EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Una visión comparativa de la organización académica

Burton R. Clark

Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azapotzalco

Título original inglés: *The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective*

México, 1991

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Agradecimientos 11

Introducción 17

Primera parte. Los elementos de la organización 31

I. Conocimiento 33
Materiales y grupos de conocimientos 33
La natural ambigüedad de los fines 42

II. Trabajo 55
La disciplina y el establecimiento 55
La profesión fragmentada 63
La división de los establecimientos académicos 66
Secciones 66
Niveles 82
La división de los sistemas académicos 88
Sectores 89
Jerarquías 101
El tejido flojo de la organización académica 110

III. Creencias 113
Los tipos básicos de creencias académicas 117
La cultura de la disciplina 118
La cultura del establecimiento 125
La cultura de la profesión 138
La cultura del sistema 143
Las creencias como mediaciones amortiguadoras 149
Integración simbólica 152

IV. Autoridad 159
Niveles de autoridad 161
Formas de autoridad académica 163
Autoridad basada en la disciplina 164
Autoridad basada en el establecimiento 171
Autoridad basada en el sistema 176
El comodín de la autoridad: el carisma 180
Modalidades nacionales de distribución de la actividad 183
La modalidad europea 184
La modalidad británica 187
La modalidad norteamericana 188
La modalidad japonesa 190
El sistema académico como un sistema de autoridad 192

Segunda parte. Integración y cambio 197

V. Integración 199
Estado, mercado y oligarquía 200
Procesos de integración 211
Coordinación burocrática 212
Coordinación política 218
Coordinación profesional 228
Coordinación de mercado 233
Control mediante grupos de interés 245
Los límites del control estatal 254

VI. Cambio 261
Predisposición estructural y capacidad de adaptación 267
Estructura del trabajo 268
La predisposición de las creencias 279
Autoridad e integración 281
Las contradicciones del orden y el desorden 289
Contradicción entre la disciplina y el sistema 290
Contradicción en la superestructura 294
Contradicción. en la infraestructura 296
El proceso evolucionista de inversión del orden y el desorden 297
El proceso de diferenciación 301
La transferencia internacional 318
El conocimiento y el cambio 327

Tercera parte. Teoría normativa 331

VII. Valores 333
Los valores básicos 334
La justicia social 334
La competencia 334
La libertad 342
La lealtad 344
Conflicto y acomodo 347

VIII. Preferencias 363
La división del poder 364
El apoyo a la diversidad 371
La legitimación del desorden 375
La singularidad de la educación superior 378

Bibliografía 381

I. CONOCIMIENTO

En cualquier sociedad encontraremos que el trabajo académico se organiza en torno a materiales cuya naturaleza es singularmente intelectual. Las sustancias de la educación superior son totalmente distintas de las que se encuentran en las organizaciones industriales, las oficinas gubernamentales y las diversas agencias civiles de carácter no lucrativo. No es que la educación superior sea singular en todos sus aspectos; de hecho, otros sectores se asemejan cada vez más a ella en tanto se fundamentan en el conocimiento, la ciencia y las profesiones. No obstante, las actividades académicas revisten rasgos específicos que moldean a las organizaciones académicas de cierto modo y les crean problemas peculiares de comportamiento y de poder.

Materiales y grupos de conocimiento

Desde que se organizó formalmente, la educación superior ha funcionado como una estructura social destinada al control de la técnica y el conocimiento avanzados. Sus materiales o sustancias básicas son los cuerpos de ideas avanzadas y técnicas relacionadas que constituyen la mayor parte de la cultura esotérica de las naciones. El personal académico maneja estos materiales de manera muy diversa. Cuando escudriña, memoriza y critica los relatos escritos y orales legados por otras generaciones, tal como lo ha hecho durante muchos siglos, realiza operaciones de conservación y depuración. Al instruir a sus estudiantes, está empeñado en la deliberada transmisión en gran escala; la universidad medieval emergió precisamente como un medio para organizar ese tipo de transmisión,[1] y de hecho la docencia es aún la labor predominante de todo sistema nacional de educación superior. Cuando los académicos utilizan su saber en forma práctica para ayudar a otros sectores sociales, realizan aplicaciones directas. A lo largo de los dos últimos siglos y a medida que los imperativos de la ciencia y la investigación han penetrado en las universidades en muchos países, los académicos se han comprometido crecientemente con el descubrimiento y la confección de nuevos cuerpos de conocimiento. Lo que tienen en común las actividades específicas de los profesores es la manipulación del conocimiento, entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación. Si es válido afirmar que el trabajo de un carpintero es andar, martillo en mano, en busca de clavos para hundir, entonces lo que hace un profesor es circular con un paquete de conocimiento, general o específico, en busca de la manera de aumentarlo o de enseñarlo a los demás. Así lo definamos amplia o estrechamente, el material es el conocimiento. Las tecnologías principales son la investigación y la enseñanza.

No es posible definir con precisión esta materia invisible. El conocimiento es un concepto central de la discusión sobre la educación en cualquier nivel; los currícula constituyen definiciones de las formas de conocimiento cuya impartición se considera válida.[2] El conocimiento también resulta un concepto central del análisis de las sociedades modernas, entendidas, por ejemplo, como sociedades que aprenden, sociedades de conocimiento o sociedades posindustriales.[3] En el sentido genérico que aquí le atribuimos, su significado es amplio e incluye tanto campos temáticos como estilos de pensamiento y destrezas intelectuales. Abarca, por ejemplo, el "conocimiento ocupacional" –la información y las destrezas específicas necesarias para el manejo de un aspecto particular del ambiente; el "conocimiento histórico" (o educación general)– la comprensión teórica de la acumulación de saber científico, estético y filosófico de la cultura general, y el "conocimiento conceptual y de proceso" –la adquisición de los procesos que incrementan el conocimiento y el desarrollo de destrezas que generan pensamiento crítico y evaluador.[4] Así, concebido ampliamente, el conocimiento es el medio común utilizado para una variada gama de propósitos –tanto para funciones de "masa" como de "élite", tanto para el trabajo de un instituto tecnológico y los programas de capacitación cortos para la universidad, de investigación y el doctorado. No estamos afirmando que el manejo de conocimiento es lo único que hace la institución académica: si la universidad tiene un departamento de bomberos, éste cumple evidentemente con otro cometido. Además, la educación superior puede pensarse de maneras muy diversas; el psicólogo la concibe como un sitio en el que la persona desarrolla su personalidad, el sociólogo como una institución central para el otorgamiento y la generación del estatus; para el politólogo

[1] Hastings Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*; Homer Haskins, *The Rise of the Universities*; John W. Baldwin y Richard A. Goldthwaite, comps., *Universities in Politics*; A. B. Cobban, *The Medieval Universities*.
[2] Véase Paul H. Hirst, *Knowledge and the Curriculum*.
[3] Véase Fritz Machlup, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*; Daniel Bell, *The Coming of Post-Industrial Society*; Burkart Holzner y John Marx, *Knowledge Application*.
[4] Jeanne Schmidt Binstock, "Design from Desunity", pp. 84-86.

es un órgano de reclutamiento político, y en opinión del economista sirve para desarrollar el capital humano. Pero, en todos los casos, la materia del conocimiento –más aún, la de tipo avanzado– es la médula de los propósitos y la esencia de cualquier sistema de educación superior. Esto puede comprobarse a lo largo de la historia, así como en las más diversas sociedades.[5]

