



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Gil Antón, M. (2005). La forma es fondo, sí, pero a veces el fondo altera la forma: Una reflexión sobre el proceso departamental en la UAM. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-gil2.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 7, No. 1, 2005

La forma es fondo, sí, pero a veces el fondo altera la forma: Una reflexión sobre el proceso departamental en la UAM

The Form is the Bottom Line, Yes, But Sometimes the Bottom Line Alters the Form: A Reflection on the Departmental Process at UAM

Manuel Gil Antón
maga@hp9000a1.uam.mx
Departamento de Sociología
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco

Av. San Pablo 180
Col. Reynosa Tamaulipas, 02200
Delegación Azcapotzalco
México, D. F., México

Conferencia presentada en el Seminario-Taller: "Los modelos departamentales en México: análisis de experiencias y perspectivas"
Evento organizado por la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada
Ensenada, Baja California, México
Abril 7 y 8 de 2005

Resumen

En este trabajo se comenta la organización departamental en las instituciones de educación superior, no como un esquema –mejor o peor– con valores intrínsecos superiores, sino como la organización que, dependiendo de su intencionalidad, puede brindar una oportunidad o excusa para el cambio organizacional. Se describe la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, México) como una institución que desde su origen nació con una estructura departamental y con el servicio matricial de sus departamentos. El texto ofrece datos de los primeros 13 años de vida (1974-1987) del Departamento de Sociología de la UAM, unidad Azcapotzalco, como muestra de la dinámica de este tipo de sistema. En el ejemplo se dan a conocer los rasgos generales de edad, condiciones de trabajo al ingreso, grado académico al ingreso, institución donde se formaron y sus antecedentes laborales. Además se describen las dificultades enfrentadas inicialmente por los académicos de esta institución, debidas a su juventud; así como la añoranza de algunos departamentos por adoptar esquemas tradicionales, usados en la práctica. Es un texto que ofrece sugerencias para las instituciones educativas con interés en adoptar el modelo departamental.

Palabras clave: Departamentalización, contexto institucional, reforma universitaria.

Abstract

In this work the departmental organization at higher education institutions is commented, not as a –better or worse– plan with upper intrinsic values, but as an organizational structure that, depending on its purpose, can offer an opportunity or excuses for organizational change. The experience of the Metropolitan Autonomous University is described (UAM, Mexico), as an institution that since its origin was born with a departmental structure and with a dot-matrix service of its departments. This work offers data of the first 13 years of life (1974-1987) of the Department of Sociology in UAM, at Azcapotzalco, as a sample of this kind of system. In the example, general characteristics of age, working conditions al income, academic degree al income, institution where were formed and their labor antecedents are shown. Also, the difficulties faced initially by the educators of this institution, due to their youth, are described; as well as the nostalgia of some departments about adopting traditional systems, used in practice. This is a work that offers suggestions for educational institutions who are interested in adopting the departmental model.

Key words: Departmentalization, institutional environment, organizational change.

Ofrezco una disculpa

Vaya manera de iniciar mi participación en este Seminario-Taller. Hasta el sol de hoy –frase maravillosa que plagio de los libros de Fernando Vallejo– nunca me había visto en la necesidad de anteponer una petición de perdón a los consabidos agradecimientos por haberme invitado a este encuentro.

Robo unos minutos de su tiempo para explicarme: cuando me invitaron a venir, y me dijeron la temática general, tomé un papel del escritorio y dije –dicté, más

bien– el título de mi contribución. Ahora que lo escribí de nuevo, ya en la preparación final de mi aportación, me quería meter debajo de la mesa de la computadora. ¿Desde cuándo te sientes alemán, Manuel, para estar poniendo títulos así de largos y oscuros? O acaso, en un viraje inesperado e inadvertido, ¿te has ido en la máquina del tiempo a esos siglos en que los títulos de los capítulos en los libros eran como el siguiente: “Capítulo XIII. Donde se prosigue la aventura del Caballero del Bosque, con el discreto, nuevo y suave coloquio que pasó entre los dos escuderos”? (Cervantes, 1604/2004, p. 638). Les doy mi palabra que no sé a cuenta de qué produjo semejante enunciado como título. Ni hablar. Ya está hecho, y hasta la invitación de la maestra Guadalupe García y Lepe, Vicerrectora del Campus Ensenada de la Universidad Autónoma de Baja California, lo reitera. Ni modo, habrá que “entrarle al toro”, “el pez por su boca muere”.

