PROMETEO ENCADENADO

ESTADO Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

Guy Neave y
Frans A. Van Vught

Editorial Gedisa

Barcelona, 1994

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Colaboradores 9

Agradecimientos 10

Presentación: Estado y educación superior en América Latina
por *José Joaquín Brunner* 11

Introducción 43

1. La influencia del mercado y la orientación política:
la educación superior belga, por *Willy Wielemans* y *Johan L. Vanderhoeven* 53

2. La República Federal de Alemania, por *Ulrich TeichIer* 90

3. Cómo dirigir las corrientes estudiantiles y la educación superior:
el dolor de cabeza del ministro de educación finlandés, por *Osmo Kivinen* y
Rísto Rinne 120

4. La reforma de la educación superior francesa,
o la fábula del buey y el sapo, por *Guy Neave*. 137

5. Formas de acceso a la educación superior en la República de Irlanda,
por *Patrick Clancy* 158

6. Italia, por *Roberto Moscati*. 171

7. Holanda: de la política gubernamental correctiva a la política facilitadora,
por *Frans A. van Vught* 195

8. Noruega: ¿ hacia un modelo de influencia más indirecto ?,
por *Per Olaf Aamodt, Sveín Kyvik* y *Hans Skoie* 221

9. Suecia y las consecuencias de la reforma educacional,
por *Jan Erík Lane* 245

10. La cambiante relación entre el gobierno y la educación superior en Gran Bretaña,
por *Geoffrey Walford*.... 271

11. La cambiante política de la educación superior australiana,
por *Desmond D. Taylor* 298

12. Autonomía y responsabilidad de la educación superior en los Estados Unidos,
por *Robert 0. Berdahl* y *John D. Millett* 341

13. Conclusión, por *Guy Neave* y *Frans A. van Vught* 377

Indice temático 400

CONCLUSIÓN

Guy Neave
Asociación Internacional de Universidades, París, Francia
Frans A. van Vught
Universidad de Twente, Holanda

Introducción

Durante los últimos diez años, la relación entre la educación superior y el gobierno experimentó un cambio significativo, en cualquiera de las esperas que se quiera analizar: relaciones financieras, negociaciones administrativas, determinación de los campos claves de prioridad y, por último pero no por ello menos importante, la subyacente ética social que acompañó la nueva demarcación de las fronteras entre la entidad política y la educación superior (Neave, 1988b; van Vught, 1989).

En Occidente el interés del gobierno por la educación superior no es en modo alguno algo nuevo. Después de la Segunda Guerra Mundial, en la mayor parte de los países industrializados los gobiernos desempeñaron un papel cada vez más importante en la educación superior. Este papel estuvo claramente vinculado con la rápida expansión de los sistemas de enseñanza superior. Enfrentadas a la creciente ola de "demanda social", las administraciones tuvieron que instrumentar una política de respuesta a esa demanda. Además, muchos gobiernos tendieron a desarrollar y poner en práctica medidas destinadas a poner al sistema de educación superior a la altura de la "demanda de especialistas" y las exigencias del mercado laboral.

Dentro de este marco general, se elaboraron varios modelos estructurales, lo cual tuvo una importante influencia en el conjunto del proceso de reformulación de la educación superior de la Europa Occidental (Furth, 1973; Cerych, Furth y Papadopoulos, 1974; Clark, 1977; Neave, 1983; Trow, 1984; sobre un panorama general véase Teichler, 1988). A pesar de las innumerables ocasiones internacionales de debatir la posibilidad de aplicarla, nunca se desarrolló una política con el convencimiento y el propósito decidido de ponerla en práctica. En los países considerados individualmente, los rasgos específicos (y con frecuencia de ideosincrasia) de la enseñanza superior sobrevivieron, situación que provocó que un comentarista observara lo siguiente: "hay muy pocas señales de que en algún país exista un sistema de educación que siquiera se asemeje a los tipos ideales de los modelos" (Teichler, 1987, pág. 23).

Aun así, los modelos estructurales ejercieron una importante influencia en las actitudes de los gobiernos respecto de la educación superior. Esos modelos dieron forma a ciertas medidas que se trazaron y se aplicaron en el contexto de la Europa Occidental. Los objetivos de "apertura" o "democratización" de la enseñanza superior, de elevarla a cierto nivel y mantenerla dentro de ciertos límites de efectividad y eficiencia llevaron con frecuencia a los gobiernos a tomar medidas drásticas, como también lo hizo la intención de optimizar la relación con el mercado laboral. Tales cuestiones, y los pasos dados para zanjarlas, casi siempre implicaron que los gobiernos desempeñaran un papel más protagónico en la educación superior. Este proceso general se aceleró durante la década de 1970 y los primeros años de la siguiente. Esos años fueron testigos no solamente de una penetración más profunda del gobierno en los asuntos de las universidades y los colegios superiores, sino que también asistieron a las significativas reducciones del grado de autonomía otorgado a los institutos de enseñanza superior y a los profesionales que se desempeñan en ellos. Al mismo tiempo, mientras la mayor parte de los gobiernos continuó impulsando la expansión de la educación superior, consideraciones tales como la reducción presupuestaria, las restricciones financieras y el convencimiento de que la relación entre la educación superior y el mercado laboral podía mejorar, comenzaron a unirse a la idea de que la enseñanza superior podía obtener más ventajas si se administraba con un fundamento más racional. Con el fin de lograr tal racionalidad de gestión administrativa, los gobiernos se lanzaron a crear nuevos sistemas de control y planificación.

Los análisis contenidos en este libro concentraron su atención en las transformaciones más importantes producidas en la relación entre la educación superior y el gobierno. Particularmente, pero en modo alguno de manera exclusiva, lo hicieron en los países de la Europa Occidental. También se incluyeron los casos de Australia y las actuaciones en el nivel de los estados de los Estados Unidos de América. Naturalmente, cada autor se concentró en presentar los rasgos particulares y las circunstancias de su propio país. Sin embargo, en este último capítulo, nuestra intención es dar una perspectiva general y proporcionar un panorama más amplio. Para hacerlo, analizaremos en primer lugar las tendencias que se desprenden de la relación entre el gobierno y la educación superior. Luego, sobre esa base, desarrollaremos un comentario utilizando un modelo que distingue dos tipos de estrategias diferentes de los gobiernos *vís á vis* la educación

superior (van Vught, 1988a; 1989). Finalmente, trataremos de dar una respuesta a la pregunta que nos hacíamos en el introducción: ¿Están actualmente los sistemas de educación superior de la Europa Occidental sujetos como Prometeo a la roca de la baja Tartaria y encadenados por los grilletes de la restricción financiera y su libertad sólo puede ser creativamente determinada por las necesidades industriales y económicas inmediatas?

