimensión institucional pero rechazan los modelos del actor-racional. Estos estudios consideran a las instituciones como variables independientes y se abren a buscar explicaciones cognoscitivas y culturales intentando superar el individualismo metodológico (DiMaggio y Powell, 1999). Este enfoque teórico ha producido conceptos e imágenes que proporcionan una idea más apropiada de la universidad como organización fluida y descentralizada.

En este artículo, se repasan los conceptos de estos dos enfoques que han ayudado a entender a universidades como organizaciones complejas que funcionan a la manera de sistemas flojamente acoplados. A continuación, se aborda su funcionamiento en tres niveles de análisis: el disciplinar, el institucional y el del sistema universitario. Finalmente, se analizan los cambios en el contexto institucional que afectan actualmente a las universidades y las tensiones que estas introducen en las herramientas analíticas que han ayudado a entender su funcionamiento hasta el momento.

**La universidad como organización compleja**

Las universidades son un tipo de organización específica dedicada a la transmisión y producción de conocimiento de alto nivel de especialización. Burton Clark (1983), máximo exponente del enfoque internalista, explica a la universidad partiendo del análisis de la naturaleza específica de la “materia prima” con la que trabaja: el conocimiento. El trabajo que se realiza en la universidad comporta “la manipulación del conocimiento, entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación” (Clark 1983, p. 12). Ciertas características del conocimiento avanzado moderno impactan en la universidad desde un punto de vista organizacional al influir en las formas de comportamiento y de ejercicio del poder:

1. *Es especializado:* abarca gran cantidad de disciplinas que se subdividen especialidades cada vez más numerosas, intensivas y extensivas en conocimiento.
2. *Es autónomo:* las especialidades son crecientemente autónomas entre sí y también del conocimiento impartido en la escuela primaria y media.
3. *Es acumulativo:* el conocimiento avanza a partir del trabajo de investigadores anteriores, lo que lo hace portador de “herencias ancestrales” de gran peso simbólico y le da cierta autonomía que deriva de este avance.
4. *Es abierto:* la búsqueda de nuevo conocimiento es una actividad los resultados son en gran medida desconocidos e inciertos.

Estas particularidades hacen que las funciones básicas de enseñanza e investigación se organicen en torno a un conjunto de disciplinas que poseen su propia lógica interna, y funcionan autónomamente, lo que dificulta su organización a través de estructuras racionalmente adoptadas para alcanzar fines conocidos y definidos por todos. Además de la enseñanza y la investigación, la universidad persigue otros objetivos relacionados a la importancia del conocimiento en el sociedad y la economía actual: la formación de profesionales para el mercado de trabajo; la formación de científicos; la formación de líderes políticos y empresariales; la formación de ciudadanos con mayor conocimiento y cultura general; la prestación de servicios de asistencia técnica, consultoría y transferencia tecnológica al sector productivo y a la comunidad; la mejora de la distribución del ingreso a través de la provisión de oportunidades de movilidad social ascendente; la provisión de un conocimiento independiente de los gobiernos y de los partidos políticos, orientado por la búsqueda de la verdad; constituirse como un polo de desarrollo económico local; y preservar y diseminar los valores culturales (García de Fanelli, 2005, p. 34-35).

Las instituciones de educación superior gozan de autonomía académica que es "la condición bajo la cual el mundo académico determina cómo se lleva a cabo su trabajo" (Neave y Van Vught, 1994). Esta autonomía es tanto sustantiva como procedimental ya que además de poder determinar sus propias metas y programas también puede elegir los medios por los cuales busca alcanzarlos (Berdahl, 1990). Desde el punto de vista institucional pueden definir sus estatutos y órganos de gobierno, y tienen autarquía para administrar sus bienes y recursos. Aunque todas las universidades deben perseguir tanto los objetivos explícitos de enseñanza, e investigación como los objetivos implícitos relacionados el rol que juega en la economía y la sociedad, dada la diversidad que presentan en términos del tipo de gestión (pública/privada) y misión institucional es natural que difieran en el grado y alcance con el que lo hacen (García de Fanelli, 2005).

Los objetivos mencionados son perseguidos en distinto grado por los diversos grupos que integran la universidad, cuyos intereses pueden estar en contradicción entre sí y con los de la organización. Un ejemplo de ello es la maximización que hacen los docentes investigadores del tiempo dedicado a la investigación por encima del tiempo dedicado a la enseñanza y, dentro de este último, el destinado al posgrado, más afín a sus intereses de investigación (García de Fanelli, 2005, p. 37). Es difícil saber en qué medida los grupos significativos del sistema aceptan estos objetivos ni qué prioridades conceden a cada uno (Clark 1983, p. 19). Ellos son, además, tan amplios y ambiguos que son muy bajas probabilidades de cumplirlos acabadamente y más aún de evaluar su cumplimiento (Clark 1983). Es por ello, las teorías que consideran a las organizaciones como estructuras fuertemente vinculadas y gestionadas en base a una racionalidad instrumental de medios y fines resultan inapropiadas para comprender a la universidad (Weick 1976).

La vertiente sociológica del neo institucionalismo se abocó desde los años sesenta al estudio de las llamadas *soft organizations* u “organizaciones suaves” (escuelas, universidades, hospitales, entre otras), que a diferencia de las “organizaciones duras” (empresas y corporaciones dedicadas a la producción, el comercio o la actividad financiera) no aplican directa ni explícitamente criterios de desempeño económico como la eficiencia técnica o la rentabilidad, se comportan de manera no jerárquica y funcionan con una mínima interdependencia (Buendía, 2011). Las universidades pueden ser analizadas a la vez como organizaciones y como instituciones. Para principales autores del nuevo institucionalismo consideran ambos conceptos son interdependientes y complementarios, sin que sea posible entender a uno sin el otro (Ochoa y Buendía Espinosa, 2016). Richard Hall precisa que:

“Una organización es una colectividad con unos límites relativamente identificables, un orden normativo, rangos de autoridad, sistemas de comunicación y sistemas de pertenencia coordinados; esta colectividad existe de manera relativamente continua en un medio y se embarca en actividades que están relacionadas, por lo general, con un conjunto de objetivos.” (Hall, 1983[[1]](#footnote-1):13).

