



Revista Iberoamericana de Educación
Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Olaskoaga-Larrauri, Jon; González-Laskibar, Xabier; Marúm-Espinosa, Elia; Onaindia-Gerrikabeitia, Eneritz
Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales
y reacciones de los académicos
Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. VI, núm. 17, 2015, pp. 102-118
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299141540006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos¹

Jon Olaskoaga-Larrauri, Xabier González-Laskibar, Elia Marúm-Espinosa
y Eneritz Onaindia-Gerrikabeitia

RESUMEN

Este artículo revisa los argumentos que apoyan la racionalidad del modelo colegial de organización en las instituciones de educación superior (IES) y describe las tensiones a las que ha sido sometido el modelo, junto con las consecuencias que éstas han tenido en la vida de los académicos. En suma, el artículo constituye un análisis crítico de las tendencias recientes en el gobierno y la gestión de las IES, aunque admite que las reformas en el sector son necesarias.

Palabras clave: colegialismo, gerencialismo, instituciones de educación superior, académicos.

Jon Olaskoaga-Larrauri

jon.olaskoaga@ehu.es

Español. Doctor en Economía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y Profesor Titular de Universidad de dicha Universidad. Temas de investigación: diseño de políticas públicas, especialmente las sociales; gestión de las instituciones universitarias, en particular gestión de la calidad; sistemas regionales de innovación.

Xabier González-Laskibar

xabier.gonzalez@ehu.es

Español. Doctor en Investigación y Técnicas del Mercado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y Profesor Laboral Interino de dicha Universidad. Temas de investigación: políticas públicas, particularmente las enfocadas en la educación superior; gestión de las instituciones universitarias; gestión de la calidad en las IES; caracterización y análisis de empresas innovadoras.

Elia Marúm-Espinosa

eliamarume@yahoo.com.mx

Méxicana. Doctora en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Directora y profesora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México; coordinadora de la Cátedra UNESCO "Género, liderazgo y equidad". Temas de investigación: gestión de la calidad de la educación superior; el enfoque de género en la gestión y el presupuesto públicos; innovación educativa; gestión del conocimiento y el emprendimiento social.

Eneritz Onaindia-Gerrikabeitia

eneritz.onaindia@ehu.es

Española. Doctora en Ingeniería en Organización Industrial por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y Profesora Laboral Interina de dicha Universidad. Temas de investigación: gestión de la calidad en las instituciones universitarias; emprendizaje corporativo.

¹ Este trabajo se ha beneficiado de la financiación otorgada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) de España al grupo de investigación ECUALE, a través de la convocatoria de grupos de investigación. Referencia GIU: 13/42, así como el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

Reformas organizativas nas IES, condições de trabalho e reações dos académicos

RESUMO

Este artigo revisa os argumentos que apoiam a racionalidade do modelo colegial de organização nas instituições de ensino superior e descreve as tensões às que já foi submetido o modelo, junto com as consequências que essas instituições tiveram na vida dos académicos. Em suma, o artigo constitui uma análise crítica das tendências recentes no governo e a gestão das instituições de ensino superior, embora admite que as reformas no setor são necessárias.

Palavras chave: colegialismo, gerencialismo, gestão e reformas de instituições de ensino superior, reformas e académicos.

Organizational reforms of the IES, labor conditions and reactions of academia

ABSTRACT

This article reviews the arguments that support the logic of the collegiate organization of higher education institutions and describes the tensions this model has been subject to and the impact on the life of faculty. In summary, the article represents a critical analysis of recent trends in the government and the management of higher education institutions, although it admits that reforms in this sector are necessary.

Key words: collegiate organization, managerialism, management and reforms of higher education, reforms and faculty.

Recepción: 10/05/15. **Aprobación:** 01/07/15.



Introducción

Para la educación superior (ES), el mundo contemporáneo constituye un remolino de paradojas. En el último cuarto del siglo pasado la ES terminó de consolidarse como estándar para la formación de cuadros científicos, técnicos y profesionales; hoy en día, en los países desarrollados, todo aquel que desee ocupar un puesto de cualificación alta o incluso media sabe que debe obtener primero un título superior; nunca ha sido mayor ni más ubicua la demanda de estudios universitarios... y, sin embargo, dudar de la capacidad de las instituciones de educación superior (IES) para formar individuos competentes se está convirtiendo en algo normal, y se acompaña frecuentemente de algún tipo de apología sobre la necesaria reforma de los métodos de enseñanza. Jamás en su historia han estado las IES tan cerca como hoy de los proyectos empresariales, ni han sido tan conscientes de las necesidades de las comunidades locales que las rodean; aún así es habitual que la sociedad exija más a estas instituciones también en este terreno. En los negocios, sobre todo en los sectores más modernos y dinámicos, las empresas quieren, y logran, parecerse a los *campus* universitarios; no obstante, se solicita a las IES, cada vez en un tono más perentorio, que adapten sus modelos de gestión a los de la empresa privada.

Las paradojas no acaban ahí, y quizá puedan explicarse sencillamente porque la sociedad moderna se ha vuelto más reflexiva: sopesa con cuidado la aportación de cada una de las instituciones que la habitan, y tiende a ser exigente con sus logros. En todo caso, este artículo se limita a ensayar sobre la última de esas paradojas. La que muestra un mundo en el que los valores que han guiado el funcionamiento de las IES se difunden en el ámbito de la empresa (y también en la sociedad) al tiempo que languidecen en las IES... o cuando menos pierden su condición de principios rectores de la gestión y el gobierno de dichas instituciones. Se trata de valores como la libertad creativa, la iniciativa individual, la

negación del principio de autoridad, el pensamiento crítico, la búsqueda del reconocimiento personal e intelectual; que no han dejado de formar parte del universo simbólico individual y colectivo de los académicos, pero que, en cierto modo, están dejando de orientar la organización interna y el trabajo de las instituciones en las que sus académicos trabajan. Dichos valores cristalizan en el tipo ideal que se conoce como modelo de gestión colegial, un modelo que está en crisis porque se ha demostrado que no puede competir con el discurso que defiende la superioridad de la gestión empresarial.

Este artículo constituye una aportación al debate sobre la transformación organizativa de las IES, y contiene una valoración crítica de las reformas recientes basada en la eficacia de dichas reformas así como en las consecuencias que están teniendo en las condiciones laborales de los académicos. El artículo describe las características del modelo colegial (apartados 1 y 2); sintetiza los argumentos que defienden que las soluciones organizativas que propone el modelo colegial pueden ser tan racionales y eficaces como las que son más habituales en el mundo de los negocios y, de hecho, no se separan demasiado de ellas cuando se analizan con cuidado (apartado 3); caracteriza las reformas que se proponen para el gobierno y la gestión de las IES del Reino Unido —que constituye el paradigma de las reformas que están teniendo lugar en Europa y en el mundo desarrollado— así como sus consecuencias (apartados 4 y 5); y describe las reacciones que han provocado entre los académicos (apartado 6).

¿Cómo son las instituciones de educación superior desde el punto de vista organizativo?

