

CRITICA AL MODELO TEORICO DE LA DEPARTAMENTALIZACION*

ROBERTO FOLIARI** ESTEBAN SOMS***

INTRODUCCION

Diversificación de alternativas, renovación académica, desconcentración, uso eficiente de recursos, formación de profesionales acordes con las necesidades nacionales, interdisciplina, etc., son propósitos que suelen acompañar los proyectos de departamentalización universitaria. Esas mismas frases suelen usarse posteriormente como ejemplos de problemas importantes no resueltos. Esta sola constatación, de por sí, sugiere la idea de que a la organización por departamentos se le ha venido asignando propiedades que realmente no tiene, o al menos, que la adopción de dicha organización no es condición suficiente para lograr propósitos como los mencionados.

La experiencia de seis años de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y algunas otras experiencias latinoamericanas recientes, aportan valiosos elementos de análisis que permiten aventurar hipótesis explicativas de las fallas del modelo y posibles vías de solución.

Con el presente trabajo pretendemos poner en discusión algunas ideas sobre organización departamental surgidas de la crítica al discurso teórico que generalmente la sustenta, así como del análisis de las ventajas y desventajas objetivas del modelo.

En la primera parte del documento, brevemente se exponen algunos antecedentes históricos del modelo de organización por departamentos y la forma en que éste ha sido adoptado, en sustitución de los esquemas tradicionales.

En la segunda parte, hemos querido señalar las características intrínsecas de la estructura departamental, analizando diversos problemas que ésta propicia.

Por último, se presentan alternativas de solución de algunos problemas emergentes, capitalizando las experiencias de universidades latinoamericanas.

I. ANTECEDENTES HISTORICOS

De acuerdo a la información disponible, la idea de departamento como base de organización universitaria surge en Harvard en 1767, aunque en forma poco definida. Hacia 1824, sin embargo, la misma universidad dio pasos más decisivos al recomendar “que los profesores se dividiesen en departamentos separados, cada uno compuesto de estudios análogos y con un profesor responsable de la dirección de los estudios”.

En 1825 adoptó el mismo sistema la Universidad de Vermont. Siguieron en 1848 Wisconsin y en 1880 Cornell y John Hopkins.¹ La consolidación definitiva del sistema departamental tuvo lugar, nuevamente en Harvard, hacia 1890. Allí, paralelamente a la creación de departamentos, W. C. Elliot inspirado en la filosofía de Jefferson y Emerson, introduce el sistema de créditos para permitir a los estudiantes la elección de sus estudios y línea de conocimiento, “respetando la individualidad de cada alumno”.

*El presente artículo fungió como ponencia al Simposio sobre Alternativas Universitarias realizado en la UAM-Azcapotzalco (México, D. F.) en mayo de 1980.

**Licenciado en Psicología. Investigador de tiempo completo en la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Azcapotzalco).

***Arquitecto. Actualmente dedicado a problemas de educación. como investigador de tiempo completo en la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Azcapotzalco).

¹En realidad, la modalidad dominante de las universidades norteamericanas es la de departamentalización de escuelas y no de universidades completas.

El sistema de departamentos alcanza su apogeo en el periodo 1940-50 en Estados Unidos y se extiende a Europa y principalmente a América Latina sólo hacia fines de los sesenta y comienzos de la década actual.

Uno de los primeros artículos sobre departamentalización de las universidades escrito en español, es el de Ernesto Meneses, ex-Rector de la Universidad Iberoamericana,² publicado con motivo de la reestructuración total que en esos años habría de experimentar dicho centro de estudios.

Progresivamente desde 1970, en casi toda América Latina, se establece el departamento como base de la organización universitaria. “Es precisamente en la década de los setenta cuando se empieza a modificar la orientación profesionalizante en casi todas las universidades latinoamericanas. Antiguas y nuevas universidades, organizadas sobre la base de escuelas y facultades, empiezan a tender hacia la departamentalización. Entre 1971 y 1973 se establecen siete universidades en Argentina en base a departamentos. En Bolivia, la ley universitaria del 2 de junio de 1972 lleva a que el departamento sustituya a la cátedra como unidad fundamental de docencia e investigación. Lo mismo sucede en universidades de Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Chile, Perú y Venezuela.”³

En México las primeras en adaptarse al sistema departamental son las universidades privadas, como la Autónoma de Guadalajara, la Iberoamericana y el Tecnológico de Monterrey. En esta misma línea, a fines de 1973, se crea la Universidad Autónoma Metropolitana.

Tanto en México como en el resto de América Latina, la departamentalización asume distintas modalidades que van desde su adopción como modelo puro hasta el simple cambio de nombres dentro de la organización preexistente.

Predominan, en todo caso, modalidades “mixtas” en que coexisten formas de organización propiamente departamentales con organismos ideados en el seno de la estructura de facultades y escuelas.

En muchas de las experiencias de este tipo, las razones para recuperar elementos de la antigua estructura, emanan de la imposibilidad objetiva de responder a diversos problemas académicos con la sola concepción departamental. Sobre este aspecto abundaremos más adelante.