El conocimiento avanzado moderno tiene varias características distintivas cuyos efectos se irradian a lo largo de las organizaciones académicas. En primer lugar, tiene un carácter especializado, históricamente compuesto de especialidades que se multiplican continuamente. El crecimiento conduce a la división. Las primeras universidades europeas surgieron de los esfuerzos de pequeños grupos de maestros y estudiantes que, en respuesta tanto a la demanda externa como a la necesidad propia, buscaron separar, sistematizar y desarrollar cuerpos de pensamiento en el derecho, la medicina, la tecnología y algunos otros campos. Durante mucho tiempo, bastó una división relativamente simple, puesto que el conjunto agregado del conocimiento evolucionó lentamente y permaneció relativamente estático. Pero bajo el influjo de la industrialización y la cambiante división del trabajo de los dos últimos siglos, se desarrolló rápidamente una separación de las especialidades. Hacia principios del siglo XX, Max Weber percibió que una tensión profunda entre el "generalista" de antaño y el "hombre de tipo especializado" subyacía a un sinnúmero de problemas educativos.[6] El especialista ganó la competencia, pese a las múltiples exhortaciones en sentido contrario. Incluso en los Estados Unidos que, junto con la Gran Bretaña, ha profesado continuamente su apego por el enfoque general o "liberal" hacia el conocimiento, los "generalistas" se han convertido en una pequeña minoría a la defensiva. Al principiar el siglo, William James instaba a los norteamericanos a rechazar al "pulpo de los doctorados", con todos sus tentáculos de especialización. Siete décadas después, los estadistas que buscaban resucitar la educación general se lamentaban de que en el sistema norteamericano los estudios generales constituyen una "zona de desastre".[7] Con las ciencias biológicas y físicas a la cabeza del cambio acelerado, las especialidades en todo el mundo académico se multiplican con rapidez. También se vuelven más estrechas y más dependientes de sus propias secuencias internas, requiriendo así de períodos formativos más específicos y prolongados. Cada vez más densas y cambiantes, las ramas de la educación especializada intensifican su requerimiento del regreso reiterado al aula por parte de todos los profesionales y no sólo de los ingenieros, los tecnólogos y los científicos "aplicados" quienes ya conocen el significado de la educación continua a partir de su experiencia cotidiana.

Si a la educación superior en todos los países se le exige que proporcione una estructura social de apoyo para el conocimiento avanzado, entonces está destinada a producir un número casi ilimitado de especialidades. Si bien cada sistema nacional alcanza una cobertura distinta, todos se consideran responsables de abarcar un mayor número de campos de estudio y aplicación que otros sectores institucionales, incluyendo la educación básica y media. En un sistema grande, son cuando menos 50 las disciplinas básicas y los campos profesionales. Toda vez que los campos principales se subdividen en especialidades –algunos con cinco o más divisiones, como la biología, la economía, la física, la psicología, el derecho y la medicina– el número de especialidades en una universidad importante puede sobrepasar las 200. Y la proliferación no parece tener fin. En contraste, no hay empresa de negocios, iglesia, ejército, hospital u oficina pública en ningún país que abarque tantas "ciencias y artes", y sería inconcebible que alguna incluyera campos tan dispares como la arquitectura y la ingeniería, la pedagogía y el trabajo social. En otros sectores, los grandes agregados organizacionales no cubren territorios de conocimiento tan amplios como las universidades: los que más se aproximan son las innumerables oficinas que componen el ramo ejecutivo del gobierno moderno. La razón es sencilla: a lo largo de la división del trabajo social, las ocupaciones y sus cuerpos respectivos de saberes y técnicas se consideran avanzados cuando su componente formativo se ubica en la educación superior. Así, todos los componentes del conocimiento práctico avanzado tienen que aparecer en el sistema académico, junto con los múltiples empeños humanísticos y filosóficos que le son connaturales. El vasto alcance del conocimiento incorporado es un rasgo singular y central de las instituciones y los sistemas de educación superior, y constituye una característica generadora de formas especiales difícilmente comprensibles para el que está habituado a la vida organizacional en otros sectores de la sociedad.

La segunda propiedad fundamental de las sustancias académicas es su autonomía creciente, un continuo distanciamiento de las especialidades entre sí y respecto del conocimiento general impartido en la

[5] Ioan Davies ha señalado que, aunque la educación tiene funciones latentes como la selección de individuos para los puestos ocupacionales, "su función *manifiesta* es el manejo del conocimiento. Cualquier estudio comparativo que lo ignore corre el peligro de trivializar su temática entera [énfasis en el original]". Véase "The Management of Knowledge", p. 278.

[6] Max Weber, *From Max Weber*, pp. 242-243.

[7] Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Missions of the College Curriculum*, p. 11.

escuela primaria y media. Un número cada vez mayor de campos de conocimiento se vuelve esotérico e inherentemente autónomo. Pudiéramos desear que fuese de otra manera, pero el hecho crudo es que aquellos que manejan los materiales de la microbiología no necesitan a los que trabajan con la historia medieval para realizar sus actividades, ya sea en la investigación, la docencia o el servicio. Lo propio ocurre con los físicos de alta energía y los sociólogos urbanos, los profesores de mercadotecnia y los de psicología infantil, los maestros de derecho criminal y los investigadores en cosmología. Naturalmente, cada campo comparte linderos con otros, y algunos –en especial las matemáticas, por ejemplo– son utilizados como materias preparatorias e instrumentos indispensables en otros campos. Pero los vínculos no recorren todos los campos como si fueran encadenamientos continuos; e incluso al interior de campos vinculados entre sí, los especialistas se adentran en túneles separados, estrechando su enfoque para dominar y explotar un único cuerpo complejo de pensamiento y técnica. Al argumentar que las universidades son organizaciones relativamente desintegradas, un observador ha señalado:

> Las matemáticas se enlazarán hasta cierto punto con la física, la química y la ingeniería, pero no se interesan en lo absoluto por lo que sucede en la historia, las lenguas romances o en las escuelas de administración, agricultura o medicina. Cada uno de estos campos tomará su propio camino, por lo que la tarea de mantener un funcionamiento armonioso constituye uno de los mayores retos de la administración.[8]

Las especialidades crecientemente dispares recorren el espectro alfabético desde la arqueología y el arte hasta la urología y la zoología, abarcando decenas de campos intermedios.

En tercer lugar, el descubrimiento del conocimiento es una actividad abierta. Es un compromiso con lo desconocido, con lo incierto, y como tal, es difícil de sistematizar mediante las estructuras organizacionales normales erigidas aparentemente como medios racionales para alcanzar fines conocidos y definidos. Esta situación peculiar –poco común en otros sectores sociales– es propia de todos los campos en la vasta gama de las disciplinas. Se exige a cada especialidad que se supere ensanchando sus propias fronteras hacia terreno desconocido. Cuando una función primordial del sistema, como el descubrimiento, pasa al frente del escenario en ciertos sectores académicos, su carácter abierto se refleja en las modalidades estructurales y operativas de las organizaciones académicas. Por ejemplo, si los profesores han de pensar autónoma y creativamente, no hay razón para obligarlos a congregarse en un sitio en momentos determinados. Por tanto, los profesores de las "universidades de investigación" gozan de un notable grado de control personal sobre el uso del tiempo, incluso en comparación con profesionales importantes, como los médicos y los abogados, y tienen además el privilegio de permanecer en casa para pensar y escribir en vez de ir a la oficina.[9]