A comienzos de la década de los sesenta, Millet se quejaba aún de la inexistencia de análisis serios en el campo de la organización de las IES; sin embargo, en las dos décadas siguientes el escenario cambió drásticamente. Fueron dos décadas en las que la teoría

de la organización se desarrolló con rapidez y en las que tuvieron lugar las aportaciones de algunos de los que hoy consideramos autores clásicos: Herbert A. Simon, Paul. R. Lawrence y Jay W. Lorsch, Richard M. Cyert, James G. March, Henry Mintzberg. Estos autores siempre trataron de describir e interpretar la riqueza del fenómeno organizativo y se afanaron por elaborar modelos que abarcasen lo más posible su heterogénea realidad. En este contexto, las IES eran percibidas como un fenómeno *sui generis*, una anomalía que reclamó la atención de los científicos, tal y como se desprende del título del artículo que Talcott Parsons publicó en 1971: “*The strange case of academic organization*”.

Con el tiempo fueron surgiendo diversas interpretaciones para la particular organización de las IES. Bess (1988: 2-8; ver también Baldrige *et al.*, 1977) cita cuatro teorías o modelos distintos: el “modelo burocrático”, de raíz weberiana; el “modelo colegial”, brillantemente descrito por J. Millet (1962); el “modelo político” (Baldrige, 1971), y el “modelo de la anarquía organizada” (Cohen y March, 1974). A continuación, se propone una descripción, muy deudora de Birnbaum (1988), de estos modelos.

El *modelo colegial* está dominado por relaciones informales guiadas por la tradición. La jerarquía o los procedimientos administrativos tienen un papel marginal en su funcionamiento. La debilidad de las posiciones jerárquicas obliga a que la toma de decisiones respete los principios de consenso, participación, y deliberación reposada. Mientras tanto, el papel de los administradores consiste principalmente en apoyar a los académicos y representar sus intereses en otros foros. Los administradores suelen ser académicos que se prestan voluntariamente a ocupar el cargo durante algún tiempo. La consecuencia es que la gestión de las instituciones universitarias tiene un evidente carácter *amateur*. Un modelo con estas características sólo puede funcionar cuando existe un fuerte sentimiento de pertenencia y los académicos comparten una serie de valores (aspectos que

son preservados mediante la selección del personal), además de un control social que se practica en las relaciones cara a cara. Estas circunstancias se dan más fácilmente en instituciones pequeñas y con un fuerte sentimiento comunitario, y es en éstas donde los rasgos del modelo colegial se aprecian más puros. Una de las ventajas de este modelo reside en que las políticas y las decisiones, en general, son intensivamente evaluadas antes de ser adoptadas (Stensaker y Vabø, 2013), y que cuentan con el compromiso de los miembros de la organización.

El *modelo burocrático*. En las IES, como en cualquier otra organización moderna, existe una organización formal, de acuerdo con la cual se reparten tareas y funciones y se establecen relaciones de autoridad y dependencia formal. La burocracia supone, además, normas escritas sobre el modo en que la organización responde a diferentes situaciones. La utilización de estas normas contribuye a que el funcionamiento de las organizaciones sea más estable y predecible, especialmente cuando las relaciones cara a cara y las sanciones informales no son suficientes para controlar el comportamiento de los miembros de la organización.

El *modelo político* destaca la presencia de intereses en conflicto en las IES. Los grupos de interés surgen a veces del desarrollo del propio trabajo. Por ejemplo, a veces representan los intereses de un determinado departamento universitario; otras veces, los grupos surgen al calor de sensibilidades que tienen como base el sexo, la edad o la ideología. Los grupos representan diferentes modos de entender la universidad y sus objetivos, y surgen con mayor facilidad precisamente allí donde coexisten objetivos y misiones diferentes. Dado que los recursos nunca son suficientes para atender a todos los objetivos, el proceso político permite llegar a una solución que prioriza unos objetivos con respecto a otros, y en general busca el compromiso. Si el modelo colegial representa la comunidad de intereses, y el modelo burocrático es el terreno de la racionalidad instrumental, el modelo



político es el instrumento más adecuado para tomar decisiones contando con la existencia de puntos de vista distintos y en conflicto.

El término *anarquía organizada* es el que emplean Cohen y March (1974) para describir organizaciones en las que aparentemente no existen mecanismos que coordinen las decisiones de unos miembros, que gozan de bastante libertad para decidir. Las anarquías organizadas se interpretan mejor cuando se considera que en ellas coinciden cuatro flujos diferentes: el de los problemas, el de las soluciones, el de los participantes y el de las decisiones. Los problemas, individuales o colectivos, aguardan en las mentes de los participantes el momento oportuno para ser planteados; las soluciones son más bien discursos y teorizaciones sobre lo que la institución debe hacer. Los participantes son los agentes que participan en el diagnóstico de los problemas y en la toma de decisiones. En las IES la mayoría de los académicos tiene libertad para decidir si participa o no en cada decisión. Existe una última corriente de oportunidades para tomar decisiones o influir en ellas. Cohen, March y Olsen (1976) denominan a este modelo “cubo de basura”, porque entienden que los agentes aprovechan estas oportunidades como si fueran cubos a los que arrojan su necesidad de participación, su concepción de los problemas y sus propuestas de solución.

Hay un elemento de verdad en todos estos modelos. Sus rasgos se pueden observar, en combinaciones diferentes, en todas las organizaciones que trabajan en el sector de la ES. Sin embargo, los rasgos colegiales son los que más claramente distinguen a las IES de otras organizaciones; y también quizá los que en el pasado reciente se han puesto en tela de juicio más frecuentemente.

Las características de la organización colegial

Millet (1962) cree que la organización universitaria es única porque tiene un objetivo que también es

único: preservar, transmitir y crear nuevo conocimiento. Para cumplir con su función, la universidad tiene la obligación de poner en tela de juicio lo establecido y, por tanto, la necesidad de favorecer las perspectivas originales, siempre que sean racionales. Para Millet, tales condiciones no pueden darse si no es en un ambiente de absoluta libertad intelectual, lo que justifica el debilitamiento de las líneas de autoridad en las IES. La atenuación del principio de autoridad es una salida bastante común en la empresa moderna, que se ha visto en la necesidad de favorecer la creatividad de sus miembros, lo cual se observa tanto en los nuevos estilos de liderazgo como en expedientes como el *brainstorming*, que consiste en esencia en la suspensión temporal y localizada del ejercicio de la autoridad con el objeto de animar a los participantes a expresar con libertad sus ideas y opiniones (Furnham, 2001). Para las IES la necesidad de afianzar la libertad de pensamiento no es menor, sino acaso todo lo contrario; por eso, en las IES la autoridad de los directivos es sustituida por un sistema de gobierno compartido o *shared governance*, lo que otorga una notable autonomía al académico individual (Middlehurst, 2013; Shattock, 2013).