Un viejo recuerdo

Al final de los años ochenta un compañero de estudios en la maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), costarricense, me llamó –no usábamos el *mail*– para invitarme a San José a dar una plática sobre la reflexión pedagógica que subyacía a los periodos trimestrales en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Le dije que de eso no sabía nada, pero que le prometía indagar. Fui, como se hace en estos casos, con los viejos de la tribu –los fundadores– y les pedí entrevistas con preguntas muy sencillas: ¿Por qué se decidió que en la UAM, en lugar de años o semestres, los cursos serían trimestrales? ¿cuáles fueron las razones de índole pedagógica, curricular o epistemológica que fundaron esta decisión?

Para mi sorpresa, las respuestas fueron muy distintas a las nociones que guiaban mis preguntas. “Mire profesor, en ese entonces –por allá de 1972 o 73– cuando se pensaba en lo que hoy es la UAM, la nueva institución que surgiría no tenía aún nombre, pero sí un propósito muy claro: ser otra cosa que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de tal suerte que, durante meses, la conocimos como “la OTRUNAM”. Nos orientaba hacer una universidad distinta, moderna, casi en contrapunto preciso frente a la *nacional*, la *única*, la *grande*... Y llegados al asunto de la duración de los cursos, sabíamos que la UNAM tenía, en algunas escuelas, años escolares y en otros espacios operaba con semestres. ¿Qué nos quedaba? Buscar otra modalidad. Y si me promete no decirlo nunca –cuestión que estoy incumpliendo ahora, lo sé, pero quien me lo dijo ya me levantó el voto de silencio– fui testigo del momento en que se decidió que fuesen trimestres. Ocurrió en la escalerilla de un avión, cuando el arquitecto Ramírez Vázquez se iba de viaje a no recuerdo dónde: “pues que sean trimestres, dijo, y así fue como nos pusimos a trabajar en los planes y programas de estudio: trimestres, sí, de casi 12 semanas cada uno, y tres al año”.

¡Caray! de lo que se entera uno, pensé. Y luego le cantan loas a la planeación. Con esta información ya clara, le hablé a mi amigo a Costa Rica y le dije algo parecido a lo que acabo de contarles. Su respuesta fue muy interesante: “No le

hace, *maje*, véngase usted para acá, hable de la UAM y diga que los trimestres son, al menos, más amplios que los semestres, pues acá tenemos semestres y duran 15 semanas”. Seis por 4 es 24, hice mis cuentas. ¿Cómo es eso de que en seis meses haya cursos de sólo 15 semanas, y si son dos por año, pues serán *de clases* 30 semanas anuales, mientras que nosotros tenemos 36 (3 por 12, ¿verdad?).

He de confesar que me ganó la gana y la oportunidad de conocer otro país, volver a ver a mis amigos de allá y enterarme de lo que sucedía en otras universidades, así que acepté y di varias pláticas sobre la UAM, procurando tocar poco los trimestres. Al fin y al cabo, uno tiene vergüenza.

Pero a media estancia, la Rectora me dijo: “Oiga Manuel, nos urge que toque más a fondo el tema de los trimestres, de verdad es importante para nosotros”. “¿Por qué insistir tanto en ello?”, me atreví a decirle; y la respuesta no tiene desperdicio: “Mire Manuel, acá de lo que se trata es de romper con las estructuras de distribución de clientelas y apropiación de cursos por parte de pandillas de viejos profesores que sólo dictan de los libros; no hay manera de mover la estructura curricular porque, como si fuese mandato divino, los cursos han de ser semestrales y punto. Si colamos la ventaja de cambiar a trimestres, tenemos la posibilidad de quebrar esas ataduras, modernizar los programas, deshacer monopolios. Ayúdenos”.