En cuarto término, el conocimiento es portador de herencias ancestrales. Las materias vienen heredadas a lo largo del tiempo, expandiéndose y adquiriendo prestigios diferenciales.[10] Expresiones como "la herencia cultural" y "lo mejor de la humanidad" son indicativas de esta gran cantidad de saber heredado. La noción de que ciertas ideas son las mejores y sobreviven porque tienen un valor eterno constituye un poderoso sustento mítico, particularmente en las humanidades. Pero esta transmisión por herencia también es poderosa en las ciencias: hay ideas germinales que vienen de siglos atrás; la elaboración de una temática es el producto del trabajo de muchas generaciones; lo que se pensaba ayer se convierte en el patrimonio sobre el que se erige el pensamiento de hoy. El término "erudición" resuena con tonalidades de profunda ascendencia histórica. En suma, un sistema académico opera con materias crecientemente especializadas y numerosas, intensivas y extensivas en conocimiento, y que gozan de una autonomía derivada de la inercia; esto es particularmente cierto en los sistemas avanzados, pero incluso los sistemas más atrasados fundamentan su operación en algunos paquetes de conocimiento relativamente distintos entre sí que ostentan sus propias lógicas internas y gozan de una tendencia inherente hacia la autonomía. Además, los sistemas poco desarrollados tienden a orientarse hacia la investigación y la especialización bajo el influjo de los sistemas más avanzados. Así como no se ha encontrado una manera de frenar la división del trabajo en la sociedad, no es probable que se encuentre una manera de frenar la división del *conocimiento* en la sociedad *académica*.

A partir de la sustancia, se derivan ciertos aspectos de la forma: las tareas y los trabajadores se agrupan de acuerdo con los paquetes de conocimiento. Las tareas básicas, la enseñanza y la investigación, se

---

[8] Robert H. Roy, *The Culture of Management*, p. 89.

[9] Véase James S. Coleman, *The University and Society's New Demands Upon It*, pp. 359-399, especialmente pp. 369-371 y 387.

[10] Véase Christopher J. Hurn, *The Limits and Possibilities of Schooling*, pp. 262-263.

dividen y se vinculan por especialidad; los profesores están sujetos a una división semejante. Esto es tan evidente en todas las estructuras de educación superior –medievales o modernas, desarrolladas o en desarrollo– y tan claramente necesario, que difícilmente podríamos imaginarlo bajo una forma distinta. El profesor de derecho no combina la enseñanza de su materia con la investigación médica –a menos que dicho profesor o profesora esté desarrollando una nueva especialización en medicina legal. Incluso en las estructuras relativamente simples de la universidad medieval, los profesores conservaban, depuraban y enseñaban no el conocimiento en general, sino materias particulares de las cuales se habían convertido en expertos. Así, señalemos un primer principio: las tareas y los trabajadores se integran alrededor de los muy diversos cuerpos de conocimiento; las especializaciones son los cimientos sobre los cuales se construye todo el edificio. Este principio se sostiene para la universidad de investigación, la escuela formadora de profesores, el instituto tecnológico, la pequeña universidad urbana o regional, y cualquier otro tipo de institución de tercer nivel. Por supuesto, las agrupaciones pueden ser amplias o estrechas, organizándose en torno al conocimiento general o bien alrededor de especializaciones. En este sentido, varían mucho los sistemas nacionales y sus subsectores. Pero, independientemente de que sean generales o específicas, las materias de conocimiento son siempre las bases primordiales de la organización.

¿Qué significa hablar del agrupamiento de tareas y trabajadores en torno a los campos de conocimiento? Sus efectos se irradian a lo largo y lo ancho de los sistemas académicos. Por ejemplo, los analistas que han comparado la organización académica con la de otros sectores de la sociedad, señalan que en el mundo académico las configuraciones jerárquicas en el trabajo resultan extraordinariamente planas y artificialmente estructuradas.[11] Una organización de tipo universitario se compone de múltiples células de especialización colocadas horizontalmente y débilmente articuladas en los niveles operativos, junto con un pequeño número de niveles superiores de coordinación. El que ello sea consecuencia de la naturaleza misma de las actividades académicas, antes que de creaciones occidentales, se demuestra por el hecho de que en todos los casos aparece una jerarquía más pronunciada en el sector administrativo de la organización académica –la construcción y el mantenimiento, la proveeduría y las finanzas– en comparación con el sector académico, es decir, la enseñanza y la investigación. La faceta administrativa se asemeja frecuentemente a la pirámide de responsabilidad y de mando típica de otro tipo de organización que ha sido modelo de la teoría organizacional clásica y foco de interés público. En este modelo, se extiende hacia abajo una cadena de mando relativamente clara que pasa por los puestos de "director administrativo" o "vicepresidente de finanzas" hasta los subdirectores y jefes de departamento –de archivo, de personal, de finanzas– cuyas oficinas están repletas de trabajadores administrativos, entendidos como empleados de rango subordinado.

En el aspecto académico, a lo largo de la historia, las cosas han sido distintas. La forma predominante ha sido la estructura plana de piezas débilmente acopladas y esto obliga a concebir la organización académica en términos de una federación o una coalición, antes que como un sistema unitario comúnmente conocido como burocracia. De manera particular en los modos de organización académica históricamente predominantes en Europa y América Latina, aunque también, en menor escala, en las modalidades británicas y norteamericanas, las unidades organizacionales básicas –la facultad (de derecho), el departamento (de física) y la cátedra (de literatura clásica)– han tenido tal grado de autonomía y de desajuste en sus formas de trabajo que se puede caracterizar a la organización en su conjunto como una especie de "conglomerado empresarial" que incorpora a los más diversos grupos de disciplinas. Esto significa también que el trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de las disciplinas y las profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos. Los capítulos sobre el trabajo y las creencias profundizarán en estas cuestiones.

En comparación con las empresas mercantiles y otras organizaciones, las modalidades de control son, por tanto, relativamente parecidas a la estructura del trabajo. La organización académica está sujeta a un control más o menos difuso, incluso en los sistemas estatistas y en los regímenes autoritarios. ¿Por qué es así? En las organizaciones caracterizadas por la aplicación de la pericia intensiva del conocimiento en el sitio de la producción, el poder de decisión tiende a concentrarse en los niveles operativos. Si estos niveles se encuentran fragmentados en numerosos cuerpos, entonces el poder difundido hacia abajo también estará altamente fragmentado. En los capítulos que tratan los temas de la autoridad y la integración exploraremos estas características e identificaremos los rasgos específicos de la coordinación institucional y sistémica.

[11] John J. Corson, *Perspectives on the University Compared with other Institutions*, pp. 155-169; Stephen K. Bailey, *A Comparison of the University with a Government Bureau*, pp. 121-136; Burton R. Clark, *Facult y Organization and Authority*, pp. 236-250; Coleman, *University and Societys New Demands*, pp. 359-399; John Millett, *The Academic Comunity*.