Para Millet (1962), la propia existencia de la ES no se entiende sin los académicos; a los estudiantes, administradores y antiguos alumnos el autor atribuye, por distintas razones, menos responsabilidades. Para Millet el papel de los administradores no consiste en gestionar ni en supervisar a los académicos o a los estudiantes, sino en estar a su servicio. En esto las IES han ido por delante de la recomendación de sustituir la pirámide tradicional por una “pirámide invertida”. Como diría Sharrock (2000: 151), las ventajas de invertir la pirámide resultan escasas en las organizaciones académicas, porque en ellas las pirámides jamás han existido. En cuanto a los estudiantes, Millet dice que están demasiado ocupados en compatibilizar sus estudios con sus primeras experiencias con el alcohol, el sexo y los automóviles. Finalmente, Millet rechaza la posibilidad de que los antiguos alumnos controlen

a los profesores; sus ideas son demasiado heterogéneas y su implicación en las instituciones universitarias demasiado débil.

Tal y como Millet observa el problema, la única opción razonable reside en que los académicos gocen de libertad en todos los aspectos de su trabajo y decidan por consenso sobre las cuestiones que les afectan colectivamente. Para que este sistema funcione es necesario que los académicos compartan una serie de valores. Dice Millet que los valores académicos son la verdad, la tolerancia frente a los puntos de vista diferentes del propio, la integridad, que implica honestidad en el trabajo y reconocimiento de la deuda intelectual con los demás, el reconocimiento de los límites del propio conocimiento, y el valor del individuo y lo individual (Millet, 1962: 73). En esta relación se aprecian dos ausencias: la lealtad para con la institución, y la fidelidad a los intereses y deseos del cliente. No se trata de un error: la lealtad del académico es para con su profesión, cuyas tradiciones, convenciones, usos y normas le obligan más que cualquier otra consideración.

En las universidades el trabajo suele organizarse en departamentos universitarios que, con respecto a lo que sucede en otras organizaciones, tienen dos peculiaridades: a) el criterio de agrupación es la disciplina académica, y no la función que se va a desarrollar o el tipo de cliente al que se va a atender; b) la coordinación entre departamentos es particularmente débil. Dentro de los departamentos la toma de decisiones tiende a ser bastante democrática.

Finalmente, en los niveles superiores de la organización universitaria la participación de los académicos también suele ser determinante, las universidades cuentan con órganos (claustros, senados, etcétera) en los que los académicos están fuertemente representados. Además, los académicos contribuyen al funcionamiento de las IES a través de su participación en todo tipo de comités. Los comités atienden asuntos de diferente naturaleza y, al igual que los

departamentos, sus decisiones y su funcionamiento suelen ser bastante independientes de las de otros comités.

La racionalidad de la organización colegial

Las últimas décadas han sido pródigas en declaraciones sobre la incapacidad de las IES para adaptarse a las circunstancias económicas y a las nuevas condiciones en las que se produce el conocimiento científico y técnico. De ellas se ha dicho que no reúnen las características de competitividad, flexibilidad y mejora continua, y que necesitan una profunda reforma.

Un informe de la firma global de asesoría Deloitte (2011)² concreta los problemas de las IES en:

- Perviven los sistemas de *tenure*, que suponen la concesión de determinados puestos para toda la vida laboral del candidato.
- Existe una tradición que premia el consenso en la toma de decisiones y los modelos de gobierno compartido. Esto implica que en la toma de decisiones se priorice la equidad sobre la conveniencia estratégica.
- Las estructuras en las IES dificultan el establecimiento de responsabilidades y la rendición cuentas.
- La descentralización y la falta de mecanismos de coordinación hace difícil que las unidades académicas puedan trabajar conjuntamente para alcanzar objetivos comunes.
- La elección de los cargos de gestión prioriza la excelencia académica sobre la capacidad de gestión de los candidatos.
- Las IES atienden intereses de *stakeholders* diversos.

La propuesta de Deloitte no esconde que lo que pretende es la supresión completa y definitiva de los

² Otras asesorías han llegado a conclusiones similares. Véanse Ernst y Young (2012) o PA Consulting (2010).



principios tradicionales del funcionamiento de las IES. Lo que sí resulta sorprendente es que en el informe de Deloitte se ignoren por completo los argumentos que la teoría organizativa ha empleado para explicar por qué tales rasgos tienen una presencia tan ubicua en el sector de la ES, o por qué han resistido tan bien el paso del tiempo. Este apartado expone de manera muy sintética los argumentos principales de la teoría de la organización sobre la racionalidad de las soluciones colegiales.

Primer argumento: la gestión de los flujos de información

El primer argumento se basa en los trabajos de J. Galbraith (1973), desarrollados por Bess (1988: 37 y ss.), sobre las limitaciones de las estructuras burocráticas para la difusión de información y las estrategias que se pueden adoptar para superar dichas limitaciones. Cuando las organizaciones trabajan en contextos de fuerte incertidumbre aumenta la necesidad que sienten de manejar y procesar grandes cantidades de información para tomar decisiones. En las organizaciones burocráticas, la mayor parte de los flujos informativos utilizan los canales formales. Cuando el caudal informativo aumenta, estos canales pueden terminar colapsándose, ante lo cual caben cinco estrategias; tres de ellas se basan en reducir las necesidades de transmisión de información: gestión del entorno; mantenimiento de recursos ociosos, y creación de unidades y tareas autocontenidas. Las otras dos consisten en mejorar la capacidad que tiene la estructura para procesar información: reforzar los sistemas de información vertical y fortalecer la comunicación lateral.

Gestión del entorno. Conocer, prever o manipular el entorno de la organización son modos de reducir la incertidumbre y, como consecuencia, el caudal informativo. Las IES también emplean procedimientos de este tipo, como la previsión del número de nuevos alumnos, el establecimiento de números *clausus*, o la exigencia de requisitos formativos para nuevos

estudiantes y profesores. En otros campos, como el de los descubrimientos científicos o la demanda de nuevas profesiones, la previsión resulta menos eficaz.

Mantenimiento de recursos ociosos. Consiste en mantener recursos por encima de lo necesario, de manera que la previsión resulte innecesaria; las contingencias no previstas se resuelven mediante la utilización de los recursos excedentarios (docentes, instalaciones, etcétera).

Creación de unidades y tareas autocontenidas. La lógica de esta estrategia es sencilla: cuando una determinada tarea implica a todas las personas de la organización, las necesidades de información son mayores que cuando las personas que se dedican a una tarea asumen el control y la responsabilidad de sus acciones. En las IES esta solución se sustancia en que los académicos son trabajadores multifuncionales, generalistas, que desarrollan todo tipo de tareas relacionadas con la docencia y la investigación, muchas veces de manera individual, otras en grupos pequeños sin demasiada relación con los demás, y otras en departamentos que no precisan tener demasiada comunicación entre sí.

Reforzar los sistemas de información vertical. Reforzar los sistemas de información vertical siempre tiene límites: las reuniones informativas o la frecuencia con que la dirección recibe informes no puede aumentar indefinidamente. A veces los cambios en la tecnología, o las tecnologías de información (TI), por ejemplo, facilitan el tratamiento y el acceso a la información; ahora bien, en la universidad se ha optado tradicionalmente por una solución distinta, que consiste en incorporar en los órganos ejecutivos y consultivos la mayoría de las perspectivas que existen sobre un determinado asunto; de ahí el peso de las estructuras plenarias en la gestión universitaria.

