

Procesos de construcción de la confianza social en las universidades

JAVIER CALVO DE MORA
Universidad de Granada, España

Introducción

¿Quién pone en duda que las instituciones son construcciones sociales? Los andamios de estas creaciones sociales son: valores, principios lógicos de funcionamiento, estructuras lógicas, normativas y regulativas. Con otras palabras W. R. Scott (1995: 33) expone que “las instituciones constan de estructuras cognitivas, normativas y regulativas y de actividades que proporcionan estabilidad y significado al comportamiento social. Las acciones de desarrollo institucional son cultura, estructura y rutinas que actúan en múltiples niveles jurisdiccionales”. Así, la palabra estructura está asociada a institución en cualquiera de las definiciones que puedan ofrecerse de ésta última.

¿Este artículo trata de la estructura de las instituciones? ¿Es un artículo sobre modelos institucionales de las universidades? No. Estos trabajos abundan y son importantes (Srikanthan, G. y Dalrymple, J. F., 2002; Andrada, M., Narodowski, M. y Nores, M., 2001; Saunders, M. y Machell, J., 2000; William G. Tierney (Ed.), 2001, entre otros estudios cuyas referencias comunes son la búsqueda de estándares de funcionamiento para la consecución de la eficiencia, eficacia y efectividad, entendidas como actuaciones técnicas para el logro del buen uso de recursos, el alcance de objetivos y la contribución a la mejora económica respectivamente.

Mi intención es escribir un artículo sobre interpretación social de las instituciones universitarias. Este objeto de análisis está localizado en dos tradiciones. Primera, la tendencia emergente del neo-institucionalismo (Lembruch, G. y Phillipe, C., 1982; March, G. y Olsen, J. P., 1995; Rhodes, R. W., 1997, 1998) cuyo principal propósito conceptual significa inducción de cambio institucional sustentado en interpretaciones y acciones, realizadas por los propios integrantes de cada institución, a partir de la percepción de nuevas necesidades y funciones sociales, necesarias para conservar credibilidad y legitimidad social. El segundo objeto de análisis es cultura y poder institucional (Boonstra, J. J. y Bennebroek Gravenhorst, K. M., 1998; Quicke, J., 2000; Kezar, A., 2001). El constructo cultura institucional significa conjunto de clasificaciones racionales que permiten al individuo dar sentido al ambiente que le rodea y comportarse en relación a esa clasificación, es decir, considerando la referencia cultural como el objeto más importante de comprensión del comportamiento, actuación, pensamiento, decisión y acción lógica de los individuos que integran una institución. Se asocia la cultura a la dinámica de la interacción social, dramatizada en el ritual, el lenguaje y en los ordenamientos sociales. Estos últimos constituyen la lógica de poder de cada institución universitaria en las características que la identifican: enseñanza, investigación y gobierno. Además, esta lógica institucional es esencial tanto para el éxito del cambio en la organización, como para la consideración otorgada al capital social y humano de las universidades; en este caso, bien la consideración de élites protagonistas de la acción o, por el contrario, la consideración global y ampliada de toda la población como

integrantes visibles y responsables en la toma de decisiones. Las dos lógicas propuestas, en este trabajo, son los ordenamientos burocrático profesional y neo gerencialismo. Correspondientes a dos tradiciones universitarias, en primer lugar, la tendencia estatalista respaldada por la importancia de la jerarquización interna, el diseño homogéneo de estructuras de poder y gobierno de todas las unidades organizativas (facultades, centros...), el énfasis en las funciones y control interno sobre el rendimiento de cuentas a la sociedad y, por último, la consideración de la gestión como valor primario, que enfatiza el procedimiento sobre el resultado o efectos de la acción de gestión. Por el contrario, la tendencia *privatizadora* o gerencialista de la lógica universitaria se apoya en parámetros opuestos a los mencionados con anterioridad: responsabilidad externa y adaptación a demandas económicas de preparación profesional, instituciones centradas en demandas y necesidades del cliente, valor añadido del capital social –entendido como la capacidad y responsabilidad, de cada integrante de la universidad, para tomar decisiones– y la importancia del liderazgo como poder de cohesión interna y poder de desarrollo de proyectos institucionales, orientados externamente.

¿Qué aportación al debate cultural universitario voy a ofrecer en este trabajo? Dos aportaciones. La primera es la propuesta de nueva literatura necesaria para el trabajo y reflexión respecto al cambio en las instituciones universitarias en la sociedad globalizada del conocimiento. Segundo, la aportación del concepto de confianza social que, al menos en el ámbito español, no ha sido un concepto relevante para comprender la dirección del cambio institucional.

La literatura básica ha atendido a la transferencia de la cultura empresarial a las Universidades, por un lado (Deal, Terrence y Kennedy, 1982; Ouchi, 1981; Peters y Waterman, 1982, y Pascale y Athos, 1982) y, por otro, el análisis institucional, cuyos más importantes representantes (Schein, 1985, 2004; Mirsky, 2004; Morgan, 1998) exponen elementos, estructuras y procesos culturales de las organizaciones entendidas como realidades establecidas, donde las acciones individuales y colectivas tienen un fuerte carácter proactivo, esto es; que es posible prever el comportamiento de sujetos y grupos siempre que se haya aprendido y comprendido la cultura de cada Universidad. Estas dos fuentes literarias se resumen en dos tendencias teóricas:

- a) Unas centradas en los aspectos dinámicos del cambio cultural como clave del desarrollo y maximización del capital humano y gestión de la competencia entre las Universidades (Warren, B. y Ward Biederman, P., 1997; Wenger, E. C. y Snyder, W. M., 2000) mediante la promoción de procesos, programas, ofertas sociales y culturales, optimización de la inserción profesional, utilización de nuevas tecnologías, entre otros atractivos que hagan posible la elegibilidad institucional (Woodley, A. y Wilson, J., 2002; Chevallier, T., 2002), en el contexto de una situación económica, caracterizada por la escasez, que impele la inversión en nuevas habilidades y conocimientos necesarios para aprovechar oportunidades de acceso a fuentes de financiación externa (Watt, C.; Lancaster, C.; Gilbert, J. y Higerd, T., 2004: 70, y Teichler, U., 2003: 172); pero que en la realidad social provocan un efecto de afianzamiento de la exclusión social (Ball, S. J., Davies, M., David, M. y Ready, 2002; Teichler, U., 2003) entre estudiantes de universidades de primera, segunda, tercera o cuarta clase.
- b) Otras tendencias literarias están más centradas en el análisis de las condiciones de estabilidad, conservación y resistencia al cambio institucional (Shepsle, K., 1991; Wallace, M., 2000) que han sido influenciadas por metodologías de análisis institucional. Dichos análisis se han centrado,

principalmente, en la dificultad (o resistencia) al cambio en métodos de enseñanza (Lecouter, A. y Delfabro, P. H., 2001; Van Loon, R., 2001; Asmar, C., 2004) directa por acciones centradas en el aprendizaje de cada estudiante. También, los análisis de las estructuras de poder han tendido a la crítica de estrategias de conservación de estatus e influencia académica (Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, (2001: 30, CRUE, 2000: 14; Anderson, G., 1999) principalmente en las universidades fundadas siguiendo el modelo europeo ideado por Wilhelm von Humbolt.

En este contexto, dual y complementario, descrito la aportación del artículo es incluir nuevos constructos culturales –mentalidad y confianza social– como claves para comprender la cultura como condición para el éxito de las instituciones en el contexto de la sociedad globalizada del conocimiento, por una parte, y el éxito de las universidades como contribuidoras al desarrollo económico y social del ambiente donde están geográficamente localizadas. Dicha aportación es una contribución al debate iniciado en lengua castellana respecto a la imagen pública del sistema universitario español (Llera, F. J. y Retortillo, A., 2004: 61-81) en lo que concierne a expectativas sociales y económicas respecto a la Institución Universitaria; cuyo resultado es positivo. La mayoría de la sociedad española advierte la contribución de la Universidad a la mejora social; pero no se indica, en el trabajo mencionado, la opinión de la sociedad acerca del cumplimiento de expectativas. Es decir, el éxito de las Universidades.

El término éxito no es gratuito. Butera (2000) afirma que en la baja Edad Media las universidades existentes perdían crédito social. Las Universidades, que desde la de Bolonia fundada en el año 1088, París, Salamanca hasta Carlos de Praga –por citar algunas de las supervivientes de aquella época del siglo XII al XIV– perdieron influencia social debido al surgimiento de nuevos “centros” de formación gremial y técnico. Hoy en día, el contexto de la globalización de la información y comunicación (Abrile de Vollmer, 1994; Scout, 1998) induce cambios en los métodos de formación universitaria, los canales de comunicación e interacción entre estudiantes y docentes, procesos de valoración del trabajo de cada estudiante, gestión del conocimiento, y, en general, en la dimensión institucional de cada Universidad, cuya “materia prima” fundamental y básica es la información y el conocimiento. Hoy en día, la búsqueda del éxito significa capacidad de influencia social no ha cambiado de significado, aunque sí de referente. El significado es la educación y formación de profesionales y el referente la capacidad y competencia necesaria para el aprendizaje permanente o la capacidad crítica caracterizada en las acciones de comprensión y elaboración de conocimiento.

Así, los conceptos claves de este trabajo –mentalidad y confianza social– están inscritos en la tendencia literaria denominada neo-institucionalismo (Nee, 1998), cuyas principales características son que las organizaciones emprenden cambios para buscar su legitimidad (Suchman, 1995) en el medio ambiente de referencia. Los referentes medio ambientales son empleadores de egresados, organizaciones profesionales, autoridades, beneficiarios de los profesionales formados en la universidad, entre otros interesados de los que depende la legitimidad de la institución universitaria. Por ejemplo, en el caso de los programas de formación de profesores el concepto legitimidad está influenciado por nuevos patrones de formación más centrados en la reflexión sobre y en la práctica, que el atiborramiento de contenidos sin aplicación práctica. Los micro-procesos que propician cambios, con el objeto mencionado de buscar legitimidad social, se apoyan en cambios de mentalidad de algunos grupos de integrantes. Según Díaz Rojo (2004):

La mentalidad es el conjunto de representaciones mentales y actitudes colectivas que provienen del rol del individuo. El rol es el conjunto de pautas de conducta normativamente asignadas a cada actividad social. Así, por ejemplo, existe el rol de padre, de profesor, de esposo o de miembro de un club social. Cada rol consistiría en unos patrones de comportamiento asignados por la sociedad que se espera sean cumplidos por los individuos que ejercen cada actividad. Todos solemos ejercer más de un actividad y, por tanto, desempeñamos normalmente más de un rol. La mentalidad vendría condicionada por el rol o roles del individuo, especialmente por el rol ocupacional (oficio o profesión). Por tanto, una determinada mentalidad estaría compartida por el conjunto de individuos que ejercen un mismo rol. Junto a la sociología, la historia de las mentalidades, como disciplina historiográfica, ha definido el concepto de mentalidad de diversas formas: a) identificándola con la ideología; b) entendida como la cultura popular; c) como la superestructura de las ideas, es decir, el conjunto de contenidos asimilados que constituyen el fondo sobre el que emergen las ideas y las pautas de comportamiento; d) como las manifestaciones del comportamiento colectivo que encuadran las ideologías; e) como imaginario colectivo.