Los recortes del presupuesto y las presiones para lograr eficiencia

La Europa Occidental está envejeciendo. El porcentaje de jóvenes está disminuyendo. La cantidad de personas mayores se está elevando. Este perfil demográfico, en una perspectiva estratégica amplia, implica un traspaso de los gastos gubernamentales a aquellas esferas vinculadas con la provisión de servicios de los ciudadanos mayores: cuidados médicos, jubilaciones, etc. La educación superior afronta repercusiones de dos dimensiones: primero, en cuanto a su presupuesto que no crece y hasta puede reducirse; segundo, en cuanto a las presiones que se ejercen sobre cada establecimiento para que éstos se muestren más eficientes en la utilización de sus recursos. Podría agregarse que, como quienes en la enseñanza superior no son inmunes al mismo fenómeno general de envejecimiento, pueden considerar especialmente molesta esa presión por demostrar la eficiencia.

Como lo señalaron los capítulos anteriores, las operaciones de restricción, los recortes de presupuesto y la "administración de los bajos presupuestos" son una letanía familiar en países tales como Australia, Bélgica, Irlanda, Holanda, Noruega y el Reino Unido. Y los problemas no terminan ahí. Sin embargo, los recortes de presupuesto son el resultado de medidas tomadas en las esferas de educación superior que a su vez son producto de una decisión política más amplia instrumentada en un nivel estratégico en todos los países ligados por un nexo político administrativo. Aunque aparecen de este modo, tales medidas son esencialmente el resultado que se manifiesta en un subsector de la entidad política tendiente a "liberar" los recursos para distribuirlos mejor en otros terrenos del gasto social, para atenuar el desempleo entre los jóvenes, en un pasado reciente o, como lo vemos cada vez más, para destinarlos a grupos más numerosos y crecientes de edad avanzada. Esta situación difícilmente pueda cambiar, por lo menos en el curso de la próxima década, salvo que ocurra otro "babyboom", como el que caracterizó a la década de 1960. ¡O, en todo caso, que los ciudadanos de un país "voten con los pies" por vivir una vida mejor con sus vecinos! Con el reordenamiento de la Europa Central y la Europa del Este y la reconstrucción de la Europa Occidental quizás esto último sea menos fantasioso que las ideas sostenidas por muchos políticos hasta ahora.

Los diferentes análisis de los procesos de restricción sufridos por los países muestran claramente que la reducción de los recursos es también un ejercicio de fijar prioridades. Esto último puede interpretarse de manera positiva evitando los recortes en ciertas esferas de responsabilidad social o, de manera negativa, desviando la atención y los recursos a otra parte.

No obstante, por su propia lógica interna, la "determinación de prioridades" no es solamente una manera de fijar objetivos. La fijación de objetivos en sí misma tiende a determinar los enfoques o las maneras de instrumentar tales objetivos. Naturalmente, la relación entre "determinar prioridades" y "fijar objetivos" no es ni inevitable ni inexorable. Sin embargo, no se sigue de ello que los nuevos objetivos exijan nuevos sistemas de dirección y de control para alcanzarlos. Esto depende en gran medida de que quienes determinan los objetivos crean en que los enfoques y mecanismos de dirección que ya existen son capaces de incluir rápidamente–elegimos el adverbio deliberadamente– objetivos fijados externamente en el trabajo interno del sistema que dirigen: en este caso la educación superior.

A diferencia de Holanda y Francia, por ejemplo Gran Bretaña separó las dos tareas de reducción del presupuesto y de determinación de las prioridades. El enfoque británico de reducción del presupuesto universitario, anunciado en 1981, dejó la instrumentación en manos del Comité de Asignaciones Universitarias y por consiguiente preservó, por consideración al decoro, la maravillosa ficción de que las propias universidades habían tomado la decisión de que las colgaran con un cordón de seda o con una buena y sólida soga (Neave, 1986b). Como parte del estilo político nacional, el camino seguido por los ingleses hacia la revisión de los objetivos fue creciente y progresivo antes que, como en el caso de Francia y Holanda, radical y, cronológicamente hablando, altamente comprimido. Tanto en Francia como en Holanda, la doble tarea de determinar los objetivos y de redistribuir los recursos se realizó simultáneamente –la primera, mediante la agriamente discutida promulgación de la Ley Pauta de la Educación Superior de 1984 y la última mediante los ejercicios de "Redistribución y concentración de tareas" y la "Retracción selectiva y la expansión" (van Vught, 1985; Goedegebuure y Vos, 1988)–.

La creciente presión para que la educación superior se hiciera más eficiente es evidente en muchos países. Se espera que los establecimientos gradúen a más estudiantes, pero a un costo menor. Se supone que deben disminuir la cantidad de deserciones y el tiempo promedio utilizado por cada estudiante para graduarse, mientras simultáneamente, se urge a las instituciones para que admitan más estudiantes a fin de extender aun más el sistema de educación superior. Las operaciones de expansión en gran escala son particularmente notables en Australia y en Holanda y se las considera como una forma de sentar bases de eficiencia (Goedegebuure y Meek, 1990). Con semejante política, la intención última del gobierno parecería ser lograr cierta "economía de gran escala", a fuerza de amalgamas y fusiones.

La eficiencia llegó pues a ser un credo esencial de la política de educación superior de las décadas de 1970 y 1980. Hay dos cuestiones importantes que deben destacarse en relación con esa tendencia a la eficiencia. La primera son los cambios producidos en el proceso de gestión administrativa en el nivel de las instituciones. La segunda se refiere a la fuerza que da el gobierno a la "contratación" como un instrumento de dirección y de particular importancia relacionado con las cuestiones de calidad y responsabilidad.

Cambios en el proceso de gestión administrativa de las instituciones

La reciente "revolución de la gestión administrativa" ocurrida en la educación superior tiene muchos elementos constitutivos, pero pocos tan importantes como el abandono de lo que se llamó el "modelo político" de la gestión administrativa de las instituciones. Este modelo comenzó a instrumentarse en la enseñanza superior durante los últimos años de la década de 1970, en gran medida bendecido por la política misma (Daalder y Shils, 1982). A fines de la década de 1980 ya había señales de que ese modelo estaba siendo reemplazado por otro, dictado, es justo decirlo, por la creciente presión ejercida por las medidas políticas sobre la eficiencia.