Vista en una perspectiva general, la organización por departamentos como idea innovadora, parece surgir en respuesta a los modelos tradicionales europeos y como parte de un proceso más amplio de redefinición institucional, en momentos en que Estados Unidos se consolida como nación independiente.

Lo que sí es seguro, es que su desarrollo corre paralelo al de la Revolución Industrial en ese país, mientras en Europa, por aquella época, continúa evolucionando el esquema de facultades y escuelas.

América Latina por su parte, se mantiene por muchos años fiel al esquema europeo y sólo se incorpora en algunos lugares el sistema departamental, al extenderse la influencia económica, política y tecnológica de Estados Unidos en las décadas posteriores a la segunda guerra mundial.

En años recientes, especialmente en el lapso de 1950 a 1970, las universidades enfrentaron retos históricos sumamente diversos. Formas institucionales que en 1950 resultaban funcionales a las necesidades sociales, hacia 1970, ante los cambios estructurales y el avance tecnológico, mostraban su obsolescencia e ineficacia.

El aparato educativo en su conjunto comienza a mostrar retraso respecto a una sociedad que, a nivel de la ciencia y la tecnología, está avanzando de manera tan acelerada como no lo había hecho nunca. El conocimiento se desgasta con enorme velocidad, y en la mayoría de los casos la educación no alcanza a cubrir las necesidades de formación de los alumnos para enfrentar los nuevos hechos.

Ese avance tecnológico intenso lo vemos en la aparición de una serie de nuevos problemas y de formas originales de enfrentarlos, entre los que destacan los relativos a: los nuevos patrones internacionales de producción y consumo de materias primas y energéticos; la sofisticación armamentista y los problemas de defensa; la crisis ecológica mundial, así como los avances tecnológicos asociados a los grandes proyectos aeroespaciales. Todos estos problemas, aunados al aumento de la población mundial, a los avances en la cibernética e informática y sus aplicaciones, etc., configuran lo que algunos han denominado “nueva revolución

²MENESES, E., Revista del Centro de Estudios Educativos. México, 1971, No. 3, pp. 75-86.

³LATAPÍ, PABLO, “Algunas tendencias de las Universidades Latinoamericanas”, UNESCO, 1978, p. 10.

tecnológica”, una situación de avance vertiginoso en el plano de la producción, que deja históricamente muy atrás la situación existente en los años cincuenta.

Estos elementos objetivos han sido asumidos subjetivamente por algunos autores como argumento para la implantación del sistema departamental en la educación superior: ... “las necesidades de la sociedad, originadas en sus propias mutaciones, generan nuevas y diversas expectativas a la universidad, presionándola para transformarse; así se observa en los últimos años una tendencia cada vez más acentuada hacia una reconsideración de sus propósitos, de su estructura y sus procedimientos”.⁴

O también: “América Latina, sin embargo, no se concibe sin el comportamiento de los países avanzados, especialmente en los últimos 20 años; de ahí que para Darcy Ribeiro la llamada revolución termonuclear sea un indicador imprescindible en la integración emergente de los pueblos latinoamericanos.”⁵

Tanto en los trabajos teóricos como en los fundamentos legales de las universidades donde se ha establecido el sistema departamental, podemos hallar similares argumentos referidos a las innovaciones tecnológicas y la necesidad de una estructura apta para difundirlas. Sin embargo, no hallamos habitualmente referencias a las características sociales específicas de los países dentro de los cuales ocurre el cambio tecnológico, ni al condicionamiento recíproco existente entre dicho cambio y la estructura social.

Es que, más allá de este tipo de razonamientos destinados a promover cambios en la estructura universitaria, existen otros motivos, no de carácter técnico sino político. La universidad durante la década de los sesenta representó una institución muy conflictiva tanto en EE.UU., como en Europa y Latinoamérica. Sin duda, las presiones estudiantiles fueron un decisivo factor de cambio, en función de satisfacer sus expectativas y anhelos de que la universidad se ligara más a las necesidades sociales. Pueden recordarse los cambios habidos en las universidades francesas luego de las movilizaciones de mayo, o aún más explícitamente consultar la exposición ofrecida por el Rector de la Universidad de Wisconsin-Green Bay acerca del por qué de la estructura novedosa de esa Universidad de EE.UU.⁶

He aquí el nudo de una contradicción importante, en la que argumentos opuestos dan como resultado una misma solución académica. Quienes sostienen el razonamiento de la necesidad de cambio en función del avance tecnológico y proponen imitar el esquema norteamericano convergen sin proponérselo con “las izquierdas” latinoamericanas que critican el modelo clásico de universidad y adoptan como bandera, a nuestro juicio sin un claro análisis de sus implicaciones, el modelo departamental.

Quizá esta convergencia es la mejor explicación de la facilidad con que se implanta el nuevo esquema en países en que el problema se generó en forma políticamente muy compleja.