La natural ambigüedad de los fines

Puesto que las tareas de la educación superior son tanto intensivas como extensivas en conocimiento, los individuos involucrados en ellas experimentan una particular dificultad para enunciar el propósito de su sistema estatal o nacional. ¿Qué tipo de institución es capaz de incorporar en su seno la literatura clásica y el trabajo social; de colocar conjuntamente la física y la sociología; de integrar la arqueología con la zoología? Durante mucho tiempo, las grandes configuraciones académicas han formulado objetivos, en el mejor de los casos, de manera sumamente ambigua. En el siglo XX esta ambigüedad ha experimentado un salto cualitativo, dificultando aún más la clarificación de los propósitos.[12] Actualmente en Gran Bretaña, por ejemplo, aquellos observadores astutos que han intentado explicar las tareas del sistema de educación superior han recurrido a expresiones vagas como "disminuir la ignorancia", no obstante sus esfuerzos por hacer descripciones fieles de la realidad. Estos observadores indican que el sistema tiene algo que ver con la "erudición y la educación", pero también reconocen que estas expresiones dicen poco acerca de por qué, quién o cómo se realizan esas funciones: ¿Son valiosas por sí mismas la erudición y la educación o cumplen fines nacionales? ¿Debería producir la educación superior dirigentes políticos o simplemente capacitar al común de la gente? ¿Debería atender las demandas estudiantiles o las de los planes de capacitación de personal o a ninguna de las dos? ¿Debería enseñarse la sociología, la tecnología, el peinado o debería hacerse caso omiso de todas estas cosas? y ¿de acuerdo con qué prioridades debería cumplirse con estos fines?[13] En los Estados Unidos, durante varias décadas, los observadores pragmáticos se han limitado a hablar del triple propósito: "la docencia, la investigación y el servicio", sin atreverse a especificar qué podría enseñarse, qué debe ser investigado o qué se puede entender por la prestación de un servicio. Los esfuerzos desplegados en la década de los 70 para aclarar los fines acabaron produciendo una prolongada lista de abstracciones. Por ejemplo, la Comisión Carnegie para la Educación Superior señaló cinco objetivos de la educación superior, tales como "el desarrollo de las capacidades humanas en el conjunto de la sociedad".[14] En Suecia, la Comisión Nacional U68 propuso objetivos como la "democracia", el "desarrollo de la personalidad" y el "cambio social".[15] Japón, Canadá, Francia y la República Federal de Alemania tampoco parecen proponer fines más claros.[16] En los países comunistas la situación es semejante; por ejemplo, en Polonia, la Ley de Educación Superior de 1958 produjo un listado que abarcó desde la instrucción de personal calificado para todas las ocupaciones en la economía, la cultura y todos los sectores sociales demandantes de certificados de educación superior" hasta "la educación para la realización personal".[17]

Desafortunadamente, la exhortación poco puede hacer para cambiar la natural ambigüedad de los fines. En palabras de Michael D. Cohen y James G. March:

> Cualquier persona educada sería capaz de pronunciar un discurso con el título de "El propósito de la universidad". Muy pocas personas lo escucharían voluntariamente. En general, tales discursos y los ensayos que los acompañan ion ejercicios bien intencionados de retórica social, con poco contenido operativo. Los esfuerzos de generar enunciados normativos de los fines de la universidad tienden a producir propósitos sin sentido o muy dudosos.[18]

Los objetivos son tan amplios y ambiguos que la universidad o el sistema tienen muy bajas probabilidades de cumplirlos –o, incluso, de no cumplirlos. Es imposible evaluar el cumplimiento de los fines. No se sabe si los grupos significativos dentro del sistema los aceptan total o parcialmente ni en cuál escala de prioridades.[19]

---

[12] Corson, *Perspectives on the University*, pp. 155-169; James C. March y Johan P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations*; J. Victor Baldridge *et al*., *Policy Making and Effective Leadership*, pp. 20-21.
[13] Graeme C. Moodie y Rowland Eustace, *Power and Authority in British Universities*, pp. 19-20; véase también Eric Ashby, *The Academic Profession*, p. 10.
[14] Carnegie Commision on Higher Education, *Purposes and the Performance of Higher Education in the United States*, p. 1.
[15] Clark Kerr, "Goals for Higher Education" y el "Apéndice", en Clark Kerr *et al*., *12 Systems of Higher Education*; la cita es de la p. 202.
[16] *Idem*, "Apéndice".
[17] *Idem*, p. 195.
[18] Michael D. Cohen y James G. March, *Leadership and Ambguity*, p.195.
[19] *Idem*, pp. 195-196.

El dilema es claro y cruel. En todas las épocas, los que hablan a favor de la educación superior son instados, y se sienten obligados, a esclarecer sus propósitos mediante un enunciado sencillo: sin duda podrá usted explicarnos qué actividad realiza su empresa –pregunta alguien del medió extrauniversitario–; en suma, por qué se dedica a eso. Y frente a la continua expansión y fragmentación del conocimiento, los mismos académicos creen percibir certidumbres en las grandes formulaciones que prometen ordenar las cosas y otorgar algún tipo de sentido global. Así, como testigos de un continuo desfile de declaraciones pretendidamente nuevas que, en sus pequeñas alteraciones fraseológicas, son como vino viejo en odres nuevos: la capacitación de personal y/o la transmisión cultural y/o el desarrollo individual y por supuesto la erudición, la investigación y el servicio a la sociedad. Las declaraciones carecen de eficacia conductora del trabajo, salvo en el sentido muy amplio de indicar que la educación superior no se ocupa de la producción de bienes materiales, de la defensa militar de la nación, ni de la creación de servicios de bienestar social; de la salvación espiritual, ni de la vigilancia del orden público –aunque, visto el asunto con mayor detenimiento, la educación superior de alguna manera se relaciona con cada una de estas actividades.[20]

Uno de los efectos graves de las definiciones simplificadas de fines es la desorientación de los que creen en ellas, elevando expectativas que no se cumplirán y provocando querellas sin salida. Se dan consecuencias semejantes particularmente cuando la visión de lo ideal se mezcla con una supuesta observación de lo real. Así, el prototípico estadista de propósitos claros en los Estados Unidos, Robert Maynard Hutchins, argumenta que "una universidad es una comunidad intelectual de personas (...) que buscan comprender los grandes problemas que enfrenta y que seguramente enfrentará la humanidad".[21] Haciendo de este enunciado normativo una descripción de la universidad, Hutchins procede a argumentar que el entrenamiento profesional específico y la investigación en una disciplina especializada son inapropiados, puesto que no son intelectuales en un sentido general ni están vinculadas entre sí como para constituir una comunidad integrada. No obstante, las prácticas negadas por su discurso purista resultan ser las realidades de la universidad norteamericana moderna, como lo han sido de las universidades modernas de otros países.

La formación profesional en campos específicos como el derecho y la medicina se remonta a los orígenes de las universidades occidentales: la demanda de este tipo de entrenamiento generó respuestas innovadoras por parte de los gremios académicos y las federaciones gremiales, agrupaciones nuevas de maestros y estudiantes que llegaron a ser conocidas como universidades. Lo describe A. B. Cobban:

> Las universidades medievales eran fundamentalmente escuelas de formación vocacional. Entrenaban estudiantes para el dominio de áreas de conocimiento con objeto de que se desempeñaran en alguna de las profesiones seculares como la abogacía, la medicina y la enseñanza o para que sirvieran a la Iglesia. La Teología, la Gran Señora de las Ciencias, era en realidad una disciplina minoritaria, cultivada por los espíritus más capaces de las universidades, pero resultaba una materia árida y de preparación demasiado prolongada para la masa estudiantil (...) La ambición común del estudiante consistía en obtener un empleo lucrativo en el marco del orden establecido.[22]

Al respecto podríamos agregar que por mucho que hayan cambiado las cosas, las ambiciones estudiantiles parecen haber permanecido iguales. A ocho siglos de distancia, ya es hora de aceptar la idea de que las disciplinas y los campos profesionales son realidades inherentes a la vida académica.