Estas acepciones del concepto constituyen al mismo tiempo las diversas posibilidades de cambio institucional y, además, la adopción de nuevas formas de control en las instituciones.

Por último, las formas o procesos de control en las instituciones son, a mi entender, la acción clave del cambio de mentalidad y viceversa. Con otras palabras, la manifestación de la mentalidad de sujetos y grupos en las instituciones es fácilmente observable en las diferentes estrategias y tácticas de control: control basado en estructuras cognitivas, estructuras normativas y estructuras regulativas. En el primer caso, cercano a mentalidades autoritarias se asienta en la idea de pensamiento único e inclusión y/o exclusión dependiente de la coincidencia o no con el pensamiento predominante. En la segunda circunstancia está centrada en la mentalidad ciudadana caracterizada por derechos y responsabilidades de sujetos y grupos integrantes de la institución y la tercera estrategia de control corresponde a la mentalidad burocrática, esto es, la existencia de legislación, reglas y tácticas de premio y castigo según el cumplimiento de la regulación jurídica.

1. Confianza social de las instituciones universitarias

Previamente me pregunto si el mercado de trabajo, contribuyentes, empleadores y la sociedad, globalmente considerada, otorga credibilidad a la formación y educación que proporcionan las universidades a sus estudiantes; es decir, si la investigación y el conocimiento creado en cada Universidad son aceptados y utilizados por sus correspondientes o potenciales usuarios. A decir verdad, los estudios respecto a la calidad de la institución universitaria no ofrecen información fidedigna sobre este tema. En su lugar, los dos modelos de confianza social, en los que se han apoyado los servicios públicos, (Harris, J., 1998) han reemplazado la idea de efecto de la Institución Universitaria en el bienestar social, por la propuesta de servicio público que acreditará el ejercicio posterior de una actividad profesional o política.

1.1. Modelo burocrático-profesional

Este modelo tiende a crear tres mundos independientes. El mundo de la enseñanza, investigación y gestión del gobierno que, respectivamente, obedecen a lógicas de acción independientes entre ellas; la lógica de la enseñanza se apoya en la rutina de realización de normas y estándares de acción, el mundo de la investigación en creación de conocimiento y la lógica de la gestión en la resolución de problemas corporativos. Los principios fundacionales del modelo son, para Simkins (2000), la centralidad en el cliente, el desarrollo de valores públicos como la equidad y la responsabilidad social en el ámbito profesional en el cual está localizada la institución, por ejemplo, en la profesión de la enseñanza no universitaria. Por otro

lado, en el espacio de la gestión del gobierno este modelo procura la aplicación de estándares establecidos para la toma de decisiones y, también, la discreción profesional en la enseñanza e investigación; cuyos actores interpretan las necesidades pretendidas en la profesión para la que están formando a sus estudiantes y, además, las prioridades de investigación necesitadas en esta o aquella profesión. Esta definición de libertad profesional, defendida con la expresión *libertad de cátedra*, es objeto de paradojas y contradicciones. El marco conceptual de la contradicción significa satisfacer al cliente-estudiante y, por otro lado, respeto a la libertad profesional de cada docente universitario.

El mundo de la enseñanza ha sido objeto de las acciones de evaluación institucional que son: primero, valoración de la actuación docente y rendimiento de cuentas del funcionamiento institucional. En el primer caso, mi experiencia más cercana es la "evaluación" del profesorado de la Universidad de Granada representada en la siguiente tabla elaborada por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente (Granada, 2002):

TABLA 1

Dimensiones y elementos de actuación docente del profesorado de la Universidad de Granada

DIMENSIONES	ELEMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Obligaciones de clase y atención a los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> Tutorías Puntualidad Asistencia
<ul style="list-style-type: none"> Programa y desarrollo de la asignatura 	<ul style="list-style-type: none"> Programa Interrelación entre los contenidos Declaración precisa de los objetivos Adecuación tiempo/exigencia del contenido Adecuación bibliografía para el aprendizaje Coordinación teoría/práctica Prácticas de la asignatura
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades didácticas 	<ul style="list-style-type: none"> Dominio de la asignatura Desarrollo de las clases Claridad y orden de las exposiciones Seguimiento del aprendizaje Énfasis en los contenidos importantes Interés por la asignatura Trabajo en grupo Contraste de información y establecimiento de relaciones Aprendizaje autónomo Utilización de recursos didácticos adecuados Cuestionamiento Comunicación
<ul style="list-style-type: none"> Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Información sobre evaluación
<ul style="list-style-type: none"> Ambiente de clase y relación profesor-alumno 	<ul style="list-style-type: none"> Clima Trato Actividades complementarias Disponibilidad Interés por los alumnos

En esta tabla 1 el cliente-estudiante es un receptor dependiente de la acción de cada profesor; el cual tiene que ajustarse a estándares de comportamiento en el aula. Dicho comportamiento docente está orientado por la aplicación del método de la enseñanza directa, caracterizada por la presentación y reproducción de contenidos académicos. Así, la contradicción evidente es la limitación de la *libertad de cátedra* a la optimización del método reglamentado con los criterios e indicadores expuestos en la tabla mencionada.

Además de contradicciones es posible observar dos insuficiencias en la necesidad de la evaluación institucional de la enseñanza. Primero, el concepto restringido de cliente y por otra parte la separación entre enseñanza e investigación. En el primer caso, la idea de cliente del modelo tendría que ampliarse a la sociedad; esto es, la lógica de este modelo ha sido mal interpretada. El cliente es el mismo estado de la sociedad civil que demanda la formación de un perfil profesional concreto. El segundo caso, la separación entre enseñanza e investigación es necesaria en la realidad profesional de cualquier sector; pero en este modelo se procede a diferenciar el mundo de la transmisión de conocimiento del mundo de la elaboración de conocimiento.

La consecuencia es el rechazo de la práctica de la enseñanza desligada de aspectos creativos implícitos en las prácticas de investigación (Mayor Ruiz, C., 1996). De otro modo, la acción de enseñanza es rechazada porque ésta presenta un modelo rutinario y de masas, no en sí la acción de enseñar como acción crítica y creativa (Biggs, J., 2003: 56-98) expuesta en los modelos de enseñanza activa o enseñanza centrada en el aprendizaje (Calvo de Mora, J., 2004: 36) y en procesos de investigación (Calvo de Mora, J., 2003).

¿Es posible construir una definición del constructo confianza social, derivada de estas dimensiones y sus correspondientes elementos, centrada en la enseñanza o actuación profesional del profesorado? La confianza social significa buena enseñanza tradicional, investigación de calidad y aplicación de buenas normas y criterios de gobierno. De otro modo, el conocimiento tácito de la confianza social es buen funcionamiento de la Institución Universitaria. En la tabla 2 expongo ventajas e inconvenientes de la aproximación burocrático profesional a la definición de confianza social; cuyo valedor es el mismo Estado que subvenciona a las Universidades Públicas y reconoce la acreditación de las Universidades Privadas. El ejercicio de control estatal lo he centrado en cuatro acciones –conexiones sociales; proceso de toma de decisiones; agenda principal de la Institución y normas de funcionamiento– en las que expreso ventajas e inconvenientes de estas acciones respecto a la contribución de confianza social basada en el concepto de beneficio de la sociedad.

Esta es una aproximación de la confianza social centrada en la función de percepción de necesidades –del cliente-estudiante– llevada a cabo por el Estado y sus representantes institucionales en cada Universidad –el profesorado funcionario– que han de ejecutar las prescripciones fundacionales de equidad respecto a las necesidades y derechos de sus clientes. Pero, la bondad de esta intención choca con serios inconvenientes: primero la consideración del profesor como agente de transmisión que trabaja en un contexto de no colaboración con otros colegas, la idea del estudiante como cliente-consumidor induce un aprendizaje de la sumisión ante las acciones externas, también la ignorancia del aprendizaje social y emocional necesario en la sociedad heterogénea y compleja que vivimos (Clark, B. R., 1983, 1998) y, por último, la insuficiencia declarativa respecto a los efectos del aprendizaje en el mercado laboral (Sizer, 2001).

TABLA 2
Ventajas e inconvenientes de confianza social desde la perspectiva burocrático-profesional

CARACTERÍSTICAS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Conexiones sociales	Acciones de enseñanza centradas en el cliente; valores de servicio público y ejercicio profesional autónomo para el desarrollo de la equidad.	Consideración del profesor como profesional aislado, sin conexión horizontal en los ámbitos interdisciplinarios de áreas de conocimiento afines.
Proceso de toma de decisiones.	Ejecución de reglas burocráticas a discreción y juicio profesional.	Las nuevas responsabilidades y oportunidades ciudadanas de estudiantes (elaboración y expresión de conocimiento) quedan marginadas debido a la vertiente de consumo adjudicada a cada estudiante.
Agenda principal de la institución	Valoración de necesidades de clientes-estudiantes individuales y grupales	Ignora ámbitos emocionales y sociales del aprendizaje; sólo la consideración funcional del aprendizaje cognitivo centra la actuación institucional en la formación académica. Ignora el ámbito o contexto institucional de la enseñanza.
Normas de funcionamiento.	Necesidades y derechos de los clientes-estudiantes.	Insuficiente consideración de resultados de aprendizaje.

El beneficio de la sociedad, respecto al modelo burocrático-profesional, depende de las decisiones que se adopten en el ámbito del Estado o la Administración educativa y sustentado en los procesos de negociación entre Estado y las corporaciones docentes, sindicatos y otras corporaciones que definen las leyes universitarias aprobadas en los parlamentos nacionales.

Braun, Dietmar and François-Xavier Merrien (1999) han expuesto con claridad la transición de sociedad industrial tradicional a sociedad basada en la información y el conocimiento y advierten que “las universidades son instituciones con muchas funciones: integración cultural, socialización política, educación, cuidado de pacientes, y adaptación innovadora a los problemas sociales y económicos. El peligro es que las universidades están perdiendo su posición cuasi monopolística en los sistemas de educación superior. La fundación general cada vez se está sustituyendo por la fundación para propósitos específicos: interés en lo que la universidad hace su impacto social. Todo repercute en cambios de creencias en la forma de gobernar y en la filosofía del gobierno”. Las alternativas para crear nuevas instituciones universitarias es un debate iniciado a comienzos de los años ochenta del siglo pasado (Clark, B., 1983) y, a pesar de ello, seguimos utilizando el modelo de universidad moderno propuesto e implantado por Alexander von Humboldt fundado en el auge del nacionalismo y la importancia de la cultura como factor de cohesión y liderazgo de la población. La evolución de este modelo, en las universidades españolas, es evidente con las propuestas de la Ley de Reforma Universitaria (1983): *Las universidades como instituciones de servicio público*.