Fortalecer la comunicación lateral. La comunicación en las organizaciones suele ser más rápida y eficaz cuando se establecen mecanismos que comunican directamente dos (o más) puestos, sin necesidad de involucrar a las unidades jerárquicas superiores. En

este sentido pueden emplearse roles específicos de enlace, aunque en las IES es más habitual que académicos de distintos departamentos o con distintas funciones se reúnan en comités para tratar aquellos asuntos que les conciernen colectivamente.

En suma, las estrategias para evitar el colapso de los canales oficiales de comunicación en circunstancias de alta incertidumbre explican por sí solas algunos rasgos propios del modelo colegial de gobierno y gestión universitaria, como la autonomía de los académicos, la escasa coordinación entre departamentos, el funcionamiento en comités, o el carácter *cuasi-democrático* de la toma de decisiones.

Segundo argumento: la desigual necesidad de integración horizontal y las prioridades de las IES

Clark (1983) emplea el término acoplamiento débil (*loosely coupled*) para referirse al escaso grado de integración entre departamentos universitarios y le atribuye una naturaleza informal. Bess, en cambio, opina que el acoplamiento débil entre departamentos obedece a la prioridad que en las IES se concede a la investigación sobre la docencia. Para comprender este argumento hay que entender primero que cada una de estas actividades supone relaciones de interdependencia diferentes. En la investigación se da una situación de “*pooled interdependence*” (Thompson, 1967: 54), lo cual significa que la contribución de los departamentos a la producción investigadora es agregativa, es decir que el valor de la producción investigadora para la IES es mera suma del valor de la producción de sus departamentos, o en otra palabras, que no se producen economías de alcance entre la actividad investigadora de diferentes departamentos. Cosa diferente ocurre con las actividades docentes, entre las que se produce una interdependencia “secuencial” o “recíproca” (Thompson, 1967), lo cual significa que es necesario coordinar los contenidos (o las competencias) que cada departamento transmite a los estudiantes. Finalmente, para Bess,

la coordinación interdepartamental es reducida en las IES porque las necesidades de la investigación se anteponen a las de la docencia, con el resultado de que son los estudiantes los que deben hacer un esfuerzo de coordinación de las materias que reciben de disciplinas (departamentos) diferentes.

En todo caso, las circunstancias actuales bien podrían requerir un mayor esfuerzo de coordinación interdepartamental, sea para enfrentar las nuevas formas de producción de conocimiento, que enfatizan las oportunidades que ofrece la investigación multidisciplinar (Gibbons, 1998), sea para responder a las expectativas de la formación en competencias.

Tercer argumento. La incertidumbre sobre las tareas

Este argumento se basa en la conceptualización de Mintzberg (1984) sobre los mecanismos de integración, es decir, los medios que las organizaciones emplean para coordinar las tareas y hacer compatibles las decisiones que se toman en su seno. Mintzberg (1984: 27 y ss.) categoriza los medios de integración en tres grupos: 1) la adaptación mutua, que tiene lugar espontáneamente entre personas que desarrollan tareas relacionadas entre sí; 2) la supervisión directa, que se produce cuando la responsabilidad de la integración recae en un puesto con autoridad sobre aquéllos cuyas actividades o responsabilidades es necesario coordinar, y 3) la normalización, que consiste en la utilización de normas para garantizar la integración de las actividades. Las normas, y por tanto la normalización, pueden ser de tres tipos: normas sobre los *inputs*, normas sobre los procesos y normas sobre los *outputs* o productos. Por tanto, existen en total cinco mecanismos de coordinación. Todas las organizaciones emplean todos los mecanismos simultáneamente, pero Mintzberg plantea que el mecanismo predominante suele depender del tipo de entorno en que actúa la organización (ver tabla 1). La normalización de los procesos de trabajo es eficaz cuando los entornos son simples y estables (sector 3).



Sin embargo, los procedimientos son inútiles cuando los entornos son complejos. En tal caso, las normas sólo funcionan si son complejas y contingentes; del tipo “se aplicará el procedimiento A si las circunstancias son X, pero el procedimiento B si son Y”. Este tipo de normas otorga un grado de libertad a quien las aplica, que debe estudiar si la situación es del tipo X o del tipo Y. Esto es lo que Mintzberg (1984: 397) denomina “encasillamiento”, un diagnóstico de la situación particular habitual en la profesión médica o en la educación. Quien lo aplica debe conocer las situaciones con las que puede encontrarse en su trabajo y las herramientas que puede emplear. Por eso, el encasillamiento es una facultad del profesional y uno de los principios de funcionamiento de las

burocracias profesionales (sector I).

El carácter complejo de los entornos y de las tareas que se desarrollan en las IES explicaría, desde este punto de vista, la adopción de la normalización de habilidades y la autonomía del profesional como principios básicos de funcionamiento.

Este apartado ha presentado tres argumentos que defienden la racionalidad de las particularidades organizativas de las IES. Sin embargo, es demasiado frecuente que las propuestas reformistas de las últimas décadas olviden estos argumentos y se refieran a las peculiaridades de las organizaciones universitarias como si fueran resultado del capricho o del interés particular, como se verá en el siguiente apartado.

Tabla 1. Condiciones del entorno y mecanismos de coordinación eficaces (configuraciones estructurales entre paréntesis)

	<i>Estable</i>	<i>Dinámico</i>
Complejo	(1) Normalización de las habilidades (Burocracia profesional)	(2) Adaptación mutua (Adhocracia)
Simple	(3) Normalización de los procesos de trabajo (Burocracia maquinal)	(4) Supervisión directa (Estructura simple)

Fuente: Adaptado de Mintzberg (1984: 327).

Instituciones de educación superior y propuestas reformistas

En materia de reformas en la ES, el caso del Reino Unido es paradigmático, no sólo porque sus políticas fueron pioneras, sino también porque el programa de reformas fue allí más explícito, y sus efectos más profundos. Además, se dispone de más evidencia empírica sobre los efectos de las reformas en el Reino Unido que en cualquier otro país.

En 1963, el informe Robbins resumía las intenciones del gobierno británico para la ES: hacer realidad el principio de universalidad en el acceso a los estudios superiores (Mar Molinero, 2001). Sin embargo, la universalización del acceso derivó en la masificación de la enseñanza universitaria (Mora, 2001) y ésta comenzó a presionar demasiado los presupuestos públicos. En los ochenta, el gobierno conservador de la señora Thatcher puso en marcha un plan para la ES similar al que tenía para la sanidad o las pensiones: reducir al máximo la responsabilidad —y el gasto— del sector público en dichos servicios y someter su provisión a las mismas condiciones de competencia que rigen para los sectores privados.