Argumenté, entonces, que los trimestres al contener más semanas de actividad –en realidad, creo, se trata de algo así como *aerobics* académicos– implican no tardarse en empezar, acelerar el paso para llegar al final, un poco exhaustos, es cierto, pero conllevaron a la necesidad de variar la distribución de contenidos tradicionales al incluirlos en un molde más pequeño. Esto nos puso en condiciones de variar formas muy clásicas –algunas cosificadas– de enseñanza y, de manera adicional, proponer en el terreno de lo ideal, de lo programado, que una licenciatura podría ser cursada en sólo 4 años. Como, además, la UAM surge con la innovación de que para terminar los estudios no se requiere elaborar una tesis –en el nivel de licenciatura– esto daba a los trimestres un aura de modernidad acorde al proyecto en su conjunto. Y esto no era falso; sólo un acomodo a posteriori de la experiencia que tuvo como origen un afán de ser diferentes y como sitio de decisión las escaleras de un avión.

Mis colegas *ticos* me agradecieron mucho esa sesión. Se discutió mucho el tema y, al parecer, lograron su propósito: ¿realmente los trimestres son mejores, en sí, a los semestres o a los cursos anuales? No lo sé, pero si en la lógica de reorganización política y académica de una universidad pueden ser empleados para hacer posible un margen mayor al cambio, la lección que aprendí fue clara: hay ocasiones en que sin las bases que uno espera, la modificación de la organización de los cursos en el tiempo puede tener sentido y ser pertinente. Por sí solos, los trimestres no son “la solución”, pero si las autoridades tienen un rumbo claro y la comunidad académica coincide en cierta medida con la urgencia de una variación que rompa límites que ya ahogan a una institución, este cambio

formal puede contribuir a ello. Sin rumbo de largo plazo y sin consenso entre los mejores académicos, dispuestos al cambio y a dar la batalla, no hay solución formal que repare o modifique el óxido de las inercias. Eso es lo imprescindible, creo.

Ahora estoy en Ensenada

El tema es el análisis más franco en relación con las experiencias de los modelos departamentales en México. Si no estoy mal informado, la primera institución que adoptó el modelo departamental en el país fue la [Universidad] Iberoamericana, pero en este punto será necesario que me enmienden la plana, o la confirmen, aquellos que saben de historia de la educación superior en México.

¿Es el modelo departamental, en sí mismo, una estrategia de organización “mejor” que las tradicionales y muy conocidas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación, a lo que mis colegas historiadores llaman correspondientes al modelo napoleónico? ¿Es, acaso, más adecuado *–per se–* que el modelo de los *colleges* ingleses o norteamericanos clásicos? Tiendo a pensar que, como los trimestres, la respuesta depende de la existencia de una racionalidad de largo plazo por parte de la autoridad, y la convergencia con sectores de la comunidad académica que no se sienten ya holgados en las anteriores formas de organización. En pocas palabras: ni panacea, ni algo irrelevante. Depende, otra vez, del rumbo y del consenso –no de la unanimidad, por supuesto, pero tampoco de la moda–.

Según mi precario saber histórico –que sin duda Jack Schuster ya habrá aliviado con su saber al respecto cuando yo lea estas cuartillas– las primeras universidades que adoptaron el esquema departamental fueron alemanas. Lo consulté con Jesús Francisco Galaz Fontes y me dijo que él creía conocer, más bien, un origen Escocés, y como es un buen investigador, me mandó un correo electrónico que decía, como asunto: ¡Los dos estábamos bien!

