

El cambio organizacional de la universidad latinoamericana: apreciaciones para un contexto post pandemia

The organizational change of the Latin American university: insights for a post-pandemic context

Aydé Cadena López / Lorena Litai Ramos Luna

El objetivo es reflexionar sobre el cambio organizacional de la universidad latinoamericana como un medio de adaptación en el contexto de la post pandemia. A partir de una reflexión crítica se identifican los cambios que se necesitan en cuatro niveles diferentes: conceptual, concreto, organizacional y estructural, para que las universidades de América Latina puedan adaptarse a las necesidades surgidas en la región después de la pandemia, por ejemplo, una educación híbrida y una mayor preparación en el dominio de herramientas tecnológicas. Se concluye que, para ello, se requiere comprender al cambio organizacional como un recurso para la adaptación que es posible gracias al aprendizaje organizacional y social.

Palabras clave: cambio organizacional, universidad latinoamericana, educación superior, pandemia.

The objective is to reflect on the organizational change of the Latin American university as a means of adaptation in the post-pandemic context. Based on a critical reflection, the changes needed at four distinct levels are identified: conceptual, concrete, organizational and structural, so that universities in Latin America can adapt to the needs of the region following the pandemic, e.g., a hybrid education and greater preparation in the domain of technological tools. It is concluded that, for this, it is necessary to understand organizational change as a resource for adaptation that is possible thanks to organizational and social learning.

Key words: organizational change, Latin American university, higher education, pandemic.

Fecha de recepción: 27 de abril de 2022

Fecha de dictamen: 27 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 2 de agosto de 2022

INTRODUCCIÓN

Las universidades en América Latina forman parte de un panorama constante de reconfiguración política, social, económica y cultural que caracteriza a la región. En este sentido, la universidad latinoamericana se establece como un cúmulo de significados diversos que subsisten en distintas geografías, entornos socioeconómicos y políticos, tradiciones culturales, experiencias históricas y proyectos educativos (Acosta *et al.*, 2015). Dicha diversidad no ha sido un impedimento para definir a la universidad latinoamericana como una institución con un legítimo compromiso social, una generación de conocimiento que responde a las necesidades públicas, un enfoque humanista y su natural rebeldía ante los regímenes antidemocráticos. En contraste, también se caracteriza por la falta de recursos económicos, el burocratismo docente y la educación presencial intramuros (Tünnermann, 2003).

La reciente pandemia puso a prueba las capacidades de esta institución, la cual tuvo que llevar a cabo procesos de adaptación que le permitieran enfrentar el cierre de actividades presenciales y el inicio de la educación a distancia. Este escenario evidencia el requerimiento de cambiar ciertas características de la universidad latinoamericana, como la concepción de calidad educativa (García y Lindquist, 2020), el modelo presencial (Batista de Oliveira *et al.*, 2021), el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los roles de estudiante y de profesor (Bartolomé-Pina, 2020).

Ante ello, el regreso presencial a clases ha significado una reestructuración de las dinámicas institucionales, fomentando un proceso de transformación que tendría que consolidarse en cambios organizacionales, los cuales permitan a las universidades latinoamericanas adaptarse a las nuevas condiciones contextuales y responder a las problemáticas sociales derivadas de la pandemia. Para analizar dichos cambios, se considera pertinente incorporar la perspectiva de cambio organizacional, ya que ésta, como explican Acosta *et al.* (2015) y García (2003), ayuda a comprender las dinámicas, conflictos y tensiones de los aspectos institucionales y académicos de las universidades, especialmente en el reciente contexto de pandemia.

En este sentido, el objetivo es reflexionar sobre el cambio organizacional de la universidad latinoamericana como un medio de adaptación en el contexto de la post pandemia. Así, el presente estudio exploratorio parte de la perspectiva teórica del cambio organizacional (Chreim, 2006; Etkin y Schvarstein, 2011; Helms-Mills, Dye y Mills, 2008; Rivera, 2013; Rueda *et al.*, 2018; Van de Ven y Poole, 1995) y retoma los cuatro niveles de cambio propuestos por Mintzberg y Westley (1992) –conceptual, concreto, en la organización y en la estrategia– para formar cuadrantes que ayudan a identificar los cambios organizacionales que requiere la universidad de América Latina, ante las condiciones generadas por la crisis sanitaria.

El trabajo se divide en tres apartados principales: primero se exponen los principios de la perspectiva teórica del cambio organizacional; después se hace un recuento de los antecedentes, características y contexto de la universidad latinoamericana; posteriormente se analizan los cambios organizacionales que se consideran necesarios, tomando como referencia los elementos definidos por Mintzberg y Westley (1992) en cada nivel de cambio. Al final, se concluye que la universidad latinoamericana enfrenta el reto de realizar cambios que le permitan adaptarse a la nueva normalidad, entendiendo al cambio organizacional como un recurso para la adaptación que es posible gracias al aprendizaje organizacional y social, así como a la colaboración entre diferentes actores.

CAMBIO ORGANIZACIONAL: UNA PERSPECTIVA PARA ANALIZAR LAS TRANSFORMACIONES DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Etkin y Schvarstein (2011) establecen que las organizaciones se integran por personas que desarrollan cierto sistema de roles, a partir del cual se forma e institucionaliza su representación interna y su reconocimiento externo. Desde esta postura, los roles se adjudican y se asumen de acuerdo con ciertos vectores: 1) *pertenencia*, refiriendo a qué tan *adheridos* entre ellos se sienten los integrantes; 2) *pertinencia* de las tareas realizadas en la organización; 3) *cooperación* entre los roles establecidos; 4) *comunicación*; y 5) *aprendizaje* de los integrantes en procesos de adaptación. A partir de dichos vectores se conforma la cultura organizacional como un marco de referencia compartido que identifica y otorga sentido a los comportamientos dentro de las organizaciones. Así, los autores definen al cambio en la organización como las transformaciones que impactan en su identidad, lo que implica una transformación de los fundamentos mismos, de aquel espíritu de cuerpo que une o separa a los integrantes y que la define como única o distinta.

Entonces, el cambio organizacional se puede definir como aquellas transformaciones en la estructura, en los procesos y en el comportamiento de una organización, los cuales tienen como fin cambiar formas de operación que resultan obsoletas por otras novedosas (Helms-Mills *et al.*, 2008). También es una vía para la adaptación ante presiones y demandas del entorno interno o externo que configuran ciclos discontinuos de crisis y renovación, a los que la organización debe sobreponerse mediante la transformación (Hurts en Mintzberg *et al.*, 1998). Green (1998) afirma que los conflictos y las reformulaciones que suceden en el entorno social son los que provocan aquellos ciclos. Sin embargo, para Pettigrew (citado en Mintzberg *et al.*, 1998) las recesiones a nivel

mundial y las transformaciones en los liderazgos y en las relaciones de poder, son las causantes de dichos ciclos.