Históricamente ha gozado de gran estima el esfuerzo de esclarecer los fines mediante la enérgica aseveración de alguna visión particular. En los Estados Unidos, anteriormente a Hutchins, Abraham Flexner enunció un propósito distinto en contenido pero semejante en cuanto a pureza: a esencia de la universidad es el cultivo de la erudición pura.[23] Dicho cultivo se entiende como la investigación especializada conducente al descubrimiento de lo nuevo, es decir una visión diametralmente opuesta al interés del Hutchins en la formación intelectual general. En el siglo XIX, en Inglaterra, el cardenal Newman alegaba audazmente que la universidad era el sitio para la conservación y la enseñanza del saber universal, que su "objetivo" no consistía en el descubrimiento o la instrucción utilitaria sino en la difusión de las verdades eternas.[24] A

---

[20] Moodie y Eustace, *Power and Authotity*, p. 20.

[21] De una entrevista con Robert Maynard Hutchins reproducida en la *Chronicle of Higher Education*, 4,13 (1977). Véase también Hutchins, *The Learning Society*, cap. 8, "The University".

[22] Cobban, *Medieval Universities*, p. 165.

[23] Robert Ulich, *Abraham Flexner's Universities.*

[24] John Henry Cardinal Newman, *The Idea of a University*; A. Dwight Culler, *The Imperial Intellect*.

principios del mismo siglo, en Alemania, Guillermo de Humboldt contribuyó al establecimiento de la moderna universidad alemana al subrayar la importancia del descubrimiento científico.[25] En ocasiones, semejantes definiciones han servido para conducir y explicar las reformas (como en el caso del propio Humboldt), pero la regla era que representaran el recuerdo de un pasado idealizado, la afirmación nostálgica que procuraba en vano detener el curso de los acontecimientos.

La doctrina contra la investigación del cardenal Newman, elaborada y publicada en la década de 1850, era un reflejo de la Universidad de Oxford tal como la conoció, que, como lo ha señalado Clark Kerr, buscaba combatir el "fantasma de Bacon", cuya filosofía utilitaria adolecía, para Newman, de miras inferiores.[26] Pero la universidad centrada en la investigación ya había logrado un grado avanzado de evolución, pues la segunda mitad del siglo XIX fue testigo del triunfo de la universidad alemana como el primordial modelo internacional de la época. La doctrina de Flexner, publicada en 1930, elogiaba el visible énfasis del modelo alemán en la investigación pura –"los ministros alemanes y los profesores alemanes no sólo valoran la educación, sino que saben perfectamente en qué consiste"– y desestimaba a la universidad británica por centrarse en la instrucción y a la norteamericana por involucrase con "un sinnúmero de trivialidades".[27] No obstante, el hecho es que, por su dinámico desarrollo, ya se delineaba la preeminencia que lograría posteriormente el modelo norteamericano, mientras que, por su parte, la universidad alemana de la época acabaría por eclipsarse –independientemente del impacto del fascismo– y dejaría de representar la expresión esencial de la universidad moderna.

El argumento es claro: las grandilocuentes declaraciones de propósitos y fines, de la esencia y la verdadera naturaleza de la universidad, son representaciones pobres de la realidad e inapropiadas guías para dar cuenta del presente. Frente a la creciente complejidad de los sistemas modernos, los esfuerzos tendientes a delimitar clara y específicamente los objetivos de la "educación superior" o incluso de la "universidad" no dejan de ser irrelevantes para la comprensión de la situación real. Pocas cosas tienen menor sentido que los debates –herencia de siglos– sobre el carácter ideal de la educación superior; de hecho, como lo ha señalado Margaret S. Archer, lo mismo puede decirse de la educación en general.[28] Los debates estériles no dejarán de prolongarse si no se fundamentan en una comprensión de cómo funciona y cómo se transforma la educación superior.

¿De qué manera, entonces, podemos abordar analíticamente la relación entre los fines y las prácticas en las universidades y los sistemas académicos globales, más allá de observar simplemente que se trata de una relación confusa? Los teóricos modernos del proceso de toma de decisiones han elaborado un conjunto de espléndidas metáforas que describen la naturaleza de las decisiones gerenciales en situaciones de ambigüedad, Con particular referencia a las universidades, nos hablan de "anarquías organizadas", en las que están mal definidos y poco vinculados los fines y los medios; "situaciones de basurero", en las que los proyectos, las controversias y las soluciones se amontonan en un revoltijo; "campos de acción" que se parecen a canchas de fútbol con porterías a los costados; y una "tecnología de la tontería" la cual, en contraposición a una tecnología tradicional racionalista, asume que con frecuencia los propósitos no preceden a la acción, que las acciones no tienen por qué orientarse hacia fines determinados ni están obligadas a ser congruentes, y que la intuición, la tradición y la fe constituyen, por lo general, el fundamento de las decisiones. "En ocasiones, los individuos y las organizaciones necesitan recurrir a comportamientos que carecen de justificación. Necesitan actuar antes de pensar."[29]

Así, las instituciones de educación superior son percibidas como ejemplos preeminentes de organizaciones débilmente cohesionadas en las que la ambigüedad se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes, así como de la ambigüedad de sus fines. Esta perspectiva ha sido valiosa al señalar la enorme diferencia entre los modelos tradicionales de toma de decisiones y las realidades de las organizaciones académicas. Además, dicha concepción ha producido observaciones agudas; por ejemplo, el que una táctica elemental de la acción administrativa consiste en hacer uso de los altisonantes discursos normativos como depósitos de gran variedad de problemas y objetivos. Así, el administrador puede aislarse y desembarazarse de problemas y objetivos concretos.

---

[25] Se traduce el título del clásico memorando de Guillermo de Humboldt sobre el diseño para la fundación de la Universidad de Berlín como "Sobre espíritu y el marco organizativo de las instituciones intelectuales de Berlín". Véase la bibliografía.

[26] Clark Kerr, *The Uses of the University*, pp. 2-4.

[27] Ulich, *Flexner's Universities*, p. 317.

[28] Margaret S. Archer, *Social Origines of Educational Systems*, p. 4.

[29] Cohen y March, *Leadership and Ambiguity*, p. 223; March y Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations*.

> En gran escala, las discusiones de los objetivos organizacionales globales o de los planes para el largo plazo constituyen los clásicos botes de basura. Son suficientemente generales como para incluir cualquier cosa. Se les define socialmente como importantes. Por ser focos de atracción de una gran variedad de problemas, refuerzan su importancia. El activista insistirá (en parte) en la discusión de los grandes planes para evitar que circule la basura en las arenas cotidianas donde se dirimen sus objetivos concretos.[30]

Precisando aún más, se podría decir que los fines se generan al constituirse los grupos académicos en torno a determinados cuerpos de conocimiento, es decir que los objetivos realmente operantes emergen de la relación entre la organización de los individuos y la organización del conocimiento. Es fundamental reconocer que las facciones constitutivas tienen sus propios objetivos, los cuales a su vez se convierten acumulativamente en los fines de hecho operantes de los sistemas mayores. Hipotéticamente, los objetivos colectivos inmediatos de los integrantes de un departamento de física se enfocarían a realizar la investigación y la enseñanza en su área lo más eficientemente posible, contribuyendo al progreso de su disciplina y mejorando la reputación de su departamento en su campo disciplinario y en su institución. De igual manera funcionarían los economistas y los historiadores y los que ejercen cualquiera otra disciplina o profesión. Esta es la clase de objetivos que descubrimos cuando observamos la práctica real de los académicos, en lugar de alguna propuesta filosófica acerca de su quehacer ideal o alguna representación global de toda la actividad académica. Hay menos misterio cuando nos colocamos en los niveles operativos; y términos como ambigüedad y anarquía pierden su fuerza descriptiva. En el departamento, la cátedra o el instituto, los actores fundamentales generalmente tienen un concepto bien fundado de los motivos que guían su acción. Pero, cuando se les pide algún enunciado conciso acerca del propósito y el significado general de la institución, es de esperarse que se muestren perplejos y expresen alguna trivialidad.