A continuación, anexó la siguiente cita:

The modern university combining teaching and research (rather than the conservation of traditional knowledge) began almost by accident in two poor and at that time marginal countries, Scotland and Germany. Each independently invented the same device for saving money, the specialized, single-subject professor, replacing the traditional regent master who taught the whole syllabus (Perkin, 1991).

Agradezco mucho el aporte de Jesús Galaz, y sobre todo el que la cita indique que la estructura departamental, –hoy dominante en el mundo– combinando enseñanza e investigación, “surgió casi por accidente en dos países marginales y pobres en ese entonces: Escocia y Alemania...[Traducción libre del autor]” como

estratagema –¿o estrategia?– frente a la necesidad de ahorrar dinero dados los altos costos de la estructura precedente.

Desde que estudié a Max Weber, y luego tuve colegas que, con paciencia, me han enseñado un poco de la teoría de Darwin, he adoptado siempre, en mis intentos por explicar o comprender los fenómenos sociales, un espacio para el azar, la casualidad, lo fortuito, lo inesperado.

Así como en *La ética protestante* y el *Espíritu del capitalismo* el sociólogo alemán propone, no como única causa, sino como un factor causal relevante la modificación de la ética mundana, propia de las confesiones protestantes, como impulsora –imprevista y poderosa– de un cambio en la racionalidad económica del capitalismo occidental europeo; y el genial Darwin postula a la variabilidad aleatoria –casual e incesante– para comprender, sin Dios ni teleología, el desarrollo de las especies, nos encontramos con un “cuasi” accidente en el surgimiento de la modalidad departamental.

Se puede considerar en su origen, entonces, no como un modelo “mejor” a los anteriores, sino distinto, “adaptado” a las condiciones de Escocia y Alemania en ese momento. No hay teleología ni hay una tendencia al progreso como necesidad explicativa: se trata, nada más, pero nada menos, de un proceso de adaptación a contextos diferentes. Así, en parte, es la vida, no sólo la social. Aunque añoremos la quimera, promesa central de la Ilustración y la Modernidad, de estar en control de las cosas.

Este dato me parece crucial en mi argumentación. Derivo de él una consecuencia lógica que, a manera de tesis, puede ayudarme a comprender el asunto que tratamos:

La modalidad departamental, al menos en su génesis, no es ni mejor, ni peor, que las existentes y predominantes en ese entonces. Fue, simplemente, la que hallaron nuestros colegas en el sol de sus días, para hacer frente a la escasez de recursos y lograr un sendero factible para la actividad universitaria.

No tiene sustento, entonces, el predicado de que la organización departamental sea, en sí, con un valor universal y necesario, mejor que otra: pero queda en pie la posibilidad de que sea, quizá, la más adecuada (adaptada) al contexto actual en que se desarrolla la vida universitaria. El cambio de perspectiva no es menor. Ya no estamos ante la elección de “lo mejor”, sino frente a la consideración de ventajas y desventajas, haberes y sinsabores de una forma, ni la única ni la que contiene un valor universal intrínseco, de organizar las actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura en nuestros días.

La experiencia de la UAM

En la lógica de ser moderna a toda costa –más bien distinta, para ser precisos– la [Universidad] Metropolitana surge con innovaciones, pero no de la nada. No hay en su arranque un proceso de generación espontánea. El modelo departamental estaba, en los años setenta del siglo pasado, bastante extendido en el mundo y no ausente en el país. En los estudios sobre la UAM sobresalen algunos aspectos de su “leyenda”, como dice Clark:

- No separar a la docencia de la investigación.
- Operar con la figura del profesor-investigador.
- Hacer posible la desconcentración funcional y administrativa de sus diversos Campus.
- El modelo departamental se presentaba como el más acorde con estas y otras características que la querían distinguir.

El modelo departamental de la UAM, como propósito, como proyecto, no se entiende sin otro eje crucial: la idea del servicio matricial de estos departamentos en el conjunto de los planes y programas de estudio de cada una de sus divisiones académicas y campus (en la UAM se llamaron, a estos últimos, Unidades Universitarias).