En síntesis, la estrategia del gobierno británico contenía los siguientes elementos: a) eliminar las barreras artificiales entre segmentos de la ES; b) transformar las condiciones del gobierno y la gestión de las IES, fomentando en ellas una toma de decisiones más centralizada; c) abrir la posibilidad de que las IES pudieran decidir sobre las dos variables básicas de estrategia competitiva: el valor ofrecido al cliente y el precio del servicio, y d) introducir incentivos eficaces en aquellas áreas en las que el mercado no pudiera hacerlo.

En lo relativo al gobierno y la gestión de las IES, las primeras propuestas se expusieron en el informe Jarratt (1985). Los autores del informe sugerían modificaciones en los sistemas de elección de las personas destinadas a ocupar puestos de responsabilidad en las IES y abogaban por fortalecer su autoridad. Se trataba de introducir en la gestión de las IES

principios y herramientas que se habían demostrado de utilidad en la administración de la empresa privada. También se pretendía que los directivos tuvieran capacidad real para tomar decisiones estratégicas relativas a su institución sin verse condicionados por las habituales cortapisas del gobierno compartido (Middlehurst, 2013).

En 1997, el informe Dearing planteó 93 recomendaciones en una línea muy similar a la del informe Jarratt. En este nuevo documento se insistía en que cada IES debería ser responsable de sus propios resultados y del rendimiento de los fondos públicos que le fueran otorgados; y se sugería que, paralelamente, debería disponer de autonomía para gestionar sus recursos humanos.

Estas reformas, y otras semejantes en otros países, condujeron a los analistas a hablar de la introducción del gerencialismo en las IES (Aspromourgos, 2012; Yokohama, 2006; Chandler *et al.*, 2002). El gerencialismo debe entenderse, en un sentido amplio, como la introducción en las IES de los valores y de los principios, de las herramientas y del lenguaje propio de la empresa privada.

Algunos autores atribuyen la extensión del gerencialismo al éxito y difusión de lo que se conoce como Nueva Administración Pública (NAP). La NAP se puede definir como un programa político que pretende transformar la administración pública conforme a tres principios: a) la preferencia por los mercados como mecanismos de asignación de recursos; b) la confianza en los mecanismos de medición del rendimiento y el deseo de someter a las administraciones públicas a mecanismos de rendición de cuentas tan severos como sea posible y c) el reforzamiento de los gestores de las instituciones públicas frente al poder y la responsabilidad de que han disfrutado tradicionalmente los profesionales, especialmente en las administraciones que prestan servicios sociales de cualquier tipo.

En el terreno más específico de las IES algunos analistas han acuñado términos específicos que



resumen los cambios en materia de gobierno y organización. Parker y Jary (1995) popularizaron la expresión “McUniversidad”. Harvie (2000), por su parte, interpreta las transformaciones en el sector como un proceso de “cercamiento” (*enclosure*) o apropiación de los recursos necesarios para el trabajo académico (especialmente para la investigación) por parte de algunos académicos, mientras el resto es proletariado. Para Mather *et al.* (2009, 2007) las reformas son un atentado contra el carácter burocrático-profesional del trabajo académico.

En todo caso, la mayor parte de estos analistas coinciden en que las reformas alteraron las condiciones laborales de los académicos. Hay evidencias más que suficientes de ello, como se verá en el siguiente apartado.

Transformaciones organizativas y condiciones laborales en las instituciones de educación superior

Las investigaciones que tratan de las consecuencias de estas reformas en las IES británicas y, en particular, en los académicos que trabajan en ellas son relativamente numerosas. Los trabajos de Barry *et al.* (2001) y de Chandler *et al.* (2002) abordan la influencia de la NAP y el gerencialismo en las condiciones laborales del profesorado de las instituciones británicas de ES. En ambos trabajos se registraron quejas del personal académico sobre el sentido en que estaba cambiando el estilo directivo de los gestores universitarios. Los académicos afirmaron sentirse más controlados en su trabajo y adujeron que les trababan como si fueran “una unidad de costes” (Barry *et al.*, 2001: 93). También se recogieron evidencias de estilos directivos más “autoritarios”, “dictatoriales”, de tipo “*macho-management*” (Barry *et al.*, 2001: 94), todo lo cual produjo el lógico rechazo por parte de los docentes. En Chandler *et al.* (2002), los mismos autores explicaron que el incremento de la incidencia de casos de estrés entre los académicos podía deberse a la intensificación de su trabajo, al

carácter más estricto de la supervisión, o al esfuerzo intelectual y emocional que supone la oposición a las reformas.

Bryson (2004) también intentó conocer, mediante encuestas y entrevistas, los efectos que tuvieron, en general, las reformas en la ES británica, en los años ochenta y noventa, sobre las condiciones laborales de los académicos. Bryson (2004: 40 y 54) puso en duda que los niveles de satisfacción laboral de los académicos estuvieran reduciéndose y encontró evidencia de que los académicos —al menos cerca del 75% de ellos (Bryson, 2004: 45)— seguían considerando su trabajo emocionante y retador; además, encontró que se había producido una intensificación del trabajo (Bryson, 2004: 53) y que los trabajadores sentían estar perdiendo autonomía en el desarrollo de sus funciones. Sólo el 5% de los encuestados en el estudio afirmó que la mayor carga le produjera niveles inaceptables de estrés (Bryson, 2004: 46). No obstante, los académicos se mostraron en general contrarios a la transferencia de autoridad y capacidad de decisión a los gestores, cuya labor criticaron duramente (Bryson, 2004: 53), y de manera muy especial los académicos de mayor antigüedad.

Fowler (2005) también investigó los cambios en las condiciones laborales en la ES británica en los años ochenta y noventa. Según Fowler, la carga de trabajo para el profesor aumentó por la reducción de los ratios profesor/alumno, pero también como consecuencia de las nuevas prácticas de evaluación del alumnado, consistentes en incrementar el peso del trabajo a lo largo del curso frente al del examen final, y de la tendencia a la evaluación por competencias. Fowler también registró el disgusto de los académicos con la tendencia hacia estilos de gestión más burocráticos y menos académicos (Fowler, 2005: 194). En general, todas estas circunstancias contribuyeron, según Fowler, a incrementar la incidencia del estrés entre el profesorado y a reducir su satisfacción laboral con respecto a aspectos del trabajo como el salario o la comunicación con los gestores.

Pritchard (2005) encontró que los profesores del Reino Unido se sentían más estresados y estaban más preocupados por la pérdida de estatus que los alemanes, un país en el que las reformas no habían sido tan profundas. Los docentes británicos también se quejaban de que su carga de trabajo era excesiva, en particular por las exigencias derivadas de los sistemas de garantía de la calidad (Pritchard, 2005: 327). No obstante, y a pesar de las quejas de los docentes, la incidencia de satisfacción laboral entre los profesores británicos fue, según la autora, bastante alta: un 81% de los encuestados se declaró satisfecho con su trabajo (Pritchard 2005: 328).