Una institución, en cambio, representa un orden o patrón social -en el sentido de secuencias de interacción estandarizadas- que revela un proceso de reproducción que se activa por sí mismo. Su persistencia no depende de una movilización colectiva periódica, que reiterativamente la reconstruya y reactive para asegurar la reproducción de un patrón, sino de “procedimientos reproductores rutinarios [que] apoyan y sustentan el patrón, favoreciendo su reproducción a menos que la acción colectiva obstruya, o el choque ambiental interrumpa, el proceso reproductor.” (Jepperson, 1991 en Powell y DiMaggio, 1999, p. 196). Una organización logra institucionalizarse cuando alcanza esta forma de reproducción autoactivada y posee rutinas que le evitan tener que definir cada vez el comportamiento a seguir frente a los problemas que se presentan, reduciendo los problemas de elección de estrategias y la incertidumbre en la acción. “La capacidad de estas rutinas para predecir eficazmente las situaciones que el medio ambiente le presentará a la organización acaba por darles un carácter institucional.” (Romero, 1991:22).

Las universidades como organizaciones funcionan en ambientes altamente institucionalizados debido a su arraigada existencia en el mundo occidental donde existe desde hace diez siglos y al hecho de dedicarse a la educación (Fernández y Bernasconi, 2012). Al igual que otras organizaciones, las universidades se ven impulsadas a incorporar las prácticas y procedimientos definidos por los conceptos o mitos racionalizados y socialmente institucionalizados que rigen acerca del trabajo académico y organizacional. “Los productos, servicios, técnicas, políticas y programas institucionalizados funcionan como poderosos mitos” que las organizaciones adoptan en pos de aumentar su legitimidad y sus posibilidades de supervivencia (Meyer y Rowan, 1977, p. 340). Esta adopción de mitos y reglas les permite ser exitosas y sobrevivir de tres maneras: (a) incorporando prácticas y procedimientos legitimados externamente, independientemente de su eficacia inmediata; (b) empleando criterios de evaluación externos o ceremoniales para definir el valor de los elementos estructurales; y (c) reduciendo la turbulencia interna y manteniendo la estabilidad. Por otra parte, aumenta el compromiso de los participantes internos y los agentes externos (Meyer y Rowan, 1977, p. 348-349).

La adopción de mitos y reglas institucionalizados tiene un efecto isomórfico que genera las organizaciones tiendan a parecerse entre sí, se por tres vías (DiMaggio y Powell, 1983, pp. 152-153):

1. por presiones (formales e informales) entre organizaciones o por las expectativas culturales de la sociedad en que funcionan (*isomorfismo coercitivo*);
2. por imitación de características o comportamiento considerados exitosos como estrategia para enfrentar ambientes de gran incertidumbre y la disminuir la inestabilidad (*isomorfismo mimético*);
3. por asimilación de reglas y normas de comportamiento adquiridas por la socialización que se produce en los procesos de profesionalización o en un campo disciplinar (*isomorfismo normativo*).

De estas presiones resulta una tendencia isomorfista por la que tiende a primar la homogeneidad a nivel organizacional por sobre la diversidad. No obstante, en los casos en que la conformidad con las reglas institucionalizadas entra en conflicto con los criterios de eficiencia, las organizaciones pueden optar por adoptarlas de modo más bien ceremonial que real y mantener un bajo grado de acoplamiento, creando brechas entre sus estructuras formales y las actividades o prácticas reales (Meyer y Rowan, 1977).

Karl E. Weick (1976) recurrió al concepto de “acoplamiento”, que refiere inmediatamente a conceptos como conexión, enlace o interdependencia, para afirmar que las instituciones educativas funcionan en la práctica como “sistemas flojamente acoplados” (*loosely coupled systems*). En estos sistemas, sus componentes se corresponden entre sí pero conservan su propia identidad y especificidad, manteniendo una existencia separada ya sea desde el punto de vista físico o lógico. A diferencia de situaciones en las que los componentes están vinculados entre sí de modo que los cambios de cualquiera de ellos determinan cambios en los otros, el acoplamiento flojo o suelto refiere a un tipo de vinculación débil, infrecuente o sólo mínimamente interdependiente. Este es el caso de las universidades, en donde las distintas disciplinas y secciones operan de manera independiente dentro de un mismo contexto institucional que, a su vez, alberga una burocracia administrativa que les sirve de soporte.

El acoplamiento/desacoplamiento también es un tema central para Meyer y Rowan (1977) quienes, como se ha dicho, afirman que las estructuras organizacionales formales y los procesos pueden desacoplarse entre sí y/o de prácticas organizacionales en caso de conflicto con los mitos racionalizados para garantizarse legitimidad y recursos. A diferencia de lo que se espera de una organización burocrática moderna donde las estructuras y las actividades se piensan como racionalmente vinculadas por metas y políticas explícitas que compatibilizan los medios y objetivos, en las organizaciones flojamente acopladas:

“los elementos estructurales están apenas vinculados entre sí y con las actividades, las reglas a menudo se violan, las decisiones a menudo no se implementan, o si se implementan consecuencias inciertas, las tecnologías tienen una eficacia problemática, y los sistemas de evaluación e inspección se subvierten o se vuelven tan vagos que proporcionan poca coordinación” (Meyer y Rowan, 1977, p. 348-349).

De acuerdo a Meyer y Rowan, el desacoplamiento es posible en entornos donde la competencia es débil y la eficiencia es difícil de medir tal como sucede en las organizaciones del sector público y las dedicadas a la educación, En otros entornos más competitivos conformados por organizaciones integradas cuya eficiencia es más fácil de evaluar, el margen para disociar o desacoplar las estructuras y los procesos de las actividades es mucho menor. El desacoplamiento es posible además en culturas organizacionales caracterizadas por la confianza y la buena fe que requieren que las partes de la organización y los miembros cumplan simbólicamente con las normas y regulaciones sociales, independientemente del grado en que puedan o deseen aplicarlas. Independientemente de los niveles de autonomía profesional que existe en las organizaciones educativas, se supone que sus profesionales están comprometidos con un “*ethos* educativo”, que es fuente de confianza y buena fe (Halle y Krügen, 2014, p. 7).