1.2. Modelo gerencialista

Este modelo es una alternativa al anteriormente mencionado. Es un modelo libre de valores; más al contrario, cambia dichos principios por metas específicas de la organización, llevadas a cabo por expertos

directivos que toman decisiones *ad hoc* legitimados por el rol y autoridad debida por la posición de poder en la organización. Por otro lado, es un modelo basado en la consulta de expertos que interpretan necesidades sociales y las traducen a acciones específicas a partir de estándares de eficiencia y eficacia económica.

En muchos países se ha introducido la nueva filosofía de gestión denominada *nuevo gerencialismo* o *nueva gestión pública* que debería ayudar a incorporar la nueva cultura económica de las instituciones universitarias (Merrien y Monsigny, 1996) debido a la adopción de un modelo de gestión empresarial y, segundo, el abandono paulatino del igualitarismo democrático, o modelo participativo por el modelo gerencialista, implícito en la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (MECD, 2002), caracterizado por fuertes estructuras de gestión y la importancia del liderazgo institucional. Las palabras clave de esta tendencia son: estrategia de nueva gestión y control de calidad; descentralización; desregulación y rendimiento de cuentas:

1. Las universidades deben asegurar la responsabilidad en su propio futuro.
2. Las universidades tienen que definir sus proyectos tanto a medio como largo plazo.
3. Las universidades tienen que demostrar un uso efectivo de sus recursos, y que los objetivos han sido atendidos.
4. Búsqueda de equilibrio entre diferentes partes concernientes, a través de la redefinición de los intereses de las diferentes partes o el reconocimiento de nuevos intereses (por ejemplo, estudiantes, comercio e industria local; diferentes asociados sociales y representantes gubernamentales, etc.).
5. Dentro de esta situación un contrato entre el estado y cada universidad substituye a las antiguas relaciones jerárquicas:
 - 5.1. Las autoridades públicas deben definir la naturaleza de los servicios y las unidades descentralizadas –en el caso de las universidades– deben proporcionar expectativas tanto cuantitativas como cualitativas.
 - 5.2. En los términos del intercambio previstos en el contrato, las unidades descentralizadas deben perseguir la realización de esos objetivos.
 - 5.3. Para la duración del contrato las autoridades centrales deben limitar ellas mismas el control y evaluación de la ejecución del contrato y deben no intervenir de ninguna manera en la gestión de los servicios.
 - 5.4. La reforma administrativa debe permitirse acabar con la administración pobre.
 - 5.5. Es necesaria una modificación de las reglas internas y de la organización que sean restringidas por un melindroso respeto a las regulaciones administrativas.
 - 5.6. Las autoridades públicas deben adecuarse a evaluar resultados en lugar de satisfacerse ellas mismas con el respeto al cumplimiento de reglas y rutinas institucionales.

Este nuevo modelo de gestión es la expresión de una nueva filosofía gubernamental, inscrita en el proceso de modernización del Estado: distinción entre la libertad académica de los científicos en la universidad y la autonomía organizacional de universidades, en las dimensiones de autonomía sustancial (hechos académicos) y autonomía de procedimiento (gestión institucional). La primera, hace referencia a la autoridad para decidir metas y programas académicos, con otras palabras, en la cuestión de qué hacer en orden a realizar diferentes funciones de las universidades. La segunda dimensión significa identidad corporativa.

La condición previa para el éxito en la nueva gestión es la formación de identidad corporativa en las universidades. Solamente cuando las universidades toman conciencia del contexto de competición en EL 'mercado' y estructuran su organización interna, de acuerdo a las necesidades con las que distribuye el servicio y contrata la demanda, será posible mejorar la eficiencia y efectividad de las universidades. Las características del nuevo modelo de gestión son:

- a) FORTALECIMIENTO DEL NIVEL ADMINISTRATIVO INTERMEDIARIO. El fortalecimiento de los cuerpos intermediarios deberían, sin lugar a dudas, debilitar la influencia de los intereses académicos. Ciertamente los decanos y un número de otras posiciones en los cuerpos intermedios serán apoyados por los académicos, pero ello será un incentivo para contratar más y más profesionales fuera de estas posiciones y, segundo, muchas universidades se vuelven como empresas, porque muchas de estas funciones necesitarán perspectivas administrativas y estrategias que puedan entrar en conflicto con los intereses individuales de los académicos.
- b) ANTICIPACIÓN AL ESTABLECIMIENTO DE METAS. Todo ello depende de la existencia de proyectos y las prioridades implícitas en los mismos. En la tradición de las universidades como empresas es más fácil adaptarse al modelo de contratos y prioridades. En el modelo burocrático la postura guiando la racionalidad sustantiva de las universidades está en conflicto con la alta libertad académica sostenida, al menos cuando los gobernantes están intentando interferir con los asuntos académicos. Igual dentro del modelo de mercado esto puede causar severos problemas, por ejemplo, los contratos basados en proyectos causan conflictos entre políticos y académicos y ponen en peligro la investigación básica.
- c) ORIENTACIÓN AL CLIENTE (NO ESTUDIANTE). El modelo de mercado ciertamente tiene considerables ventajas cuando se centra en la orientación al cliente social y económico: empresas y mercado del trabajo. De otro modo, la orientación del modelo está legitimada por criterios de eficacia o rentabilidad y adaptación a necesidades económicas demandadas por perfiles profesionales emergentes en el mercado del trabajo.

El lenguaje, que se traduce en acciones concretas o estrategias, propio de las tres características descritas asume la nomenclatura tecnocrática (Beckmann, A. y Cooper, Ch., 2004): rendimiento de cuentas; objetivos de mejora; nivel de autoridad; optimización de recursos; sistemas de heterogeneidad y sistemas de complejidad. Estos conceptos son objeto de ámbito de interpretación reducido y, a su vez, cada término mencionado es susceptible de medida o cuantificación. Todo este universo semántico está expresado sucintamente en la tabla 3.

Basta con observar el modelo ideal de universidad como empresa, para comprender que la toma de decisiones está localizada en cada institución. Sin intervención del Estado. Por otra parte, el producto de la universidad empresa es la satisfacción de cada estudiante con el aprendizaje adquirido y el empleo encontrado. A partir de estas dos características, la mejora de la enseñanza significa capacidad de acceso a nuevos recursos mediante isomorfismo de procesos de formación en la empresa y la universidad respectivamente. Además del isomorfismo en este proceso de formación, el proceso de toma de decisiones incluye modelos horizontales y de consulta donde participan integrantes de la universidad en procesos de deliberación crítica. Esto es, razones que justifican problemas, propuestas de mejora, alternativas a estrategias de acción emprendidas. Por último, según puede observarse en la tabla 3, el liderazgo

institucional constituye el núcleo de este modelo de gestión, cuyas funciones son control del proceso de optimización de recursos, valoración del sistema de heterogeneidad o social de cada institución, que atiende a una población diversa y mejora del sistema de complejidad, cuyo objeto es la sofisticación de los programas, servicios y el trabajo del personal de cada universidad.

TABLA 3
Estrategias de gestión de las universidades

DIMENSIONES DE TOMA DE DECISIONES	OPCIONES DE SIGNIFICADO E INTERPRETACIÓN	MEDIDAS DE LAS DIMENSIONES
Rendimiento de cuentas	Centrada en el estudiante. Egresados de la institución. Satisfacción del estudiante con el curso y otros aspectos de la experiencia de aprendizaje. Procesos públicos de información.	Calidad de los servicios ofrecidos al alumnado medidos por la satisfacción del cliente; satisfacción del alumnado con el sistema de asesoramiento y desarrollo de la carrera, prácticas profesionales, ayuda financiera, clima de la institución e inclusión de minorías. Satisfacción en el empleo de egresados de la institución. Satisfacción con el curso y con el profesor, informa de satisfacción del trabajo de los empleados e informes de auto evaluación de estudiantes. Acceso a la información elaborada por la institución.
Objetivos de mejora	Calidad académica de los programas. Publicaciones. Financiación de proyectos. Transferencia de la formación al trabajo. Calidad del aprendizaje adquirido por el alumnado. Evaluaciones externas independientes.	Efectividad de la enseñanza. Reconocimiento social de las publicaciones. Cantidad de dinero obtenido en contratos de investigación. Aceptación de perfil de formación por empleadores. Criterios de aprendizaje profundo adoptados.
Nivel de autoridad	Flexibilidad de estructuras de poder. Procesos de adopción de planes estratégicos. Liderazgo institucional.	Capacidad de expresión, toma de decisiones y distribución de oportunidades entre la población. Códigos de comportamiento y respeto a las diferencias interindividuales.
Optimización de recursos	Satisfacción de los empleados. Materiales utilizados en los cursos. Utilización de nuevas tecnología. Procesos de formación del profesorado universitario. Porcentaje de graduados. Programas de formación continua. Residencias de estudiantes. Programas de innovación.	Listas de control de uso de recursos. Integración de nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje. Utilización de nuevas tecnologías en procesos de enseñanza mixtos en presencia y a distancia.
Sistema de heterogeneidad	Efectos organizacionales. Procesos de retorno. Credenciales ofrecidas. Colaboración con la industria otras organizaciones no lucrativas. Inserción de mujeres y minorías en los procesos académicos.	Efectos sociales, efectos en la empleabilidad de los egresados, efectos políticos de liderazgo social. Demanda de egresados respecto nuevos programas de formación. Énfasis en las relaciones internacionales entre estudiantes y profesores con el objeto de ampliar y compartir conocimiento y formación de redes de colaboración internacional.

Sistema de complejidad	Tipos de programas. Fuentes de financiación. Horas de enseñanza. Número de estudiantes por clase. Servicios comunitarios y públicos ofrecidos. Trabajo del personal en equipo. Personal a tiempo completo y tiempo parcial. Procesos de producción de conocimiento. Mejora de la calidad de estudiantes.	Disciplinarietà, interdisciplinarietà y transdisciplinarietà de programas de formación. Procedencia de los fondos institucionales: matrículas, subvenciones de empresas, subvenciones públicas...
------------------------	--	---

Este ejemplo de referentes de gestión tiende a construir el mensaje de la crisis del Estado del Bienestar que propone, realiza y mantiene servicios públicos. La responsabilidad adjudicada a cada institución universitaria, rompe el consenso establecido durante los últimos 50 años de responsabilidad pública en la oferta universitaria. La transferencia de responsabilidad a cada institución suscita un escenario de competitividad y contrastabilidad entre universidades, tan considerable, que cada día en el mundo se crea una nueva universidad. Por otro lado, el proceso de trabajo universitario se apoya en nuevas formas de control basadas en estructuras más normativas o culturales influenciadas por la capacidad y poder de elección (del "producto") protagonizado por estudiantes y sus familias y, también, por la devolución del gobierno a cada institución universitaria, dice Tim Simkins (2000), que asume la plena propiedad de sus resultados y las consecuencias de ello en posibilidades de financiación pública, contratos con empresas, calidad de sus estudiantes, adscripción de profesorado, entre otras decisiones. Este nuevo mundo de Universidad empresarial es una tendencia afianzada en las ofertas privadas y públicas de educación superior. Las razones de esa tendencia son la exigencia y responsabilidad necesaria para tomar decisiones orientadas a la competencia, mejora de la calidad intelectual de sus estudiantes, satisfacción y bienestar laboral del profesorado, énfasis en la producción de conocimiento básico y aplicable a problemas y expectativas sociales y económicas, y, la diversificación de fuentes de financiación.