En sus estudios sobre tres instituciones británicas, Mather *et al.* (2009, 2007) también encontraron evidencia del empeoramiento de las condiciones laborales de los académicos británicos. Estos autores interpretan que las reformas en el sector de la ES tienen como finalidad la intensificación del esfuerzo de los académicos (Mather *et al.*, 2007: 115), para lo cual las reformas tienden a erosionar el carácter burocrático-profesional del trabajo académico y acercar las instituciones educativas a los principios del funcionamiento de las organizaciones burocrático-maquinales (Mather *et al.*, 2009: 141). Según estos autores, más de un 70% de los profesores declararon sentirse bajo presión para ir al trabajo aún cuando se sintieran enfermos; en torno a un 80% se sentían demasiado cansados para enseñar como creían que debían hacerlo, un 80% dijeron no disponer de tiempo suficiente para preparar sus clases y más del 90% pensaba que debía dedicar más tiempo que el fijado por el contrato para estar al día en su disciplina (Mather *et al.*, 2007: 116). Como consecuencia de todo ello, cerca del 85% de los encuestados afirmaron que su trabajo les resultaba cada vez más estresante (Mather *et al.*, 2007: 120). Los autores también recogieron declaraciones de profesores que ya no preparaban las clases como solían hacerlo; o que habían decidido no llevarse trabajo a casa, y que se contentaban con los apuntes preparados en años

anteriores y no los actualizaban para los nuevos cursos (Mather *et al.*, 2007: 120).

Por otro lado, algunos investigadores afirman que las nuevas condiciones del trabajo académico provocan la fragmentación de la profesión académica (Serrano-Velarde y Stensaker, 2010; Harley, Muller-Camen y Collin, 2004). La aparición de nuevas categorías de profesores como los profesores investigadores, los profesores-estrella o los profesores de prácticas (Middlehurst, 2013) no contribuye al sentimiento de pertenencia a la comunidad académica y erosiona la solidaridad entre los académicos.

Para algunos autores, los efectos más desagradables de las reformas no tienen que ver con el empeoramiento de las condiciones salariales o la intensificación del trabajo sino con la pérdida de los valores académicos (Birnbaum, 2004), o el escaso respeto de las reformas hacia su condición de profesionales (Anderson, 2008; Newton, 1999). En su revisión de las actitudes de los académicos frente a las reformas, Anderson (2008: 260) constata que éstos a veces justifican su negativa a acatar las normas o atender a las demandas de sus superiores jerárquicos poniendo en duda su derecho a gestionar, y defendiendo la legitimidad del académico para decidir sobre su trabajo.

Reacciones de los académicos: entre la revuelta y el cinismo

Como se ha descrito en el apartado anterior, la mayor parte de los analistas coincide en que los cambios de gestión y gobierno que se han producido en las IES británicas perjudican notablemente las condiciones laborales de los académicos. En otros sectores económicos, transformaciones semejantes en intensidad y rapidez suelen provocar protestas más o menos airadas, y a veces conducen a acciones sindicales e incluso a la huelga.

En el ámbito de las previsiones teóricas, hay tantas razones para pensar que los académicos están preparados para resistir activamente las políticas



que empeoran las condiciones de sus trabajos, como para anticipar lo contrario. A favor de la capacidad de resistencia de los académicos se pueden emplear los siguientes argumentos:

- Los académicos están acostumbrados al pensamiento analítico y son capaces de encontrar las causas de los fenómenos y a valorarlos en términos abstractos (Anderson, 2008), lo que significa que pueden hacerse más rápidamente conscientes de la medida en que les pueden afectar las reformas; y también que pueden desarrollar discursos alternativos a los oficiales. Además, es natural en los académicos valorar críticamente los discursos convencionales o dominantes y adoptar actitudes críticas con respecto a ellos.
- Los académicos también tienden a identificarse, a veces de manera bastante pasional, con las tareas y con los objetivos de la institución para la que trabajan. Las reacciones de los académicos pueden representar un serio obstáculo para aquellas reformas que vayan en contra de los principios que respetan y defienden.

En contra de la capacidad de respuesta de los académicos actúan algunos argumentos presentados por Hoecht (2006):

- La mayoría de los académicos (excepto los que trabajan en las ramas asociadas a profesiones liberales como la medicina o el derecho) sólo pueden ejercer su profesión en las instituciones educativas.
- Además, los académicos, incluso cuando están afiliados a sindicatos, carecen de mecanismos corporativos eficaces para defender sus privilegios.

Por otro lado, y en el mismo sentido de los argumentos de Hoecht:

- La defensa de la autonomía que tradicionalmente corresponde a los académicos no tiene una lectura muy amable, y es susceptible de interpretaciones negativas, vinculadas con la vuelta al pasado, la arbitrariedad, la discriminación o el elitismo (Chandler *et al.*, 2002: 1063).
- Además, el éxito del gerencialismo puede reducir las opciones de respuesta colectiva, en la medida en que promueve la competencia entre profesores y dificulta las alianzas contra las reformas; en particular si éstas convencen a algunos grupos de que pueden resultar ganadores.

Dado que las previsiones sobre la intensidad y la eficacia de la reacción de los académicos no resultan coincidentes, se antoja interesante recurrir a la literatura que describe cómo están siendo realmente tales reacciones. Anderson (2008), por ejemplo, estudia las actitudes que los académicos adoptan ante la extensión del gerencialismo. Para Anderson, los académicos responden mayoritariamente con ansiedad y desmoralización, pero también describe y, lo que resulta más interesante, cataloga las conductas de los académicos. En su opinión las reacciones de los académicos pueden clasificarse en los siguientes tipos:

El discurso clandestino. Se trata de un discurso en el que se condenan las prácticas gerencialistas que son calificadas de ineficaces. Este discurso emerge en las conversaciones privadas entre los académicos, pero los académicos rara vez lo sostienen en público.

El discurso público. En ocasiones el discurso clandestino se hace público. Los académicos pueden emplear su propia investigación para racionalizar su descontento y analizar las consecuencias negativas de las reformas que se les imponen; otras veces emplean otros canales de comunicación social, como la prensa. Sin embargo, la mayor parte de las declaraciones públicas de descontento se producen dentro de las propias IES, aprovechando que en ellas existen foros donde los académicos pueden expresarse

y participar en la toma de decisiones. Anderson encuentra que estas expresiones de protesta suelen ser mayoritariamente individuales y poco eficaces. Para la administración y los representantes de los discursos oficiales parece fácil descalificar a los académicos individuales y sus argumentos, apelando a la actitud diferente de quien protesta, cuyo comportamiento no duda en calificar de desviado y anormal. En otras ocasiones, el discurso se revela en los contextos concretos en los que se comienzan a apreciar las consecuencias del gerencialismo; por ejemplo, los académicos pueden aprovechar las solicitudes de información desde la gerencia para discutir con ella la oportunidad de las solicitudes o, en general, los objetivos de la gerencia y el estilo en el que se ejerce la dirección. Finalmente, el académico siempre encuentra un público natural para sus argumentos: sus estudiantes.

La negativa a la cooperación. En esta categoría se consiguan las formas más o menos explícitas de negativa a tomar parte en las prácticas derivadas de la extensión del gerencialismo. Muchas veces la negativa no es del todo expresa y se sustancia en un olvido interesado. Esta forma de oposición es menos pública e implica una menor intensidad de confrontación.