Otro factor a tomar en cuenta -decisivo en varios países de Latinoamérica- fue la aparición en los sesenta de regímenes de corte democrático que dieron cabida a una amplia discusión y revisión institucional. Casi todos ellos, de una u otra forma, propiciaron la modernización de la enseñanza y la renovación del sistema educativo, dentro de los márgenes de proyectos de desarrollo económico caracterizados por el impulso al crecimiento industrial y la incorporación de tecnologías modernas en todos los sectores productivos. La educación, en sus diferentes niveles, llegó a considerarse como una inversión social necesaria para la concreción de los objetivos políticos y económicos, y en consecuencia fue priorizada en los respectivos presupuestos y programas de gobierno.

La nueva situación de la década de los setenta, caracterizada por la implantación de gobiernos dictatoriales en varios de estos países, llegó a traducirse en la reimplantación del sistema de facultades, en la presunción de que el sistema departamental podría favorecer impugnaciones ideológicas a tal modo de gobierno.

Esto no autoriza a pensar que los departamentos auspician una conciencia crítica, pero sí a reafirmar en qué medida el sistema de facultades se liga a las formas más tradicionales y autoritarias de entender la educación. Asimismo, el sistema de departamentos propiciaría una distribución menos monolítica del poder en la universidad.

⁴CASTREJON DIEZ Y OTROS, Planeación y modelos universitarios, Tomo I, p. 194.

⁵Ibid., Tomo II, p. 81.

⁶APOSTEL Y OTROS, Interdisciplinariedad, Biblioteca de Ed. Superior, ANUIES, México, 1975, p. 328.

Los rápidos cambios políticos en esta época bloquearon la posibilidad de conocer cómo funcionan los departamentos en un momento de auge de la participación popular.

II. CARACTERISTICAS DEL MODELO DE DEPARTAMENTALIZACION

La concepción teórica del departamento como unidad básica de organización, con pocas variaciones, está expresada en diversas definiciones.

En 1968, Andersen⁷ define el departamento como: “Unidad básica administrativa de la universidad que reúne una comunidad de profesores e investigadores, relativamente autónoma y responsable de la docencia y de la investigación en un campo especializado del conocimiento con centro en la asignatura.”

Por su parte, Ribeiro se refiere al departamento como “el local físico desde donde cada agrupación de docentes de una especialidad presta servicios a toda la universidad, concentrando para ese efecto todos los recursos de docencia, investigación y servicios auxiliares. Es el centro con el cual se identifican los profesores como local de trabajo y núcleo de sus preocupaciones científicas y profesionales”.⁸

Se les reconoce a los departamentos, además, una “doble acepción: a) Núcleos de integración de todos los recursos de investigación y de enseñanza que sustituyen a las cátedras, con la ventaja de permitir un procedimiento colegiado y una mejor utilización del personal docente, disperso en las escuelas y unificado ahora en los departamentos; b) Unidades operativas elementales de docencia, de investigación, de extensión y difusión cultural con que cuenta la universidad en un sector específico del conocimiento”.⁹

Es decir, si nos basamos en estas definiciones, nos encontramos con unidades docentes y administrativas reunidas en torno a un área del saber, definida convencionalmente de acuerdo a los desarrollos científicos más o menos universalmente aceptados. Estas unidades son las que sostienen el trabajo universitario y determinan desde allí las actividades, tanto docentes como de investigación, de difusión y de servicios.

De este modo, una carrera es un conjunto organizado de asignaturas, las cuales son impartidas por profesores adscritos a diferentes departamentos.

Con base en esta caracterización general, pasaremos a detallar las características que el modelo implica para su funcionamiento. Si tales características son señaladas como ventajas o inconvenientes del modelo, depende de los parámetros teóricos con que se las juzgue, es decir, de los fines que se propone una determinada institución, los medios con que cuenta, y en qué medida el modelo es congruente con dichos parámetros. Depende también de qué resultados comparativos puede ofrecer otra estructura (ejemplo: facultades, proyectos, mixtas, etc.) en relación a fines similares.

No existen modelos buenos o malos en sí, sino en función de fines determinados y específicos, y la discusión que compete en primera instancia es la de esos fines, siendo la estructura universitaria sólo un medio para lograrlos.

No obstante, resulta necesario reexaminar objetivamente las características de dicha estructura, despojándola de toda carga ideológica.

Se trata, en consecuencia, de develar con claridad y “en abstracto” sus características, para evitar poner el análisis al servicio de una posición preestablecida, como a menudo sucede.

Al intentar justificar un sistema decidido de antemano, todas sus características se convierten “a priori” en ventajas. Así, puede encontrarse en un mismo discurso que a la vez se considere ventajas de dicho sistema el separar administrativamente a los académicos por áreas de conocimiento y el reunirlos en las carreras, en virtud de razonamientos contrarios en cada caso.¹⁰

⁷ANDERSEN, “The ambivalent department”. The Educational Record, pp. 206-213, 1968.

⁸RIBEIRO, DARCY, “Propuestas”, Ediciones del Rectorado, UCV, Caracas, 1970, p. 91.