Si se producen situaciones en que grupos operativos separados logran establecer vínculos significativos entre sí para conformar racimos institucionales mayores, entonces pueden llegar a pro poner propósitos más generales enfocados al ámbito interdisciplinario o la educación general. Así, un grupo de disciplinas pertenecientes a una división de ciencias y artes de una facultad norteamericana podría cooperar para formar una especialidad interdisciplinaria. También se dan casos en los que combinan sus esfuerzos y capacidades todos los departamentos de algún pequeño *college* de formación liberal en Estados Unidos, con miras a construir un, currículo común que responda efectivamente a los propósitos de la "educación liberal". Este tipo defines surgidos de la práctica no ha de buscarse en las mentes de los estadistas, sino en el trabajo académico realizado en los diversos sectores operativos, ya sea en espléndido aislamiento o mediante el esfuerzo cooperativo, Los administradores perspicaces siempre han estado conscientes de la diferencia entre los objetivos nominales y los operativos: los teóricos de las organizaciones se percataron de esta distinción alrededor de 1960, y pronto se convirtió en moneda corriente.[31] ¡Es sorprendente que tanto los profesores como los legisladores continúen confundiéndolos! Quizá la invisibilidad del conocimiento, su naturaleza intangible, genera tanta incertidumbre que vuelve irresistible la necesidad de enunciar algún gran principio. Aun en otras épocas, por ejemplo en los tiempos de la universidad alemana del siglo XIX, los pronunciamientos doctrinarios sobre la esencia del sistema indudablemente representaban el anhelo de una inexistente unidad. Ya en el siglo XX, la proliferación de materiales y grupos de conocimiento ha restado toda credibilidad a los discursos relativos a las esencias.

Si los fines primordiales son los que surgen de los sectores operativos, entonces los "objetivos" declarados de la organización y los sistemas regionales, y nacionales han de parecerse más a los "propósitos" de un masivo conglomerado institucional que a los de una organización unitaria. Estos objetivos tienen mayor semejanza con los propósitos flexibles enunciados de apara tos globales, como los del gobierno federal, que con los de una empresa productiva concreta. Y se acelera su deslizamiento hacia la ambigüedad a medida que se multiplican los grupos operativos abarcados. Así, una declaración de propósitos generales simplemente coadyuva a legitimar un amplio espectro de objetivos específicos al enmarcarlos dentro de una aceptada visión global –y ciertamente así se explica la persistencia de los discursos normativos generales: todo mundo puede echar mano de ellos. "La docencia, la investigación y el servicio a la comunidad" es quizá el mejor ejemplo de una declaración doctrinaria puesta al servicio de una federación de propósitos específicos. Aunque se pueden modificar estas formulaciones –por ejemplo, en el sentido de que la universidad se defina como un espacio para la reflexión, creando así la sensación de que el sistema de educación superior es esencialmente el sitio predilecto de las virtudes y los vicios del intelecto–, no se puede

[30] Cohen y March, *Leadership and Ambiguity*, p, 211.
[31] Charles Perrow, *The Analysis of Goals in Complex Organizations*, p. 854- 866.

esperar, sin embargo, que semejantes declaraciones guíen las decisiones o modelen la conducta de los actores. Los objetivos formales contribuyen a dar sentido al sistema en general, tanto para sus integrantes como para los que no lo son. En tanto que mitos de integración, pueden levantar la moral y mantener a raya a los grupos externos,[32] pero de ningún modo representan guías de acción.

Y entretanto, allá en el laboratorio y en el aula, los grupos constitutivos de la educación superior continúan con su trabajo.

En palabras de una persona sabia: "Hay que empezar a pensar desde el extremo correcto". Los que hacen enunciados normativos e intentan hacer representaciones globales de la educación superior, parten de un extremo doblemente equivocado. Parten de la cúpula del sistema, aunque el extremo inferior es el mejor. Y operan deductivamente con base en vastas generalizaciones, en lugar de trabajar por inducción a partir de los múltiples intereses y prácticas de la diversidad de grupos que operan en el seno del sistema. Sobre el trasfondo de otras experiencias organizacionales, en este capítulo se ha hecho un esfuerzo por empezar desde abajo y operar inductivamente para afirmar que el conocimiento es la sustancia básica sobre la cual y con la cual trabajan los integrantes de los sistemas académicos; la enseñanza y la investigación son las actividades centrales enfocadas a la elaboración y manipulación de esta sustancia; estas tareas se dividen en especializaciones autónomas en cuyo seno están estrechamente vinculadas; de esta división del trabajo se deriva un despliegue plano y flojamente acoplado de las unidades operativas; a dicha estructura viene asociado un control difuso; y finalmente, los objetivos son necesariamente ambiguos, pues las formulaciones normativas globales sirven de doctrina legitimadora para los objetivos específicos generados por los sectores operativos. Toda vez que resta mucho por decir al respecto, hemos empezado a interrelacionar las características que, en combinación, son distintivas del campo de la educación superior. Esta discusión inicial servirá también como una primera respuesta a una pregunta sencilla y frecuentemente planteada: ¿Qué es la educación superior? Aunque el verbo aparece insistentemente en singular, la respuesta debe ser plural e indirecta. La educación superior es un conglomerado, en el doble sentido de que sus fines son múltiples y de que sus organizaciones están compuestas de elementos numerosos y diversos.

Si bien con esto proporcionamos elementos para explicar la curiosa y diversa morfología que adopta la organización académica de cada país, esta representación inicial no anticipa de ninguna manera la naturaleza de esas configuraciones específicas. Productos de la evolución espontánea tanto como del diseño explícito, de la inercia interna y del control externo, los sistemas académicos de diversos países han desarrollado patrones múltiples de organización. Por tanto, pasaremos a examinar estas tendencias organizacionales. Al hacerlo adoptaremos necesariamente una actitud más realista hacia la interacción entre el conocimiento y la organización. Hasta este punto, casi hemos llegado a afirmar que el conocimiento es un actor que determina las tareas y los grupos. Pero por supuesto no es así: las personas y los grupos actúan en su nombre, y los paquetes de conocimientos están modelados por los modos en que están compuestos y controlados los grupos educativos. Al evolucionar las instituciones educativas, las personas y los grupos desarrollan categorías de conocimiento, determinando así la existencia y la legitimidad de ciertos tipos de saber.[33] También definen las categorías de individuos que tendrán el privilegio de poseer estos cuerpos de conocimiento y de ejercer la autoridad que otorga dicha propiedad. Las estructuras educativas son, en efecto, una teoría del conocimiento en el sentido de que contribuyen a definir lo que en un periodo determinado se considera como saber legítimo. Ciertas estructuras específicas de la educación superior, tales como el departamento, también contribuyen a unificar las disciplinas, otorgando así coherencia a estas portadoras organizadas de las materias académicas y de los "núcleos de conocimiento" que contienen. Por su lado, las escuelas profesionales y los programas interdisciplinarios combinan cursos y expertos provenientes de varias disciplinas, conformando así "mezclas de conocimiento".