Este nuevo enfoque de la gestión administrativa de las instituciones puede recibir varios títulos –uno es "racionalidad corporativa"; otro, "gestión administrativa empresaria"–. Con todo, en esencia, este modelo se caracteriza por tres rasgos comunes. El primero es la determinación del gobierno de establecer un nuevo equilibrio entre los diferentes grupos de interés que coexisten en el sistema, ya sea brindando un nuevo reconocimiento a los "intereses externos", entre los cuales se encuentran los componentes sociales, la industria y el comercio regionales (Neave, 1985), ya sea utilizando una estrategia alternativa, es decir, redefiniendo el papel de cada una de las partes constitutivas del sistema ya reconocidas. La primera táctica se aplicó con la Ley Pauta de la Educación Superior francesa de 1984 que aumentó la importancia dada a los intereses regionales, en las sucesivas olas de reforma suecas de 1977 y 1983; en las medidas de descentralización introducidas en 1987 y, en Gran Bretaña, en la forma de las recomendaciones del informe Jarratt. La otra estratagema, que podría interpretarse como un retorno a una forma primitiva de poder de los profesores, se manifiesta claramente en Francia y en la República Federal de Alemania (Neave y Rhoades, 1987).

Hay varios argumentos que justifican esos ajustes del equilibrio de intereses. El primero es la necesidad de que las instituciones de educación superior sean más sensibles a las exigencias y demandas de su región. El segundo es la conveniencia de concentrar la responsabilidad de las actividades en las manos de aquellos que han demostrado su "excelencia". El tercero es que hay que brindar a cada institución una mayor capacidad para asumir la responsabilidad de su propio desarrollo estratégico (Tabatoni, 1989).

El estímulo dado a cada establecimiento para que asumiera la responsabilidad de su propio destino estratégico puede considerarse también como un segundo rasgo común del nuevo enfoque de gestión administrativa de las instituciones. Desde el punto de vista de los gobiernos, esa mayor responsabilidad incluye la capacidad de demostrar la utilización eficiente de los recursos para alcanzar los objetivos preestablecidos –a veces presentados en conjunto como una "misión institucional"– así como la preparación para diseñar planes institucionales de largo y mediano plazo. Las más de las veces, el gobierno apoya tales planes porque los considera instrumentos de primera necesidad, especialmente en un contexto caracterizado por una creciente competencia por los estudiantes y por los fondos, una competencia planteada, pero no organizada, por el gobierno mismo como una palanca para obligar a la enseñanza superior a esforzarse por lograr una mayor eficiencia y por elevar su capacidad de innovación. En los Estados Unidos, como lo señalan Berdahl y Millet, las legislaturas de muchos estados alentaron a la enseñanza superior para que ésta desarrollara una planificación estratégica como un instrumento para responder de manera creativa y directa a su medio económico y político.

Además del caso de los Estados Unidos, se advierten los más claros ejemplos de una determinación de misiones institucionales generales, de objetivos formales y planificación estratégica, en Holanda, Noruega y el Reino Unido. En el período de cinco años comprendido entre 1984 y 1989, todas las universidades del

Reino Unido tuvieron que presentar al Comité de Asignaciones Universitarias documentos de planificación estratégica para poder seguir recibiendo financiación estatal. En Holanda, los establecimientos de educación superior están obligados actualmente a presentar planes de desarrollo bienales que indiquen los objetivos de las instituciones y las medidas que éstas han de tomar para alcanzarlos. En Noruega se está desarrollando un proceso similar. Se espera que las instituciones diseñen planes estratégicos de largo plazo que incluyan tanto un análisis de las condiciones actuales como una descripción de los objetivos futuros.

Resulta evidente que la aparición de la gestión administrativa estratégica en el nivel de las instituciones y la importancia que los gobiernos le asignan, en el contexto de una tendencia a la eficiencia, son aspectos que alteraron profundamente el carácter del proceso, de gestión administrativa de las instituciones. Además, la influencia de los administradores ha crecido, porque tanto la estrategia como los aspectos de gestión administrativa institucional de largo plazo exigen que en toda la institución exista una capacidad de tomar medidas políticas. Esos administradores, con frecuencia impulsados por el gobierno a asumir tales poderes, cada vez tienden más a adoptar las actitudes y las técnicas desarrolladas y aplicadas por el mundo de los negocios.

Otro rasgo común del nuevo enfoque de gestión administrativa es precisamente la irrupción en el mundo académico de los valores y la técnica provenientes del mundo de los negocios. El informe Jarratt de Gran Bretaña es un caso especialmente notable. Con todo, como lo demuestran los estudios sobre otros países, en Bélgica, Alemania y Noruega está ocurriendo algo similar. Quizá sea prematuro juzgar si esas características de gestión administrativa empresaria pueden o no adaptarse de manera útil a un medio tan específico como es el de la educación superior. Sin mencionar si esas características deben siquiera existir. Mírese por donde se mire la cuestión, es imposible negar que hoy la enseñanza superior está fuertemente influida por un espíritu de "profesionalismo administrativo" (van Vught, 1988b).

Contrato condicional, calidad y responsabilidad

En esta circunstancia, nos concentraremos en la Europa Occidental como un medio de mostrar otra importante dimensión de la evolución de la política de educación superior. Desde fines de la Segunda Guerra Mundial y hasta le década de 1980, la naturaleza básica de la relación entre la enseñanza superior y el gobierno fue de una admirable estabilidad. Esa relación se basaba en un acuerdo tácito según el cual la enseñanza superior proporcionaba formación y educación a todos aquellos que estimara calificados para ingresar, mientras que el gobierno, a su vez, suministraba los fondos necesarios para esa tarea. Sin embargo, desde comienzos de la década de 1980, los acontecimientos ocurridos en prácticamente todos los países de la Europa Occidental tendieron a marcar una inusual volubilidad –o una radical revisión– de esa relación. Una parte esencial de esa revisión es la aparición de lo que, por falta de un término mejor, podría llamarse un "contrato condicional" o de lo que podría describirse con más exactitud como una serie de contratos condicionales, cada uno de los cuales incluye términos negociables específicos y establece condiciones particulares.

La determinación de los gobiernos de limitar el crecimiento de la parte del gasto público destinada a la educación superior fue un aspecto central de la aparición del "contrato condicional".

También tuvo gran importancia el impulso dado a un mayor control del uso y la distribución de los recursos gubernamentales, una tendencia inicialmente aplicada al terreno de la investigación, pero que luego se extendió a la esfera de la enseñanza. Hay múltiples ejemplos de esta situación. Para autorizar la aprobación de los contratos con organismos no pertenecientes al sector público y para vender sus servicios de investigación y enseñanza, las universidades francesas tuvieron que alterar su status. En Holanda, la "financiación condicional" de las investigaciones supuestamente permite que se redistribuyan los fondos entre las universidades. En el Reino Unido, el principio de contratación alcanzó su más alta –o más baja, según el punto de vista– forma con el sistema de competencia, según el cual cada establecimiento debía ofrecer enseñanza terciaria en un campo específico.