Si bien este concepto surge en el ámbito empresarial después de la Segunda Guerra Mundial, como un recurso para la adaptación ante la incertidumbre del contexto, es durante la década de 1990 cuando el cambio organizacional adquiere una connotación progresista; ya que se define como una capacidad elemental que las organizaciones, no sólo las empresariales, deben desarrollar para relevar los parámetros tradicionales del orden social instaurados durante el Estado de bienestar, y poder llevar a cabo las nuevas directrices de competencia y calidad impuestas por el modelo neoliberal (Demers citado en Rueda *et al.*, 2018).

Así, el cambio organizacional deja de trazarse como un elemento más de la organización y se le considera como un proceso continuo y abierto que, cualquier organización, tendría que ser capaz de gestionar (Rueda *et al.*, 2018). Incluso, Van de Ven y Poole (1995) proponen cuatro teorías, desde las cuales se puede comprender el proceso de cambio en las organizaciones: el ciclo de vida, la teleología, la dialéctica y la evolución. En complemento, Vértiz (2008) considera que los planteamientos sobre el cambio organizacional son tan diversos que pueden ubicarse en diferentes tesis dependiendo del énfasis que se ponga en ciertas variables; así, puede analizarse desde la resistencia al cambio (Chreim, 2006) o desde la incertidumbre, la ambigüedad y la interacción con el ambiente que caracterizan la implementación de este proceso (Arechavala y Solís, 1999).

Para Rivera (2013), al ser entendido como un proceso, el cambio organizacional se ve influido por diversos elementos y su interacción continua. En ese sentido, Stouten *et al.*, (2018) afirman que factores como el aprendizaje, el conocimiento y la innovación se convierten en elementos inherentes al cambio continuo, significativo y sostenible que buscan las organizaciones contemporáneas. Dicha concepción se ve fomentada por la globalización como macro contexto para desplegar las actividades de las organizaciones hacia una internacionalización y multinacionalización, tanto de la economía como de la sociedad; lo cual implica transformaciones dentro de las organizaciones, las cuales deben buscar la sobrevivencia en el mundo, a partir de estrategias sectoriales que dependen de la rama o el sector al que pertenecen y que se basan en la flexibilidad, la adaptación, la tecnología y la cooperación interorganizacional (Clarke y Clegg, 2000).

Dada la complejidad de esta noción, Mintzberg y Westley (1992) afirman que el cambio puede originarse en cuatro niveles específicos: a nivel más conceptual, referente a los pensamientos y concepciones; a nivel más concreto, el cual pertenece a las acciones determinadas; a nivel de la organización, es decir, las modificaciones realizadas a su estado básico; y a nivel de la estrategia, concerniente a los ajustes o cambios radicales

que se hacen en la planeación direccional de la organización. Los autores afirman que, a partir de estos, se establecen cuadrantes que determinan los elementos del cambio organizacional que integran cada nivel. El Cuadro 1 muestra aquellos elementos que los autores determinan por cada cuadrante.

CUADRO 1
Niveles del cambio organizacional y elementos por cuadrante

	Cambio en la organización (estado)	Cambio en la estrategia (dirección)
(más) Conceptual (pensamiento)	Cultura Estructura	Visión Posturas
(más) Concreto (acción)	Sistemas Personas	Programas Instalaciones

Fuente: Mintzberg y Westley (1992:40).

A partir de la concepción teórica de cambio organizacional esbozada en este apartado y los niveles y elementos mencionados, se pretende analizar el cambio organizacional como un medio para que la universidad latinoamericana pueda responder a las nuevas demandas surgidas a raíz de la pandemia por covid-19. Para ello, resulta conveniente revisar algunos factores que configuran a dicha institución.

LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA: ANTECEDENTES, CARACTERÍSTICAS Y CONTEXTO

Abordar a la universidad latinoamericana como objeto de estudio implica una mirada profunda en la que se retome a la universidad como organización, lo cual es compatible con el análisis del cambio en relación con sus múltiples interacciones, disputas, niveles y procesos (Buendía, 2022). Por un lado, las universidades son arenas políticas donde confluye la vida académica y estudiantil permeadas por diversas lógicas y, por otro, son instituciones con estructuras y dinámicas establecidas, las cuales tienen una interrelación con su entorno. Tales vertientes dan cuenta de su complejidad.

Ahora bien, respecto de la definición de la universidad latinoamericana, Schwartzman (1994:1) explica que es un “conjunto complejo y contradictorio de instituciones largas

y chicas, públicas y privadas, de grado y pregrado, de mejor o menos calidad, de investigación y de enseñanza, y con niveles muy distintos de eficiencia en el uso de sus recursos”. El panorama anterior dificulta una conceptualización homogénea en la que se recuperen en su totalidad las características de la universidad latinoamericana. No obstante, Bascuñán (1959) afirma que, para avanzar en la demarcación de la universidad latinoamericana, se debe bosquejar tanto su contexto histórico cultural, como su figura jurídico-formal.

De esta manera, es posible identificar elementos compartidos en la historia de las instituciones de la región que le otorgan una configuración propia, por ejemplo, Marsiske (2015) señala tanto la politización de las universidades públicas y su expresión en movimientos estudiantiles, así como el logro de la autonomía universitaria como precepto legal. Ambas aristas, de acuerdo con Buendía (2022), la distinguen incluso frente a los embates de la pandemia que han generado cambios en su marco institucional, en la dinámica de los individuos y los grupos y, en los procesos y dinámicas.

ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

La universidad, afirma Naidorf (2016:20), se ha instituido desde una idea mítica que la vislumbra como un “templo de saber y de la ciencia”. Sin embargo, a partir del siglo XIX esta idea adquiere un nuevo sentido, ya que se acopla una mirada instrumental a sus funciones, considerándola como una institución exclusiva de la clase burguesa, cuya principal tarea era el adiestramiento de funcionarios. Este carácter de exclusividad adquirió un nuevo sentido en América Latina, ante la segregación de los pueblos originarios y la solicitud de un certificado de sangre para ingresar a la universidad.