Volvamos ahora la mirada hacia los actores, los conocedores, en un esfuerzo por percibir las dimensiones y las formas de sus vestimentas organizacionales. Al identificar sus estilos, limitados aunque complejos, seguiremos comprobando que el conocimiento es la materia invisible en torno a la cual se desarrolla la acción.

[32] Véase Phillip Selznick, *Leadership in Administration*; y Lee S. Sproull, *Beliefs in Organizations*, pp. 203, 224.
[33] John Meyer, *The Effects of Education as an Institution*, pp. 55-77.

BIBLIOGRAFÍA

Adkinson, Judith "The Structure of Knowledge and Departamental Social Organization", *Higher Education* 8 (1979): 41-53.

Allen, G. C. (comp.), *The British Disease*, Londres, Institute of Economic Affairs, 1979, 2a. ed., (Hobart Paper 67).

Altbach, Phillip G. *Comparative Perspectives on the Academic Profession*, Nueva York, Praeger, 1977.

Archer, Margaret S., *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Sage Publications, 1979.

Arimoto, Akira, *The Academic Structure in Japan: Instilutional Hierarchy and Academic Mobilíty*, New Haven, Conn., Yale University, 1978, (Higher Education Research Group Working Paper, núm. 27).

Ashby, Eric, *The Academic Profession*, Oxford, Oxford University Press, 1969.

Bailey, Stephen K., "A Comparison of the University with a Government Bureau", en Perkins, James A. (comp.), *The University as an Organization*, Nueva York, McGraw-Hill, 1913.

Baldridge, J. Victor, Curtis, David V., Ecker, George y **Riley, Gary L**., *Policy Making and Effective Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978.

Baldwin, John W. y **Goldthwaite**, Richard, A., (comps.), *Universities in Politics*; *Case Studies from the Late Middle Ages and Early Modern Períod*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1972.

Becher, Tony y **Kogan, Maurice**, *Process and Structure in Higher Education*, Londres, Heinemann, 1980.

Becher, Tony, Embling, Jack y **Kogan, Maurice**, *Systems of Higher Education: United Kingdom*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1977.

Bell, Daniel, *The Coming of Post-Industrial Society*, Nueva York, Basic Books 1973.

Ben-David, Joseph, *American Higher Education*, Nueva York, McGraw-Hill, 1972.

Ben-David, Josph, *Centers of Learning*: *Britain, France, Gennany, United States*, preparado para la Carnegie Commission on Higher Education, Nueva York, McGraw-Hill, 1977.

Berg, Barbro y **Östergren, Bertil**, *Innovations and Innovati. Processes in Higher Education*, Stockholm, National Board of Universities and Collages, 1977.

Bienaymé, Alain, *Systems of Higher Education: France*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.

Biglan, Anthony "Relationships between Subject Matter Characteristics the Structure and Output of University Departments", *Journal of Applied Psychology* 57 (1973): 204-213.

Blackburn Robert T., Pellino, Glenn R., Boberg, Alice y **O'Connell, Colman, Robert T.**, "Are Instructional Improvement Programs Off-Targett?", *Current Issues in Higher Education* 1 (1980): 32-48.

Blau, Peter M., *The Organization of Academic Work*, Nueva York, John Wiley, 1973.

Bloland, Harland G., *Higher Education Association in a Decentralized Education System*, Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education, University of California, Berkeley, 1969.

Bloland, Harland G., y **Bloland Sue M**., *American Learned Societies in Transition*, reporte de la Carnegie Commission, Nueva York, McGraw-Hili, 1974.

Burn, Barbara B., *Higher Education in Nine Countries*, preparado para la Carnegie Commission on Higher Education, Nueva York, MeGraw-Hill, 1971.

Burn, Barbara B. y **Karmel, Peter**, *Federal/State Responsabilities for Postsecondary Education Education: Australia and the United States*, Nueva York, International Council for Education Development, 1977.

Caplow, Theodore y **McGee, Reece C**., *The Academic Marketplace*, Nueva York, Basic Books, 1958.

Carnegie Commision on Higher Education, *Purposes and the Performance of Higher Education in the United States*, Nueva York, MeGraw-Hili, 1973.

Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, *A Classification of Institutions of Higher Education*, Berkeley, California, 1976.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Missions of the College Curriculum*, San francisco, Jossey-Bass, 1977.

Clark, Burton R., "Faculty Organization and Authority", en Baldridge, J. Victor (comp.), *Academic Governance*, Berkeley, Calif, McCutchan, 1971.

Clark, Burton R., *Academic Power in Italy, in Italy Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, Chicago, University of Chicago Press, 1977.

Clark, Burton R. y **Youn, Ted I. K**., *Academic Power in the United States*: *Comparative, Historical, and Structural Perspectives*, Washington, D.C., American Association for Higher Education, 1976 (ERIC/Higher Education Research Report, núm. 3).

Clark, Burton R., "Problems of Access in the Context of Academic Structures", en *Access, Systems, Youth and Employment*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1977, pp. 39-52.

Cobban, A. B. *The Medieval Universities*.

Cobban, Alan B., *Medieval Universities. Their Development and Organizatión*, Londres, Methuen and Co., 1975.

Cohen, Michael D. y **March, James G**., *Leadership and Ambguity. The American College President*, Nueva York, McGraw Hill, 1974.

Cole, Jonathan R. y **Cole, Stephen**, *Social Stratificatión in Sciencie*, Chicago, University of Chicago Press, 1973.

Coleman, James S., "The University and Society's New Demands Upon It", en Kaysen, Carl (comp.), *Content and Context: Essays on College Education*, Nueva York, McGraw-Hill, 1973.

Corson, John J., "Perspectives on the University Compared with Other Institutions", en Perkins James A. (comp.), *The University as an Organization*, Nueva York, McGraw-Hil1, 1973.

Crane, Diana, *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*, Chicago, University of Chicago Press, 1972.

Culler, A. Dwight, *The Imperial Intellect*: *A Study of Newmans Educational Ideal*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1955.

Davies, Ioan, "The Management of Knowledge: A Critique of the Use of Typologies in the Sociology of Education", en Young, Michael F. D. (comp.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, pp. 267-288., p. 278.

Duryea, E. D., "Evolution of University Organization", en Perkins, James A. (comp.), *The University as an Organization*, Nueva York, McGraw-Hili, 1973.

Fiszman, Joseph R., *Revolution and Tradition in People's Poland*: *Education and Socialization*, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1972.

Fulton, Oliver y **Trown, Martin**, "Research Activity in American Higher Education", en Trow, Martin (comp.),. *Teachers and Students*, Nueva York, McGraw-Hil1, 1975.

Gaston, Jerry, *Originality and Competition in Science: A Study of the Brifish High Energy Physics Community*, Chicago, University of Chicago Press, 1973.

Geiger, Roger L., *A Retrospective View of the Second-Cyle Reform in France*, New Haven, Conn., Yale University, 1977, (Higher Education Research Group Working Paper, núm. 18).

Giglioli, Pier Paolo, *L'Università italiana tra patrimonialismo e burocrazia*, Bolonia, Il Mulino, 1978.

Giles, Geoffrey, *Higher Education in Yugoslavia*, New Haven, Conn, Yale University, 1979, (Higher Fducation Research Group Working Paper, núm 39).