En la perspectiva del gobierno, la introducción de la contratación condicional es, una condición previa necesaria para el desarrollo de esa flexibilidad para responder a las cambiantes prioridades y oportunidades que se consideran un imperativo para la educación superior y para la nación. Tales prioridades giran alrededor de los cambios de la relación entre la enseñanza superior y la industria, entre la educación superior y su región y, lo que en modo alguno carece de importancia, de la capacidad de la nación para realizar innovaciones tecnológicas y económicas.

Los contratos condicionales son uno de los instrumentos más poderosos de la fuerza del gobierno para orientar la ética fundamental de la educación superior, para hacer que ésta deje de ser una institución al servicio de la sociedad y se convierta en realidad en un organismo para la empresa pública. Conferidos por el

gobierno o por las organizaciones del sector privado, los tratos condicionales tienen valor para la administración central, pues aparentemente proporcionan un poderoso incentivo para que las instituciones de enseñanza superior satisfagan las exigencias del mercado. Por esa razón, la contratación condicional bien puede representar una de las transformaciones más significativas de la historia reciente de la educación superior de la Europa Occidental.

La nueva posición de los gobiernos ante la educación superior –no solamente en la Europa Occidental, sino también en Australia y en los Estados Unidos– apareció acompañada por otros dos cambios. Dichos cambios se refieren a la oportunidad, el propósito y la categoría de la evaluación en el proceso de la política de la educación superior (Neave, 1988a). El primero vincula la evaluación de rutina con la evaluación estratégica. El segundo es el paso de la evaluación *a priori* a la evaluación *a posteriori*. El creciente interés de los gobiernos en la evaluación estratégica refleja, evidentemente, el deseo de ver que la enseñanza superior misma desarrolle la capacidad de administrarse estratégicamente. Por lo tanto, se insta a la educación superior a que formule objetivos de largo plazo y a que demuestre cómo utiliza los recursos para alcanzar dichos objetivos. El segundo cambio, de una evaluación *a priori* a una evaluación *a posteriori*, también refleja, si no ya refuerza, el desplazamiento del control de los recursos de una forma *ex ante*, basada en el ingreso, a una forma *ex post*, basada en el egreso. Cada vez más se desplazó el acento a una revisión retrospectiva de los resultados alcanzados por la enseñanza superior con los recursos recibidos. Y las nuevas medidas políticas –incluso nuevas formas de distribución presupuestaria– han de planearse sobre la base de la evaluación de esos resultados.

Los cambios, tanto de las formas como de los medios con que se instrumentan esos procesos de evaluación, señalan cada vez más la significación que la administración contemporánea asigna a la calidad y a la responsabilidad. Los nuevos procedimientos utilizados por la autoridad central para medir el rendimiento están destinados a suministrar información interpretable desde el punto de vista de esas dos cuestiones. La política reciente de países tales como Australia, Francia, Noruega, Suecia y los Estados Unidos apoya sustancialmente esta tendencia. El Documento Oficial Blanco (1988) australiano subraya la importancia de la evaluación del rendimiento de la educación superior, mientras que el Comité Nacional de Evaluación Francés ocupa actualmente una posición estratégica crucial en la educación superior de ese país. En Noruega, el establecimiento de los ciclos de planificación de cinco años ya incluye un balance anual basado en indicadores de rendimiento. En Suecia, la evaluación del rendimiento ha llegado a ser tan significativa que amenaza desplazar si no lo hizo ya a la equidad como elemento determinante de los valores institucionales. El Informe de la Fuerza de Tareas de los Gobernadores sobre la Calidad de los Colegios Superiores (1986) marcó en los Estados Unidos la intervención de las legislaturas de los estados en la esfera de la evaluación del rendimiento. En los años siguientes, once estados desarrollaron sistemas de evaluación de dimensión estatal. Y se espera que varios más también lo hagan.

Evidentemente, la medición del rendimiento está próxima a la esencia del gobierno, que elabora sus opiniones sobre la educación superior y responde a ella. Lo que comenzó siendo un ejercicio técnico en un momento de reducción de los recursos ha de convertirse con toda probabilidad en el Arca de la Alianza de la estrategia oficial respecto de la educación superior.

Planificación racional y autorregulación: dos estrategias gubernamentales

En un reciente estudio comparativo, uno de nosotros señaló una distinción entre dos estrategias básicas del gobierno. La primera es la estrategia de la "planificación racional y el control". La segunda es la estrategia de la "autorregulación" (van Vught, 1989). El estudio llegaba a la conclusión de que la planificación racional y el control se utilizaban ampliamente en los sistemas occidentales de educación superior durante la década de 1970 y el comienzo de la siguiente. Desde entonces y particularmente en los países del continente europeo, la tendencia pareció orientarse fuertemente hacia un estilo estratégico que, en una forma madura, puede aparecer como una estrategia de autorregulación.

La corriente general de los artículos que conforman este libro da un apoyo adicional a esa conclusión. La planificación detallada de los gobiernos, la supervisión y el control persistieron en muchos países hasta la segunda mitad de la década pasada. Y en algunos, aún continúan aplicándose.

Durante la década de 1960 y durante la primera mitad de la siguiente, en la República Federal de Alemania, la planificación gubernamental de la enseñanza superior fue calculada y extremadamente fuerte. "La orientación hacia una planificación cuantitativa de la educación superior, así como el interés gubernamental por el futuro de los graduados fue en la República Federal... más fuerte que en ningún otro país industrializado orientado al mercado" (Teichler, 19851, pág. 113). Se crearon mecanismos de

planificación cuantitativa y se aprobó una considerable cantidad de leyes y decretos, cuyo resultado fue tanto en el nivel estatal como en el provincial, un aumento sustancial de la intervención del gobierno.

De manera similar, en Irlanda, Clancy subraya el papel intervencionista del gobierno, un papel directo que fue expandiéndose y aún se sigue extendiendo hoy. La principal tarea que se ha fijado el gobierno irlandés es fortalecer el sector de artes y oficios de la educación superior y poner el acento en la tecnología; para ello utiliza detalladas reglamentaciones y mecanismos de planificación sofocante.

En Francia, la estrategia de planificación y control racionales es evidente. Históricamente, el gobierno central controló prácticamente todos los aspectos formales de la educación superior –las condiciones de acceso, la financiación de las actividades institucionales, la validación de las carreras y de los diplomas, los nombramientos–. Desde comienzos de la década de 1980, las demandas de una mayor eficiencia provocaron la instrumentación de medidas tendientes a dirigir y controlar el sistema de educación superior desde el centro. La creación del Comité Nacional de Evaluación en 1984 es un excelente ejemplo que ilustra este proceso.