Así, la universidad latinoamericana surgió como una institución selectiva que, antes de impulsar la movilidad social, reproducía las condiciones de injusticia y desigualdad de su entorno (Naidorf, 2016). Para Schwartzman (1994), las universidades de América Latina son el resultado de la introducción de un tipo de institución desarrollada en Europa desde finales del Medioevo, principalmente en Alemania, Francia e Inglaterra y trasplantada a un contexto social distinto al originario. De esta manera, la primera universidad en América Latina se erigió en Santo Domingo el 28 de octubre de 1538 (Tünnermann, 1996). De acuerdo con este autor, el establecimiento de las primeras universidades durante el Virreinato tuvo como finalidad, satisfacer la demanda de personal eclesiástico disponible para tareas de evangelización y proporcionar educación a la población criolla y peninsular para ocupar puestos dentro de la burocracia colonial, civil y eclesiástica. El modelo puesto en práctica siguió el de la Universidad de Salamanca.

Por ello, el movimiento de Córdoba de 1918 es decisivo en la consolidación del modelo latinoamericano, sucintamente, al apartar sus rasgos identitarios de los que distinguen a las universidades europeas y estadounidenses; pues dicha reforma buscó incorporar los nuevos pensamientos de la región, así como incorporar un enfoque científico y positivista para alejar a la enseñanza de los dogmas religiosos que perviven en sus inicios. Esto permitió hacer frente a las problemáticas planteadas, debido a los cambios en la composición social dada la reciente urbanización, la expansión de la clase media y la aparición del proletariado industrial (Aboites, 2010; Leher, 2010; Tünnermann, 1996).

En ese sentido, desde 1949 el escritor peruano Luis Alberto Sánchez (citado en Tünnermann, 2003) se preocupó por definir a la universidad latinoamericana. El autor menciona algunas características que precisan la naturaleza de dicha institución: una intención legítima de brindar servicio al pueblo y al Estado, aunado al despliegue de cargos para la formación profesional, transmisión y difusión del conocimiento; articulación directa con las necesidades públicas y sociales a las cuales intenta dar respuesta; y, por último, indiferencia y falta de apoyo de la clase económica alta que, incluso, es rechazada desde una postura de enemistad.

Sánchez (citado en Tünnermann, 2003) también menciona el recelo con el que la universidad latinoamericana ha sido concebida por los regímenes políticos, especialmente por los dictatoriales, ante su naturaleza rebelde. El énfasis en la enseñanza teórica, otorgando menos prioridad al aprendizaje práctico. La burocratización docente, cuya solución se busca haciendo más estricta la carrera docente. Un *estudiantado proletizariado* que estudia, pero que también debe trabajar para vivir. La escasez de los recursos económicos y un sistema de enseñanza aislado.

Durante la década de 1960, son característicos los movimientos estudiantiles en países que clamaban por el acceso universal y por una autonomía universitaria efectiva, convirtiéndose en un emblema de lucha de la clase obrera en un contexto de expansión de las oportunidades laborales y modernización urbana; lo que generó las condiciones para los procesos de movilización política y radical (Leher, 2010; Schwartzman, 1994). En este contexto inicia la expansión de la educación superior y la profesionalización del personal académico en la universidad latinoamericana (Brunner, 2007).

Schwartzman (1994) distingue tres etapas en esta década. En la primera, el conocimiento obtenido en las universidades era utilizado por sectores como los médicos, abogados, ingenieros, entre otros; para alcanzar posiciones de liderazgo social y político dado el valor simbólico que representaba la educación terciaria. En la segunda etapa se afirmó el carácter técnico y especializado de las profesiones universitarias, lo que instituyó a la educación superior como un canal de movilidad social. En la tercera se amplía la oferta universitaria, se estancan las oportunidades laborales y se reducen los beneficios

asociados con las carreras universitarias. Tal expansión se dio de forma reactiva, sin un diseño a largo plazo que le permitiera transformarse al paso de las nuevas realidades.

Para la década de 1980, los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), por mencionar algunos, formularon recomendaciones para subsanar la crisis económica en los países latinoamericanos, orientando la educación superior hacia la mercantilización. Se emitieron reformas constitucionales sobre el derecho a la educación en países como Chile, Argentina, Brasil y México (García, 2003; Leher, 2010).

Durante la década de 1990, la autonomía universitaria en América Latina se vio erosionada ante las restricciones en los subsidios estatales y las solicitudes de rendición de cuentas, lo cual trajo consigo nuevos modos de gestión e introdujo medidas para generar ingresos, como el cobro de colegiaturas, la venta de servicios, créditos educativos, entre otros (Aboites, 2010; Higuera *et al.*, 2015; Saforcada, 2020). A su vez, surgen fenómenos como la masificación de la matrícula, la expansión y la diferenciación de la oferta institucional (Acosta *et al.*, 2015; Brunner, 2007; García, 2003). Brunner (2007) argumenta que aquello da paso a una universidad para la clase media donde predominan las carreras profesionales, semiprofesionales y técnicas que liga orígenes sociales y trayectoria educacional con puestos en la jerarquía laboral y social.

En esta década se ponen en práctica acciones encaminadas a evaluar la calidad, por lo que se crearon comisiones de evaluación y acreditación para regular a las instituciones de educación superior en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México. Los resultados no fueron homogéneos en América Latina, sino que derivaron en tensiones y acuerdos entre gobiernos e instituciones, por ejemplo, en Chile y Colombia se prioriza la acreditación; en Chile, Argentina, Brasil y Colombia se hicieron cambios en las leyes de educación superior, mientras que otros países de la región permanecieron al margen de las reformas (Acosta *et al.*, 2015; García, 2003; Higuera *et al.*, 2015). Por otro lado, la instauración de políticas empresariales que buscaron regular a las universidades generó, como señala Leher (2010), una transformación de la universidad latinoamericana en cuanto a docencia, investigación, financiamiento, evaluación y carrera académica.

En este periodo se reconoce el crecimiento tanto de matrícula como de instituciones de educación superior privada, colectividad que se diversifica y ostenta una amplia oferta de servicios y opciones de titulación. En países con mayor número de instituciones, el sector se vincula con debates sobre su calidad ante la heterogeneidad de planteles; por un lado, las organizaciones de élite gozan de prestigio académico y una reputación favorable, mientras que aquellas dedicadas a absorber la demanda son cuestionadas por la improvisación de sus planes y programas de estudios, su limitada

infraestructura y su dedicación exclusiva a la docencia. Como respuesta a las presiones de globalización económica a partir de iniciativas como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) y el Mercado Común del Sur (Mercosur), se multiplicaron los proveedores en la región, originando un nuevo modelo de universidad corporativa y virtual que compite con las instituciones de educación superior públicas, a las cuales se les ciñe con exigencias de emprendimiento e innovación (García, 2003).