El acoplamiento flojo de las universidades está directamente relacionado con las características del conocimiento avanzado con el que trabaja. Sin dudas, desde la perspectiva de las organizaciones duras, cuyas unidades son menos numerosas, más interdependientes o más constreñidas desde el interior esto puede parecer una disfuncionalidad no menor. Sin embargo, es precisamente lo que otorga a estas organizaciones la flexibilidad necesaria para permanecer en el tiempo y superar los cambios ambientales manteniendo cierto orden, eficiencia y coordinación en el proceso. Esto le ha permitido adoptar nuevas funciones a lo largo de diez siglos sin perder la estabilidad y el funcionamiento rutinario que permite considerarlas también como instituciones. No obstante, dependiendo del contexto particular en que se encuentre una organización, estas ventajas también pueden derivar en prácticas disfuncionales.

|  |  |
| --- | --- |
| **Ventaja** | **Desventaja** |
| Permite que algunas partes perduren de manera relativamente estable en el tiempo mientras otras cambian para responder a las exigencias del ambiente, sin que todas se vean obligadas a hacerlo | También pueden perpetuarse las tradiciones arcaicas. |
| Mejora la sensibilidad de la organización al medioambiente por la existencia de múltiples elementos independientes que detectan nuevas demandas y cambios del exterior | El sistema puede volverse demasiado sensible a las exigencias caprichosas del medio y reaccionar con cambios que la vuelvan vulnerable |
| Admite adaptaciones localizadas de ciertas partes más capaces de adaptarse o innovar ante contingencias, de manera sustancial, rápida y relativamente económica | Hay menor disponibilidad a la estandarización en casos en los que podría tener efectos deseables |
| Aumenta la capacidad de innovar y generar soluciones que permiten adaptarse a una gama más amplia de cambios en el ambiente | Los elementos que se adaptan localmente lo hacen sin participación del resto del sistema y las innovaciones no llegan a propagarse |
| Permite aislar los problemas de una parte o unidad evitando que se propaguen a otras partes de la organización. | Puede dificultar la solución de un problema y, si éste consigue afectar a otras partes, podría debilitar la capacidad de respuesta de estos segmentos. |
| Los actores tienen márgenes mayores de autodeterminación, lo que debería favorecer la eficacia en comparación a situaciones donde tienen discrecionalidad acotada | La autonomía puede traducirse en una mayor resistencia a la innovación. |
| La coordinación conlleva menos tiempo y dinero, menos conflictos e incoherencias entre actividades y menos discrepancias entre las categorías y la actividad. | Un sistema no racional de asignación de recursos es difícil de precisar, de modificar y de ser utilizado como medio de cambio. |

Fuente: elaboración propia en base a Weick, 1976, 6 y 7.

Los sistemas de educación se componen seis niveles que constituyen en sí mismos “estructuras de decisión” entrecruzadas, que alojan cierto grado de autoridad o poder de decisión (Clark, 1983). Las cátedras, departamentos o institutos que, a su vez, forman parte de las facultades, escuelas o *colleges* conforman la “infraestructura” del sistema. Las universidades, institutos universitarios[[2]](#footnote-2) y los institutos terciarios representan el “nivel intermedio”, por encima del cual está la “superestructura” del sistema donde se encuentran los órganos de gobierno que intentan dar coherencia al sistema (gobierno municipales, provinciales y nacionales) y los órganos de coordinación y consulta (junta regionales o los consejos de rectores). Dentro de estos tres grandes niveles Clark encuentra que la autoridad puede tomar distintas formas, algunas de las cuales son predominantes en ciertos niveles sobre las otras. ¿Qué es entonces lo que mantiene aglutinados a tantos elementos con fines tan distintos?

Weick (1976) subraya la importancia de dos mecanismos de acoplamiento, el acoplamiento técnico y el que genera la autoridad del cargo, que coinciden con dos de las características principales de las universidades según Burton Clark. En el ámbito universitario, el primer mecanismo ejerce gran influencia, debido a la organización disciplinar del trabajo académico y la importancia que dentro de ellas tienen las disciplinas. La preponderancia de la autoridad en el cargo es más difusa ya que ésta se encuentra distribuida en distintos niveles y puede tomar formas distintas.

**El funcionamiento interno de la universidad**

## *La organización disciplinar del trabajo académico*

En la universidad, el acoplamiento técnico ejerce su influencia a nivel disciplinar. En este mecanismo cada elemento de la organización constituye algún tipo de tecnología, tarea, rol, territorio o persona y que son inducidos al acoplamiento en virtud de las tareas o actividades que deben realizar (Weick 1976, p. 4). Dado que las universidades son organizaciones dedicadas a la transmisión y producción de conocimiento, las disciplinas son los elementos aglutinantes de las tareas y las personas dentro de ellas. Las disciplinas tienen primacía en el ejercicio de una tarea sustantiva o campo de conocimiento académico y su influencia se extiende incluso más allá de los sistemas nacionales de educación superior. Desde el punto de vista organizacional son la unidad de adscripción básica de los sistemas académicos, lo que resulta en una importante fragmentación dentro de estas organizaciones ya que actúan como células especializadas y de manera poco interdependiente.

Los distintos campos de conocimiento se estructuran horizontalmente en facultades, escuelas o colegios encargadas de la enseñanza de alguna profesión (por ejemplo: el derecho) o disciplina básica (por ejemplo: humanidades). A su vez, organizan a nivel operativo sus actividades de docencia e investigación a través de secciones como las cátedras, los departamentos o los institutos según el caso. La cátedra, forma tradicional de organización operativa en la mayor parte de las universidades europeas y latinoamericanas, se remonta a la época medieval siendo modernizada posteriormente por la universidad de investigación alemana. Ella concentra las responsabilidades de la unidad académica en la persona del titular de cátedra que supervisa las actividades académicas apoyado por personal subordinado. Si la investigación se organiza por medio de un instituto, el catedrático aparece como director del mismo y los institutos de investigación tienden a estar fusionados con las cátedras por ser éstas las posiciones primordiales de la estructura universitaria después del nivel de facultad (Clark, 1983, p. 46-47). El departamento es una forma de organización relativamente nueva que surgió en Estados Unidos en un ámbito controlado por los patronatos y las administraciones de las universidades y *colleges* del siglo XIX. A diferencia de la cátedra, el departamento distribuye las responsabilidades y el poder entre varios profesores de rango superior semejante entre sí y admite mayor participación de los profesores asociados y asistentes. Se convierte por ello en el fundamento tanto del orden colegiado como del orden burocrático en el nivel operativo (Clark 1983). A diferencia de otro tipo de organizaciones, las universidades presentan un bajo grado de interdependencia entre sus secciones que, a su vez, varía además entre instituciones y sistemas de educación superior según el grado de especialización y la primacía que ejerza la función de docencia o de investigación**.** Las características de las secciones se relacionan con el grado de estructuración de la disciplina en cuestión. Las ciencias exactas, las naturales, la ingeniería y la medicina, por ejemplo, presentan un alto grado de estructuración de sus conocimientos más alto que las ciencias sociales y las humanidades, que trabajan con cuerpos de conocimientos poco integrados y más ambiguos. En las primeras, es más fácil lograr consensos en torno a ciertas cuestiones con mayor facilidad que las segundas (Clark 1983).