Un papel igualmente prominente en la enseñanza superior tiene el gobierno central de Italia, como lo demuestra el análisis de Moscati. Aunque recientemente se creó un nuevo Ministerio de Educación Superior, el presupuesto universitario está todavía controlado centralmente, así como lo están la validación de los títulos y los campos de estudio en los que deben otorgarse diplomas. El desarrollo de los planes de estudio exige la aprobación del ministerio. Los procedimientos que deben utilizarse para nombrar a los profesores, así como las designaciones de los principales puestos administrativos, son cuestiones a cargo de la administración central. En suma, en Italia la enseñanza superior está fuertemente regulada y profundamente controlada por un gobierno central que emplea procedimientos administrativos con el fin de asegurar la máxima compatibilidad en toda la nación.

La estrategia de planificación y control fue también evidente en Holanda durante la década de 1970 y comienzos de la de 1980. El gobierno impuso varias operaciones mayores de contracción y reorganización, todas ellas dirigidas inequívocamente hacia una estrategia de planificación racional y control. Se reorganizó el sector universitario en un sistema de dos ciclos que implicó una significativa reducción de la duración de las carreras y recortes en el tiempo máximo que los estudiantes podían utilizar para obtener un primer diploma. El sector de artes y oficios se encontró ante amplias operaciones de fusión y una redistribución de las tareas. Esta política de restricciones de la educación superior se registró en dos olas y no dejó otra opción a las instituciones que caer en la política oficial de dirección central.

Lo menos que se puede decir en el caso del Reino Unido es que hay allí una situación peculiar y ambivalente. Desde comienzos de la década de 1980, la influencia del gobierno fue aumentando firmemente. Históricamente, las universidades de Gran Bretaña gozaron de una amplia y verdadera autonomía. En semejante sistema, la coordinación estaba asegurada no por la planificación y el control centrales, sino que incluía un "sistema de negociación pragmática a través de un cuerpo intermedio, el Comité de Asignaciones Universitarias, que obraba en representación de las universidades y presentaba al gobierno las demandas de las instituciones de manera colectiva" (Neave, 1988b, pág. 12). Con los dos recortes presupuestarios –en 1979 y en 1981 (Kogan y Kogan, 1983)–, la introducción (como resultado del Informe Jarratt sobre Gestión Administrativa Universitaria) del concepto de "gerencialismo" (Kogan, 1987, pág. 180) y, finalmente, la aprobación de la Ley de Reforma Educacional de 1988, sin duda la situación cambió mucho. La Ley de Reforma de 1988 reemplazó el Comité de Asignaciones Universitarias por el Consejo de Financiación Universitaria, organismo que algunos consideraron como un instrumento en manos de la industria y de la administración central. La misma ley creó el Consejo de Financiación de los Institutos Politécnicos y los Colegios Superiores para el sector no universitario. Entre todos ellos, estos cambios contribuyeron en gran medida a la "juridificación" de la enseñanza superior británica. Además proporcionaron al gobierno central el poder suficiente para conducir a la educación superior por los senderos que considerara convenientes.

También en Australia es evidente el predominio de las estrategias de planificación y control racionales. Durante los últimos quince años, según Harman (1987) hubo cuatro traslados de poder "en el nivel de las instituciones, desde los departamentos y las facultades hacia la administración central... de las instituciones individuales hacia el gobierno; dentro del gobierno, de los gobiernos de los estados al gobierno federal y en los niveles federal y de los estados, de los organismos coordinadores especiales a los ministerios, el gabinete y al departamento central (Horman, 1987, pág. 193). Corno lo mostró Taylor, durante la década de 1980 hubo en Australia una legión de cambios: la fusión forzada de instituciones más pequeñas, siguiendo la decisión tomada en 1981 por el gobierno del Commonwealth ; la reducción de las asignaciones per cápita de los establecimientos fusionados, y por lo tanto mayores; la abolición final del sistema binario en 1989 y su reemplazo por el Sistema Nacional Unificado; la reimplantación de los aranceles de enseñanza. Además, un

departamento del Commonwealth tomó el lugar de la semiautónorna Comisión de Educación Terciaria. La influencia del gobierno no solamente creció sino que además trajo con ella una plétora de reglamentaciones.

En muchos otros países también hay pruebas de que la estrategia de planificación racional se sigue fortaleciendo. En Finlandia, la planificación central, basada en la Ley de Desarrollo que fijó los parárnetros de la política de educación superior durante dos décadas, de 1967 a 1986, ha sido ciertamente el estilo predominante. Las reformas suecas de las décadas de 1960 y 1970 fueron ejemplares por su naturaleza general y centralizada. Hasta en los Estados Unidos, donde la autonomía de la educación superior y su separación de los procesos gubernamentales son valores profundamente enraizados, durante el mismo período se puso con fuerza el acento en la planificación gubernamental mediante la introducción de una planificación magistral estatal y un proceso de revisión de los programas.

A pesar del predominio de la estrategia de planificación racional y control y aun cuando pueda desdibujarse en ciertos países, ya pueden observarse destellos de un nuevo enfoque. Destellos que, como sostuvo uno de nosotros, pueden convertirse en una "estrategia de autorregulación".

Un aspecto crucial de esta revisión es la gran importancia que se le asigna actualmente a la autonomía de los establecimientos de enseñanza superior. La retirada de los gobiernos de una revisión detallada y del control ya puede advertirse en varios países, retirada que aparece principalmente acompañada por nuevas iniciativas para dirigir el sistema de educación superior. Detrás de tales transformaciones puede adivinarse un significativo reacomodamiento del poder.

Uno de los más claros ejemplos de este proceso es el nuevo concepto de "educación superior de orientación", lanzado por el gobierno holandés en 1985 en su Documento Oficial Blanco Autonomía y Calidad de la Educación Superior (HOAK). En él el gobierno expresó su intención de alejarse de la planificación racional detallada y el control y de ejercer en cambio un "control remoto", fortaleciendo así, como lo hizo, la autonomía y la autogestión de los establecimientos. Las autoridades consideraron que una retirada semejante era la mejor receta para aumentar el desarrollo creativo y la excelencia en la educación superior.

En la República Federal de Alemania, las revisiones hechas en 1985 al Hochschulrahmengesetz hicieron retroceder de manera similar la influencia gubernamental, una decisión que obedeció no poco a las experiencias de las llamadas "comisiones de reforma de estudios". Esas comisiones, creadas originalmente para realizar cambios de los planes de estudio siguiendo los lineamientos de la Ley Pauta de la educación superior de 1976, engendraron considerables dudas sobre la planificación central del gobierno. El lema común del gobierno es que la educación superior debe utilizar su autonomía para satisfacer las necesidades de la sociedad.