Otro punto crucial de la universidad latinoamericana es la expansión de la oferta de educación a distancia entre 2002 y 2007 (Leher, 2010). Mientras que las universidades privadas desarrollan un mercado de educación superior a distancia junto con sus programas presenciales, las públicas adaptan su oferta a la demanda estudiantil y generan programas de estudio virtuales ligados a las organizaciones existentes. Entran en el terreno corporaciones extranjeras y aumenta la movilidad estudiantil internacional. El avance tecnológico y pedagógico posibilitó la aparición de vertientes como la modalidad híbrida, donde se entremezclan la interacción presencial y la asíncrona con elementos de aprendizaje virtuales fuera y dentro de las aulas (Higuera *et al.*, 2015; Rama, 2015).

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

Los expertos reconocen la década de 1990 como un punto de inflexión donde, desde el terreno político, se concibió a la educación como un servicio que puede venderse en el mercado, generando así una lógica empresarial que ha coexistido con el sustento axiológico y formativo de las universidades (Aboites, 2010; Leher, 2010; López, 2010). En esta lógica, los estudiantes se transforman en usuarios/consumidores, mientras que los trabajadores de la educación se reconocen como empresarios del conocimiento (Aboites, 2010), “el sujeto neoliberal está organizado por distintos dispositivos para concebirse a sí mismo como un empresario de sí, entregado a la maximización de su rendimiento” (Alemán, 2013, en Feldfeber, 2020:51).

Lo anterior ha redefinido la función social de las universidades convirtiéndolas en prestadoras de servicios encaminadas a satisfacer las demandas del sector productivo (Leher, 2010). En palabras de Aboites (2010), la universidad latinoamericana se encuentra subsumida en una grave crisis de identidad. Dicha crisis se atribuye al proyecto de sociedad neoliberal, donde la educación pública se orienta a la formación de capital humano, enfrentándose a la restricción y condicionamiento de recursos, lo que conlleva a un desmantelamiento del modelo de universidad latinoamericana producto del movimiento de Córdoba. Entonces, en la educación superior en América Latina se consolida un mercado educativo, como el “organizador más eficiente y transparente de la producción y distribución de recursos simbólicos y materiales de una economía y un

mundo signados por la escasez” (Higuera *et al.*, 2015:225). La universidad se convierte más en un producto comercializable que en un bien público.

Desde la academia aparecen términos como el capitalismo académico de Slaughter y Leslie (1997), que da cuenta de cómo el capital humano del personal universitario dedicado a la investigación es utilizado por las organizaciones educativas para incrementar sus ingresos por medio de la obtención de recursos externos (Ibarra, 2003). Asimismo, Fairclough (2001) describe a la comodificación como el proceso por el cual instituciones sociales son organizadas en términos de la producción, distribución y consumo de servicios (Leher, 2009). En la noción de privatización se alude al recorte de la participación de las universidades públicas en beneficio de las empresas privadas, producto de la implantación de políticas neoliberales (Ornelas, 2009). Un término más es la mercantilización educativa, donde se analiza la superposición de la libre elección, la autonomía y la competencia en el ámbito educativo (Saforcada, 2009; 2020). En suma, tales conceptos buscan explicar el contexto de transformación por el que han atravesado las universidades bajo la lógica neoliberal, generado procesos de cambio organizacional.

Con la llegada de nuevos regímenes de gobierno neodesarrollistas y post neoliberalistas a principios del siglo XXI, el Estado ha recuperado centralidad en la implementación de políticas inclusivas y que suponen un avance en la ampliación de los derechos, aunado a un papel preponderante de los movimientos estudiantiles. Los gobiernos han buscado limitar las reformas neoliberales, rechazando la mercantilización de la vida social y resaltando el cumplimiento de los derechos educativos con acciones como: el aumento de los presupuestos de becas, la inversión educativa, el impulso de la creación de universidades públicas y la extensión de los años de obligatoriedad, como es el caso de Argentina, Brasil, Ecuador y México (Feldfeber, 2020; Higuera *et al.*, 2015; Saforcada, 2020).

Sin embargo, los resultados no son homogéneos en la región dados los múltiples contextos históricos y el desarrollo de las políticas educativas, ni tampoco se ha revertido la tendencia mercantilista y privatizadora (Feldfeber, 2020; Higuera *et al.*, 2015; Saforcada, 2020). Bajo estos términos, señala Saforcada (2020), la cuestión pendiente es fortalecer los avances, pensando en la inclusión como una manera de construir una mayor justicia social, de carácter igualitario, además, se debe repositionar a la educación pública como un derecho social, superando con ello las desigualdades históricas.

EL CAMBIO ORGANIZACIONAL DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ANTE LA PANDEMIA

La pandemia provocó diversos efectos en las universidades, especialmente las que se encuentran en regiones en vías de desarrollo como América Latina. Desde la baja de

matrícula y la desescolarización, hasta la restricción presupuestaria o la transferencia de los costos a las comunidades académicas, representaron algunos efectos que obligaron a la universidad latinoamericana a adaptarse a las condiciones contextuales. Aunque también se presenta cierta resistencia a llevar a cabo los cambios requeridos que permitan responder al nuevo contexto. Ante ello y el devenir del futuro post pandémico, las universidades enfrentan el reto de realizar una óptima gestión del cambio organizacional, como un recurso que les permite responder a las nuevas demandas del entorno (Guevara-Gómez *et al.*, 2021). Para ello, se requiere desarrollar ciertos ejes de cambio organizacional que ayuden a conformar a la universidad como una organización inteligente (Clarke y Clegg, 2000), capaz de adaptarse tanto a las transformaciones contextuales ocasionadas por la pandemia de covid-19, como a las demandas sociales de equidad, inclusión y acceso a la educación superior.

Así, este apartado analiza algunas repercusiones de la pandemia en la universidad de América Latina y el cambio organizacional requerido en diversos ejes para que esta institución sea capaz de responder a las nuevas necesidades del contexto. Entonces, se retoma la concepción esbozada en el primer apartado del cambio organizacional como un proceso de transformación y adaptación (Helms-Mills *et al.*, 2008), el cual trastoca la identidad de la organización (Erkin y Schvarstein, 2011) y donde continuamente interactúan varios elementos internos y externos (Rivera, 2013). En ese sentido, el cambio organizacional se entiende como un medio de adaptación (Hurts en Mintzberg *et al.*, 1998) para dicha institución, ante las condiciones del presente y futuro contexto. También, se rescatan los niveles y los elementos, definidos por Mintzberg y Westley (1992), para el análisis del cambio en las organizaciones.