Así, la definición de confianza social está sustentada en el principio de satisfacción de necesidades sociales y económicas. Dicha contingencia está influenciada por la capacidad de financiación de sus estudiantes y las empresas a las que ofrecen sus recursos humanos, al capital social de cada universidad, a la participación en proyectos conjuntos entre organizaciones lucrativas y no lucrativas y las universidades. Estas ventajas, basadas en el pragmatismo de la enseñanza superior, es evidente que presentan insuficiencias fundacionales respecto a funciones y valores clásicos de la universidad en tanto organización crítica y transformadora de la sociedad (Michel, A., 1998; Trilla, J., 1995), por ejemplo, como puede observarse más detalladamente en la tabla 4.

TABLA 4
Ventajas e inconvenientes de la aproximación gerencial

CARACTERÍSTICAS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Conexiones sociales	<ul style="list-style-type: none"> Anima al crecimiento y desarrollo institucional (aprendizaje institucional), pujando por nuevos recursos, proyectos y los estudiantes más cualificados. Estimula la eficiencia mediante la reducción de costes en el aprovechamiento de recursos disponibles. Reduce 	<ul style="list-style-type: none"> No considera las funciones y valores clásicos de la universidad, centrados en principios ideológicos de equidad y transformación social. El engaño de la autogestión de las universidades consiste en el ahorro de costes de parte de la Administración

	<p>los procesos de enseñanza directa a los procesos de mejora del aprendizaje, apoyándose en metodologías activas. Ampliación de la participación de grupos de integrantes mal representados mediante procesos de trabajo en colaboración. Importancia del conocimiento basado en la experiencia.</p>	<p>educativa (Ball, S., 1993) que delega responsabilidad de gestión, pero no poder de decisión curricular. La ilusión o retórica de la participación, sólo destinada a “expertos” que poseen conocimientos globales de la realidad. Las diferencias económicas entre las escuelas acentúa el proceso de marginación de quienes no pueden competir. Las “demandas del consumidor” resta autonomía profesional a otros agentes educativos, por ejemplo, profesorado. Además del pragmatismo de reducción de exigencias académicas debidas a necesidades de satisfacción del “cliente”.</p>
<p>Proceso de toma de decisiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las decisiones se adoptan pensando en las circunstancias locales de cada universidad. • Las universidades adoptan procesos de rendimiento de cuentas más autocríticos destinados a la mejora y captación de nuevos clientes. El control externo de las Administraciones, referido a los procesos de acreditación, es más objetivo e imparcial debido a la utilización de estándares universales y racionales. Confianza en las empresas y mercado de trabajo debido a la formación de competencias propias del nuevo proceso laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los modelos de escuelas quedan reducidos a modelos de gestión, por ejemplo escuelas charter. • Este proceso de gestión basada en la escuela influye en mayor jerarquización y distanciamiento entre directivos y profesorado; por lo tanto el control pasa a utilizar estructuras cognitivas o ideologías como mecanismos de inclusión y exclusión. El mito de la descentralización, entendido como formación de escuelas autónomas integradas en un marco político coherente, queda como diversidad de ofertas educativas como productos exhibidos para ser escogidos por sus consumidores. El sentido de propiedad comunitaria desaparece por supe-ditación a la elección de consumidores.
<p>Agenda principal de la institución</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La principal tarea de la agenda es captación de recursos. El coste de la enseñanza universitaria se entiende como inversión en capital y recursos humanos. Nuevas estrategias de rendimiento de cuentas basadas en el aprendizaje de competencias de aprendizaje permanente. Incremento del poder de Agencias Nacionales de Calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La ilusión de la búsqueda de recursos choca con el gran peso de los costes laborales en las Universidades Públicas, entre el 60% y 70% que las hace más dependientes aún del Estado. • La competencia interna, evidente en conflictos de interés, es el mecanismo de controlabilidad más frecuente en las Universidades. Pérdida de equidad, porque la competencia entre universidades implica mayor gasto por los estudiantes. Centralización encubierta por estándares y normas de calidad establecida.
<p>Normas de funcionamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia, desarrollo y aprendizaje de las Instituciones Universitarias y orientación al consumidor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las normas del gerencialismo, entendida como disciplina, provoca una fuerte selección de oferta formativa, necesaria en campos profesionales no competitivos, como las humanidades.

El resumen de esta tabla es bien sencillo. El modelo gerencial se apoya en la idea de confianza en las personas que trabajan en una organización. Esta confianza significa capacidad para comportarse con ambición de mejora, de colaboración y competencia en las tareas que realizan, capacidad de autoanálisis y crítica de necesidades de formación de estudiantes, entre otras capacidades descritas en la tabla 4. Con otras palabras, importancia del conocimiento práctico, útil, aplicable, del saber hacer y del saber como, sobre el conocimiento literario, académico y teórico. El principal inconveniente está definido por la restricción del beneficio social de la oferta gerencialista. De otro modo, no todos los estudiantes pueden acceder a estas universidades. Por diversos motivos. Primero el coste es elevado; segundo, es necesario disponer de mentalidad previa para estudiar en estas condiciones de pragmatismo propio de la cultura de empresa, tercero, este modelo de universidad rechaza ofertas educativas no económicamente rentables, y, por tanto, repercusión en poblaciones de estudiantes de estos programas.

De la lectura de esta tabla 4 y la precedente número 2 es fácil extrapolar dos definiciones aparentemente contradictorias del mismo constructo. En la visión burocrática la definición positiva de confianza social es la preparación para el ejercicio de una profesión específica en el marco de los servicios públicos del Estado y, además, el buen funcionamiento institucional entendido por buena enseñanza directa e investigación de calidad avalada por el propio Estado. La segunda definición de confianza social, implícita en la tabla 4, es el aprendizaje de competencias necesarias para profesiones demandadas en el mercado de trabajo cambiante de la sociedad y economía del conocimiento y, además, la adaptación de los métodos formativos, en la Universidad, a los procesos de trabajo en las empresas del sector servicios y de información: investigación en la acción, organizaciones que aprenden, auto evaluación y evaluación entre pares, entre otras acciones.

Son dos definiciones que presentan conceptos comunes –control externo a la Universidad; función pragmática de la Universidad; contingencia o influencia del medio ambiente en la toma de decisiones institucionales; fuerte dependencia de recursos externos bien del Estado, bien de las empresas lucrativas y no lucrativas (o fundaciones); consideración del alumnado como cliente/consumidor; débiles estructuras de participación basadas en regulaciones normativas– y estrategias y principios de acción diferentes que se sintetizan en dos realidades visibles: autonomía y responsabilidad del profesorado en el modelo burocrático profesional y autonomía y responsabilidad del o de la gerente en el caso del modelo gerencialista.

Más aún. Los dos modelos descritos obedecen a dos mentalidades diferentes que, esta es la paradoja, son localizables tanto en las universidades públicas y privadas. Los datos disponibles respecto creencias, pensamientos y mentalidades del profesorado universitario son indirectos, es decir: porcentajes de profesores en participación de programas de innovación educativa, cambio permanente de contenidos en los programas, viajes y relaciones internacionales son indicadores de cambio de mentalidad que obedecen todos ellos al concepto de aprendizaje permanente del profesorado universitario. Y ello es así porque dicha mentalidad moderna ha transformado el concepto de rol (o papel institucionalmente asumido) por el concepto de agencia humana (Atkinson, E., 2002). Ante las prácticas de control caben las estrategias de resistencia: la agencia de los sujetos en la construcción de lo social, argumenta Pierre Bourdieu (1994) que los campos de acción, a pesar del control tácito existente, ofrecen la contradictoria y paradójica característica de la ambigüedad que permite a cada individuo moverse con libertad. Esta propuesta del concepto de agencia humana hace referencia a los campos de acción donde los individuos pueden actuar por sus intereses y motivaciones; fuera de las restricciones impuestas por la lógica del gerencialismo o de la burocracia profesional.

2. Justificación de los procesos de construcción social: micropolítica en las instituciones universitarias

En las universidades hemos aprendido a manejarnos en diferentes mundos: el mundo de la enseñanza, investigación, gestión o localización de recursos y la pertenencia a grupos académicos y políticos. Con otras palabras, hemos aprendido a actuar apoyándonos en proyectos tácitos y explícitos en un contexto contradictorio caracterizado, por un lado, por el conflicto y la competencia y, por otro, la colaboración intragrupal e intergrupala. Este es el terreno de la micropolítica (Haag, S. y Smith, M. L., 2002; Milliken, J., 2001; Becher, T., 1993) representado por una laberinto de estrategias entrecruzadas, tácticas de acceso y conservación de recursos, definición y colaboración en base a intereses coincidentes en un momento dado, entre otras acciones isomorfas. Todos estos fenómenos ya están suficientemente definidos en la literatura *ad hoc*; pero no ha sido definido un modelo comprensivo de la micropolítica. Con otras palabras, ¿por qué los procesos y ordenamientos micropolíticos prevalecen sobre las propuestas teóricas del profesionalismo burocrático y gerencialismo?

Mi hipótesis es que la razón de ser de la micropolítica, inherente a las relaciones sociales en la Universidad, es por un lado la búsqueda de la identidad y por otro la dirección de la acción de esta búsqueda. La base de este argumento es el trabajo de Blase, J. (1998, 2000, 2001) donde expone estas interesantes reflexiones:

Durante períodos de estabilidad, los procesos y estructuras micropolíticas benefician a algunos individuos y grupos más que a otros. En suma, el poder político de los individuos y grupos es a menudo dado por supuesto porque está inscrito en la estructura organizacional y cultural que trabaja para preservar la situación establecida. Tan formidable es la colección de fuerzas que apuntalan los comportamientos en las organizaciones que es sorprendente que cualquier cambio que se promulga pueda llevarse a cabo exclusivamente, o, las escuelas acomodarán [cambios] en las formas que requieran cambios pequeños o no... la fortaleza de la situación establecida –los axiomas subyacentes, sus patrones de relaciones de poder– quizás automáticamente hacen imposible opciones para el cambio en esa situación establecida.

Hay como un “conservadurismo dinámico” que es la fuerza más poderosa en todas las organizaciones: los sistemas sociales proporcionan un marco de teoría, valores, y tecnología relacionada la cual permite a los individuos dar sentido a sus vidas. Las amenazas a su sistema social amenazan su marco de referencia.

Durante períodos de cambio, además, la interacción micropolítica tiende a intensificar y volverse más visible en los campos formales y no formales de la vida escolar. Las dinámicas de cambio –ambigüedad, incertidumbre, y complejidad de metas– provoca y exagera tal interacción intensificada.