Asimismo, las recientes reformas realizadas en Noruega otorgaron mayor libertad a las instituciones para que éstas desarrollaran su propia política, mientras que el Ministerio se limita a tratar las cuestiones más amplias. En Francia, hasta las mayores eminencias del mundo de la erudición sugirieron que la centralización es una forma demasiado rígida para permitir a la educación superior afrontar adecuadamente los desafíos del futuro. Tal fue la conclusión a que llegó un grupo de estudios del Colegio de Francia. Otros sugirieron que 1a fuerza coordinadora principal de la educación superior francesa debía apartarse de la administración y pasar al mercado. Coherente con este tenor general es la tendencia señalada por el Documento Oficial Blanco de 1988 australiano que sostiene que las instituciones terciarias "deben tener un control mayor de sus propios recursos, aumentados mediante otras opciones de ingresos y deben disminuir la intervención de los gobiernos en las cuestiones referentes a las finanzas internas y las decisiones administrativas".

Pero con frecuencia los movimientos hacia una mayor autonomía aparecen acompañados por una contracción presupuestaria o por cambios del sistema presupuestario –un regalo que, para aquellos que recuerdan la mitología clásica, no es muy diferente de la túnica del centauro Neso–. Así es como en Bélgica las universidades, si bien recibieron un mayor grado de autonomía, sufrieron una severa reducción de los recursos. Sin embargo, Suecia proporciona un interesante ejemplo contrario, pues allí se otorgó mayor autonomía a las instituciones y al mismo tiempo se hizo menos detallado el sistema de presupuesto y se impusieron límites al poder del gobierno de influir en los contenidos de los programas de estudio. En muchos estados norteamericanos puede advertirse la aparición de una nueva estrategia gubernamental. La legislación aprobada en el estado de Nueva Jersey en 1986 reduce considerablemente el alcance de la burocracia estatal en los colegios superiores y universidades del sector público. Aparentemente también en los estados de Colorado, Kentucky, Nueva York y Ohio se están desarrollando movimientos similares. La creciente autonomía que se concede a la educación superior podría indicar una significativa revisión de las estrategias del gobierno y, lo que no es menos importante, sugiere que el gobierno ya no tiene tanta confianza en su capacidad para planificar y controlar la educación superior desde el centro. Y por eso mismo revela una creciente disposición a respaldar las estrategias de autorregulación.

Aún subsiste el recelo (y uno de nosotros hizo un estudio sobre ello: van Vught, 1989) de que detrás de una fachada de autonomía ampliamente proclamada la estrategia tradicional de planificación y control detallados esté quizá tan activa como nunca lo estuvo antes. En realidad, en el curso de los análisis de las tendencias manifestadas en muchos de los países estudiados se ha fortalecido nuestra convicción de que la renuncia de los gobiernos a desarrollar una política intervencionista es, en el mejor de los casos, solamente parcial, pues al mismo tiempo esos mismo gobiernos están también empeñados en proyectar procedimientos e instrumentos igualmente coercitivos para la educación superior. Por ello llegamos forzosamente a la conclusión de que aún falta que los gobiernos adopten sinceramente la estrategia alternativa, es decir, la de la autorregulación. Y aunque algunos sostengan que han aumentado la autonomía de las instituciones, en el fondo aún están adheridos a la dirección central.

El análisis de Taylor sobre lo ocurrido en Australia sugiere que el tan mentado crecimiento de la autonomía institucional sólo existe en su forma retórica en el Documento Blanco de 1988. La realidad continúa siendo que los gobiernos aún influyen en gran medida en la conducta de las instituciones, mediante el poder de las asignaciones de recursos.

Asimismo en Noruega, Finlandia y Holanda, países en los que la nueva actitud del gobierno parece menos ambigua, aún se mantiene el deseo de dirigir la educación superior. En Finlandia, la distribución de los puestos en las distintas disciplinas y en las diferentes instituciones sigue siendo una prerrogativa del gobierno. En Noruega se ha encargado a la educación superior la tarea de formar la fuerza laboral y satisfacer las necesidades de investigación de la sociedad, mientras al mismo tiempo se ejerce sobre ella un mayor control contable. En Holanda, el Ministerio de Educación y Ciencias desarrolló varios instrumentos nuevos de conducción destinados a garantizar que la educación superior obre de acuerdo con los deseos de las autoridades.

Evidentemente, si la nueva estrategia de autorregulación permanece al margen, las autoridades de los países que mencionamos de ningún modo desearán abandonar la escena. Más bien consideran que su papel es guiar el sistema de educación superior y para hacerlo han aplicado instrumentos de restricción, instrumentos que al aplicarse socavan las unidades básicas del sistema. Hasta ahora las tácticas de los gobiernos de la Europa Occidental parecen combinar dos conceptos teóricos opuestos, al intercalar elementos de estrategia de autorregulación con ingredientes tomados del recetario de la planificación y el control racionales. En realidad, esta táctica constituye un "híbrido extraño" (Maassen y van Vught, 1988, pág. 69; véase también Maassen y van Vught, 1989) y "una especie de estructura a rnedio camino entre el dirigismo consumado y la autonomía institucional integral" (Neave, 1986a, pág. 20). Para aquellos que se interesan por saber cómo serán los probables modelos futuros de dirección de la educación superior, es muy importante seguir la pista de las transformaciones futuras que probablemente surjan de los cambios de orientación que pueden adivinarse detrás de las posiciones que los gobiernos han adoptado ante la educación superior. Si esas posiciones continúan siendo construcciones híbridas provenientes de diferentes modelos teóricos opuestos, es de temer que en realidad no signifiquen nada más ni nada mejor que una reformulación de la estrategia tradicional de planificación y control racionales. Si tomamos la bien conocida analogía entre la política y el music-hall, podemos decir que los trajes cambiaron, pero que el coro, la danza y la canción siguen siendo siempre los mismos. Sólo cuando la estrategia básica de autorregulación eche raíces firmes, la educación superior estará ante una profunda transformación de la actitud gubernamental.

El control del proceso y del producto

Los pasos aparentemente dados hacia la estrategia de autorregulación por varios países, además de proporcionamos nociones híbridas del papel dirigista de los gobiernos, ponen en primer plano un aspecto muy específico de la dirección actual de la educación superior, que merece nuestra atención. La mejor manera de presentar esa cuestión es haciendo la distinción entre "control del proceso" y "control del producto".