CAMBIO CONCEPTUAL A NIVEL DE LA ORGANIZACIÓN (ESTRUCTURA Y CULTURA)

Acosta *et al.* (2015) señalan que, en las últimas décadas, las universidades, desde la lógica empresarial, han apostado por su viabilidad económica a costa de su comunidad académica. Por ejemplo, se transfieren los costos sin colaborar realmente con sus propias comunidades, tratando de sostener el ritmo frenético de trabajo académico e invirtiendo más en ellas mismas, en su propia autorreproducción; pero menos en el desarrollo institucional; ya que se dejan de atender políticamente los conflictos que justifican recortes de plazas, de prestaciones, de estímulos, de servicios a la docencia y de la investigación; así como despidos o reestructuraciones a modo de intereses concretos.

No obstante, ante la acogida de la educación a distancia durante el confinamiento, se ha vuelto necesaria la reestructuración de la organización universitaria, caracterizada por una estructura rígida preocupada por su autorreproducción, reforzando las lógicas de

acreditación de la calidad y la excelencia que guían los procesos de evaluación internos y externos, tanto institucionales como del personal académico. Esto afianza un modelo síncrono tradicional que no fomenta el desarrollo institucional, lo cual se refleja en contenidos y metodologías que dejan de ser pertinentes, por ejemplo, al dejar de lado el dominio de herramientas tecnológicas (Vidal *et al.*, 2021).

Muestra de ello es Brasil, donde sólo 39% de las instituciones públicas educativas gestionaron un sistema de educación a distancia capaz de cubrir todos sus cursos durante el distanciamiento social (IESALC, 2020). La pandemia evidenció la urgencia de cambiar la estructura de la universidad latinoamericana hacia una más descentralizada y flexible con respecto a la educación presencial, lo cual demanda una transformación de la lógica presencial intramuros que caracteriza (Castillo, 2020). Surge así el reto de incorporar permanente a la educación a distancia, a partir del diseño de programas y metodologías específicas dentro de esta modalidad.

Sin embargo, para ello, también es necesario apuntalar estructuras de autogobierno que permitan la comunicación y alianza entre los órganos de cogobierno universitario, para atender las situaciones extraordinarias provocadas por la crisis, con base en sus capacidades y funciones normativas (Unesco-IESALC, 2018). En ese sentido, las universidades deben transfigurar su concepción sobre la autonomía universitaria, es decir, de entenderla únicamente como sinónimo de independencia, a definirla como una responsabilidad que se asume para hacer de la universidad una organización inteligente e innovadora, capaz de desarrollar políticas inclusivas, de garantizar el derecho a la educación y recuperar el sentido social que forma parte de sus cimientos históricos y de las luchas sociales que la han erigido a través de los años.

Lo anterior se entrelaza con la pertinencia de las tareas realizadas en la universidad latinoamericana y su cultura organizacional (Etkin y Schvarstein, 2011), ya que ésta se enfrenta a la necesidad, hoy más que nunca, de fomentar una cultura legítima de la responsabilidad social. Esto implica dejar de pensar que ésta sólo consiste en ofrecer educación pertinente y de calidad, sino también en brindar estrategias sostenibles, desde una visión crítica que ayuden a contrarrestar los efectos de la pandemia. Así, en Colombia, las universidades, además de adaptarse a la educación a distancia, han contribuido a la gestión de la pandemia a partir de los programas que impulsa la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, con iniciativas de innovación social que articulan a emprendedores, investigadores y dependencias de proyección social para el desarrollo conjunto de los estudiantes y el territorio (Ríos-Campos *et al.*, 2021).

Ante las repercusiones de la pandemia en la población, la economía y el medio ambiente, se requiere desarrollar una cultura de la responsabilidad social que implique una verdadera socialización de universidad; es decir, que se cristalice de manera efectiva en la práctica respondiendo a las necesidades reales de la población (Acosta, 2020). Para

lograr dicho objetivo se vuelve indispensable el establecimiento de redes de colaboración en las cuales la universidad desempeñe un liderazgo reformador, capaz de proponer estrategias y alternativas para la innovación, no solamente educativa sino también social, en aras de recuperar a la educación como un bien público.

CAMBIO CONCEPTUAL A NIVEL DE LA ESTRATEGIA (VISIÓN, MISIÓN, POSTURAS)

La visión y misión de la universidad latinoamericana, especialmente dentro del contexto neoliberal, se ha orientado a ofrecer una educación de calidad desde la formación de capital humano a partir de modelos generalizados, como lo es la educación por competencias. Sin embargo, el contexto de pandemia evidenció los bajos resultados de dicho esquema, ya que, además de mostrar el escaso dominio de herramientas tecnológicas y la precariedad de los contenidos para ser desarrollados en línea, exhibió la desigualdad que fomenta este sistema en cuanto a la formación de estudiantes y docentes; pues, quienes se encuentran en zonas rurales con escasa infraestructura y alta marginación socioeconómica, no desarrollan una familiaridad con las herramientas tecnológicas ni con la conectividad virtual, por lo que son excluidos de lo que se considera una educación de calidad, tal como ha ocurrido durante la pandemia en países como México, Colombia, Brasil y Chile, entre otros (Sánchez-Díaz *et al.*, 2021).

La exclusión que genera la concepción eficientista de la calidad educativa, vuelve pertinente el hecho de transitar hacia una visión que no se reduzca a la adquisición de competencias, sino que también considere aspectos como la dignidad humana, el respeto a la diversidad, la equidad y la justicia social. En ese sentido, se coincide con García y Lindquist (2020), quienes sustentan la necesidad de que el concepto de calidad de la educación abarque la promoción de oportunidades para el aprendizaje científico y humanista, el desarrollo laboral, la reducción de la desigualdad, el combate al deterioro ambiental y el desarrollo sustentable.

Otro cambio conceptual requerido a nivel de la estrategia radica en la pertinencia de la educación, como principal tarea de la universidad latinoamericana (Etkin y Schvarstein, 2011). Ésta es considerada como la respuesta eficiente a las demandas de trabajo del mercado, a partir de programas y contenidos que buscan formar una mano de obra preparada que pueda insertarse rápidamente en el ámbito laboral (Leher, 2010). Sin embargo, los problemas sociales derivados de la pandemia, donde se prepondera la salud física, mental y social, demandan una reconstrucción de la pertinencia de la educación. De acuerdo con García y Lindquist (2020), aquella debe integrarse por las dimensiones: académico-social, autónomo-política, cultural, ética, sustentable, articulada con el sistema educativo en general y el diseño institucional. El cambio

hacia una visión integral sobre la pertinencia educativa refrenda la innovación de los programas, contenidos y metodologías; pero, principalmente, contribuye a encontrar en la universidad un aliado para afrontar los problemas económicos, educativos, de salud y ambientales que dejó la pandemia y cuyos estragos afectarán a la población por varios años más.