⁹CASTREJON Y OTROS, op. cit., p. 96.

¹⁰MENESES, E., “El caso de la Universidad Iberoamericana”, en Alternativas Universitarias - Foro. UAM, Azcapotzalco, 1980, pp. 54-55.

Este tipo de discurso es sin duda, el dominante. Desde nuestro punto de vista, nos parece más útil examinar una a una las características más relevantes del modelo de organización por departamentos, como base de análisis para inferir la posibilidad o imposibilidad de lograr los propósitos académicos teóricamente establecidos.

Hechas estas consideraciones, a continuación se presentan algunas de las mencionadas características del modelo:

- 1) Permite flexibilidad en el uso del personal académico, ya que cada maestro puede ser asignado a funciones académicocurriculares cambiantes; es decir, no está adscrito como en el sistema por escuelas, según una función dada en las carreras. Esto, a la vez de significar un ahorro en el uso de los recursos, implica evitar el anquilosamiento típico de las cátedras, donde un maestro se eterniza en la repetición sistemática de los mismos contenidos. Sin embargo, se corre un riesgo con esta versatilidad académica: Los excesivos cambios en el tipo de curso que se dicta pueden llevar a la improvisación y la falta de acumulación de experiencias.
- 2) El conocimiento aparece dividido en diferentes áreas, mismas que constituyen los departamentos. Esto favorece la aprehensión a fondo por cada académico del campo de la disciplina propia, ya que el físico está trabajando cotidianamente al lado de físicos, el sociólogo junto a sociólogos, etc. La importancia de este elemento para la profundización en el campo de la problemática disciplinar es sin duda considerable. Hay quienes opinan que al estar ligados los académicos de este modo, se les impide acercarse a otras áreas de conocimiento, al punto de romper una hipotética “unidad del conocimiento”, en todo caso, sí es cierto que esta estructura especializa a los académicos en el ámbito de su propia disciplina.
- 3) Se produce una descentralización del poder en la institución, en relación al esquema de facultades-escuelas. Varios departamentos influyen sobre la misma carrera, por lo que ésta no se constituye en propiedad de nadie. Cada departameto está muy lejos de concentrar el poder que guardaba una facultad, o aun una escuela, porque su autonomía de funcionamiento académico es sólo parcial (y también en lo administrativo) . A nivel de los cursos, desaparecen las cátedras-feudo tan típicas y cerradas en la universidad por escuelas.
- 4) La estructura misma de diferenciación académico-administrativa por áreas de conocimiento, separa de tal modo cada departamento de los otros, que a pesar de que idealmente debiera darse una complementación y coordinación entre ellos, lo que tiende a suceder es que cada departamento se convierte en un bloque de poder que se enfrenta a los otros: se puede tender hacia el “departamento-feudo”.
- 5) Como corolario del punto anterior, no sólo puede tenderse a un aislamiento a nivel del poder relativo de cada departamento, sino también en cuanto al intercambio de actividades académicas entre ellos, el cual no es favorecido orgánicamente por la estructura.
- 6) Las carreras se operativizan a través de personal de diferentes departamentos. Esto tiene como aspecto favorable el que cada asignatura está impartida por maestros que se dedican sistemáticamente a ella (por ejemplo: si se ofrece estadística en la carrera de sociología, la da un matemático, que conoce los fundamentos de estadística mucho mejor que un sociólogo). Salta a la vista la dificultad inherente a esta ventaja: un matemático, que pasa el día entre sus pares en su propio departamento, difícilmente podrá adecuar su curso a las necesidades de los sociólogos. Este es un problema severo del modelo: queda dañada la unidad conceptual de las carreras, ya que los maestros que las imparten no comparten ningún ámbito común.
- 7) Se evitan duplicaciones a nivel administrativo: existe una centralización administrativa, lo cual implica un considerable ahorro de recursos y, si tal administración está bien diseñada, mayor velocidad en los trámites al evitar la existencia de dobles instancias (una administración de la escuela, otra de la facultad, otra de la universidad). Sin embargo, tal centralización administrativa guarda sus propios inconvenientes: a) recargo de trabajo en esa administración, lo que puede hacerla pesada y burocrática, b) desconocimiento

por la administración de las situaciones específicas de los departamentos, lo que lleva a la imposibilidad para resolver ciertos problemas, o a darles salidas inadecuadas.