Cuando el gobierno está inmerso –como, según vimos, es el caso en varios países– en el proceso de apartarse de una revisión próxima y detallada de la manera en que las instituciones desarrollan sus actividades, uno puede describir esa actitud, desde el punto de vista del gobierno, como de abandono de los procesos de control. Dicho en pocas palabras, el proceso de control, como su nombre lo indica, se concentra en regular o dar forma al proceso –equilibrio de los planes de estudio, perfil disciplinario y distribución entre las disciplinas, duración de los estudios (en suma, las condiciones, recursos y medios que forman el producto)–, esto es, el resultado calificado, el tipo y el nivel de las calificaciones en el caso de los estudiantes y los proyectos llevados a cabo, las patentes obtenidas y las publicaciones realizadas, en el caso de las restantes dimensiones principales de la actividad institucional. Si distinguimos entre el control del proceso y

el control del producto e introducimos este concepto como un instrumento aclaratorio de las tendencias actuales no sólo nos situamos en un perspectiva diferente, sino que también obtenemos un discernimiento bastante más elegante de una situación que, cuando se basa en otros conceptos, subraya las contradicciones antes que la oculta simetría que hay en ella.

Lo que con frecuencia se proclama como un aumento de la autonomía institucional en países tales como Australia, Finlandia, Holanda, Noruega y Suecia, en realidad se refiere a la disminución de las intervenciones gubernamentales en la actividad diaria de las instituciones. Por consiguiente, el aumento de la responsabilidad puede considerarse –en esta nueva perspectiva– como un abandono del control del proceso. Sin embargo, una disminución del control del proceso no significa necesariamente una reducción del control del producto, es decir –si volvemos a situarnos en la perspectiva gubernamental en la materia– el control de los resultados obtenidos por las instituciones. De ahí que un aumento de la autonomía en el terreno del control del proceso en el nivel institucional pueda estar totalmente separado, en el espíritu del gobierno y de sus servidores, de la cuestión de la autonomía en la esfera del control del producto.

Hay pruebas suficientes para sugerir que aparentemente muchos gobiernos introdujeron estas dos formas de control manteniendo una relación jerárquica entre ellas. Y, lo que es más importante, que la autonomía del control del proceso depende en gran medida del éxito y del buen rendimiento obtenido en el terreno del control del producto. En países en los que se fijó como un objetivo deseable la expansión de la autonomía institucional, se observa, simultáneamente, un esfuerzo semejante por desarrollar sistemas de evaluación y control de calidad. Por un lado parece que las autoridades desean aumentar la autonomía de las instituciones, mientras que por el otro, señalan la necesidad de elaborar sistemas más refinados de evaluación a fin de juzgar qué uso se le ha dado a tal autonomía atendiendo a los resultados obtenidos por cada institución. Dicho de otro modo, sólo cuando el gobierno haya desarrollado suficientemente el control del producto, podrá extenderse la autonomía en el terreno del control del proceso. Sin embargo, desde el punto de vista de los establecimientos considerados individualmente, el mismo procedimiento indica que la mayor autonomía en el terreno del proceso depende del rendimiento del producto que el gobierno considere apropiado. La autonomía para ejercer el control del proceso está directamente relacionada con el cumplimiento de las normas estipuladas en el terreno del control del producto. La primera depende del segundo y está jerárquicamente subordinada a él.

Para decirlo crudamente, en este terreno ocurrieron tres transformaciones. Primero, la autonomía ya no es monolítica, suponiendo que alguna vez lo haya sido. Antes bien, ha quedado dividida en dos esferas separadas. Segundo, los límites de la autonomía cambiaron. Lo que históricamente correspondía a la educación ahora se limita al proceso. Tercero, aun en esta esfera limitada existe una autonomía que depende del cumplimiento de los objetivos fijados por el gobierno. En teoría, si no ya en la práctica, esta autonomía debe negociarse continuamente, año a año, según el rendimiento de cada establecimiento, sobre la base de de la disponibilidad de los recursos públicos y, por último, pero no por ello menos importante, depende de que los instrumentos de conducción política de basen en las sanciones o los premios.

El hecho de que los gobiernos esgriman crecientes poderes sobre el control del producto es en sí mismo un resultado de las presiones en espiral por demostrar eficiencia e interés social. Se exige que los sistemas de educación superior sean lo más eficiente que puedan y que produzcan, en las condiciones fijadas, los recursos humanos e innovadores para impulsar el nuevo crecimiento económico, las realizaciones tecnológicas y la innovación industrial (van Vught, 1990).

Estos imperativos encomendados a la educación superior, combinados con la nueva subordinación y dependencia del control del proceso al control de producto, suministran al gobierno una palanca particularmente fuerte para hacer valer las necesidades de la sociedad sobre aquellas que proceden primariamente de la evolución interna de las disciplinas o de las exigencias individuales para lograr la realización personal o de la indagación ilimitada, necesidades determinadas internamente dentro de cada institución por aquellos que crean y aquellos que consumen los conocimientos. La subordinación del producto a un proceso de control, sumada a los mecanismos de evaluación desarrollados para sostener esa relación, trae consigo el nada desdeñable peligro de separar finalmente a la educación superior de sus valores fundamentales y más tradicionales. El control del producto es, en el mejor de los casos, sólo un sustituto de la calidad, un punto final nominal y una aproximación representativa del proceso de calidad mismo, una actividad esencial cuya complejidad puede entenderse y apreciarse intuitiva y personalmente, pero que sólo puede representarse mediante una evaluación del producto con un serio riesgo de deformación. El peligro consiste pues en que al insistir en el control del producto como un sustituto de la calidad por la vía del proceso, los gobiernos considerarán que la educación superior ha de responder desde el punto de vista de la cantidad de graduados calificados, de las patentes registradas y de los artículos publicados. Como consecuencia de esta voluntad, el sector académico quedó –voluntariamente o no– reducido a la categoría de

una "fábrica de conocimientos", impotente para resistir el oportunismo político y de corto plazo de los objetivos fijados por el gobierno.

Conclusión

¿Tenemos razón al representar a los sistemas de educación superior occidentales como al miserable Prometeo, encadenado a la roca con sus entrañas desgarradas día a día por el águila del presupuesto y la intervención?

Ciertamente, la influencia del gobierno sobre la educación superior fue aumentando durante el último cuarto de siglo y sigue aumentando hoy. El aluvión de medidas, decretos y circulares destinado a dar una mayor respuesta a la sociedad, a permitir un acceso más abierto, a reforzar el sector de artes y oficios y a lograr que se preste más atención a la innovación tecnológica fue la moneda corriente. Y en algunos países continúa aplicándose esa estrategia intervencionista.

Como ya lo hemos sugerido, hay señales de un cambio trascendente en la actitud del gobierno ante la educación superior. El acento ostensible y ostentoso puesto sobre una mayor autonomía institucional y el desarrollo de medidas tomadas por "control remoto" parecen señalar esa dirección. Sin embargo, en la práctica, sólo en parte se sigue la ruta de las estrategias de autorregulación. Aun en aquellos países en los que la "nueva estrategia" fue descubierta por la cacofonía de los tambores y las gaitas del gobierno, el sonido y el entusiasmo no deben desvirtuar el hecho de que los músicos continúan marchando por la amplia carretera de la planificación detallada y el control. En realidad el desarrollo de mecanismos de evaluación de los resultados y el control de la calidad parecerían indicar que la opinión del gobierno aún se adhiere a la convicción de que es válido y necesario dirigir la educación superior desde el centro.