CAMBIO CONCRETO A NIVEL DE LA ORGANIZACIÓN (SISTEMAS, PERSONAS)

Es verdad que la adaptación se vio forzada, ya que estuvo llena de improvisaciones, voluntarismos políticos y un alto compromiso social de las comunidades académicas, las cuales tuvieron que autofinanciarse y autoexigirse en tareas como la publicación y la impartición de clases en línea que implican mayor tiempo de dedicación. Ante los costos que esto implica, la resistencia al cambio ha sido un fenómeno común en las universidades latinoamericanas. Esto obedeció a elementos como el recelo de los poderes de facto para con las innovaciones y los cambios de fondo, la crítica a las nuevas formas asociativas de trabajo y los procesos de reburocratización que transfieren los costos a los trabajadores.

Aquella situación también repercute con cierta inercia en los modelos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se caracterizan por la presencialidad y se han limitado al espacio físico de la universidad (Tünnermann, 2003). Ante ello, un cambio requerido a nivel de la organización es la incorporación de modelos de enseñanza y aprendizaje híbridos que alternen la presencialidad con la virtualidad, como una alternativa al predominio de la educación presencial. Si de algo ha servido la puesta en práctica de la educación a distancia, es para comprobar que los estudiantes y profesores pueden aprender y adaptarse a nuevas formas educativas. Muestra de ello es el proyecto de Universidad Nodo que se lleva a cabo en la Unidad Xochimilco, de la Universidad Autónoma Metropolitana, el cual intenta responder especialmente a las contingencias surgidas durante la pandemia. Dicho proyecto busca desarrollar un modelo de universidad red con base en redes de colaboración, un sistema modular y un modelo híbrido que conjuga sesiones presenciales con virtuales y donde las herramientas digitales son los medios principales para realizar las funciones sustantivas (Andión, 2019).

El cambio hacia los modelos híbridos permite diversificar modalidades y aumentar los índices de cobertura y, además, ayuda a romper las barreras del tiempo y el espacio (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019). Asimismo, contribuye a derribar el mito de que la universidad pertenece únicamente a sus instalaciones (Naidorf, 2016), reforzando

la idea de que aquélla se construye principalmente por la comunidad estudiantil, el cuerpo docente, el personal administrativo y la acción organizada que de ellos emane.

El rol de los estudiantes y los profesores también requiere de un cambio. Los estudiantes, antes que ser tratados como grupo homogéneo, tendrán que ser comprendidos como individuos que tienen capacidades, necesidades, recursos e historias de vida diversas, ricas en experiencias. En ese sentido, Bartolomé-Pina (2020) afirma que la educación virtual durante la pandemia mostró que los estudiantes ya no pueden ser formados a partir de contenidos universales que no a todos interesan; la virtualidad, argumenta el autor, dota de recursos para enseñar a individuos que buscan respuestas a los problemas y demandas que atañen a su entorno y a su vida propia.

Aquello también implica la reconfiguración de las aulas de clase, dejando atrás la idea del grupo homogéneo para entenderlos como comunidades de aprendizaje participativas (Bartolomé-Pina, 2020). Incluso, esto llevaría a la reestructuración del proceso de enseñanza que tradicionalmente se organiza en la figura del monólogo que el docente dicta ante un público que escucha pasivamente, para dar paso hacia la conformación de clases estilo foros de discusión donde se investiguen, analicen y reflexionen de forma crítica las inquietudes académicas y profesionales de los estudiantes.

Para ello, resulta prioritario ejercer un rol de liderazgo situacional por parte del cuerpo docente, para motivar el interés por el aprendizaje constante, mostrar adaptación al momento de integrar la heterogeneidad de los grupos y forjar estrategias de enseñanza personalizadas. Ser un líder, argumentan Altamirano-Villanueva *et al.* (2021:36), no reside en tener todo el conocimiento, sino en tener la capacidad de relacionarse activamente en el proceso de innovación educativa, a partir del aprendizaje y desarrollo continuo de habilidades necesarias para involucrarse “de manera efectiva en los cambios profundos, permanentes, transformadores”. La educación a distancia demostró que el profesorado debe estar en constante formación, especialmente en cuanto al dominio de herramientas tecnológicas. Esto tendrá que ser asumido por la universidad, generando facilidades para la capacitación de su planta docente.

CAMBIO CONCRETO A NIVEL DE LA ESTRATEGIA (PROGRAMAS, INSTALACIONES)

La pandemia y la educación remota no significaron una coyuntura pasajera ni una respuesta momentánea, sino que representan puntos de inflexión para la educación superior, dejando aristas de aprendizaje para la adaptación de las universidades (Etkin y Schvarstein, 2011). No obstante, la mayoría de éstas no han actualizado significativamente sus visiones estratégicas ni sus planes de desarrollo para asegurar

un cambio significativo y sostenible. Ante ello, se considera que un cambio concreto requerido a nivel de la estrategia es la incorporación de programas complementarios mediante cursos, diplomados, especializaciones y carreras, que aborden las problemáticas derivadas de la pandemia desde una perspectiva crítica y humanista, tales como el daño ambiental, las desigualdades sociales, el impacto en la salud, las consecuencias de la recesión económica y las implicaciones para la investigación.

El estudio de dichas problemáticas también debería ser integrado a los programas existentes, para Chehaibar (2020), aquello implica una actualización, flexibilización, diversificación y transversalidad de los contenidos y planes de estudio, ya que las formas y condiciones del conocimiento, la práctica y el mercado laboral se encuentran en un contexto móvil y de inestabilidad. En Argentina, por ejemplo, el Ministerio de la Educación de la Nación apoyado con otros organismos, gestiona la incorporación de múltiples programas a nivel superior que, basados en prácticas híbridas, buscan incorporar planes de estudio con dichas características (Zelaya, 2020).

Otro cambio preciso que se requiere en el nivel de la estrategia es en la infraestructura de las universidades, la cual debe facilitar la ejecución de los modelos híbridos. Por ejemplo, Quezada-Castro *et al.* (2021) argumentan que en Perú se ha reconocido la trascendencia de las instalaciones universitarias en el ejercicio de las funciones sustantivas. Antes de la pandemia, en el contrato del profesorado ya se establecía la responsabilidad de la universidad de facilitar aulas debidamente equipadas con acceso a internet. No obstante, el traslado de la educación al espacio virtual implicó que nuevos elementos formaran parte de las condiciones físicas en que ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje: espacios silenciosos y extramuros para las clases, internet fijo, equipo de cómputo, micrófono, cámara web, buena iluminación, silla ergonómica, impresora y escáner.