- 8) Las condiciones que se ofrecen para la investigación disciplinar en cualquiera de sus formas (básica o aplicada) son excelentes, ya que los académicos están en contacto constante con sus pares de la misma área; esto no ocurre en la estructura por facultades.
- 9) La investigación curricular está enormemente dificultada, ya que los maestros que operan sobre una determinada carrera no se encuentran en el mismo departamento, unidad de la que depende administrativamente el académico y en la que pasa la gran mayoría de su tiempo de trabajo.¹¹
- 10) Existe la posibilidad de crear nuevas carreras sin modificar la adscripción del personal docente, lo cual ahorra el engorroso trabajo de crear cátedras nuevas, tal cual se da en la estructura de facultades. Además de la facilidad administrativa, este proceso resulta muy económico.
- 11) La estructura de poder configura un “doble mando”, por una parte los jefes de departamento y por otra los coordinadores de carrera. Esta contradicción produce conflicto que naturalmente debe decidirse en favor de unos y detrimento de los otros, con las fuertes consecuencias académicas del caso según quienes sean los favorecidos: debilidad de las jefaturas departamentales si se pone el acento en lo curricular o impotencia de las coordinaciones de carrera, si se privilegia lo administrativo. Este doble mando contradice totalmente el conocido principio de teoría de la organización, según el cual cada individuo debe depender de una y sólo una línea de mando, y también de que no pueden existir mandos “horizontales” al margen de la estructura piramidal.¹²
- 12) La presencia de elementos ideológicos dificulta la homogeneidad del área de conocimiento. El modelo supone claramente que cuando se necesita un sociólogo para un curso, por ejemplo en ingeniería, allí está el departamento correspondiente y se pide un sociólogo. Esto no es problema en países capitalistas avanzados donde el movimiento contradictorio es bajo y la sociología muy uniforme, pero sí lo es en países como los nuestros, donde el conflicto atraviesa las ciencias sociales. Además, esto hace disfuncional la relación departamentos-carreras, ya que es difícil, desde fuera de los departamentos (coordinación de carrera) prever qué clase de sociólogo o de ingeniero se va a asignar.
- 13) Los estudiantes encuentran inconvenientes para resolver sus problemas por vía de la administración, ya que dichos problemas atañen a las carreras, pero la organización a la que se enfrentan es de departamentos, ninguno de los cuales sería por completo responsable de una carrera. Si prefieren acudir a las coordinaciones de carrera, éstas podrán resolver sólo en la medida en que hayan ganado la batalla del “doble mando” sobre las jefaturas departamentales.
- 14) Suele ligarse la departamentalización a la flexibilidad curricular hacia las carreras, es decir el ofrecimiento de opciones múltiples para los alumnos en el plan de estudios. No parece que exista ligazón intrínseca entre estos dos elementos, más bien entendemos que el de la flexibilidad es un problema a resolver curricularmente y no por vía de una automática eficacia de la estructura. Podemos afirmar que ésta ofrece buenas condiciones para esa modalidad curricular, pero no la produce per se.
- 15) Se puede ofrecer un solo curso, en el que se incluyan alumnos de carreras diversas. Esto implica un evidente ahorro de recursos. Cabe preguntarse, sin embargo, si no se resiente seriamente la adecuación del curso a las necesidades particulares de cada una de las carreras.
- 16) El hecho de que la administración sea centralizada, y no esté ligada directamente al proceso académico, y la característica del modelo de tender a una reducción del gasto, pueden conllevar una subordinación de las necesidades académicas a las funciones administrativas.

¹¹Si coincide la adscripción de carreras con departamentos, es decir, si cada departamento toma a cargo su carrera, se subvierte totalmente el sentido del sistema departamental; lo que no quiere decir necesariamente que tal operación sea negativa, pero sí que los problemas que aparecen y las ventajas que se obtengan en estos casos se hacen “a pesar” del modelo.

¹²Cf. DUNETTE Y KIRCHNER, *Psicología Industrial*, Ed. Trillas, México, 1977.

- 17) Se producen problemas respecto a profesionales necesarios a las carreras que no corresponden a ninguno de los departamentos existentes. Por ejemplo, si se necesita un filósofo, para una carrera de sociología o antropología, es imposible crear un departamento de filosofía para un solo académico. Absurdo sería intentar, por ejemplo, incluir más filósofos para llenar un departamento innecesario. Las opciones que se presentan ante un caso así, son: no contratar al académico en razón de que no tiene un lugar en la estructura, o incluirlo en un departamento distinto al de su especialidad. En el primer caso se daña la actividad docente, en el segundo se abandona de hecho al modelo con las supuestas ventajas consecuentes. Es ésta una faceta más de la inadecuación departamentoscarreras: si se crean éstas en función de los departamentos existentes, a veces no se encuentra en éstos los profesionales necesarios. Si se crean los departamentos en función de las carreras, seguramente habrá departamentos desaprovechados.
- 18) La posibilidad de mezclar alumnos de diferentes carreras en un mismo curso, ha dado lugar a la suposición de que habrá un mutuo enriquecimiento de experiencias entre los estudiantes.¹³ Sin embargo, caben dos observaciones: a) Se debería precisar cuál es el supuesto beneficio de la interacción; b) los alumnos, a pesar de concurrir al mismo curso, tienden a relacionarse con compañeros de su propia carrera; la interacción real es escasa.
- 19) Es una tendencia esperable la de que cada departamento privilegie ciertas carreras más cercanas a su área, desprotegiendo al resto en cuanto a recursos, los mejores maestros, etc. En este sentido, los departamentos no son neutros respecto de las carreras, y no están necesariamente interesados en todas las carreras en que se los involucra. Esto conlleva una paradoja: cuanto más distribuida en diferentes departamentos esté la academia de una determinada carrera (lo cual parecería la forma ideal del modelo), menor será el interés puesto por la administración en suministrar buenos profesores, adecuarlos al curriculum, etc.
- 20) Existe una disimetría funcional inevitable entre los departamentos porque mientras algunas áreas de conocimiento aparecen como de interés casi general (ejemplo: sociología), otras son específicas y no serían requeridas fuera de su ámbito propio (ejemplo: electrónica). Esto supone que algunos departamentos tienen más “lugares” a ocupar que otros en las carreras, lo que los obliga a un esfuerzo y un descenramiento mayor; pero a su vez de este modo adquieren un poder mayor que otros sobre la práctica académica concreta.
- 21) La estructura por departamentos no sólo no favorece, como suele postularse, sino que limita la posibilidad interdisciplinaria, ya que separa a los maestros de áreas diferentes. Pueden por cierto llevarse a cabo programas interdisciplinarios, pero éstos se realizarán no por la existencia de la estructura, y ni siquiera propiciados por ésta. Los maestros no comparten en lo administrativo momento alguno con académicos de otras áreas; en las carreras, los alumnos tienen acceso a maestros de departamentos diferentes, pero éstos no tienen ninguna adscripción ni función en común. Las posibilidades de trabajos interdepartamentales existen, indudablemente, pero la estructura dada, de separación mutua, es la que se impone por sí misma y debe ser “rota”, traspuesta, para llegar a la interdisciplina.