Prometeo aún está encadenado. La educación superior aún no se ha liberado de los grilletes que le colocaron durante el último cuarto de siglo la supervisión detallada y las pesadas regulaciones. No obstante, bien puede ser que Hércules esté en camino. Quizá la difusión de la autonomía institucional anuncie una nueva era para los sistemas de educación superior occidentales y Prometeo una vez más se libere aplicando su inventiva y su astucia sin impedimentos ni obstáculos para el bien de la humanidad. En verdad la tarea es de dimensiones heroicas, el esfuerzo muy duro y la adversidad grande. Y, ¿quién sabe?, quizá los dioses del gobierno, encantados con el espectáculo de la cruel lucha contra la adversidad, pongan finalmente sus dedos sobre la balanza y la inclinen en favor de Prometeo.

BIBLIOGRAFÍA

Cerych, L., Furth, D. y Papadopoulos, G. (1974), Cuestiones generales del desarrollo de las estructuras futuras de la educación postsecundaria en la OECD, en *Policies for Higher Education*, París, OECD.

Clark, B. R. (1977), Problemas de acceso en el contexto de las estructuras académicas , en Burn, B.B., (comp.), *Access, Systems, Youth and Employment*, Nueva York, Consejo Internacional para el Desarrollo Educacional.

Daalder, H. y Shils, D.. (comps.), *Universities, Politicians and Bureaucrats: Europe and the United States*, Cambridge University Press.

Furth, D. (1973), Educación Superior de ciclo corto: algunas consideraciones básicas, en *Short Cycle Higher Education*, París,OECD.

Goedegebuure, L. y Vos, A. (1988), Fusiones y reorganización de la educación superior con salida laboral en Holanda, en Harman, G. y Meek, L. (comps.), *Institutional Amalgamations in Higher Education: Process and Outcomes in Five Countries*, Armidale, Australia, Departamento de Educación Superior y Administración.

Goedegebuure, L., y Meek, V. L. (1990), Reorganización de la Educación Superior: un análisis comparativo entre Australia y Holanda, *Comparative Education*, 26 (3).

Harman, G. (1987), La experiencia australiana, gobiernos y educación terciaria: creciente centralización en cuatro niveles, en Watson, C. (comp.), *Governments and Higher Education: the legitimacy of intervention*, Toronto, Higher Education Group, Instituto para los Estudios Educacionales de Ontario.

Kogan, M. (1987), The British experience, en Watson, C. (comp.) *Governmentsand Higher Education: the legitimacy of intervention*,Toronto,HigherEducatioll Group, Instituto para los Estudios Educacionales de Toronto.

Kogan,M.y Kogan,D. (1983),The Attack on Higher Education, Londres, Kogan..

Maassen, P. A. M. y vanVught, F. A. (1988),An intringuing janus-head: the two faces of the new government strategy for higher education in the Netherlands, *European Journal of Education*, 23 0/2).

Maassen, P. A. M. y van Vught, F. A. (1989), Is goverment really stepping back?, en Maassen P.A.M., *Dutch Higher Education in Transition*, Culemborg, Leinma.

Neave, G. (1983), La dinámica de la integración en los sistemas no integrados de educación superior de Europa occidental, en Herrinans, H., Teichler, U. y Wasser, H. (comps.), *The Compleat University*, Cambridge, Mass., Schenkinann.

Neave, G. (1985), Planificación estratégica, reforma y dirección de la educación superior francesa, *Studies in Higher Education* 29 (3).

Neave, G. (1986a), En arenas movedizas: las cambiantes prioridades y perspectivas de la educación superior europea en el período 1984-1986, *European Journal of Education* 21 (1).

Neave, G. (1986b), La cuerda de seda: una visión excéntrica de la situación contemporánea de la educación superior en Gran Bretaña, *Actas de la III conferencia nacional de la Sociedad Española de la Educación Comparada*, Málaga, Universidad de Málaga.

Neave, G. y Rhoades, G. (1987), La profesión académica: dividida aunque nacional, en Clark, B. R. (comp.), *TheAcademic Profession: national, disciplinary and institutional settings*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

Neave, G. (1988a), El cultivo de la calidad, la eficiencia y la empresa: un análisis de las tendencias recientes de la educación superior en la Europa Occidental, *European Journal of Education*, 23 (1).

Neave, G. (1988b), Educación y política social: ¿muerte de una ética o cambio de valores?, *Oxford Review of Education*, 14 (3).

Tabatoni, P. (1989), *L Innovation dans les Universítés: rapport de synthese*, Bruselas, Centro Europeo para la gestión administrativa estratégica de las Universidades.

Teichler, U. (1987), *Higher Education ín the Federal Republic of Germany*, Kassel, Wissenschaftliches Zentrum ffir Berufs und Hochschulforschung: Gesamthochschule Kassel.

Teichler, U. (1988), *Changing Patterns of the Higher Educaflon System: the experience of three decades*, Londres, Jessica Kingsley.

Trow, M. (1984), The analysis of Status, en Clark, R. R. (comp.), *Perspectives on Higher Education: eight disciplinary and comparative views*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

Vught, F. A. van (1985), Negative Incentive Steering in a Policy Network, *Higher Education*, 14.

Vught, F. A. van (1988a), Una nueva autonomía de la educación superior europea, *International Journal of Instutional Management in Higher Education*, 12.

Vught, F. A. van (1988b), *Flexibility Production and Pattern Management, two basis instruments of strategic planning for higher education institutions*. Enschede, Centro para los estudios políticos de la educación superior (CHEPS), Universidad de Twente.

Vught, F. A. van (1989), *Governmental Strategies and Innovation in Hígher Education*, Londres, Jessica Kingsley.

Vught, F. A. van (1990), Regulación estatal e innovaciones en la educación superior, *Higher Education Management*, 2 (1).

Millett, J. D. (1981), *Conflict in Higher Education: State Governments Coordination Versus Institutional Independence*, San Francisco, Jossey-Bass.

Mingle, J.R. (1983), *Management Flexibility and State Regulation in Higher Education*, Atlanta, junta Educacional Regional del Sur.

Proyecto de Redefinición del Sentido y el Propósito de los Títulos del Bachillerato (1985), Integrity in the College Curriculum, Washington National Association of American Colleges.

The College Board (1983), Academíc Preparation for College, Nueva York, The College Board.

Timefor Results (1986), El informe de los gobernadores sobre educación de 1991, Washington DC, Asociación Nacional de Gobernadores.