Esta extensa referencia aproxima el debate sobre el constructo de la confianza social a la elaboración interna de una propuesta que busca la legitimidad social, económica y política de la Institución Universitaria. Es decir, la confianza social no se atribuye externamente a cada Institución, más al contrario, son sus integrantes quienes, conscientes o no, construyen procesos, estructuras y metas dispuestas para la evaluación externa de la sociedad. Dicho proceso de construcción significa resolver conflictos y contradicciones entre diversas mentalidades que conducirán a un cambio de pensamiento y de acción. El juego de la construcción de la identidad está representado en el siguiente gráfico:

CUADRO 1
Cuatro identidades de la cultura institucional

		Dirección de la respuesta	
		Pasos hacia adelante	Pasos hacia atrás
Percepción de la influencia externa	Futuro (cambio)	Innovación: profunda, superficial. Progreso, mejora...	No respuesta: rutina, indiferencias
	Pasado (Conservación)	Reacción como respuesta negativa mediante la adopción de pseudo innovaciones	Refuerzo de las estructuras culturales e institucionales

La pregunta que suscita este gráfico es simple: ¿Cuál es el tipo de mentalidad conveniente a los cambios que han de afrontar las universidades en el siglo XXI?

Hoy en día, la influencia externa más notoria –en el ámbito Europeo– es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que para Hrebiková (2004) consiste en la creación de una Europa basada en el conocimiento que, desde el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000, es uno de los objetivos fundamentales de la Unión Europea. El *objetivo de Lisboa* se ha visto ampliado con motivo de varios Consejos Europeos que se han celebrado posteriormente, concretamente los de Estocolmo de marzo 2001, y Barcelona de marzo 2002.

La Agenda de Lisboa instaba a la participación de numerosos sectores, entre los cuales las universidades desempeñan un papel especialmente importante, debido a su doble misión tradicional de investigación y enseñanza; el papel cada vez más importante en el complejo proceso de innovación; así como a las aportaciones y contribuciones a la competitividad en el ámbito de la economía y la cohesión social. Se plantea el reto que las universidades estén en capacidad de competir con las mejores universidades del mundo y garantizar un nivel de excelencia duradero. Esta cuestión cobra especial actualidad con la perspectiva de la ampliación de la Unión Europea, para alcanzar los siguientes objetivos:

1. Garantizar que las universidades europeas dispongan de recursos suficientes y duraderos y los utilicen eficazmente.
2. Reforzar su excelencia, tanto en materia de investigación como de enseñanza, concretamente mediante la creación de redes.

3. Lograr una mayor apertura de las universidades hacia el exterior e incrementar su atractivo a escala internacional.

Todo esto suscita la necesidad de llevar a cabo reformas estructurales y organizativas de las enseñanzas universitarias, que conducirán a la construcción del espacio Europeo de Educación Superior. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de la Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), en las que los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones:

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título.
2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que regirá después de haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo máster y/o doctorado.
3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
4. Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
6. Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación e investigación.

La percepción de esta influencia externa puede interpretarse como “apuesta de futuro” o “afianzamiento del pasado” descrito en el gráfico 1. En este proceso de percepción de cambio las dos acciones a emprender son, por un lado, afianzar la tendencia promoviendo innovaciones profundas –entendidos como cambios culturales en las instituciones– o innovaciones superficiales caracterizadas por cambios metodológicos en la enseñanza. La segunda alternativa es la indiferencia ante la influencia externa, a la espera de directrices de acción que dicten el comportamiento del profesorado universitario. Por el contrario, la interpretación de la percepción, denominada, afianzamiento del pasado, según el gráfico 1, puede observarse en la acción de la negación de la influencia mostrando innovaciones que manifiestan la debilidad de la influencia externa o proponiendo un discurso crítico de rechazo.

Estas cuatro identidades denominadas respectivamente 1) identidad de cambio; 2) identidad de incertidumbre; 3) identidad de negación, y 4) identidad de refuerzo del pasado, conviven en el mismo espacio institucional considerado a cualquier nivel –área de conocimiento, departamento universitario, facultad y *staff* de gestión universitaria– lo que constituye el ámbito de observación e investigación de la micropolítica de las universidades. Ninguna de las cuatro, por sí sola, responde satisfactoriamente a la

pregunta manifestada anteriormente. Más bien, será –porque aún no se sabe– una mentalidad resultante de las cuatro mencionadas en el gráfico 1; por ello, lo importante en este momento del trabajo es definir una aproximación al tipo de mentalidad, necesaria para trabajar en este escenario internacional o global y, simultáneamente, para trabajar en un escenario local y regional. La literatura al respecto ya ha anunciado las tendencias en las que nos moveremos, por ejemplo, en el terreno de la formación de profesores (Unión Europea, 2003; Unión Europea, 2004; F. Buchberger, B. P.; Campos, D.; Kallos, J.; Stephenson, 2000; Lewin K. M. y Stuart J. S., 2003; Martín del Pozo R., Martínez-Aznar M., Rodrigo M. y Varela P., 2004, y Tacones R., Van der Plas P. y Van de Sanden J., 2004) estudiado a partir del concepto escenario. Los escenarios hacen referencia a situaciones y condiciones institucionales en los que se incluye cada modelo de formación del profesorado. La idea clave en este momento del trabajo es concretar el contenido implícito de cada escenario: La cultura de cada institución de formación es la manifestación visible y cotidiana del modelo de formación.

3. Contenido cultural de la mentalidad de cambio en las universidades: aprendizaje permanente y ciudadanía

El segundo tipo de datos necesarios para comprender la confianza social son los contenidos de esta mentalidad, manifestada por algunos integrantes de la institución. Este contenido está inscrito en las interpretaciones y aplicaciones a la enseñanza, investigación y gestión universitaria de los preceptos de aprendizaje permanente y ciudadanía. La lógica del escenario institucional, de los conceptos mencionados, está representado por las imágenes organizativas de estructura en red y colaboración entre diversas instituciones. Ello significa que las instituciones universitarias deberán orientarse hacia un posicionamiento externo propio de la realidad del conocimiento social, profesional, económico y de otros tipos; hacia relaciones institucionales orientadas externamente, mediante el desarrollo de alianzas y asociaciones con agentes externos; el diseño de redes de colaboración flexibles y fluidas; y considerando como valor añadido dicha asociación y alianzas con otras instituciones. Dicho con otras palabras, el escenario institucional está localizado en la relevancia del conocimiento práctico, y la reflexión pertinente, gestionada en base a la colaboración y cooperación entre la Institución universitaria y otras instituciones lucrativas y no lucrativas, por ejemplo, las Organizaciones No Gubernamentales (Eustis, J., 1997).

3.1. Aprendizaje permanente

Respecto al significado de la influencia externa de aprendizaje permanente, la Comisión de las Comunidades Europeas (2004) ha elaborado el documento base de definición y aplicación del constructo, entendiéndolo como cimiento de todas las políticas educativas europeas. Por otro lado, la aportación de Griffin (1999) contextualiza el aprendizaje permanente en la sociedad del conocimiento y de la información, a partir de estos supuestos: estimulando al alumnado en la idea de aprendizaje a lo largo de toda su vida; ampliación de la escolarización y ampliación de la educación superior universitaria y no universitaria; más énfasis en las habilidades y competencias genéricas para los futuros empleados; esfuerzos para minimizar la exclusión social, mediante incremento de uso de nuevas tecnologías para ayudar al aprendizaje y mejorar los procesos de evaluación del aprendizaje.

La aproximación más inmediata a la definición del aprendizaje es la referencia al para qué, o sea, las nuevas exigencias de trabajadores y profesionales, a partir del isomorfismo entre aprendizaje de

habilidades y competencias necesarias para el desempeño de una actividad laboral: aprender a ser trabajadores cualificados en el siglo XXI. Por otro lado, adquisición de habilidades claves: habilidades interpersonales –trabajo en equipo–, capacidad para tomar decisiones, motivación, acceso a la manipulación e interpretación de datos; aprender cómo aprender; capacidad de mejora continua, etcétera. La competencias necesarias para el trabajo, en la sociedad actual, son aquellos conocimientos necesarios en la vida cotidiana de cada trabajador y profesional. En este sentido el concepto de competencia es la disposición de conocimiento organizado que se utiliza para aplicarlo a circunstancias y eventos concretos. La competencia lectora, la competencia para resolver problemas, la competencia de escribir textos son, entre otras acciones, manifestaciones del concepto que dependerán del tipo o tipos de conocimiento (conceptos; procedimientos y estrategias; dominio de procesos, método de razonamiento; autoaprendizaje, etcétera) que se requiera en dicha acción, generalmente referida a la resolución de problemas en la vida profesional y la competencia de elaboración de proyectos necesarios para elaborar nuevo conocimiento.

3.2. Ciudadanía y buen gobierno de las universidades: la responsabilidad corporativa de las universidades

El espacio alternativo a la tendencia del profesionalismo burocrático y gerencialismo está ocupado por el concepto ciudadanía corporativa (Warhust, A., 2001) cuyo significado es realización en las empresas de políticas de responsabilidad social y el desarrollo de redes de aprendizaje entre empresas y organizaciones y medio ambientes asociados (Halal, 2001), en base al flujo permanente de colaboración, en gestión de conocimiento, entre una red de organizaciones que persiguen metas comunes, en un ámbito determinado de actividad profesional, por ejemplo la enseñanza y el aprendizaje de la profesión docente. La figura 2 sintetiza el concepto de ciudadanía corporativa.

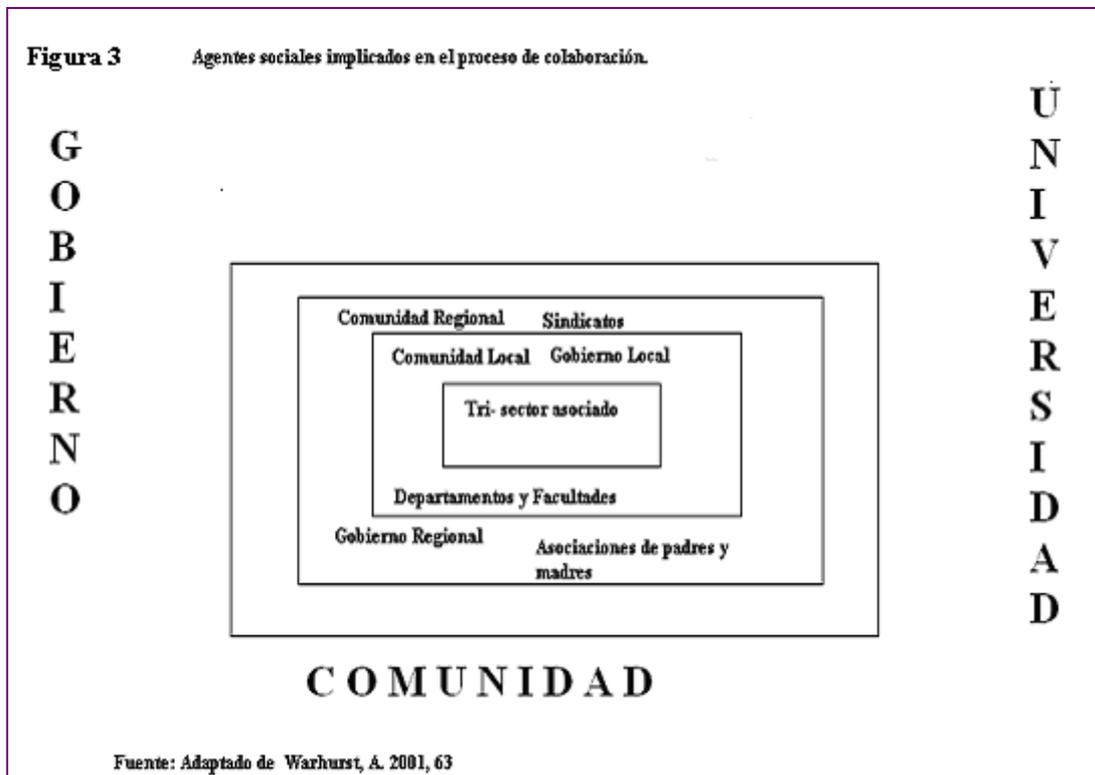


Esta estructura pro-activa se sustenta en la formación de redes, (Lieberman y Grolnick, 1998) participación y negociación permanente (entre Universidad y Beneficiarios) en el proceso de toma de