Lo intentaré explicar con un par de ejemplos: el Departamento de Ciencias Básicas, en la Unidad Azcapotzalco, estaba orientado, en primer lugar, al servicio de las Ingenierías. Cada una de estas especialidades recibiría de este departamento los cursos de matemáticas, física y química que requiriesen. Es el caso más radical, pues este departamento no tenía, “en propiedad” ningún programa de estudios, esto es, en Azcapotzalco no había licenciatura ni posgrado en matemáticas, física o química. Es un claro ejemplo, no el único por supuesto, de un departamento orientado al servicio en la matriz, entre el saber que se cultiva en esa entidad y los programas de estudio que se ofrecen en la División a la que pertenece. En segundo lugar, ese mismo departamento daría las clases de ciencias básicas que requirieran las licenciaturas de las Divisiones de Ciencias Sociales y la de Diseño: los muchachos que se formaban en los años cercanos a la fundación, por ejemplo en Sociología, recibían clases de matemáticas por parte de los colegas del departamento de Ciencias Básicas. El ahorro y la racionalidad de este modelo queda claro, ya no como el accidente en Escocia o Alemania, sino como una estrategia asumida a conciencia, para maximizar el empleo de los recursos humanos calificados ya: *los académicos*.

Por su parte, el Departamento de Sociología, que sí tenía una licenciatura como “propia”, a su vez se encargaba de los cursos de ciencias sociales necesarios para la formación de ingenieros o de los abogados, administradores y diseñadores gráficos, por mencionar algunos casos. Es más, se hacía cargo de manera sobresaliente en el primer tramo de los estudios, al que se llama(ba) en la UAM, el Tronco General de Asignaturas.

Si en un esquema matricial sencillo ponemos a los departamentos enlistados a la izquierda, y a los programas de estudio alineados en el margen superior, la formación de cada uno de los licenciados en las diversas especialidades implicaba la participación de varios departamentos aportando sus saberes disciplinarios especializados.

El modelo, la estructura diseñada era así y aún, en parte, lo es. Pero el paso de tres décadas ha generado nuevas mutaciones, cambios fuertes, adaptaciones muchas veces impulsadas por la lógica de las escuelas de procedencia de los académicos, es decir, suscitadas por la fuerza de su socialización formativa previa a la incorporación como académicos en la UAM.

¿Vino viejo en odres nuevos?

En esta parte del país se sabe de vinos. Yo sólo he aprendido a tomarlos, y poco. Pero la vieja parábola del desastre o variación fuera de control al que conlleva poner vino viejo, o no el correspondiente, en odres nuevos no es, quizá, del todo inadecuada. Si se quiere eludir la referencia bíblica, se puede decir que el tema es la siempre complicada relación entre las tradiciones y el *ethos* de los individuos al arribar a modelos organizacionales diferentes, así sean muy coherentes en el papel, en la prefiguración: la conducta de las poblaciones no va a depender, exclusivamente, de las características del modelo, ni el modelo podrá permanecer invariable bajo la acción cotidiana de los que lo habitan.

Habrá mestizaje, originalidad sorprendente sólo para los que suponen que los modelos regulan la vida. ¡Qué va! siempre se escapa por las grietas que la acción social genera sin remedio.

El modelo departamental, en un esquema matricial, se antoja racional, innovador en la esfera de los servicios públicos, inteligente. Sí, pero los modelos son habitados por personas y las personas en este caso –los académicos– tienen tendencias, hábitos, costumbres. No han sido paridos por el modelo; llegan a vivirlo y, claro, lo modifican.

Ofrezco a ustedes algunos datos, circunscritos al Departamento de Sociología de la UAM Azcapotzalco, como un botón de muestra: ¿Quiénes se integraron como académicos a este departamento? El lapso del estudio del que tomo la información es 1974 a 1987. Los 13 primeros años de vida de la Unidad y de la Universidad (ver Tabla I).