En esa línea, se requiere dejar de pensar que las instalaciones de la universidad consisten únicamente en sus espacios físicos, sino integrar el espacio virtual al término instalación, entendiendo que las aulas virtuales, la conectividad y los dispositivos digitales también son parte de su infraestructura. Ante ello, se necesitan lugares equipados que permitan desarrollar tanto las actividades presenciales, como en línea: aulas con conectividad a la red y a dispositivos digitales; salas de cómputo con equipos suficientes para todos los alumnos; espacios para las actividades de asesorías y tutorías, sean en persona o en línea, plataformas virtuales subsidiadas por la universidad para el uso comunitario.

CONCLUSIONES

La universidad latinoamericana se ha concebido como una institución que se ha definido por su sentido social y humanista (Aboites, 2010; Leher, 2010; López, 2010; Tünnermann, 2003), ya que es indiferente a las demandas sociales, económicas, políticas y culturales que atañen a su contexto. Sin embargo, también resulta ser un tipo de organización que se caracteriza por la escasez y austeridad de recursos que, como prácticas y discursos, han reforzado las estructuras de desigualdad en su interior; ya que fomentan la discrecionalidad en la autorización de recursos, la competencia interna, las fracturas de las comunidades académicas, el recorte al financiamiento de la investigación y la docencia, entre otros.

Aquello incentiva la conformación de la universidad latinoamericana con una cultura organizacional sustentada en un bajo grado de pertenencia, pertinencia, cooperación, comunicación y aprendizaje (Etkin y Schvarstein, 2011). Si bien, como señala Schwartzman (1994), la heterogeneidad de las universidades en la región dificulta la introducción de cambios globales en términos de una política abierta y un sistema político democrático, las condiciones extraordinarias de la pandemia impulsan transformaciones masivas en un escenario de incertidumbre. Ante ello, se pueden documentar y evaluar los casos donde se han robustecido las funciones sustantivas en pro de la comunidad universitaria y de la institucionalización de medidas necesarias para responder a futuras eventualidades, más allá de adecuaciones cosméticas a corto plazo, ya que el cambio es una constante en las universidades latinoamericanas.

Ante ello, en este trabajo se ha argumentado el requerimiento de que este tipo de organización realice ciertos cambios en diversas dimensiones: conceptual a nivel de la organización –estructura y cultura–; conceptual a nivel de la estrategia –visión, misión, posturas–; concreto a nivel de la organización –sistemas y personas–; y concreto a nivel de la estrategia –programas e instalaciones. Así, se concluye que los cambios esbozados resultan elementales para que la universidad latinoamericana pueda constituirse como un actor social capaz de participar activamente en la generación de respuestas efectivas para las problemáticas emergentes y venideras producto de esta coyuntura; las cuales impactan con mayor fuerza a los países en vías de desarrollo, como son aquellos que integran la región de América Latina.

Para ello, es necesario que la universidad latinoamericana considere la integración de las adaptaciones que consintieron su pervivencia durante la emergencia sanitaria y que, a partir de un óptimo desarrollo, podrían consolidarse como cambios organizacionales que permitan una educación superior pertinente en el contexto post pandémico.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2010). “La encrucijada de la universidad latinoamericana”, en R. Leher. (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. México: Clacso, pp. 95-120.
- Acosta, A.S., D. Atairo y A. Camou (2015). “Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada”, en A. Acosta, D. Atairo, A. Camou, A. Donoso, M. Dragnic, L. Pinheiro, D. Higuera, R. Piñeros, G. Álvarez, A. Cano y A. Didriksson, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Clacso, pp. 19-118.
- Acosta, J. (2020). “Responsabilidad social universitaria y socialización política en tiempos de covid-19. El caso de la Universidad de Matanzas”, en J.C. Arboleda (ed.), *Educación y pedagogía, 2020. Universidad –sociedad: escenarios socioculturales en relación dinámica desde la actividad*. REDIPE, pp. 575-591 <<https://acortar.link/oy23la>>.
- Altamirano-Villanueva, E.A., J.E. Carrera-Rivas y J.C. Pila-Martínez (2021). “Dirección y profesorado: factores clave para el liderazgo e innovación en tiempos de pandemia”, *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 10(1), pp. 32-43 <<https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.175>>.
- Andión, M. (2019). “Modelos universitarios alternativos en tiempos de pandemia: el caso de la universidad nodo”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 31(78), pp. 317-334 <<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/articulo/view/1033>>.
- Arechavala, R.V. y P.P. Solís (coords.) (1999). *La universidad pública. ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?* UDG/UAA.
- Bartolomé-Pina, A. (2020). “Cambios educativos en tiempos de pandemia”, *Innovaciones Educativas*, 22(Suppl. 1), pp. 13-16 <<https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3155>>.
- Bascuñán, V.A. (1959). “Definición de la universidad latinoamericana”, *Universidad*, núm. 40, pp. 103-111 <<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/3936>>.
- Batista de Oliveira, M., L.C. Tavares-Silva, J. Vinhoza-Canazaro, M.L. Lacerda-Carvalho, R. Delfino-Souza, J. Bussade-Neto y D. Perissé-Rangel (2021). “O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19”, *Brazilian Journal of Development*, 7(1), pp. 918-932 <<https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-061>>.
- Brunner, J.J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación.
- Buendía, A. (2022). “La universidad como organización: (re) visitar su complejidad”, Sesión 8, *Seminario de investigación sobre estudios críticos organizacionales*, 7 de julio <https://www.youtube.com/watch?v=3RzkpG_6kY>.
- Castillo, M.A. (2020). “La universidad en tiempos de pandemia: una oportunidad para descolonizar el modelo intramuros”, *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), pp. 121-135 <<https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.38>>.
- Chehaibar, L.M. (2020). “Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia”, en H. Casanova-Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, UNAM, IISUE, pp. 83-91 <<https://acortar.link/N1SqZS>>.