Glowka, Detlef, "Soviet Higher Education between Government Policy and Self-Determination –A German View", en The World Year Book of Education 1971/1972, *Higher Educatión in a Changing World*, Londres, Evans Brothers, 11971, pp. 115-185.

Green, Thomas F., *Predicting the Behavior of the Educational System*, Syracuse, NY, Syracuse University Press, 1980.

Guerra, Alfonso Rangel, *Systems of Higher Education: Mexico*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.

Hall, Ivan P., "Organizational Paralysis: The Case of Todai", en Vogel, Ezra F. (comp.), *Modern Japanese Organization and Decision-Makin*g, Berkeley, Los Angeles, Londres, University of California Press, 1975.

Halsey y Trow, *The British Academics*, cap. 2 , "The Evolution of the British Universities";

Halsey, A. H. y **Trow, M. A.**, *The British Academics*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1971.

Hamilton, Richard y **Wright, James**, "Coming of Age – A Comparison of the United States and the Federal Republic of Germany", *Zeitschrift für Sociologie* 4 (1975): 335-349.

Haskins, Charles Homer, *The Rise of the Universities*, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 1957.

Hirst, Paul H., *Knowledge and the Curriculum*, Londres, Routiedge and Kegan Paul, 1974

Holzner, Burkart y Marx, John H., *Knowledge Application: The KnowIedge System in Society*, Boston, Allyn and Bacon, 1979.

Hurn, Christopher J., *The Limits and Possibilities of Schooling*, Allyn and Bacon, 1978.

Hutchins, Robert Maynard, *The Learning Society*, cap. 8, Nueva York, Praeger, 1968.

Kerr, Clark, *The Uses of the University*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1963.

Ketudat S. y **W. Srisa-an, W**., *Systems of Higher Education: Thailand*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.

Kuhn, Thomas S., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1970, 2a. ed.

Lazarsfeld, Paul y Thielens, Wagner, *The Academic Mind*, Glencoe, III., Free Press, 1958.

Levy, Daniel C., *The State and Higher Education in Latin America*: *Private-Public Patterns*, próxima edición.

Lodahl, Janice B. y **Gordon, Gerald**, "The Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments", *American Sociological Review* 37 (1972): 57-72.

Long, Norton E., *The Polity*, Chicago, Rand McNally, 1962.

Machlup, Fritz, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1962.

March, James C. y Olsen, Johan P., *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Norway, Universitetsforlaget, 1976.

Matejko, Alexander, "Planning and Tradition in Polish Higher Education", *Minerva* 7 (1.969): 621-648.

MeClelland, James C., *Autocrats and Academics: Education, Culture, and Society in Tsarist Russia*, Chicago, University of Chicago Press, 1979.

Merton, Robert K., *The Sociology of Science*, Chicago, University of Chicago Press, 1973.

Meyer, John, "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology* 83 (1977): 55-77.

Millett, John, *The Academic Comunity*, Nueva York, McGraw Hill, 1962.

Mintzberg, Henry, *The Structuring of Organizations*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1979.

Moodie, Graeme C. y **Eustace, Rowland**, *Power and Authotity in British Universities*, Montreal, McGill-Queen's University Press, 1974.

Narita, Katsuya, *Systems of Higher Education: Japan*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.

Newman, John Henry Cardinal, *The Idea of a University*, Garden City, N.Y., Image Books, 1959.

Parsons, Talcott y **Platt, Gerald**, *The American University*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973.

Peisert, Hansgert y **Framhein, Gerhild**, *Systems of Higher Education: Federal Republic of Germany*; Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.Peisert y Framhein, *Systems of Higher Education: Germany*, pp. 12-15.

Perkin, Harold, *Key Profession*: *The History of the Association of University Teachers*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1969.

Perkin, Harold, *British Society and Higher Education*, NewHaye, Conn., Yale University, 1977 (Higher Education Research Group Working Paper núm. 20).

Perrow, Charles, "The Analysis of Goals in Complex Organizations", *American Sociological Review* 26 (1961): 854-866.

Pifer, Alan, , Shea, John, Henry, David y **Gienny, Lyman**., *Systems of Higher Education: United States*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.

Pike, Robert M., "Sociological Research on Higher Education in Canada 1970-1980: A Review of Some Main Themes in the English Language Literature", presentado en la Annual Meetings of the Canadian Society for the Study of Higher Education, Halifax, junio 1981.

Premfors, Rune, *Integrated Higher Education: The Swedish Experience*, Department of Polítical Science, University of Stockholm, 1981 (Group for the Study of Higher Education and Research Policy, reporte núm. 14).

Price, Derek de Solla, *Little Science, Big Science*, Nueva York, Columbia University Press, 1963.

Rashdall, Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, compilado por F.M. Powicke y A.B. Ernden, 1895; Oxford, Oxford University Press, 1936, 2a. ed.

Reeves, Marjorie, "The European University from Medieval Times", en Niblett, W. R. (comp.), *Higher Education: Demand and Response*, San Francisco, Jossey-Bass, 1970.

Roy, Robert H., *The Culture of Management*, Baltimore, Johns Hopkins, University Press, 1970.

Rueschemeyer, Dietrich, "Structural Differentiation, Efficiency and Power", *American Journal of Sociology* 83 (1977): 1-25.

Samii, Abdol Hassein, Vaghefi, M. Reza y **Nowrasteh, Dariush**, *Systenu of Higher Education: Iran*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.

Selznick, Phillip, *Leadership in Administration*, Evanston, III., Row, Peterson, 1957.

Sheffield, Edward, Camphell, Duncan D., Holmes, Jeffrey, Kymlicka, B. B. y **Whitelaw, James H**., *Systems of Higher Education: Canada*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.

Sloan, Douglas, *The Scottish Enlightenment and the American College Ideal*, Nueva York, Teachers College Press, Columbia University, 1971.

Sproull, Lee S., "Beliefs in Organizations", en Nystrom, Paul C. y Starbuck, William H. (comps.), *Handbook of Organizalional Design: Remodefing Organizalions and Their Environments*, vol. 2, Oxford, Oxford University Press 1981, pp. 203-224.

Suleiman, Ezra N., *Elites in French Society: The Politics of Survival*, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1978.

Szcepanski, Jan, *Systems of Higher Education: Poland: Poland*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1978

Thompson, James D., *Organizations in Action*, , Nueva York, McGraw-Hill, 1967.

Turner, R. Steven, "The Growth of Professorial Research in Prussia, 1818 to 1848 – Causes and context", *Historical Studies in the Pphysical Sciences* 3 (1971): 137-182..

Ulich, Robert, *Abraham Flexner's Universitie: American*, English German, Nueva York, Teachers. College Press, Columbia University, 1967.

Ushiogi, Morikazu, "The Japanese Student and the Labor Market", en Cummings, Williani K., Amano, Ikuo y Kitamura, Kazuyuki (comps.), *Changes in the Japanese University: A Comparative Perspective*, Nueva York, Praeger, 1979, pp. 107-126.

Van de Graaf, John, Clark, Burton R., Furth, Dorotea, Goldschmidt, Dietrich y **Wheeler, Donald**, *Academic Power: Pattems of Authorily in Seven National Systems*, Nueva York, Praeger, 1978.

Weber, Max, *From Max Weber: Essays in Sociology*, traducción, compilación e introducción de H. H. Gerth y C. Wright Mills, Nueva York, Oxford University Press, 1946.

Williams, Bruce, *Systems of Higher Education: Australia*, Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.

Wilson, Logan, *The Academic Man*, , Nueva York, Oxford University Press, 1942.