Tabla I. Rasgos generales de los académicos del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco, en el momento de su ingreso (primer contrato) 1974-1987

Edad	
% de académicos entre los 21 y 24 años	24%
% de académicos entre los 25 y 32 años	54%
% de académicos entre los 33 y 40 años	17%
% de académicos mayores a los 40 años	5%
Edad promedio entre 74 y 77	29.2 años
Edad promedio entre 78 y 82	26.6 años
Edad promedio entre 83 y 88	32.5 años
Condiciones de trabajo al ingreso	
% de académicos con "definitividad"	42%
% de académicos "temporales"	52%
% de académicos con Tiempo Completo	68%
% de académicos de Medio Tiempo	29%
% de académicos "de Carrera"	97%
% de académicos de "Tiempo Parcial"	3%
% de académicos Titulares	5%
% de académicos Asociados	54%
% de académicos Asistentes	41%
Género	
% de académicas	38%
% de académicos	62%
Grado máximo en el ingreso	
% sin licenciatura concluida	28%
% con licenciatura (o estudios posteriores incompletos)	38%
% con maestría (o estudios posteriores incompletos)	21%
% con doctorado	5%
Institución donde se formaron (licenciatura)	
% en la UNAM	43%
% en públicas estatales	7%
% en privadas	5%
% en el extranjero	19%
% en la propia UAM	19%
Antecedentes laborales	
% sin experiencia laboral previa	21%
% sin experiencia docente previa	34%
% sin experiencia en investigación profesional	71%

Fuente: Gil Antón (1992).

El número de académicos estudiados se acerca mucho a 100, así que las proporciones se asemejan a los absolutos. ¿Qué rasgos caracterizaron a los nuevos habitantes del modelo departamental en ese nicho específico?:

- Eran muy jóvenes (78% menores a los 32 años).

- Habían obtenido condiciones bastante buenas en cuanto a tipo y tiempo de contrato (de entrada 42% definitivos y un sorprendente 97% en condiciones que llamamos “de carrera”, no por la celeridad, sino por ser de tiempo completo o medio tiempo. Algo inédito en el país, aún ahora).
- Más de la mitad reconocidos con la categoría de Asociados, pese a que el 28% no habían terminado la licenciatura y otro 38% sólo podía ostentar, como grado máximo, el que buscaban obtener sus estudiantes: dos tercios del total,
- Formados en instituciones “tradicionales”, no departamentales como a la que arribaban: 74%. Es menester aclarar que 19% que estudió en el extranjero se debe a que en “extranjía” nacieron, esto es, son colegas que las emigraciones del sur de América en esos años, enriquecieron nuestra vida universitaria. No se trata, pues, de jóvenes mexicanos que fueron a estudiar a otro país,
- Tenían poca experiencia laboral específica: 34% nunca había impartido clases y 71% nunca había realizado una investigación profesional a su cargo, esto es, fuera de los ejercicios de tal tipo como parte de su formación.

Los contratos fueron acelerados, se decía: “vaya usted a tal salón e imparta este programa”, pues la matrícula crecía; la mayoría éramos pioneros –no herederos– de la condición de estudiante universitario en nuestra genealogía (Gil Antón, 1994) y teníamos, como referente para iniciar nuestras labores, un modelo de enseñanza distinto al que habíamos tenido o padecido en las escuelas de procedencia.

¿A qué modelo era natural que tendiéramos? Al de nuestros profesores y previas casas de estudio. Y quiero aclarar que les hablo de Azcapotzalco, bastante tradicional en Ciencias Sociales. Sería muy importante analizar lo agudo del cambio en el caso de la Unidad Xochimilco que al modelo departamental añadió una innovación no trivial: el sistema modular.

Por jóvenes y con fragilidad disciplinaria no seríamos vino viejo, pero en cuanto a la trayectoria de estudios previos sí. El impacto al modelo departamental, sobre todo al crecer la planta académica –y no poder pautar las incorporaciones a la especificidad del modelo UAM por departamentos–, pronto generó impactos interesantes.