La autoridad que concentran los académicos en este nivel debido a su conocimiento altamente especializado sobre qué y cómo investigar, y sobre qué y cómo enseñar es una de las características más salientes de las universidades (Clark, 1983). Los profesores detentan una autoridad de tipo *personalista*, asentada en la necesidad de supervisión y crítica del trabajo de estudiantes y profesores jóvenes, está muy presente en el ámbito de la educación superior. Los académicos ejercen también a nivel disciplinar una autoridad *colegiada* basada en la libertad de enseñanza y el juicio experto, cuya influencia creció gracias el avance de la especialización. Ejemplo de ello es la autoridad que ejercen los decanos en las facultades en las que son elegidos entre un cuerpo de pares. A su vez, ejercen una autoridad de tipo *profesional,* basada en su competencia técnica, que en la práctica puede ser ejercida de modo más o menos personalista, colegiado, a través de su posición burocrática y mediante la lucha política. Clark también menciona la autoridad *gremial o corporativa,* mezcla de la autoridad personalista y la colegiada ejercida por los académicos en ciertas situaciones. Cuando las disciplinas se organizan académicamente en cátedras, tiende a predominar el poder personalista de los profesores titulares sobre profesores nóveles y los alumnos, especialmente si la supervisión colegiada es más bien de carácter nominal y supervisión la estatal es una instancia de control demasiado remota. En cambio, en los sistemas departamentales el poder está más distribuido entre varios profesores titulares y su poder es mayor cuanto mayor es el nivel en el que realizan sus actividades de investigación y docencia (1983, p. 46).

**La autoridad y el proceso de toma de decisiones**

Weick señaló otro mecanismo de acoplamiento que es el de la autoridad del cargo. En este caso, los elementos son puestos, oficinas, responsabilidades, oportunidades, recompensas y sanciones cuyo acoplamiento mantiene unida la organización (Weick 1976, p. 4). A nivel institucional, en los establecimientos universitarios Clark encuentra que lo que predomina la autoridad del *patronato* o el gobierno colegiado que implica la supervisión de la organización por un grupo de outsiders cuyos compromisos principales están fuera de la organización y sólo se dedican a ella *part-time* y de manera no rentada. En este nivel también es relevante la autoridad *burocrática típica de los sectores administrativos y de gestión,* que es la antítesis de la autoridad personal y está basada en la jerarquía formal, la delegación explícita de autoridad en cargos y áreas, la coordinación codificada y la toma de decisiones no personalista. Estas burocracias pueden tener visiones e intereses diferentes a los del cuerpo docente, los estudiantes y las oficinas centrales.

Si bien muchas de las decisiones que a diario se toman están a cargo de profesionales no académicos, tanto internos (gerentes, personal de apoyo) como externos (gobierno, agencias de financiamiento, comités de evaluación, contratistas de investigación), la influencia de los académicos en los procesos de toma de decisiones es muy importante. La autoridad tiende a concentrarse en los niveles más bajos por lo que la influencia de la autoridad institucional es bastante más débil y la gerencia tiene una capacidad limitada para dirigir la organización. Esto hace que Clark los llame “sistemas de base pesada” (Clark 1983, p. 234). Todos estos niveles y formas de autoridad entran en juego de un modo u otro tornando favoreciendo la difusión extrema del poder de decisión en muchas unidades y actores que se comportan como en un sistema federal. Cohen, March y Olsen (1972) afirman que las organizaciones educativas (así como las organizaciones públicas en general y las organizaciones con fines no legítimos) funcionan como una *“anarquía organizada*”, porque:

1. Funcionan en base a preferencias no muy claras o, insuficientemente definidas e incluso inconsistentes, que son más una colección difusa de ideas que una estructura coherente que se refleje en las acciones de los actores.
2. Utilizan tecnologías no claras, y sus procesos no son completamente entendidos por sus miembros. Por ello, frecuentemente se basan en “prueba-error”, en las lecciones de experiencias pasadas y en soluciones surgidas de la necesidad.
3. Hay en ellas una participación fluida de múltiples actores que varía en cuanto al tiempo y esfuerzo que le dedican a las diferentes actividades.

Como resultado de ello “las fronteras de la organización son inciertas y cambiantes; las audiencias y los decisores en cada elección en particular cambian caprichosamente” (Cohen, March y Olsen, 1972, p. 1). Este tipo de organizaciones toman decisiones a partir de objetivos ambiguos no necesariamente compartidos por todos y en situaciones en las que los miembros prestan su atención las cuestiones de modo intermitente. Los autores visualizan a las universidades como:

“una colección de decisiones buscando problemas, asuntos y sentimientos buscando situaciones de decisión, en las cuales puedan ser ventiladas, soluciones buscando asuntos para los cuales sean una respuesta, y decisores buscando trabajo.”(Cohen, March y Olsen, 1972, p. 1)

En este contexto, el proceso de toma de decisiones no se acerca al modelo racional que vincula lógicamente decisiones-problemas sino a la imagen del “bote de basura” en el que los problemas, las soluciones y los participantes se mueven de una oportunidad de decisión a otra, de tal manera que la naturaleza de las decisiones, los tiempos y los problemas dependen de un complicado engranaje de elementos. Estos elementos incluyen el “mix de problemas que logran acceder a la organización, de soluciones que buscan problemas y de demandas externas que influyen sobre los decisores” (Cohen, March y Olsen, 1972, p. 16).

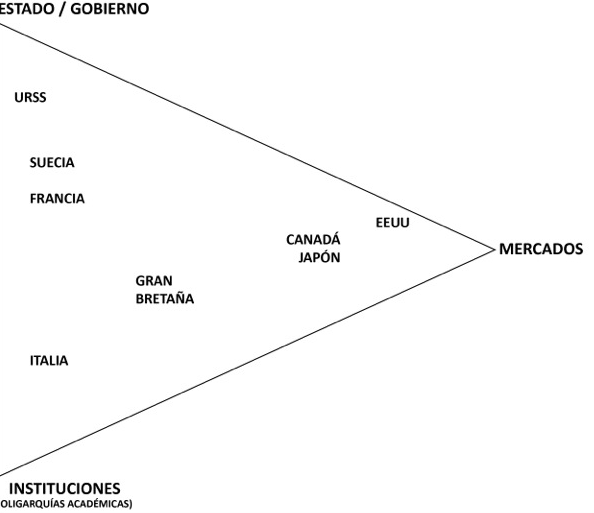
**Los mecanismos de coordinación de los sistemas universitarios**

Las universidades son, a su vez, las unidades constitutivas de los sistemas nacionales de educación superior considerados de modo amplio como conjunto de programas e instituciones educativas ubicadas en un territorio determinado (Knowles, 1978). Más allá de la complejidad interna, el grado de autonomía académica, institucional y financiera que tienen estas organizaciones para tomar decisiones las hace difíciles de regular y coordinar como sistema de educación superior por la autoridad política que debe siempre cuidarse de no violar esta autonomía.