Elusión. La elusión consiste simplemente en ignorar los procedimientos establecidos o los requerimientos de los gestores. La elusión está emparentada con las maneras menos expresas de negación, y tiene en común con ellas que se evita la confrontación directa. La estrategia de elusión se adapta perfectamente al carácter individualista del prototipo académico, y a dos valores muy arraigados en la academia: la renuencia a inmiscuirse en el trabajo de los demás y el respeto por la divergencia intelectual. Una forma de elusión es la *conformidad mínima*, que consiste en someterse a las normas y a las órdenes sólo en la medida de lo estrictamente necesario o en cumplir con la letra de las normas al mismo tiempo que se conculca su espíritu. Prichard y Willmott (1997) ya establecieron que los académicos quizá no

tengan capacidad para oponerse abiertamente a las prácticas gerencialistas, pero sí para eludir y subvertir sus principios. El “ritualismo” —es decir, el cumplimiento formal tras el que se esconde la subversión de los principios y el fraude de ley— es muy común en materia de aseguramiento de la calidad, como denuncia Hoecht (2006) y describe con detalle Newton (2002, 2001, 1999).

Anderson descubre que la resistencia de los académicos sin responsabilidades de gestión a veces cuenta con la complicidad de los que sí las tienen. Es más, algunos administradores consideran que su papel consiste precisamente en proteger a los profesores de cualquier cosa que pueda distraerles de su trabajo. Birbaum (2000), en su trabajo sobre el influjo de las modas de gestión en las IES, plantea una hipótesis arriesgada aunque verosímil: la de que el impacto de las modas en el mundo académico —incluyendo entre ellas el propio gerencialismo— es meramente superficial precisamente porque las decisiones de la alta dirección sólo están débilmente acopladas con la realidad del funcionamiento de las organizaciones. Los gestores académicos son conscientes de ello, pero la adhesión a las modas y su utilización cumple para ellos otro fin: el de legitimarles ante los agentes externos que otorgan fondos económicos a sus instituciones... o que, eventualmente, les eligen para el cargo.

Conclusiones

En este artículo se ha propuesto un esquema interpretativo de las reformas que han tenido lugar en la ES británica desde los ochenta. Según este marco, las reformas legales conducen a las IES desde soluciones de gestión más próximas al modelo colegial hasta otras que lo están más cerca de un modelo que puede calificarse de gerencial. Las reformas han contribuido a erosionar principios básicos de este modelo, como el gobierno compartido o la autonomía del académico, sustituyéndolos por otros como la centralización, la autoridad o la rendición



de cuentas. Las reformas del Reino Unido han inspirado otras, semejantes, en el resto de Europa y del Mundo, incluido México (De Vries, 2001; Quintero *et al.*, 2010).

Conocer las consecuencias que han deparado estas transformaciones allí donde primero se pusieron en marcha puede resultar de interés para los países que las aplicaron más tarde o tienen intención de hacerlo. No obstante, es muy complicado evaluar exhaustiva y definitivamente si las tendencias observadas contribuyen a mejorar o a empeorar el funcionamiento de las IES, entre otras cosas por la dificultad de aislar los efectos de las propias reformas de los de otras circunstancias contingentes. Este trabajo no pretende realizar tal evaluación sino, más sencillamente, plantear un marco general que permita interpretar y valorar las reformas con ayuda del conocimiento que existe sobre el funcionamiento de las organizaciones académicas.

Por ejemplo, la teoría de la organización prevé que la centralización de la capacidad de decisión sirve para acelerar la toma de decisiones en las organizaciones, tal y como pretenden las tesis reformistas, pero no está probado que mejore las propias decisiones. Al contrario, puede ocurrir, como han señalado Stensaker y Vabø (2013), que las decisiones sean de peor calidad porque se toman contando con menos información, dado que no contemplan, o incluso ignoran sistemáticamente, las posturas de todas las partes interesadas.

En las IES la estandarización de los procedimientos tiene espacios donde puede resultar útil, por ejemplo en los procesos administrativos ligados a la admisión de estudiantes o el control presupuestario. Hay pruebas factuales de que la eficiencia de estos procesos ha mejorado al aplicarse métodos burocráticos (De Vries, 2001). Sin embargo, la teoría de las organizaciones defiende que aplicar medidas de estandarización a tareas complejas, como lo son

las actividades sustantivas del académico (docencia o la investigación), puede provocar colapsos informativos que pondrían en peligro la propia eficacia de dichas actividades. Si, a pesar de las reformas, tal cosa no ha ocurrido en las IES es sencillamente porque los académicos todavía hoy están acostumbrados a actuar con criterio personal, y rara vez se limitan a aplicar las normas en su trabajo. De hecho, los académicos son conscientes de que los órganos con autoridad burocrática están dispuestos a aceptar excepciones en la aplicación de los estándares e ignoran qué pueden hacer cuando los académicos se niegan a aplicarlos (Anderson, 2008).

La reflexión anterior debería hacer notar a los partidarios de las reformas que el funcionamiento de las IES sigue estando en manos de los académicos y que, por tanto, es dependiente de la propensión que muestren éstos a cooperar con los órganos de gestión. También se sabe que la adhesión de los académicos a las reformas depende de la medida en que éstas se ajustan a sus escalas de valores. Las organizaciones universitarias son organizaciones normativas, en las que los actores no juzgan tan sólo la eficacia de la gestión, sino también la manera en que se desarrolla, y los académicos por lo general consideran ilegítimos los sistemas que propician la concentración de la autoridad en las IES o la injerencia en el criterio profesional del académico (Birnbaum, 2004). En México también existe evidencia (Olaskoaga *et al.*, 2015) de que los profesores universitarios son partidarios de un modelo que defiende la autonomía del académico.

Todo lo anterior invita a pensar en que las reformas en la educación superior son tan necesarias como factibles, siempre que se diseñen con inteligencia; lo cual implica, entre otras cosas, no olvidar las enseñanzas de la teoría organizativa, y demostrar cierta sensibilidad con respecto a los actores implicados en su funcionamiento. ■