No me saldré de los ejemplos anteriores, para que el hilo de mi argumento permanezca en mis manos:

- El departamento de Ciencias Básicas añoró la ausencia de licenciaturas propias: eso de ser “puro servicio” a otras licenciaturas dificultaba la identidad de los académicos. Por su parte, los profesores de matemáticas querían enseñar su disciplina, pero los muchachos que habían elegido Derecho o Sociología por la (pésima) razón de que en esos planes “no había que tratar con números” resintieron la exigencia de una formación básica sólida en matemática. Recuerden ustedes que en esos años, en sociología, hacer estadística era signo inequívoco de ser burgués y reaccionario.

- Poco a poco, los departamentos a los que servía consideraron la idea de contratar a sociólogos que supiesen un poquito de estadística para hacerse cargo de las “matemáticas aplicadas a las ciencias sociales” (sic). Esto trajo consigo que, al tomar este camino, paulatinamente se fueran convirtiendo, en los hechos, en pequeñas facultades o escuelas, aunque la denominación fuera departamental. ¿Para qué necesitamos a los de Ciencias Básicas? que se reduzcan a las ingenierías.
- Por su parte, los estudiantes de ingeniería recibían los cursos de ciencias sociales como un requisito estorboso: me tocó en suerte ser coordinador de la licenciatura en Sociología en los ochenta, y había que batallar para que un profesor aceptase dar un curso de sociales a los ingenieros: era, me decían, como mandarlos al infierno. Ser “de segunda”, “estarapestado”. En esos años, si un profesor que se sentía muy sociólogo recibía la asignación de dar un curso en el Tronco General de Asignaturas, lo lamentaba de la siguiente manera: “Me han mandado al Gulag o a Siberia”.

La tradición precedente, las formas predominantes en la disciplina en el país, el afán de control de los programas de estudio, una crisis terrible en los ingresos y otros muchos factores condujeron a que el modelo departamental, con su complemento matricial, fuera modificado y generara una “copia original”, como afirma Brunner.

No quiero decir que así ha pasado en todos lados en la UAM, pero a 30 años puedo afirmar que muchos departamentos lo son sólo de nombre. Si se les estudia con atención, se verá que se han convertido en facultades, e incluso, algunos en especies de institutos de investigación con poca responsabilidad docente en la licenciatura. Muchos han dicho “¿yo dar clases a esos muchachos tan burros? de ninguna manera, ¿acaso no soy *doctor* Don Fulano, distinguido miembro del Sistema Nacional de Investigadores, integrante de la Academia Mexicana de Ciencias, voy a congresos por el mundo, tengo las becas por respirar diario y todas las corcholatas [tapones de botellas] –a manera de medallas– que repletan mi pecho? Que den clase en la licenciatura los otros, esos que no están preparados para ser “de clase mundial” –o más ‘parroquialmente’–, que carezcan del ‘perfil deseable PROMEP’”.

Sugerencias a mis colegas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

Mi participación ha enfatizado críticamente los riesgos de un cambio en la forma que, por su propio peso y valor, suponga un cambio de fondo de nuestra vida colegiada y los servicios académicos que ofrecemos. ¡Épale! estoy de nuevo en el título y ahora tiene un poco más de sentido: la forma es fondo, sí (es decir, no es trivial y hay que atenderla con seriedad y prudencia), pero es verdad también que a veces el fondo (lo que los actores son y pueden ser, concebidos con realismo) alterará la forma de manera no prevista.

¿Está pensando la UABC en su conjunto o el Campus Ensenada en la posibilidad de una reorganización institucional con base en el modelo departamental? Si es así, y no a manera de consejo –¿quién soy para ofrecerlos?– sino porque me une a ustedes el aprecio por la universidad pública en México, me atrevo a proponerles algunas sugerencias:

1. La primera ya la tomaron y los felicito: juntar diversas miradas al respecto para aprender de lo que otros han hecho y les ha salido mal no tan bien, o muy bien. De todo hay, sin duda, ya habremos aprendido mucho de las contribuciones precedentes. Esta iniciativa es un acierto y un muy buen principio.

2. Ya sea que se trate de innovar con trimestres, módulos o con modificaciones estructurales como la adopción departamental, hay –creo– dos condiciones básicas para que no sea un efecto al estilo del *gatopardo*: mucha claridad en el rumbo de mediano y largo plazo, y contar con socios –en la comunidad académica– convencidos de la necesidad del cambio y con razones fundamentadas para que la variación abra nuevas vertientes a las posibilidades del desarrollo de la institución.

3. Eludir la moda bajo su consideración de regla universal. He tratado de argüir que no hay, en sí, “varitas mágicas” en los distintos modelos. Pero también que en algunos casos, la variación inteligente de modelo puede romper inercias, ahorrar esfuerzos, racionalizar el empleo de los recursos públicos, dar un mejor servicio a los estudiantes y generar mejores espacios para el desarrollo de la investigación. Este puede ser el caso.

4. Nunca perder de vista a los actores que habitarán los nuevos arreglos organizacionales. Sin conocer sus trayectorias y rasgos, podemos pensar que la simple forma producirá cambios de fondo. No es así. Se trata de una tensión a coordinar y es preciso estar abiertos a lo inesperado.

5. Quizá, no caer en el extremo frecuente de cambiar todo y de una vez. ¿Por qué no ensayar en un espacio acotado, sujeto a observación atenta y en un plazo determinado, la variación, antes de hacerla compulsiva y general? En ocasiones el cambio gradual, controlado, experimental, abierto al aprendizaje y la crítica puede ser más útil –aunque menos espectacular y poco rendidor en los plazos de las gestiones– que los anuncios formales del cambio, la apresurada congregación acelerada de distintos actores bajo rótulos que no dejan de ser más que eso: simples rótulos. Donde antes decía escuela, pongamos otro nombre y listo. La foto sale muy bien, ¿pero cambia lo que es menester hacer variar? No siempre.

Tal vez existan zonas de la Universidad o del Campus en que su *ethos* disciplinario sea más adecuado al sistema departamental que otras. Pienso en las ciencias en contraste con las profesiones. ¿Podría valerse la diversidad? ¿Es preciso que todos, y por mandato divino –sea quien sea el dios respectivo– cambien al mismo ritmo y por el mismo sendero?

7. Una virtud asociada al modelo departamental es que, en teoría, une a la docencia y a la investigación. Pero aquí es necesario decir que la unidad de análisis de esta relación no puede ser, cada día, cada individuo, sino una entidad subdepartamental que no es posible eludir. En la UAM, en 1982, se decidió que serían las áreas de investigación, y creo que nos equivocamos. Me parece que son más adecuadas las áreas académicas ligadas a programas de estudio o segmentos de ellos, con el fin de que la investigación propicie lo suyo: saber nuevo, pero no como en un Instituto, sino también y sobre todo, en su función de generar ambientes formativos más estimulantes para todos los estudiosos, esto es, los estudiantes y sus profesores. Ése es el rasgo que comparten en una comunidad de aprendizaje.

Quisiera terminar señalando que, pese al inveterado centralismo prevaleciente en el país, ya son varias las ocasiones en que el trabajo de reflexión que se desarrolla en el noroeste de México, ocupa la vanguardia nacional en temas torales. La reflexión sobre las políticas de deshomologación de los ingresos y el tema de este seminario, lo confirman.

Referencias

Cervantes, M. de (2004). *Don Quijote de la mancha* (ed. del IV Centenario). Madrid: Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española-Alfaguara. (Libro original publicado en 1604).

Gil Antón, M. (Ed.). (1992). *Los académicos: Un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Gil Antón, M. (Ed.). *Los rasgos de la diversidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Perkin, H. (1991). History of universities. En P.G. Altbach (Ed.), *International higher education: An encyclopedia* (vol. 1, pp. 169-204). Nueva York: Garland.