Creemos haber señalado un número importante de determinaciones del régimen departamental. Algunas hacen referencia al punto de vista económico, al administrativo o al académico (este último en sus dos facetas no siempre convergentes: docencia e investigación). Pero en muchos casos una característica afecta a dos aspectos o más a la vez, incluso de manera contradictoria. Por ejemplo, una ventaja económica puede ser a la vez inconveniente académico, y a la inversa. Cuál criterio privilegiar, depende de los fines y de las circunstancias. Dicho de otro modo, las características enunciadas admiten lecturas desde puntos de vista diferentes, para ser apreciadas como positivas o negativas, importantes o secundarias.

Finalmente, cabe una reflexión que entendemos de singular importancia. Se trata de situar con precisión la eficacia propia de la estructura universitaria como tal, dentro del conjunto de elementos que determinan los resultados de la actividad universitaria.

¹³Cf. MENESES, E., *ibid.*

En este sentido, cabe señalar que además de estructuras existen funciones (las modalidades de administración, el sistema curricular, etc.) que pueden favorecerse o no por las estructuras, ser congruentes o no con éstas, pero que ejercen una determinación propia. Dicho de otra manera, no todo se soluciona cambiando la estructura, aun cuando ésta fuese ideal a las necesidades planteadas.

Esto parece obvio pero a menudo se olvida, pretendiéndose que la estructura, en este caso por departamentos, aparezca como condición suficiente para ciertos cambios, que en realidad trascienden sus límites. Un ejemplo: es cierto que la investigación disciplinar se ve favorecida por el sistema departamental, pero otra cosa es suponer que con sólo crear éste la investigación vendrá por añadidura; hacen falta planes orgánicos de investigación, evaluación periódica de sus resultados, seminarios de formación de los académicos, etc.

Por esto, cuando hay quienes asumen que el problema de la no-investigación radica en que los maestros “aún no entienden el sistema departamental”,¹⁴ más bien debe suponerse que se está asignando a la estructura una eficacia que no posee, y que por tanto no puede realizar. Si bien es comprensible que el maestro deba ser preparado para la estructura en que trabajará, rechazamos la tendencia a personalizar en él la responsabilidad por problemas estructurales que no dependen de su capacitación, y que a la vez esconden las contradicciones inherentes a la estructura misma.

En relación a lo anterior, podemos hacer una comparación entre las características objetivas del modelo, que hemos intentado desentrañar, con las que supuestamente tendría a través de la literatura “justificatoria” de éste a la que hemos hecho referencia:

- a) Se dice que el modelo departamental es más eficaz en lo administrativo. Esto es cierto desde el punto de vista económico, pero no necesariamente en cuanto al apoyo de lo administrativo a lo académico.
- b) Se afirma que el modelo favorece la calidad académica en cuanto a los cursos y carreras. Esto es sólo muy restringidamente cierto, en el sentido de que los académicos tienen condiciones para un buen manejo de su propia disciplina, pero las carreras se ven seriamente afectadas en su unidad y en la adecuación de los cursos a sus necesidades particulares.
- c) Se dice que el modelo posibilita un uso adecuado y variado del personal académico; sin embargo, la estructura de “doble mando” entre departamentos y carreras lleva a que tal uso diste de ser óptimo.
- d) Se afirma que el modelo posibilita la investigación. Ya dijimos que en el caso de la de tipo disciplinar, constituye una condición favorable, pero en modo alguno suficiente. A su vez, complica mucho más que el sistema por facultades la investigación curricular.
- e) Se afirma que el modelo favorece la interdisciplinariedad. Por el contrario, la entorpece y hace muy dificultosa su instrumentación.
- f) Se supone que la flexibilidad curricular sería un resultado del modelo; sin embargo, no se desprende necesariamente de él, y otros modelos igual podrían realizarla, aun cuando los departamentos la hagan más factible.
- g) Se afirma que el modelo es más “moderno” que el de las facultades y escuelas; pero comprobamos que ambos surgieron aproximadamente en la misma época.