- Chreim, S. (2006). “Managerial Frames and Institutional Discourses of Change: Employee Appropriation and Resistance”, *Organization Studies*, 27(9), pp. 1261-1287 <<https://doi.org/10.1177%2F0170840606064106>>.
- Clarke, T. y S. Clegg (2000). *Changing paradigms: The transformation of management knowledge for the 21st century*. Profile Books Limited.
- Erkin, J. y L. Schvarstein (2011). *Identidad de las organizaciones: invariancia y cambio*. Paidós.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Editorial de la UNB.
- Feldfeber, M. (2020). “La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras”, en F. Acosta (comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*, UNGS/Clasco, pp. 41-56.
- García, G.C. (2003). “Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior”, en M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, ASDI/Clasco, pp. 17-38.
- García, R. y R. Lindquist (2020). “Hacia una agenda social de las universidades latinoamericanas del siglo XXI: una perspectiva teórica-epistémica y política”, *Revista de la educación superior*, 49(194), pp. 89-113 <<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1126>>.
- Green, S. (1998). “Understanding corporate culture and its relation to strategy”, *International Studies of Management and Organization*, 18(2), pp. 6-28 <<http://www.jstor.org/stable/40397092>>.
- Guevara-Gómez, H.E., L.A. Huarachi-Quintanilla, G.A. Lozano-Zanelly y J.J. Vértiz-Osoreo (2021). “Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia”, *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), pp. 178-188 <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29066223012>>.
- Helms-Mills, J., K. Dye y A.J. Mills (2008). *Understanding Organizational Change*. Routledge <<https://doi.org/10.4324/9780203002209>>.
- Higuera, D.M., R. Piñeros y G. Álvarez (2015). “Políticas de evaluación universitaria en América Latina”, en A. Acosta, D. Atairo, A. Camou, A. Donoso, M. Dragnic, L. Pinheiro, D. Higuera, R. Piñeros, G. Álvarez, A. Cano y A. Didriksson, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, Clasco, pp. 213-286.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones* <<https://acortar.link/vVJOL>>.
- Leher, R. (2009). “Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil”, en P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher, F. Stubrin, (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Clasco, pp. 15-66.
- (2010). “Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitaria”, en R. Leher (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Clasco, pp. 19-94.
- López, S.F. (2010). “Educación superior mundial comparada e internacionalización (¿cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?)”, en R. Leher (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Clasco, pp. 121-234.

- Marsiske, R. (2015). "La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación", *Universidades*, 65, pp. 59-68 <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213006>>.
- Mintzberg, H., B. Ahlstrand y J. Lampel (1998). *Safari a la estrategia. Una visita guiada por la jungla del management estratégico*. Granica.
- Mintzberg, H. y F. Westley (1992). "Cycles of Organizational Change", *Strategic Management Journal*, 13, pp. 39-59 <<http://www.jstor.org/stable/2486365>>.
- Naidorf, C.J. (2016). "Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana", *Revista Eventos Pedagógicos*, 7(1), pp. 18-36 <<http://hdl.handle.net/11336/91152>>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Internacional para la Educación Superior (Unesco-IESALC) (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)* <<https://acortar.link/DNE0aS>>.
- Ornelas, D.J. (2009). "Neoliberalismo y capitalismo académico", en P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Clacso, pp. 83-120.
- Quezada-Castro, M. del P., M. del P. Castro-Arellano, C.A. Dios-Castillo y G.A. Quezada-Castro (2021). "Condiciones laborales en la educación universitaria peruana: virtualización ante la pandemia covid-19", *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 26(93), pp. 110-123 <<https://hdl.handle.net/20.500.12867/4047>>.
- Rama, C.V. (2015). "La educación a distancia y las nuevas dinámicas de regionalización de la educación superior en América Latina, en J. Zubieta y C. Rama (coords.), *La educación a distancia en México*. VirtualEduca <<https://acortar.link/KVpjl>>.
- Rios-Campos, C., N. Santamaría, J.C. Avalos, J. Avalos, E.G. Llontop, D.J. Castro, D.F. Samame y J.A. Maza (2021). "Gestión universitaria latinoamericana durante la pandemia", *South Florida Journal of Development*, 2(5), pp. 8103-8120 <<https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-128>>.
- Rivera, G.A.E. (2013). "El cambio organizacional: un proceso estratégico de adopción y adaptación", *Gestión y Estrategia*, (44), pp. 93-106 <<https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2013n44/Rivera>>.
- Rueda, I., B. Acosta, F. Cueva y P. Idrobo (2018). "El cambio organizacional y su gestión estratégica", *Revista Espacios*, 39(44) <<http://www.revistaespacios.com/a18v39n44/18394417.html>>.
- Ruiz-Corbella, M. y E. López-Gómez (2019). "La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro", *Revista de la Educación Superior*, 48(189), pp. 1-19 <<https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>>.
- Saforcada (2009). "Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas", en P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Clacso, pp. 363-400.
- Saforcada, F. (2020). "Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos", en F. Acosta (comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*, UNGS/Clacso, pp. 57-75.

- Sánchez-Díaz, L.C., J.E. Sánchez-García, G. del P. Palomino-Alvarado e I.Y. Verges (2021). “Desafíos de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de la pandemia” *Revista de ciencias sociales*, 27(especial 4), 32-48 <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8145507>>.
- Schwartzman, S. (1994). “La universidad latinoamericana entre el pasado y el futuro. Presentación en el Seminario de rectores “A dónde va la Educación Superior en Latinoamérica”, Banco Interamericano de Desarrollo/Unión de Universidades de América Latina <<https://archive.org/details/LaUniversidadLatinoamericanaEntreElPasadoYEElFuturo>>.
- Slaughter, S. y L. Leslie (1997). *Academic Capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stouten, J., D.M. Rousseau y D. De Cremer (2018). “Successful Organizational Change: Integrating the Management Practice and Scholarly Literatures”, *Academy of Management Annals*, 12(2) <<https://doi.org/10.5465/annals.2016.0095>>.
- Tünnermann, C. (1996). “Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina” *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, CRESALC, pp. 11-38 <http://envia3.xoc.uam.mx/site/uploads/lecturas_TID/unidad1/Tunnermann.pdf>.
- (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina <<http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/21>>.
- Van de Ven A. y M.S. Poole (1995). “Explaining development and change in organizations”, *Academy of Management Review*, 20(3), pp. 510-540 <<https://doi.org/10.2307/258786>>.
- Vértiz, M.A. (2008). “Referentes teóricos para el análisis del cambio organizacional: las tesis sobre el cambio y la síntesis de los procesos institucionales”, *Gestión y Estrategia*, (33), pp. 13-27 <<https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2008n33/Vertiz>>.
- Vidal, M.J., M. de la C. Barciela e I. Armenteros (2021). “Impacto de la covid-19 en la educación superior”, *Educación Médica Superior*, 35(1), e2851 <<https://acortar.link/Hsh4c0>>.
- Zelaya, M. (2020). “Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: apuntes para reseñar la situación”, *Revista de Educación Superior del Sur Global, Resur*, núm. 9-10, pp. 172-200 <<https://doi.org/10.25087/resur9.10.a8>>.

ARGUMENTOS

ESTUDIOS CRÍTICOS DE LA SOCIEDAD

AGOSTO DE 2001

Imago juvenil y publicidad
televisiva en la era
de la globalización

Rosa María Aponte Herrera

Modelos de desarrollo
y articulación
del puerto de Manzanillo

Carlos Martínez Peyrelongue

De los usos teóricos
de Michel Foucault

Rafael Farfán H.

Ilustración de María del Carmen Hernández Covarrubias, *Carmina*

Argumentos, núm. 39, 2001.