decisiones respecto de metas de colaboración, seguimiento, elaboración y utilización de conocimiento, comunicación y realización de actividades de colaboración, por ejemplo, en el caso de la formación de profesores, entre las escuelas primarias y secundarias, asociaciones de padres y madres, sindicatos, gobiernos y las facultades de formación de profesorado; cuyo propósito básico es responder con soluciones a problemas socialmente relevantes en el proceso de escolarización (fracaso y retraso escolar, violencia en las escuelas, etcétera.).

La mentalidad responsabilidad social de las universidades se apoya en el concepto de buena práctica profesional, definida en términos de aproximación basada en el aprendizaje enseñado por diferentes agentes sociales, con el objeto de alcanzar amplio consenso en la definición e interpretación de la realidad (escolar y educativa en el caso de la formación de profesores), tal que facilite adoptar soluciones que cualquier organización, aisladamente, es incapaz de lograr. Con otras palabras, pronunciadas por el profesor Halal (1998b), "la riqueza de una organización e institución está en función de la información y conocimiento disponible y la capacidad de visión amplia y global de la mente". Esto es así porque el proceso de construcción y aprendizaje de la buena práctica consiste en la elaboración de una estructura de beneficio mutuo entre tres realidades sociales (Universidad-Gobierno-Sociedad Civil) donde 1) el intercambio de información y conocimiento incrementa el nivel de confianza y comprensión de la realidad; 2) las colaciones políticas afianzan un apoyo común entre diferentes organizaciones e instituciones, y 3) la solución de problemas en colaboración contribuye al desarrollo de valores sociales y económicos.

Dicho proceso de colaboración no es más que la visualización del aprendizaje permanente expuesto en el apartado anterior. Los elementos integrantes en el proceso son:

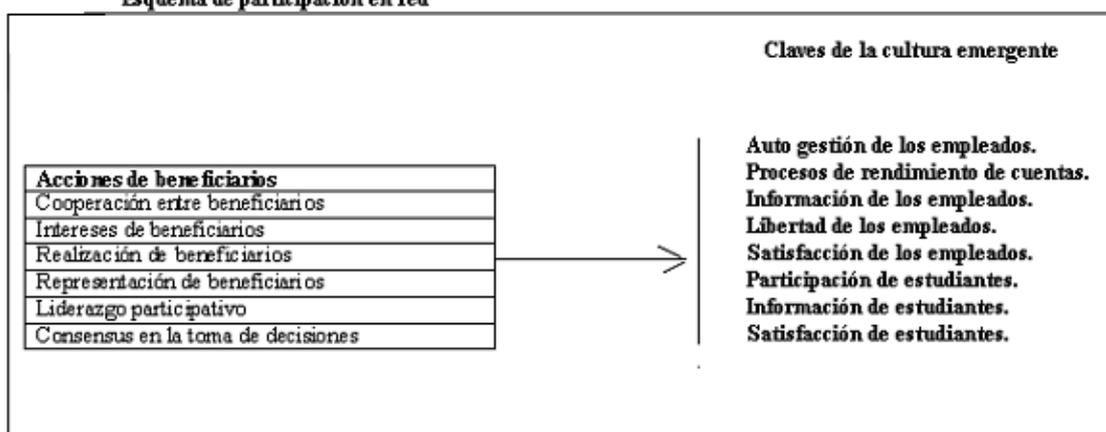


Las claves de colaboración generalmente se transforman en una estructura de poder y control de la población implicada en el proceso. También, en esta estructura, expuesta en la figura 3, es origen de dos

procesos: primero la hegemonía de una organización e institución y, por otro lado, los conflictos de poder e intereses. Estos procesos micropolíticos son inevitables y al mismo tiempo beneficiosos para encontrar soluciones globales, generalizables y transferibles a otros contextos isomorfos.

El presupuesto original de la estructura es comprender y aprender de un problema concreto, por ejemplo, el fracaso escolar de una población de estudiantes. El contenido explícito del problema son derechos y responsabilidades de los integrantes de la organización, descrito en la parte derecha del cuadro 1, y, por otro lado, el contenido tácito, de esta cultura de colaboración, corresponde a las acciones de beneficiarios de la red, representado en la parte inferior de la figura 3 por la comunidad. Además, el complemento a esta figura mencionada viene representado en el cuadro 2 por el método de trabajo.

Cuadro 2 Esquema de participación en red



Dicho método presenta como características básicas: cooperación entre sujetos con diferentes intereses y percepciones de la realidad, participación y representación de integrantes del proceso de resolución de problemas, liderazgo transformacional y consenso en la toma de decisiones. La hipótesis de trabajo es crear una cultura organizativa emergente basada en dos conceptos: capacidad y posibilidades de expresión de cada integrante de las organizaciones implicadas y, por otro lado, diversificación y ampliación de las oportunidades de aprendizaje de las poblaciones participantes en la red de colaboración. El resultado de la cultura organizativa emergente es la percepción de confianza social cuyas claves conceptuales son (UNESCO, 1998: 25) gestión de conocimiento basado en: la praxis con una triple connotación (transformador, integrador y reconstitutivo); inclusivo para toda la población integrante de la realidad social; auto-reflexivo o necesitado de constante crítica de supuestos y valores ampliamente reconocidos; complejo, esto es, considerando interdependencias entre diferentes situaciones; plural en la gestión de múltiples, diversos y diferentes conocimientos; orientado al futuro o a la experimentación de diferentes alternativas y soluciones. De otro modo, los términos empleados en el margen derecho del cuadro 2 corresponden a aspectos visibles de las acciones culturales mencionadas –autogestión; rendimiento de cuentas, acceso a información; libertad; satisfacción y participación– y a su vez, dichas acciones constituyen los resultados culturales que se buscan como manifestación de la nueva mentalidad basada en la colaboración y cooperación entre instituciones.

Esta cultura del conocimiento colectivo se denomina capital social, cuyas dimensiones más significativas son el aprendizaje social y emocional de la población. Respecto al aprendizaje social para

Putnam (1994) –precursor de los análisis del capital social– se manifiesta por la capacidad de los sujetos para cooperar voluntariamente, para establecer relaciones de reciprocidad y para formar redes de cooperación. En una palabra, el capital social está formado por comportamiento cívico, que abarca desde la capacidad de atención, diálogo y alcance de consensos a la capacidad de asociación con otros sujetos y grupos. Para Coleman (1990), el capital social se presenta tanto en el plano individual como en el colectivo. En el plano individual se refiere el autor a la capacidad de confianza en otros sujetos para alcanzar relaciones de cooperación, excluyendo la manipulación y relación basada en la dependencia. En el plano colectivo la confianza intragrupal significa capacidad de crear espacios de colaboración comunes basados en el respeto y la no agresión; cuyo objeto es el beneficio mutuo generado por formas de colaboración que generan un orden estable, cohesivo y colaborador (Dovey, K. y Onix, J., 2001). Por otro lado, el aprendizaje emocional, para Hargreaves (1998: 560), “está en el corazón de la enseñanza y el aprendizaje. Las emociones son básicamente los estados mentales acompañados por un sentimiento intenso (el cual está involucrado) con cambios corporales de amplio carácter. Cuando la gente está emocionada, se mueve por sus sentimientos. La buena enseñanza está cargada de emociones positivas”. El dominio y aprendizaje de las emociones es un acervo de la cultura de cooperación básico para el desarrollo del diálogo y la negociación. El significado del aprendizaje emocional es la capacidad de cooperación y colaboración entre sujetos e instituciones, porque la razón de estas acciones es aprender a renunciar a intereses y posiciones previas o aprendidas en los procesos de socialización de los sujetos integrantes de la red de cooperación.

Conclusiones

Este trabajo lo he elaborado a partir de una idea transversal: la necesidad de simulación de procesos de aprendizaje en la Universidad, isomorfos con procesos de aprendizaje en el trabajo cualificado en las empresas, organizaciones e instituciones basadas en procesos de producción y utilización de conocimiento –práctico, de ayuda, de resolución de problemas, de mejora social– que constituyen los denominados empleos emergentes en la sociedad del conocimiento y la información. Además, el ámbito conceptual de este trabajo está localizado en la nueva gobernabilidad de las instituciones educativas (Messina, G., 1996) cuyas notas básicas son la búsqueda de nueva legitimidad de las instituciones públicas, apoyándose en la confianza social, la participación y el consenso necesarios para generar procesos de inclusión social.

Es necesario pergeñar un método de construcción de confianza social en las universidades y, por tanto, un método de cambio y aprendizaje cultural (Barnes, M.; Knops, A. y Newman, J., 2004). El trabajo en equipos cooperativos tiene efectos en el rendimiento académico de los participantes así como en las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos. Se usa el aprendizaje cooperativo como estrategia para disminuir la dependencia de los estudiantes de sus profesores y aumentar la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje. El aprendizaje cooperativo también modela los procesos que los científicos usan al colaborar y aumentar el conocimiento del objeto de estudio.

La representación del proceso de cambio es una recreación del gráfico expuesto más abajo. Las características de este proceso de cooperación son (Cameron, G., Hayes, V. E. y Wren, A. M., 2000):

1. CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD. La relación entre gente, eventos y actividades no es un contexto libre. Solamente puede comprenderse completamente por una apreciación del contexto en el cual la gente interpreta su mundo. El primer conocimiento necesario para la enseñanza en el aula es la representación social del aprendizaje en el aula: expectativas y ambiciones del

alumnado; responsabilidades y compromisos capaces de asumir; recursos utilizados para el aprendizaje; agenda de estudiante, entre otras referencias.