Referencias

- Anderson, G. (2008), "Mapping academic resistance in the managerial university", en *Organization*, vol. 25, núm. 2, pp. 251-270.
- Aspromourgos, T. (2012), "The managerialist university: an economic interpretation", en *Australian Universities' review*, vol. 54, núm. 2, pp. 44-49.
- Baldrige, J. V. (1971), *Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations*, Nueva York, Wiley.
- Baldrige, J. V., D. V. Curtis, G. P. Ecker y G. L. Riley (1977), "Alternative models of governance in higher education", en G. L. Riley y J. V. Baldrige, *Governing academic organizations. New problems new perspectives*, Berkeley, McCutchan.
- Barry, J., J. Chandler y H. Clark (2001), "Between the ivory tower and the academic assembly line", en *Journal of Management Studies*, vol. 38, núm. 1, pp. 87-101.
- Bess, J. L. (1988), *Collegiality and bureaucracy in the modern university*, Nueva York, Mc Graw Hill.
- Birnbaum, R. (2004), "The end of shared governance: looking ahead or looking back", en *New Directions for Higher Education*, vol. 127, pp. 5-22.
- Birnbaum, R. (1988), *How colleges work*, San Francisco, Jossey-Bass-Wiley.
- Bryson, C. (2004), "What about the workers? The expansion of higher education and the transformation of academic work", en *Industrial Relations Journal*, vol. 35, núm. 1, pp. 38-57.
- Chandler, J., J. Barry y H. Clark (2002), "Stressing academe: the wear and tear of the ew public management", en *Human Relations*, vol. 55, núm. 1, pp. 1051-1069.
- Clark, B. (1983), *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*, Los Ángeles, Universidad de California.
- Cohen, M. D., J. G. March y J. P. Olsen (1976), "People, problems. Solutions and the ambiguity of relevance", en J. G. March y J.P. Olsen (eds.), *Ambiguity and choice in organizations*, Bergen Universitetsforlaget, pp. 24-37.
- Cohen, M. D. y J. G. March (1974), *Leadership and ambiguity. The American College President*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Deloitte (2011), "Making the grade. A study of the top 10 issues facing higher education institutions", <https://www.portal.state.pa.us/portal/server.pt/document/1236862/making_the_grade_-_deloitte_presentation_pdf> [Consulta: abril de 2015].
- De Vries, W. (2001), "Gobernabilidad, cambio organizacional y políticas públicas", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 30, núm. 118, pp. 123-135.
- Ernst & Young (2012), *University of the future. A thousand year old industry on the cusp of profound change*, <[http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/\\$FILE/University_of_the_future_2012.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/$FILE/University_of_the_future_2012.pdf)> [Consulta: abril de 2015].
- Fowler, G. (2005), "An analysis of higher education staff attitudes in a dynamic environment", en *Tertiary Education and Management*, vol. 11, núm. 2, pp. 183-197.
- Furnham, A. (2001), "El mito del brainstorming", en *Harvard Deusto Business Review*, núm. 105, pp. 32-40.
- Galbraith, J. R. (1973), *Designing complex organizations*, Boston, Addison-Wesley Longman Publishing.
- Gibbons, M. (1998), *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington, D. C., The World Bank, Human Development Network.
- Harley, S., M. Muller-Carmen y A. Collin (2004), "From academia communities to manager organisations: the implications for academia careers in UK and German universities", en *Vocational Behavior*, vol. 64, núm. 2, pp. 329-345.
- Harvie, D. (2000), "Alienation, class and enclosure in UK universities", en *Capital & Class*, vol. 24, núm. 2, pp. 103-132.
- Hoecht, A. (2006), "Quality assurance in UK higher education: issues of trust, control, professional autonomy and accountability", en *Higher Education*, vol. 51, núm. 4, pp. 541-563.
- Jarratt Report (1985), *Report of the steering committee for efficiency studies in universities*, CVCP.
- Mar-Molinero, C. (2001), "La evolución de las universidades británicas", en *Revista de Educación*, núm. 324, pp. 185-195.
- Mather, K., L. Worrall y R. Seifert (2009), "The changing locus of workplace control in the English further



- education sector”, en *Employee relations*, vol. 31, núm. 2, pp. 139-157.
- Mather, K., L. Worrall y R. Seifert (2007), “Reforming further education: the changing labour process for college lecturers”, en *Personnel Review*, vol. 36, núm. 1, pp. 109-127.
- Middlehurst, R. (2013), “Changing internal governance: are leadership roles and management structures in United Kingdom universities fit for the future?”, en *Higher Education Quarterly*, vol. 67, núm. 3, pp. 275-294.
- Millet, J. D. (1962), *The academic community: an essay on organization*, Nueva York, Mc Graw Hill.
- Mintzberg, H. (1984), *La estructuración de las organizaciones*, Barcelona, Ariel.
- Mora, J. G. (2001), “Governance and management in the new university”, en *Tertiary Education and Management*, vol. 7, núm. 2, pp. 95-110.
- Newton, J. (2002), “Barriers to effective quality management and leadership: Case study of two academic departments”, en *Higher Education*, vol. 44, núm. 2, pp. 185-212.
- Newton, J. (2001), “Views from below: academics coping with quality”, *Sixth QHE Seminar in association with EAIR and SRHE*, Birmingham, UK, 26 de Mayo.
- Newton, J. (1999), “An evaluation of the impact of external quality monitoring in a higher education centre (1993-98)”, en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 215-235.
- Olaskoaga, J., E. Marúm e I. Partida (2015), “La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la educación superior de México”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 1, pp. 85-102.
- PA Consulting (2010), *A passing storm, or permanent climate change. Vice-chancellors’ views on the outlook for universities*, Londres, PA Consulting, http://hedbib.iau-aiu.net/pdf/PAConsulting_2010_Passing_storm.pdf [Consulta: abril de 2015].
- Parker, M. y D. Jary (1995), “The McUniversity: organization, management and academic subjectivity”, en *Organization*, vol. 2, núm. 2, pp. 319-338.
- Prichard, C. y H. Willmott (1997), “Just how managed is the McUniversity?”, en *Organization Studies*, vol. 18, núm. 2, pp. 287-316.
- Pritchard, R. (2005), “Relationships and values among students and staff in British and German higher education”, en *Tertiary Education and Management*, vol. 11, núm. 4, pp. 317-336.
- Quintero Félix, J. E., V. A. Corrales Bargeño, R. Martínez Huerta y G. Aréchiga Sánchez (2010), “El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 1, pp. 7-22.
- Serrano-Velarde, K. y B. Stensaker (2010), “Bologna-realising old or new ideals of quality & quest”, en *Higher Education Policy*, vol. 23, núm. 2, pp. 213-226.
- Sharrock, G. (2000), “Why students are not (just) customers (and other reflections on life after George)”, en *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 22, núm. 2, pp. 149-164.
- Shattock, M. (2013), “University governance, leadership and management in a decade of diversification and uncertainty”, en *Higher Education Quarterly*, vol. 67, núm. 3, pp. 217-233.
- Stensaker, B. y A. Vabø (2013), “Re-inventing shared governance: implications for organisational culture and institutional leadership”, en *Higher Education Quarterly*, vol. 67, núm. 3, pp. 256-274.
- Thompson, J. D. (1967), *Organizations in action*, Nueva York, McGraw Book Company.
- Yokohama, K. (2006), “The effect of the research assessment exercise on organisational culture in English universities: collegiality versus managerialism”, en *Tertiary Education and Management*, vol. 12, núm. 4, pp. 311-322.

Cómo citar este artículo:

Olaskoaga-Larrauri, Jon, Xabier González-Laskibar, Elia Marúm-Espinosa y Eneritz Onaindia-Gerrikabeitia (2015), “Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos” en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 17, pp. 102-118, <https://ries.universia.net/article/view/1547/reformas-organizativas-instituciones-educacion-superior-condiciones-laborales-reacciones-academicos> [consulta: fecha de última consulta].