A nivel gobierno, sobre todo allí donde el gobierno asume la provisión de la educación superior como en algunos países Europa y América Latina, ejercen su influencia tres tipos de autoridad. Por un lado, opera la autoridad de tipo *burocrática* de las secretarías y ministerio de educación. Por otro, opera también la autoridad *política* que fue inicialmente era ejercida por la Iglesia y luego lo fue por los gobiernos, especialmente donde la educación superior recibe financiación estatal y existen universidades estatales. En tercer lugar, opera en este nivel la autoridad de la *oligarquía académica*, que ejerce su influencia personal y colegiada cuando una disciplina alcanza los niveles más altos, transferencia de la oligarquía académica local al nivel nacional[[3]](#footnote-3).

Los profesionales académicos conservan un gran margen de autoridad debido a su *expertise* en relación con los bienes y servicios basados ​​en el conocimiento (Clark, 1983). Las distintas formas de autoridad recién mencionadas se distribuyen de modo desigual entre los niveles de un sistema de educación superior y tienen diversas cuotas de poder de decisión sobre los asuntos académicos según la tradición y la cultura institucional de cada país[[4]](#footnote-4).

Las modalidades de coordinación de los sistemas resultan básicamente de la interacción entre tres componentes que Clark (1983) representa gráficamente como los vértices de un triángulo: las instituciones académicas, el Estado y el Mercado. Cada esquina del triángulo representa, el extremo de una forma y un mínimo de presencia de las otras dos, y una diferente localización de los sistemas dentro del triángulo refleja combinaciones de los tres componentes:



Fuente: Clark (1983, p.143)

La autoridad estatal ejerce la***coordinación política****,* en virtud de la importancia o la prioridad política que los sistemas de educación superior adquirieron con la creciente participación de nuevos sectores amplios de la población. Desde la Segunda Guerra Mundial, el Estado ha intervenido directamente en la educación superior para democratizar el acceso y el gobierno de las universidades, incrementar la pertinencia de los programas y la investigación para la economía y el mercado laboral, y para influir sobre el tamaño, forma, costos y dirección futura del sistema (Trow 1984). El Estado ejerce la regulación del sistemaentendida como el "control sostenido y centrado ejercido por un organismo público sobre actividades que son valoradas por la comunidad" (Selznick 1985, p. 363 en Salto, 2016, p.16). El control se ejerce sobre las instituciones de manera burocrática a través de normas legales, evaluaciones externas de las instituciones y sanciones explícitas que tienen como objetivo final la protección de los beneficiarios (principalmente de los estudiantes). King (2007) llama a este tipo de regulación “comando y control”, donde “comando” refiere a la naturaleza prescriptiva del reglamentación legalmente establecida por el gobierno o la agencia reguladora, y "control" al estar apoyada por sanciones negativas (por ejemplo, multas).

En líneas generales, las oligarquías académicas se comportan estratégicamente en relación con el Estado que regula el sistema, y con los mercados relevantes donde las instituciones compiten por estudiantes, personal académico, recursos de diverso tipo y prestigio. Estas oligarquías ejercen una ***coordinación profesional*** basada en el conocimiento como fuente de autoridad y en la creencia de que quienes más saben merecen tener más poder. Ejemplo de ello son las asociaciones nacionales de decanos de distintas especialidades que analizan los estándares de acreditación de sus carreras o los comités de expertos que evalúan proyectos de investigación e intervienen en el control de calidad. En ciertas oportunidades, las instituciones buscan establecer y operar reglas y controles sobre sí mismos, e intentan auto regularse a través de la internalización de estándares y mejores prácticas. En estos casos, la atención se centra más en los miembros de la institución que en los beneficiarios del servicio educativo. Este tipo de coordinación también se ejerce a través del control de calidad de una actividad o cuando la producción está protegida a través de asociaciones que ejercen controles sobre la formación, la entrada, la competencia y la disciplina (King 2007).

La ***coordinación de mercado*** aumentó su influencia a partir de los años ochenta cuando la masificación de la educación superior, la multiplicación y la diferenciación de sus instituciones impusieron un cambio en la economía política que sustentaba los sistemas de educación superior (Brunner,2012). Los principales vectores de este fueron la creciente privatización de los sistemas de educación superior y el uso gubernamental de instrumentos y modalidades de financiamiento que promueven la competencia, la eficiencia interna y la adaptación a las demandas del entorno, adoptando una gestión inspirada en el *New Public Management* (Brunner, 2012, p. 32). La introducción de mecanismos de mercado también se hace visible en cobro de aranceles y la asignación de fondos públicos en función de la matrícula o la demanda (*mercado de consumidores*); en lacompetencia de instituciones por personal, estudiantes, recursos financieros y prestigio (*mercado institucional*); y en la competencia por profesores y administrativos a través de beneficios diferenciales (*mercado laboral*) (Clark 1983).

La coordinación de mercado introdujo en el campo educativo mecanismos de competencia y elección individual. Los ***rankings***de universidades son uno de los más visibles mecanismos de coordinación de mercado ya que facilitan obtención de información y la comparación entre universidades mediante categorías que ubican a las universidades en diversos niveles según indicadores de enseñanza e investigación. En los últimos años han devenido en elementos constitutivos de estos mercados en muchos países donde condicionan el desarrollo de las universidades medida que se institucionalizan. En este punto, cabe destacar que los sistemas de educación superior funcionan en torno a la reputación de sus instituciones que compiten entre sí no tanto en función de un beneficio económico del prestigio (Fernández y Bernasconi 2012).

**Cambios organizacionales y transformaciones en educación superior**

En las últimas décadas, se están produciendo transformaciones profundas el sector de la educación superior que generan tensiones a nivel organizacional. Entre ellas, las más importantes son: la diversificación de los proveedores de educación superior que cuestiona la tendencia de hacia la homogeneidad; la exigencia de rendición de cuentas por parte de la sociedad a las universidades genera una tensión entre las ideas de eficiencia y legitimidad; y el creciente rol de tienen en la sociedad del conocimiento y la expansión económica que las hace objeto de interés por parte de los gobiernos. Estas transformaciones ponen en cuestión los conceptos del neo institucionalismo vistos más temprano (Fernández y Bernasconi, 2012).

## *Expansión y diversificación vs. homogeneidad organizacional*

A lo largo de su historia pero, especialmente, desde la segunda mitad del siglo XX, la universidad como organización ha adquirido múltiples expresiones institucionales. Durante el siglo XIX y gran parte del XX, la educación superior estuvo mayormente en manos del sector público que concentraba la mayor proporción de instituciones, de la matriculación y el financiamiento. Desde los años ochenta, el desarrollo de la educación superior privada ha mostrado una expansión enorme a nivel mundial especialmente por vía de la aparición de instituciones del sector privado, si bien de manera desigual a nivel nacional y regional (Brunner 2012). La coexistencia de sistemas nacionales con bajo grado de privatización o con una economía política predominantemente estatal junto a otros con grados variablemente crecientes de privatización señala un cambio del patrón tradicional de organización de la provisión de educación superior a nivel mundial (Brunner 2012, p.31).

Desde un punto de vista jurídico institucional, suele distinguirse entre universidades públicas (controlados y gestionados por una autoridad u organismo público nacional/federal, estatal/provincial o local) y universidades privadas (controlados y gestionados por organizaciones no gubernamentales, iglesias, asociaciones sectoriales, fundaciones o empresas), independientemente del tipo de financiamiento que reciben. Dentro de esta distinción básica, se encuentra una diversidad de tipos institucionales según su misión y funciones. Para las universidades privadas Levy configuró una tipología que distingue entre universidades de élite/semi-élite, culturales, y de no-élite/ absorción de demanda (Levy, 2011). En cuanto a los tipos funcionales existe una amplia gama de denominaciones como «de la tercera edad», «de ciencias aplicadas», «a distancia», «abiertas», «populares», «tecnológicas», «multiculturales», «del trabajo», «de investigación», «docentes», etc. (Brunner, 2012, p. 29) que muestran hasta qué punto ha llegado la diferenciación.

Este nuevo panorama caracterizado por una mayor diversidad organizacional de las universidades pone en cuestión la tendencia hacia la homogeneidad por vía del isomorfismo. No obstante las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, siguen compartiendo una estructuras organizacionales similares basadas en el modelo profesional napoleónico o el modelo humboldtiano de investigación. Por otra parte, como se verá más adelante, los procedimientos de evaluación institucional refuerzan la adopción de estándares comunes en este nivel que refuerzan el isomorfismo.

## *Eficiencia vs. legitimidad y acoplamiento suelto*

A partir de la década de los ochenta, surgen demandas por mayor rendición de cuentas de las universidades ante la sociedad. En palabras de Rojas y Bernasconi (2014, p. 84): “Como condición de la confianza pública depositada en ellas, las instituciones deben responder por la integridad, la eficacia y la eficiencia tanto de sus procedimientos como de sus resultados en todas las esferas de su accionar”. El Estado dejó de ser un “Estado benevolente” que financia a la educación superior sin tener en cuenta el análisis costo/beneficio a partir de una noción limitada de rendición de cuentas para pasar a ser un “Estado evaluativo” que, además de contribuir con el financiamiento, promueve la evaluación de las funciones y los resultados de las universidades supervisándolas “desde la distancia” (Brunner 1990, p. 21). La exigencia de una mayor rendición de cuentas por parte de la sociedad a las universidades no sólo genera tensión entre las ideas de eficiencia y legitimidad que muchas veces se suponen contrarias sino también una tendencia hacia un mayor control interno que limita el acoplamiento suelto (Fernández y Bernasconi 2012).

Incluso en sistemas donde el Estado ejercía un control centralizado de las universidades y la investigación se han introducido mecanismos de coordinación de mercado como (Fernández y Bernasconi, 2012) por ejemplo, atando la asignación de fondos para investigación a los resultados de la evaluación institucional y la acreditación de carreras. Esto se ve reforzado por la adopción por parte de las instituciones de conceptos y prácticas del *New Public Management* que aportó métodos y estilos de gestión empresarial (Brunner 2007). En términos generales, la administración de estas organizaciones profesionalizado (hoy existen incluso carreras y posgrados dedicados específicamente a la administración de instituciones educativas) y se han creado nuevos puestos en campos como planificación, los servicios estudiantiles, el control de calidad y las relaciones públicas, que contribuyen al concepto de una entidad integrada y orientada a los objetivos. Esto conlleva un control interno más estrecho de las prácticas organizacionales y una reducción del grado de acoplamiento suelto (Hasse y Krüchen, 2014).

Hasse y Krüchen (2014) sostienen que en la actualidad las universidades se perciben a sí mismas como situadas en procesos competitivos de carácter global en los que los estándares comunes, los modelos de conducta, las clasificaciones y los rankings son de suma importancia. Las reformas organizacionales de las últimas décadas habrían propiciado el desarrollo de las universidades como “actores organizacionales”, que compiten entre sí mediante el comportamiento de nicho, el desarrollo de perfiles individuales y las alianzas con otras universidades. “La universidad como organización se está transformando en un actor organizacional, es decir, una entidad integrada, orientada a objetivos y competitiva en la que la gestión y el liderazgo desempeñan un papel cada vez más importante.“ (Hasse y Krüchen, 2014 p. 13). De este modo, la visión tradicional de las universidades como “instituciones dadas por sentado” está cambiando hacia desarrollo de perfiles individuales, por ejemplo, mediante la adopción o elaboración explícita de visiones y misiones institucionales y actividades relacionadas al desarrollo de marcas. No obstante, estos autores consideran que el rápido cambio institucional no va acompañado de un cambio igualmente rápido a nivel organizacional (Hasse y Krüchen, 2014, p. 14).

Fernández y Bernasconi (2012) advierten que el hecho de que se introduzcan mecanismos de mercado en la educación superior, no implica que las organizaciones operen como empresas y sus miembros orienten su acción por criterios de racionalidad económica instrumental, aun cuando ello sí suceda en circunstancias específicas. De hecho, en un contexto en el que los mercados económicos ya se encuentran institucionalizados, las universidades podrían adoptar métodos de gestión empresarial de manera ritualista y ceremonial no siendo seguro que busquen una mayor eficiencia mediante la diferenciación y a la generación de nuevas estructuras. “Así, pueden coexistir a la vez un valor alto para la variable "mercado" y un valor alto para la variable "isomorfismo". (Fernández y Bernasconi, 2012, p. 93). El hecho de que el mercado de la educación superior opere en torno a una escala reputacional, sumado a la existencia los procesos de acreditación y de *rankings* de universidadesque definen esta escala en función de estándares altamente legitimados podría hacer que las universidades opten por transiten procesos isomórficos que privilegien la legitimidad social en vez de producir decisiones que busquen aumentar la eficiencia interna (Fernández y Bernasconi, 2012, p.94).

## *Coordinación política y de mercado vs. acoplamiento suelto*

A partir de los años los ochenta y noventa se cuestiona modo tradicional de gobernanza del sistema de educación superior que combinaba distintos grados de regulación estatal con un amplio margen de autogobierno académico y predominio de la autoridad, disciplinar en pos de un mayor protagonismo de la coordinación política del Estado y la del mercado. Además, el rol cada vez más relevante de las universidades en una economía basada en el conocimiento y en los procesos de institucionalización social genera un mayor interés en el gobierno de la educación superior (Fernández y Bernasconi 2012).

A nivel de la disciplina, el peso tradicional de las áreas disciplinarias, su diversificación y especialización refuerzan y mantienen el poder de la coordinación académica. Una muestra de ello es la actividad de las asociaciones nacionales de decanos que analizan los estándares de acreditación de sus carreras o los comités de expertos que evalúan proyectos de investigación. Por otro lado, el débil acoplamiento de las secciones se ha acentuado en los últimos años en los que la universidad muestra una mayor tendencia hacia la especialización de los campos de conocimiento y la diversificación de los programas de estudio, una mayor autonomía de los ciclos de aprendizaje, especialidades y niveles de estudios, y una conformación de comunidades disciplinares que trascienden instituciones y países (García de Fanelli, 2005).

No obstante, la expansión y diversificación de los sistemas de educación superior en general y, en particular, el creciente número de instituciones privadas percibidas como de distinta calidad, la necesidad de legitimar el uso de fondos públicos y el aumento de las presiones del mercado exigieron un mayor escrutinio sobre la educación superior a través de procedimientos de evaluación y acreditación ya que su calidad, eficacia y eficiencia ya no se dan por sentado (Lemaitre y Zenteno, 2012). En este contexto, la mayoría de los sistemas de educación superior ha adoptado sistemas de aseguramiento de la calidad con diversas modalidades (El-Khawas 2006) y han surgiendo nuevos actores como organismos de acreditación y evaluación. Las universidades y sus programas son evaluados a partir de criterios o estándares predeterminados en conjunto por las comunidades científicas y las autoridades políticas en dimensiones consideradas clave para el cumplimiento de las funciones de la organización. Entre otras cosas, estos indicadores buscan dar cuenta exhaustivamente de:

* la coherencia entre las funciones de la educación superior, la misión institucional y las actividades académicas y de investigación de la universidad;
* la adecuada disponibilidad de recursos económicos, organizativos y de infraestructura;
* la congruencia entre los planes de estudios, los objetivos de las carreras y los perfiles de los egresados;
* la pertinencia temática y resultados de los proyectos de investigación; de la relevancia de las actividades de extensión y vinculación;
* la cantidad, dedicación y formación del cuerpo académico;
* la existencia de condiciones de admisión y mecanismos de ingreso, seguimiento y apoyo de alumnos; y
* la existencia y cumplimiento de la normativa sobre selección y promoción de docentes y alumnos.

El incumplimiento de los estándares y los compromisos de mejora para subsanar los déficits detectados da lugar a sanciones como la imposibilidad de matricular a nuevos estudiantes, recibir financiación pública u obtener certificación profesional. Esto ha planteado a las universidades la necesidad de ir hacia mayores niveles acoplamiento interno y adoptar modelos de calidad y eficiencia más cercanos a los de las organizaciones duras (Fernández y Bernasconi 2012; Buendía Espinosa, 2011).

Fernández y Bernasconi (2012) advierten que los distintos niveles jerárquicos o funcionales de las organizaciones universitarias se encuentran expuestos a diferentes influencias institucionales. Los niveles más altos estarían inmersos en lógicas más institucionalizadas siendo más susceptibles al isomorfismo, mientras que los niveles operativos con lógicas más cercanas a la racionalidad técnica serían más compatibles con el acoplamiento suelto. Esto es congruente con el desdoblamiento observado en las respuestas de las universidades ante los procesos de evaluación institucional, por un lado, y los de acreditación de carreras directamente controladas por las áreas disciplinares, por otro. En el primer caso, las instituciones cumplen (e incluso sobre cumplen) los estándares de evaluación, por ejemplo, mediante el establecimiento de sus propios órganos de internos de evaluación que pueden llegar adoptar incluso estándares más estrictos (Salto 2016). En el segundo caso, algunos estudios advierten la existencia de formas de cumplimiento formal, parcial o superficial de los estándares de acreditación (Camou 2002; Salto 2016). La excepción parece ser los programas de posgrado más expuestos a la competencia que tienden a cumplir con las exigencias de acreditación para no poner en riesgo su continuidad o estabilidad (Salto 2016).

**Conclusión**

Este artículo ha buscado mostrar que la universidad es una entidad compleja en virtud de una serie de características particulares, relacionadas en última instancia a la naturaleza del conocimiento con el que trabaja que hacen de ella una organización flojamente acoplada. Sus múltiples fines y la intervención de numerosos actores de naturaleza e intereses diversos la hacen difícil de gobernar y de coordinar interna y externamente. En la infraestructura de los sistemas de educación superior son las áreas disciplinares las actúan como elementos aglutinantes de las tareas y los miembros de la universidad. Las disciplinas y especialidades se encuentran, a su vez, integradas de manera simbólica en el nivel medio, que es el del establecimiento o la universidad en sí misma. En el nivel más alto, son las estructuras burocráticas locales y nacionales las que intentan a coordinar el funcionamiento del conjunto de organizaciones de educación superior, a través de leyes y reglamentaciones que le otorguen coherencia como sistema nacional. Nada de esto evita que las instituciones de educación superior sigan funcionando internamente y entre sí con un bajo nivel de acoplamiento dada la dispersión de la autoridad en los distintos niveles organizacionales.

La particular forma de funcionamiento que representa el acoplamiento flojo, que desde el punto de vista de otras organizaciones pueden ser considerados como disfuncional, es lo que le ha permitido hacer frente a los cambios sociales, políticos y económicos del ambiente a lo largo de sus de diez siglos de existencia. Los cambios en el contexto institucional en el que funcionan las universidades plantean dudas sobre la tendencia de estas organizaciones al isomorfismo en pos de una mayor legitimidad social y la posibilidad de seguir funcionando en un contexto de acoplamiento suelto. A pesar de ello, el contexto de altamente institucionalizado en el que funcionan las organizaciones de educación superior, que funciona en torno a una escala reputacional; el hecho de manejarse a través de criterios no necesariamente vinculados a la eficiencia; y las diferentes presiones a las que están sometidas sus distintos niveles organizacionales (Fernández y Bernasconi, 2012), no se augura la desaparición de ninguno de estos del isomorfismo o el acoplamiento suelto.

**Bibliografía**

Altbach, P. (2001 [1998]). *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo*. Cátedra Unesco de Historia y Futuro de la Universidad. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Acosta Ochoa, A. Y Buendía Espinosa, M.A. (2016). “Perspectivas Institucionales y Educación Superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México.” *Revista de Educación Superior.* 45 (179), p. 9-23.

Berdahl, R. (1990). “Academic Freedom, Autonomy, and Accountability in British Universities.” *Studies in Higher Education* 15 (2): 169–80.

Brunner, J. (1990). “Universidad, Sociedad y Estado los noventa.” *Nueva Sociedad*, Nro. 107, mayo-junio, pp. 70-76.

Brunner, J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Veracruz: Universidad Veracruzana - Instituto de Investigaciones en Educación.

Brunner, J. (2012). “La universidad: ¿comunidad de mercado o posmoderna?”. *Bordón* 64 (3), p. 27-38.

Buendía Espinosa M. A. (2011). “Análisis Institucional y Educación Superior. Aportes teóricos y resultados empíricos”. *Perfiles Educativos.* Vol. XXXIII, n. 134.

Camou, A. (2002). “Reformas Estatales de ‘Segunda Generación’ y Reformas Universitarias en la Argentina Actual (O de por qué es Bastante Más Fácil Privatizar Una Línea Aérea que Reformar una Universidad) En La Universidad Cautiva: Legados, Marcas y Horizontes, editado por Pedro Krotsch and Marcelo Prati. La Plata, Argentina: Ediciones al Margen.

Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.

Cohen, M., March, J.G. y Olsen, J.P. (1972). “A garbage can model of organization choice.” *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, pp. 1–25.

Fernández, D. E. & Bernasconi, A. (2012). “*Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado”.* Innovar, 22(46), 87-98.

El-Khawas, E. (2006). “Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry.” In: *International Handbook of Higher Education*, edited by James J. F. Forest and Philip G. Altbach, 18:23–37. Springer International Handbooks of Education. Netherlands: Springer.

García de Fanelli, A. (2005). *Universidad, organización e incentivos: Desafíos de la política de financiamientos frente a la complejidad Institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Hasse, R. & Krücken, G. (2014). *“Coupling and Decoupling in Education”. In: Holzer, B. Et al. (eds), 2014, From Globalization to World Society. New York: Routledge, 197-214. Versión disponible en :*

[Https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/institute/sozsem/dok/Mitarbeitende/Hasse/Hasse\_Kruecken\_2014\_Coupling\_and\_Decoupling\_in\_Education.pdf](https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/institute/sozsem/dok/Mitarbeitende/Hasse/Hasse_Kruecken_2014_Coupling_and_Decoupling_in_Education.pdf)

Jepperson, R. (1991). “Instituciones*, Efectos Institucionales e Institucionalismo”* Powell, W. & dimaggio, P. (Eds.). (1999 [1991]). *El* *nuevo institucionalismo en el análisis organizacional.* México: FCE/ Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/ UAEM.

King, R. (2007). “Governing Universities: Varieties of National Regulation.” In Public-Private Dynamics in Higher Education: Expectations, Developments and Outcomes, edited by J. Enders and Ben Jongbloed, 63–88. Bielefeld: transcript Verlag.

Knowles, A. S. (1978). The international encyclopedia of higher education. San Francisco: Jossey-Bass.

Lemaitre, M.J y Zenteno, M. E. (eds.) (2012). Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe Superior 2012, Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

Levy, D. (2011). “Las múltiples formas de educación superior privada: un análisis global.” En: J. J. Brunner y C. Peña (eds.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 135-60.

Meyer, W. And Rowan B. (1977). “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony.” *The American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 2 (Sep., 1977), pp. 340-363.

Mureddu, C. (1995). “Educación y Universidad”. *Revista* *Estudios. Filosofía-Historia-Letras*, Invierno 1994 - Primavera 1995. Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Neave, G., & van Vught F. (1994). “Conclusions”. In: Government and Higher Education Relationships across Three Continents: The Winds of Change, edited by Neave G. And Van Vught F., 2, pp. 269–71. Oxford: Pergamon Press.

Powell, W. & dimaggio, P. (Eds.). (1999 [1991]). *El* *nuevo institucionalismo en el análisis organizacional.* México: FCE/ Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/ UAEM.

Romero, J. (1991). “Los nuevos institucionalismos: sus diferencias y cercanías*”* Powell, W. & dimaggio, P. (Eds.). (1999 [1991]). *El* *nuevo institucionalismo en el análisis organizacional.* México: FCE/ Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/ UAEM.

Salto, D. 2016. *Regulation through accreditation in Argentine graduate education: Regulatory actions and organizational responses*. Dissertation, University at Albany, State University of New York.

Trow, M. (1984). “The Analysis of Status”. In Perspectives in Higher Education, ed. Burton E. Clark, 132-1645. Berkeley: University of California Press.

Weick, K. E. (1976). “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems.” *Administrative Science Quarterly* 21 (1): 1–19

1. Hall, Richard (1983). Organizaciones: estructuras, procesos y resultados. New Jersey-Madrid: Prentice-Hall. [↑](#footnote-ref-1)
2. A diferencia de las universidades que desarrollan su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines orgánicamente, estructuradas en facultades, los institutos universitarios circunscriben su oferta académica a una sola área. [↑](#footnote-ref-2)
3. Otras formas de autoridad que pueden estar presentes son: la carismática, basada en las cualidades personales de los académicos, que es más bien situacional y muy inestable, y la de los centros de estudiantes de las universidades latinoamericanas (Clark 1983). [↑](#footnote-ref-3)
4. Clark identifica cuatro grandes modalidades de distribución de la autoridad a nivel nacional. La de Europa continental concentra la autoridad en la infraestructura del sistema y en la cúpula ministerial en detrimento del nivel institucional. La británica combina el poder de la oligarquía académica y una modesta influencia de los patronatos y de los administradores institucionales. La modalidad norteamericana combina formas de autoridad distribuidas entre los miembros de los patronatos y los profesores, si bien éstos ejercen una influencia más débil. El departamento es la forma de organización académica típica de este modelo, lo que favorece un modelo de toma de decisiones más colegiada y menos personalista. Finalmente, la japonesa que presenta un ministerio central poderoso junto a un conjunto de universidades nacionales de gran prestigio que históricamente ejercen un rol predominante en el sistema. La influencia de las agremiaciones de profesores es muy fuerte y ellos forman parte de la burocracia nacional (Clark 1983, p. 125-131). [↑](#footnote-ref-4)