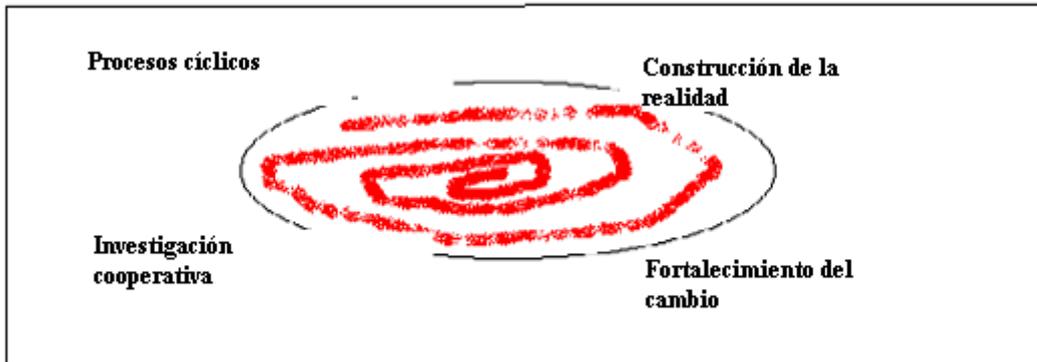
2. FORTALECIMIENTO DEL CAMBIO. Lo que hacen particularmente las estrategias de enseñanza es apelar a que los profesores se centren en los problemas reales que están sucediendo aquí y ahora y relacionados con las diferentes asignaturas. Cualquier cambio llevado a cabo por estrategias de enseñanza busca el compromiso completo y la participación de aquellos que están involucrados en dicho proceso.
3. PROCESO DE CO-INVESTIGACIÓN. El proceso conjunto significa que el alumnado coopera y colabora en la solución de problemas, solución de proyectos u otras estrategias de enseñanza grupal adoptadas en el aula.
4. CICLOS DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN. La idea es presentar un modelo cíclico de aprendizaje reflexivo:
 - 4.1. Cada uno de los participantes expone su propia experiencia de aprendizaje (dominio y comprensión de la enseñanza) y pericia que otorga diversidad al aprendizaje existente. Esta parte del modelo es para afirmar, reconocer y aceptar la diversidad, así como identificar los puntos de acuerdo.
 - 4.2. Las controversias, contradicciones y "fuegos cruzados" dentro de los cuales nos encontramos a nosotros mismos tanto como colectivo, como individuos a los que otorgamos un significado.
 - 4.3. Compartimos nuestras propias respuestas para algunos de los desafíos. Sin embargo, las soluciones son tentativas: una exploración de varios intentos para dirigir grandes temas a ras de suelo.
 - 4.4. Esta fase de aprendizaje consiste en la conceptualización así como en la acción. Además, porque el aprendizaje es recursivo, ideas, iniciativas, e innovaciones están menos valoradas que las soluciones y teorías finales. Los planes de acción no son tan rígidos en esta fase. Algunos autores se refieren a un "doble lazo" en el ciclo, dentro del cual quedan abiertas las alternativas, las cuales han sido planteadas por varias ideas. En tanto que esta fase se trata de las opciones y las operaciones dentro de las diferentes posibilidades de planteamiento de nuevas alternativas. La flexibilidad es otra cualidad de la apertura, en tanto que ello implica ser transparentes o explícitos sobre la procedencia conceptual de estas iniciativas.
 - 4.5. Esto significa que volvemos al principio. En este punto deberíamos haber identificado algunos nuevos cursos de acción que seguir, pero también necesitamos habernos aceptado afirmando nuestra experiencia y conocimiento con lo que entramos de nuevo en el ciclo.

El esquema del proceso es una versión de los procesos expuestos en páginas anteriores. La construcción de la realidad es una acción dialéctica de acción y reflexión mediatizada por la cooperación de diversos agentes cuya meta es fortalecer el cambio: entendido este término como actitud, comportamiento y pensamiento crítico ante la realidad objeto de estudio.

Mi intención ha sido aproximarme a los comportamientos, actitudes y pensamientos críticos. Cada lector y lectora reflexionará hasta donde hemos alcanzado el propósito; pero la mayor dificultad inicial es persuadir a estudiar para emprender este proceso. Para desarrollar esta acción de persuasión y

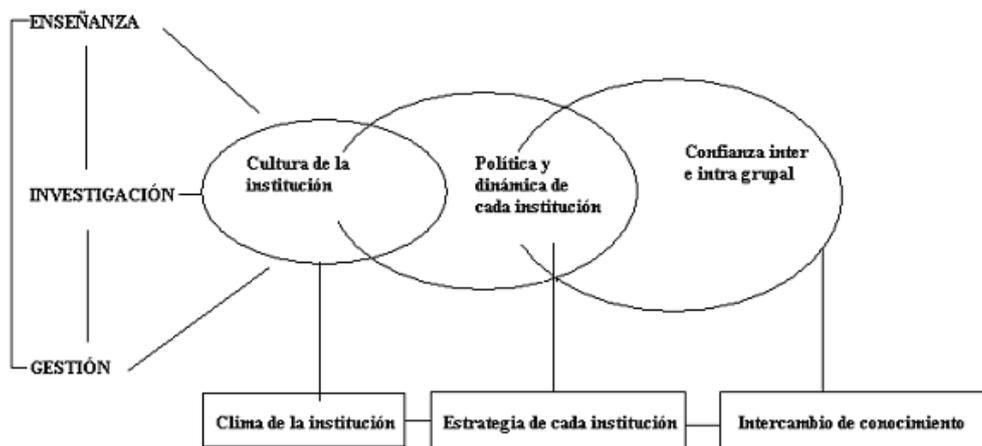
convencimiento hemos recurrido a la idea de contratos didácticos. Esta idea, proveniente de la cultura pedagógica francesa, trata de legitimar y legalizar un proceso novedoso de enseñanza y aprendizaje y, por otro lado, involucrar de alguna manera al alumnado –desde el principio– en el proceso educativo.

FIGURA 2
Proceso de investigación acción participante



Esta gestión de conocimiento representada en el gráfico anterior supone un cambio en las formas de vida de profesorado y alumnado. También es un cambio en las relaciones sociales en el aula y fuera de este contexto de aprendizaje. Dicho cambio requiere aprender nuevos procesos y nuevas responsabilidades: un nuevo marco de negociación entre estudiantes y docentes. De otro modo, el proceso de cambio cultural implícito y explícito significa la búsqueda de relaciones permanentes entre las tres acciones básicas de las universidades (enseñanza-investigación-gestión) tal y como está representado en el figura 3.

Figura 3
Proceso de integración de enseñanza - investigación y gestión.



Esta integración, interrelación o interdependencia descrita en el gráfico 3 no es conceptual sino práctica. Quiero expresar la sencilla idea de las posibilidades de integración de enseñanza –investigación– gestión en el marco del desarrollo de la estructura en red, de tal manera que es condición necesaria y

obligada dicha interrelación, descrita en el margen izquierdo del gráfico 3, si pretendemos crear y desarrollar una estructura cultural de colaboración entre diferentes organizaciones e instituciones. La justificación racional de la afirmación anterior es debida al intercambio de conocimiento entre diferentes instituciones, que solicita toda confianza social. Las características y categorías de este conocimiento son, por un lado, intercambio de estrategias de acción de cada institución y, por otro, intercambio de procesos y procedimientos empleados para crear un clima de colaboración interna en cada institución. Así, la contribución al clima de las instituciones universitarias, como en cualquier otra, está mediado por las acciones que las caracterizan (Bulach, C. R. y Malone, B., 1994; Bulach, C. R., 2003, y Cotton, K., 1996) principalmente para identificarlas como tales, es decir Institución Universitaria está identificada, y ocupa un espacio social importante por ello, por las tres funciones descritas; igual que escuelas primarias y secundarias asumen la identidad de la enseñanza del currículo básico, los hospitales las prácticas pro activas, tratamientos y la investigación y desarrollo, etcétera.

Finalmente, Los trabajos respecto a la confianza social de las instituciones educativas tienden a generar paulatinamente más importancia académica y social. En el plano académico se observa la necesidad de una formación y educación universitaria más globalizada, basada en la permanente interdependencia de temas inscritos en áreas de conocimiento "independientes"; por ejemplo, la psicología social, metodología de la ciencia, política, economía, métodos enseñanza y análisis institucional y cultural. En el plano social, la creciente complejidad demográfica y geográfica de las poblaciones y el creciente cambio de mentalidad impele el desarrollo de estructuras académicas y educativas gradualmente más incluyentes, tal y como he propuesto en la figura 2.

Bibliografía

- ABRILE DE VOLLMER, M. A. (1994): Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto.
- ANDERSON, G. (1999): Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación". Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella, The University of New Mexico.
- ANDRADA, M.; NARODOWSKI, M., y NORES, M. (2001): *Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública*. Temas Grupo Editorial, Mexico.
- ASMAR, C. (2004): Organizational Change: A Case Study. *Innovative Higher Education*, vol. 25, n.º 4, pp. 285-301.
- ATKINSON, E. (2002): The Responsible Anarchist: Postmodernism and Social Change. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 1, pp. 73-87.
- BALL, S. J.; DAVIES, M.; DAVID, M., y READY (2002): 'Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 1, pp. 51-72.
- BALL, S. J. (1993): Culture, Cost and Control: Self-Management and Entrepreneurial Schooling in England and Wales. En SMITH (ed.): *A Socially Critical View of Self-Managing School*. Londres, Falmer, Press, pp. 63-82.
- BARNES, M.; KNOPS, A, y NEWMAN, J. (2004): Recent Research. The Micropolitics of Deliberation: Case Study in Public Participation. *Contemporary Politics*, vol. 20, n.º 2, pp. 93-110.
- BECHER, T. (1993): *Academic Tribes and Territories*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- BECKMANN, A., y COOPER, Ch. (2004): 'Globalisation', The New Managerialism and Education: Rethinking the Purpose of Education in Britain. *Journal for Critical Policy Studies*, vol. 2, n.º 2, pp. 1-13.