Este mero cotejo entre nuestras conclusiones y las características que suelen asignarse al modelo a nivel de “rotulación”, demuestran con claridad la distancia entre ese discurso que podríamos llamar “laudatorio”, con uno que se imponga un estudio a la vez objetivo y crítico de las características reales que conlleva. Estas son naturalmente contradictorias (y por tanto poseen una serie de inconvenientes) y hacen al modelo valioso sólo en la medida en que se explicita claramente qué cosa se requiere de una determinada institución y se advierta que hay coincidencia con los aspectos que el modelo favorece. Por ejemplo, en la medida en que nos interese básicamente la investigación disciplinar, estamos ante un modelo positivo. Si nos interesa fundamentalmente

¹⁴MENESES, op. cit., p. 64; J. CASTREJON, “Planeación educativa y formación de docentes”, ibid., p. 149.

la labor interdisciplinar, el modelo es poco adecuado y sería preferible elegir otro, o someter éste a profundas transformaciones.

III. ALGUNAS CORRECCIONES AL MODELO “PURO”

Debemos dejar perfectamente aclarado que las críticas realizadas hacen referencia al sistema departamental según su modelo más “puro”, que es el que encontramos aplicado mayoritariamente en México (Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana).

Sin embargo, no podemos dejar de hacer ligera alusión a otras formas de organización de la estructura universitaria basadas en los departamentos, pero que representan una forma “mixta” o, cuando menos, una forma no totalmente departamentalizada.

En este sentido, la más difundida es la que ha popularizado Darcy Ribeiro en diversas obras,¹⁵ y que ha llevado a la práctica en puestos administrativos decisivos (como en la Universidad Central de Venezuela).

La distinción de este modelo en relación al que hemos descrito más arriba es imprescindible y no se la encuentra precisada habitualmente en la literatura sobre el tema. De algún modo, y esto es lo que queremos recalcar en cuanto a los fines de nuestro trabajo, representa un esfuerzo por superar los inconvenientes del modelo departamental “puro”.¹⁶

Este modelo “modificado” se aplicó por primera vez en la Universidad de Concepción (Chile), hace más de veinte años.¹⁷ Un nuevo elemento importante es la inclusión de institutos centrales relativos a diferentes ciencias básicas. No hay aquí un departamento de física, sino un instituto central de física, por el cual pasan todos los alumnos que requieran de esta disciplina en diferentes carreras. Los departamentos organizan las carreras tecnológicas (no básicas), luego de los cursos iniciales tomados en los institutos. Son así, departamentos que se orientan a campos del saber más limitados, requeridos estrictamente por los curricula de las carreras.

Las ciencias básicas son cursadas por completo dentro de los institutos centrales. Por ejemplo, el alumno de matemáticas dentro del instituto central correspondiente, el que a su vez imparte cursos para alumnos de otras carreras que necesiten esta disciplina (sociología, psicología, las que se terminan en los departamentos, o física que se continuará en el instituto central del caso).

Este es el aspecto más destacable en la modificación del modelo; los detalles pueden consultarse en los textos citados. Las consecuencias de esta modificación no son, en modo alguno, menores: se mantiene la ventaja de que todos los cursos de, por ejemplo, matemáticas en la universidad sean dados por matemáticos, con el ahorro de recursos correspondientes y la calidad disciplinar del caso.

Al diferenciar las ciencias básicas de las carreras profesionales, se resuelven varios problemas:

- a) Desaparece la disimetría entre los departamentos que dentro del modelo “puro” los pone a todos con igual peso administrativo pero diferente valor académico;
- b) Curricularmente, se aplica el modelo de departamentos donde es funcional, es decir en carreras que requieren de cursos de disciplinas diversas. Pero el alumno de física, por ejemplo, que no requiere de cursos sino allegados a esta disciplina (y alguna muy afín como matemáticas), está toda su carrera dentro del instituto correspondiente.

¹⁵La Universidad nueva, Ed. Ciencia Nueva, Bs. As. 1972; también su libro La Universidad necesaria, y la ponencia al “Foro Preparatorio al Simposio sobre Alternativas Universitarias”, op. cit.

¹⁶Podría ser objeto de un análisis detallado la fundamentación teórica que en este caso se ofrece al modelo departamental, que aparece basada en una teoría de la dependencia de Latinoamérica y sus correlatos tecnológicos. Esto es necesario, porque llama la atención que a partir de tales presupuestos pueda fundamentarse un modelo a su vez propiciado conscientemente por los EE.UU., para Latinoamérica, con variantes menores.

¹⁷Ver L. SCHWARTZ, La Universidad en América Latina.

- c) Desde el punto de vista de la investigación, la mayor envergadura de los institutos respecto de los departamentos se ve justificada, ya que no parece que por ejemplo, sociología y administración, puedan justificar estar al mismo nivel de adscripción, en tanto la segunda depende parcialmente de la primera, pero no a la inversa.

Podría, sin duda, sacarse más consecuencias sobre las diferencias de esta variación respecto del modelo “puro”. Baste en este caso indicar su existencia, su sentido de “corrección” respecto de los límites de la estructura departamental que hemos analizado, y también que tal “corrección” es necesariamente parcial y determina a su vez nuevos problemas que deben ser tematizados.

En cuanto al modelo “puro”, en algunos casos se ha intentado paliar sus limitaciones o cuando menos determinarlas con mayor precisión a fin de no esperar resultados que el modelo no está en condiciones de ofrecer. Por ejemplo, en la aplicación del modelo en la Universidad Nacional de San Luis (Argentina, 1973), no se hizo referencia a la interdisciplina en los fundamentos, lo cual implica un reconocimiento mayor de lo que el modelo puede o no dar y, en consecuencia, la posibilidad de prever mejor sus resultados. A su vez, entendiéndose que la investigación curricular sería difícil por departamentos, un centro pedagógico se encargó de ella, con relación al conjunto de las carreras existentes en la universidad (lo cual, por supuesto, no deja de tener inconvenientes como el de que la investigación curricular se haga “desde fuera”).

Este ejemplo ¹⁸ nos sirve para ilustrar que, conocidas y admitidas las dificultades que el modelo implica (y sólo en la medida que se las delimite lúcidamente y sin prejuicios), pueden proponerse algunas recomendaciones respecto de su aplicación sin dejar de tener en cuenta que en algunos casos se tratará de paliativos a problemas estructurales, de soluciones a medias, o en todo caso, de disminuir el peso de los elementos problemáticos del modelo a cambio de la aceptación de sus ventajas.

IV. RECOMENDACIONES

- a) Dado el inevitable “doble mando” que la estructura determina, y teniendo la jefatura de departamentos por sobre la de las carreras la ventaja de ser la que maneja la estructura administrativa, parece evidente la necesidad de reforzar a las coordinaciones de las carreras, en sus atribuciones y representatividad. De este modo ellas podrían tener más poder para elegir los académicos que necesitan, dentro de los que tiene la institución, para que se hiciera investigación curricular, y otros aspectos que los departamentos no siempre asumen.
- b) Revisar el funcionamiento práctico del modelo en cada caso, a través de estudios empíricos, para verificar con certeza en qué medida sus pretendidas ventajas funcionan (ejemplo, número y calidad en investigación disciplinar), y qué perjuicios ocasionan sus limitaciones (delimitar empíricamente la carencia de investigación interdisciplinar y/o curricular). También conviene verificar si el modelo se aplica o no, es decir, si realmente la mayoría de las carreras pasa por varios departamentos, si éstos colaboran o no a diferentes carreras, etc.
- c) Si interesa la investigación interdisciplinaria, tomar medidas ad hoc, por ejemplo, la creación de institutos especializados fuera de la estructura de los departamentos, o bien la realización, con plazos estipulados, de investigaciones interdepartamentales con responsabilidades mutuas previamente definidas. En cuanto al carácter interdisciplinario de las carreras, sería necesario transformar el curriculum, pero teniendo en cuenta que sin investigación interdisciplinar previa no es posible tal transformación.

¹⁸Del cual pueden verse algunos detalles en el libro de P. LAFOURCADE, Planificación, conducción y evaluación de la enseñanza superior, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

- d) Deberían crearse departamentos en torno a áreas de conocimiento de relativa homogeneidad de abstracción. Lo contrario los hace claramente disimétricos. (Por ejemplo, un departamento de sociología y otro de antropología están a igual nivel; uno de psicología social no se corresponde con los anteriores, pues es más específico.) De cualquier modo, hay un problema insalvable: habrá departamentos relativos a ciencias básicas y otros a áreas profesionales.
- e) Ante la falta de unidad que puede esperarse de las carreras, es necesario reforzar (v.gr.: en reuniones sistemáticas) la existencia de academias por carrera, que se hagan cargo de la unidad curricular. A su vez, puede pensarse en la posibilidad de adscripción momentánea de académicos a otros departamentos, a fin de poder captar aspectos de diferentes áreas. (V.gr., un académico del departamento de sociología que da clase de esta asignatura a los alumnos de derecho, puede estar adscrito temporalmente al departamento de derecho, para enterarse de la problemática particular de esta disciplina y así adecuar su enfoque a las necesidades de la carrera).
- f) En caso de asignaturas que sean útiles a una carrera, y no se cuente con un departamento adecuado, se hace conveniente interpretar el modelo de departamentos con cierta flexibilidad. Así, si se requiere un químico y no hay departamento de química, adscribir este profesional en un departamento relativamente cercano a esa disciplina.