- BIGGS, J. (2003): *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- BLASE, J. (1998, 2000, 2001): The Micropolitics of Educational Change. En HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A; FULLAN, M., y HOPKINS, D. (eds.): *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publisher, Londres, pp. 544-569.
- BOONSTRA, J. J., y BENNEBROEK GRAVENHORST, K. M. (1998): Power Dynamics and Organizational Change: A Comparison of Perspectives. *European Journal of work and organizational psychology*, vol. 7, n.º 2, pp. 97-120.
- BOURDIEU, Pierre (1994): *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Seuil, París.
- BRAUN, Dietmar, y MERRIEN, François-Xavier (1999): *Towards a New Model of Governance for Universities?* Jessica Kingsley Publishers, Londres y Filadelfia, pp. 9-33.
- BUCHBERGER, F. B. P.; CAMPOS, D.; KALLOS, J., y STEPHENSON (2000): *High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. TNTEE, Editorial Office, Umea.
- BULACH, C. R., y MALONE, B. (1994): The Relationship of School Climate to the Implementation of School Reform. *ERS Spectrum*, vol. 12, n.º 4, pp. 4-8.
- BULACH, C. R. (2003): The Impact of Human Relations Training on Leves of Opennes and Trust. *Research for Educational Reform*, vol. 8, tema 4, pp. 43-53.
- BUTERA, F. (2000): Adapting the Pattern of University Organisation to the Needs of the Knowledge Economy. *European Journal of Education*, vol. 35, n.º 4, pp. 403-419.
- CALVO DE MORA, J., y otros (2004): *La enseñanza en la universidad centrada en el aprendizaje*. Editorial Ave María, Granada.
- CALVO DE MORA, J. (2003): Enseñanza centrada en el desarrollo de estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIII(4), n.º 128.
- CAMERON, G.; HAYES, V. E., y WREN, A. (2000): Using Reflective Process in Community-Based Participatory Action Research. *Reflective Practice*, vol. 1, n.º 2, pp. 215-230.
- CHEVALLIER, T. (2002): Higher Education and its Clients: Institutional Responses to Changes in Demand and in Environment. *Higher Education*, n.º 33, pp. 303-308.
- CLARK, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformations*. Nueva York, International Association of University Press/Pergamon-Elsevier Science.
- CLARK, B. R. (1997): *The Empreneurial University: Demand and Response*. Paper presented at the 19th Annual EAIR Conference at the University of Warwick.
- CLARK, B. R. (1983): The Higher Education System. Academic Organisations in Cross-National Perspectives. University California Press, Berkeley.
- COLEMAN, James (1990): *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Harward.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004): Decision of the European Parliament and the Council Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning. Bruselas.
- COTTON, K. (1996): *School Size, School Climate and Students Performance*. Northwest Regional Education Laboratory.
- CRUE. Informe Universidad 2000. CRUE, Madrid.
- DEAL, Terrence E., y ALLAN, A. Kennedy (1982): *Corporate Cultures: The Rites and Rituals*.
- DÍAZ ROJO, J. A. (2004): Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, n.º 7, 122 pp.
- DOVEY, K., y ONIX, J. (2001): Generating Social Capital at the Workplace: A South African Case of Inside-Out Renewal. *International Journal of Lifelong Learning*, vol. 20, n.º 3, pp. 151-168.
- EUSTIS, J. (1997): Technology Initiatives and Organizational Change: Higher Education in a Networked World. *Ponencia presentada el 4 de diciembre en el Congreso CAUSE'97 "Information Professions and the Information Professional"*, Virginia Polytechnic Institute y State University.
- GRIFFIN, C. (1999): Lifelong Learning and Social Democracy. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 5, pp. 329-342.

- HAAG, S., y SMITH, M. L. (2002): The possibility of Reform: Micropolitics in Higher Education. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, n.º 21, pp.114-143.
- HALAL, W. E. (2001): The Collaborative Enterprise. *Journal of Corporate Citizenship*, n.º 1, pp. 27- 42.
- HALAL, W. E. (1998b): The Infinite Resource: Creating and Leading the Knowledge Enterprise. Thousands Oaks, San Francisco.
- HARGREAVES, A. (1998, 2000, 2001): Emotions of Teaching and Educational Change. En HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M., y HOPKINS, D. (eds.): *International Handbook of Educational Change* Kluwer Academic Publisher, Londres, pp. 558-575.
- HARRIS, J. (1998): Scientific Management, Bureau-Professionalism and New Managerialism. The La labour process of State Social Work. *British Journal of Social Work*, n.º 28, pp. 839-862.
- HREBIKOVÁ, M. (2004): El espacio europeo de educación superior en la sociedad del conocimiento. En CALVO DE MORA, J. (ed.): *La enseñanza en la Universidad centrada en el aprendizaje*. Granada, imprenta Ave María, pp. 65-75.
- KEZAR, A. (2001): Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century. Recent Research and Conceptualizations. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, vol. 28, n.º 4, 153 pp.
- LECOUTER, A., y DELFABRO, P. H. (2001): Repertoires of Teaching and Learning: A Comparison of University Teachers and Students Using Q Methodology. *Higher Education*, vol. 42, pp. 205-235.
- LEMBRUCH, Gerhard, y SCHMITTER, Philippe C. (1982): *Patterns of Corporatist Policy-Making*, Sage, Londres.
- LEWIN, K. S., y STUART, J. S. (2003): *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy*. Universidad de Sussex. Instituto de Educacion, Sussex.
- LIEBERMAN, A., y GROLNICK, M. (1998): Educational Reform Network. En HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M., y HOPKINS, D. (eds.): *International Handbook of Educational Change* Kluwer Academic Publisher, Londres, pp. 710-730.
- LLERA, F. J., y RETORTILLO, A. (2004): Los españoles y la universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español. ANECA, Madrid.
- MARCH, James G., y JOHAN, P. Olsen (1995): *Democratic Governance*, Free Press, Nueva York.
- MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍNEZ-AZNAR, M.; RODRIGO, M., y VARELA, P. (2004): A Comparative Study of the Professional and Curricular Conceptions of the Secondary Education Science Teacher in Spain: Possible Implications for Ongoing Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 27, n.º 2, pp. 9-28.
- MAYOR RUIZ, C. (1996): Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 2, n.º 1, pp. 19-31.
- MEC (1983): Ley de Reforma Universitaria. BOE.
- MECD (2002): Ley Orgánica de Universidades. BOE.
- MERRIEN, K., y MONSIGNY, G. (1996): Nouvelles universités ou universités nouvelles? Le management des universités nouvelles et les attentes des acteurs. Datar/Issp, París.
- MESSINA, G. (1996): Las conversaciones de Talca: gobernabilidad democrática y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 12, pp. 45-78.
- MICHEL, A. (1998): La conducción de un sistema complejo: La educación nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 10.
- MILLIKEN, J. (2001): 'Surfacing' the Micropolitical as a Potential Management Change Frame in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 23, n.º 1, pp. 76-84.
- MIRSKY, L. (2004): *Transforming School Culture: An Update*. International Institute for Restorate Practices. December, <www.iirp.org>.
- MORGAN, G. (1998): *Images of Organisation*. Sage, San Francisco.
- NEE, V. (1998): Sources of the New Institutionalism. En BRINTON y NEE (eds.): *The New Institutionalism in Sociology*. Nueva York, Russell Sage Foundation, pp. 1-16.
- OUCHI, William G. (1981): Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge.
- PASCALE, R., y ATHOS, A. (1982): *The Art of Japanese Management: Applications for*. Penguin, Harmondsworth.

- PÉREZ-DÍAZ, V., y RODRÍGUEZ, A. (2001): *Educación superior y futuro de España*. Fundación Santillana, Madrid.
- PETERS, Tom, y WATERMAN, Robert (1982): *In Search of Excellence: Lessons from America's*. Harper and Row, Nueva York.
- PUTNAM, Robert (1994): *Para hacer que la democracia funcione*. Editorial Galac, Caracas.
- QUICKE, J. (2000): A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society. *Educational Management & Administration*, vol. 28, n.º 3, pp. 299-315.
- RHODES, R. W. (1998): Globalization, Labour Markets and Welfare States: A Future of Competitive Corporatism?, pp. 178-203. En Rhodes, M., y Mény, Y. (eds.): *The Future of European Welfare - A New Social Contract?*, Macmillan Press, Houndmills y Londres.
- RHODES, R.W. (1997): *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity, Accountability*, Open University Press, Buckingham.
- SAUNDERS, M., y MACHELL, J. (2000): Understanding Emerging Trends in Higher Education Curricula and Work Connections. *Higher Education Policy*, n.º 13, pp. 287-302
- SCHEIN, E. H. (2004): *Organizational Culture and Leadership*. Third Edition, Wiley, New York.
- SCHEIN, E. H. (1985): *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*.
- SCHUMAN, M. C. (1995): Managing Legitimacy: Strategi and Institucional Approaches. *Approaches of Management Review*, vol. 20, n.º 3, pp. 571-610.
- SCOTT, P. (1998): *The Globalization of Higher Education*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Milton Keynes.
- SCOUT, W. R. (1995): *Institutions and organizations*. Sage Publications, Londres.
- SHEPSON, K. (1991): Discretion, Institutions and the Problem of Government Commitment. En BOURDIEU, Pierre, y COLEMAN, James (eds.): *Social Theory for a Changing Society*, Westview Press, Boulder.
- SIMKINS, T. (2000): Education Reform and Managerialism: Comparing the Experience of Schools and Colleges. *Journal of Educational Policy*, vol. 15, n.º 3, pp. 317-332.
- SIZER, J. (2001): Research and the Knowledge Age. *Tertiary Education and Management*, vol. 7, Tema 3, pp. 227-242.
- SRIKANTHAN, G., y DALRYMPLE, J. F. (2002): *Quality in Higher Education*, vol. 8, n.º 3, pp. 216-224.
- STEPHEN, S. (1994): *Leadership for School Culture*. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene.
- TACONES, P. van der PLAS, y J. van de SANDEN (2004): The Development Professional Competencies by Educational Assistants in School-Based Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, vol. 27, n.º 2, pp. 75-83.
- TEICHLER, U. (2003): The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research. *Tertiary Education And Management*, vol. 9, Tema 3, pp. 171-185.
- TIERNEY, William G. (ed.) (2001): *Faculty Work in Schools of Education: Rethinking Roles and Rewards for the Twenty-First Century*. State University of New York Press, Albany.
- TRILLA BERNET, J. (1995): Educación y valores controvertidos. *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, n.º 7.
- UNESCO (1998): *Transdisciplinarity, Stimulating Synergies, Integrating Knowledge*, París, UNESCO.
- Unión Europea (2003): *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*. Report III. Working Conditions and Pay. General Lower Secondary Education, Comisión Europea-Educación, Bruselas.
- UNIÓN EUROPEA (2004): *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*. Report IV. Keeping Teaching Attractive for the 21st Century. Comisión Europea, Bruselas.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2002): Informe sobre el proceso de elaboración de los cuestionarios para la evaluación de la actuación docente del profesorado de la Universidad de Granada. Universidad de Granada.
- VAN LOON, R. (2001): Organizational Change: A Case Study. *Innovative Higher Education*, vol. 25, pp. 285-301.
- WALLACE, M. (2000): Integrating Cultural and Political Perspective: The Case of School Restructuring in England. *Educational Administration Quarterly*, vol. 36, n.º 4, pp. 608-632.
- WARHURST, A. (2001): Corporate Citizenship and Corporate Social Investment. *Journal of Corporate Citizenship*, n.º 1, pp. 57-73.

- WARREN, B., Y WARD BIEDERMAN, P. (1997): *Organizing Genius: The Secrets of Creative Collaboration*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. Nueva York.
- WATT, C.; LANCASTER, C; GILBERT, J, y HIGERD, T. (2004): Performance Funding and Quality Enhancement at Three Research Universities in the United States, vol. 10, Tema 2, *Tertiary Education and Management*, pp. 65-78.
- WENGER, E. C., y SNYDER, W. M. (2000): Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. Enero-febrero, pp. 139-145.
- WOODLEY, A., y WILSON, J. (2002): British Higher Education and its Older Clients. *Higher Education*, n.º 44, pp. 329-347.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI