



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Acosta, A. (2005). Departamentalización y contexto organizacional: la experiencia de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-acosta.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 7, No. 1, 2005

Departamentalización y contexto organizacional: la experiencia de la Universidad de Guadalajara

Departmentalization and Organizational Context: The Experience of the University of Guadalajara

Adrián Acosta Silva

aacosta@cucea.udg.mx

Departamento de Políticas Públicas
Centro Universitario de Ciencias
Económico Administrativas
Universidad de Guadalajara

Periférico Norte 799, edificio B-201
Núcleo Universitario Los Belenes, 45100
Zapopan, Jalisco, México

Conferencia presentada en el Seminario-Taller: "Los modelos departamentales en México: análisis de experiencias y perspectivas"¹
Evento organizado por la Universidad Autónoma de
Baja California, Campus Ensenada
Ensenada, Baja California, México
Abril 7 y 8 de 2005

Resumen

Este trabajo consiste en una valoración en torno a la experiencia de reforma organizacional y departamentalización académica de una universidad pública mexicana, la Universidad de Guadalajara (U. de G.), ocurrida en el período 1994-2005. Se trata de una exploración realizada desde la perspectiva del análisis del cambio institucional, que obedece al interés de evaluar rigurosamente el proceso a 11 años de su funcionamiento institucional. A partir de una reconstrucción del contexto que dio origen y sentido a la propuesta de reforma y a la idea de la departamentalización, se analizan en este trabajo algunos de los resultados y condiciones en que operan los departamentos en la U. de G. Finalmente, se identifican algunos de los problemas y desafíos que enfrenta actualmente la estructura departamental en esta experiencia institucional.

Palabras clave: Departamentalización, contexto institucional, reforma universitaria.

Abstract

This work consists of an evaluation of the experience of organizational reform and academic departmentalization at a Mexican public university, the University of Guadalajara (U. of G.), occurred in the period of 1994-2005. It is a research carried out from the perspective of the institutional change analysis, which obeys the interest of carrying out a rigorous evaluation of the process, after 11 years of its institutional operation. From a reconstruction of the context that gave origin and sense to the reform proposal and to the idea of academic departmentalization, some of the results and conditions in which the academic departments of the U. of G operate are analyzed. Finally, some of the problems and challenges that face the departmental structure in this institutional experience are identified.

Key words: Departmentalization, institutional environment, organizational change.

And she said: "We are just prisoners here
of our own device".
The Eagles (Hotel California, 1976)

Introducción

El propósito de esta intervención es describir y analizar la experiencia de la departamentalización en la Universidad de Guadalajara (U. d G.) en el período 1994-2005. Como tal vez algunos o muchos de ustedes saben, esta universidad emprendió en 1994 un amplio y ambicioso proceso de reforma institucional que tuvo en la departamentalización de su organización académica uno de los mecanismos fundamentales de transformación organizacional. A poco más de una década de distancia, es posible hacer un balance provisional aunque necesariamente general sobre esta experiencia universitaria, con el ánimo de identificar los avances, problemas e incertidumbres que la transición de un modelo tradicional de escuelas y facultades a uno departamental ha tenido en el caso de la U. de G.

Para el desarrollo de mi exposición tocaré cuatro aspectos principales. El primero consiste en la ubicación del contexto institucional en el cual debe ubicarse el proceso de departamentalización en la U. de G. En la segunda parte, describiré y, de algún modo, reconstruiré la discusión que tuvo lugar en torno a la propuesta de cambio de la organización o de la forma organizativa de la vida académica universitaria. En la tercera parte me centraré en la explicación del modelo departamental vigente en la universidad, así como en un análisis del proceso de diseño e implementación del mismo. Por último, en la cuarta parte señalaré lo que a mi parecer, representa algunos de los principales problemas, lecciones y desafíos de la experiencia departamental en la U. de G. Finalmente, y a manera de conclusiones, ofreceré algunas hipótesis de trabajo respecto de los problemas del tránsito de una forma organizacional a otra en las universidades públicas mexicanas de los últimos años.

Debo mencionar que la perspectiva desde la cual analizo la experiencia departamental de mi universidad se nutre de dos fuentes principales, de alguna manera complementarias o contradictorias, según quiera verse. Por un lado, como un observador y analista del proceso de cambio institucional ocurrido en los últimos 20 años de la U. de G., en el marco de una investigación comparativa de las relaciones entre poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas mexicanas. Por otro lado, como participante, primero, del diseño de la reforma universitaria entre 1989 y 1992 y, una década después, como jefe sucesivo de dos departamentos académicos de un centro universitario, desde 2002 a la fecha. En cualquier caso, espero contribuir modestamente no sólo al balance de la experiencia en términos de su posible importancia para otros contextos institucionales, sino también para avanzar en una discusión necesaria en mi propia universidad.

1. El contexto institucional

Para comprender de mejor manera la experiencia departamental de la U. de G. es indispensable ubicar el contexto institucional que dio origen, sentido y trayectoria a la reforma universitaria. Como se sabe, ningún proceso de cambio puede comprenderse sin hacer referencia al contexto específico en que se localiza y se desarrolla dicho proceso; no hay cambio social o institucional que se realice en el vacío histórico o político, sino que es justamente el entorno de los procesos de transformación lo que en buena medida ayuda a comprender quiénes, cómo y por qué impulsan los cambios. Este contexto, para el caso de la U. de G., lo podemos dividir en varias dimensiones: el contexto ideológico-político, el contexto académico y el organizativo. Reconstruiremos a continuación brevemente cada una de estas dimensiones para comprender el contexto de la reforma departamental universitaria.

a) Contexto ideológico-político

La idea de la departamentalización en la U. de G. surgió en el marco de un proyecto de reforma institucional desde finales de los años ochenta. Como ocurría con muchas otras universidades públicas en esos años, la idea misma de la reforma, el cambio, la transformación académica, administrativa y organizativa de la universidad eran parte de cierto “espíritu de época” que se extendió y dominó el imaginario universitario (y en buena medida el imaginario de las elites políticas nacionales y locales), luego de un ciclo largo de crisis financiera, conflictividad política y cuestionamiento o escepticismo público y social acerca del desempeño de la universidad. Como es sabido, los años duros de la década de los ochenta – la década perdida o trágica, según quiera verse, de la economía nacional– significaron un deterioro acelerado de la infraestructura universitaria, de los salarios de sus trabajadores, de los proyectos de investigación, del desarrollo de las funciones sustantivas universitarias en general. De manera paralela, el modo político de operación de la Universidad de Guadalajara, basado en el férreo control corporativo y el virtual monopolio que ejercía un grupo creado y consolidado desde los años setenta en la universidad (cuyo núcleo ordenador se centraba en la Federación de Estudiantes de Guadalajara –FEG–), había generado un clima interno de escepticismo y apatía que profundizaba la crisis institucional, una suerte de crisis de legitimidad del grupo hegemónico universitario que dominaba no solamente el acceso a los puestos directivos, sino que se extendía también a la contratación del personal académico y administrativo, el control estudiantil y el sindicalismo universitario (Gradilla, 1995, Acosta, 2002).

En términos más amplios, es decir, más allá de las fronteras institucionales de la U. de G. había surgido también la idea de que las universidades fortalecieran sus funciones de investigación y que dejaran de ser solamente universidades de docencia. Una velada crítica al modelo tradicional, napoleónico de la universidad, se instaló firmemente en el centro de esta idea. A dicho modelo se le acusó de rigidez curricular, de la separación entre investigación y docencia, de la débil vinculación de la universidad con la sociedad, del carácter profesionalizante de la docencia universitaria, de la politización salvaje de la vida interna, de la obsolescencia de los planes de estudio y un largo, largo etcétera. Por otro lado, la experiencia de movilizaciones como la de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) entre 1986 y 1987, que se tradujo en el fracaso de la reforma diseñada por el Rector Jorge Carpizo, así como de otras experiencias de universidades públicas mexicanas, habían confirmado para muchos sectores que las universidades eran organizaciones irreformables, imposibles, condenadas a morir por inanición o por hastío de sus comunidades internas o de las sociedades locales en las que operan.

En estas circunstancias se fue forjando cierta “ideología” de la reforma universitaria en Guadalajara orientada por dos intenciones centrales y complementarias. La primera, que la universidad pública debía ser una universidad de “calidad y excelencia académica”. La segunda era que la U. de G.

debía ser una organización “innovadora”. Estos dos objetivos tendrían cuatro ejes fundamentales de acción:

- a) el impulso a la investigación científica, como mecanismo de transformación institucional, y de fortalecimiento de la legitimidad académica y social de la universidad;
- b) la descentralización de las funciones sustantivas de la universidad, que contrarrestara la hiperconcentración e hipercentralización de los recursos y las decisiones académicas y administrativas;
- c) la necesidad de transitar hacia un modelo departamental que permitiera vincular eficazmente la investigación con la docencia universitaria,
- d) y por último, pero no al último, la reforma política de la universidad (Acosta, 2000; U. de G., 1995a).

Vistos en su conjunto, estos elementos conformaron el núcleo duro de fines y medios que articularon el proyecto de la reforma universitaria en la U. de G. Así, entre 1989 y 1993 estos elementos fueron considerados como estratégicos en la agenda de la reforma institucional, y fueron legitimados en el transcurso de esos cuatro años, en un accidentado proceso de discusión y de conflictividad política institucional. Pero finalmente, a finales de diciembre de 1993 se tradujo en una reforma a la Ley Orgánica de la Universidad, vigente desde 1952, y que permitió que al año siguiente (1994) comenzara el proceso de instrumentación de dicha reforma.

b) Contexto académico

Como casi todas las universidades públicas mexicanas, la U. de G. se creó y creció bajo el modelo tradicional de escuelas y facultades, y muchos años después, centros e institutos de investigación como espacios articuladores de las actividades de enseñanza, investigación y difusión cultural. También, como otras, incluyó casi desde su origen a las escuelas preparatorias [bachillerato] como parte de su estructura organizacional. Esto le confirió a la universidad una marcada orientación profesionalizante a sus actividades, en la cual la investigación era una actividad marginal, poco atractiva para estudiantes y académicos, y de débil crecimiento institucional.

Entre 1925 y 1993, la U. de G. estructuró las bases institucionales de su funcionamiento académico previo a la reforma señalada. Es decir, estamos hablando de un ciclo de casi siete décadas, que corre desde el año de reapertura o refundación de la Universidad, luego de una serie de cierres y reaperturas entre 1850 y 1925, en el contexto de la convulsionada etapa de la lucha entre liberales y reformistas, el porfiriato y el movimiento revolucionario de 1910-1917; hasta el último año en que funcionó bajo el esquema tradicional napoleónico que le dio origen e identidad como universidad pública heterónoma, no autónoma, comprometida con el proyecto del Estado de la Revolución Mexicana. A la largo de este período, se crearon 37 programas de licenciatura y 82 de posgrado (de los cuales 52 eran especialidades médicas), que funcionaron en 27 escuelas y

facultades; se crearon también 59 institutos y centros de investigación; así como 16 escuelas preparatorias (Comisión para la Reestructuración Académica de la Universidad de Guadalajara, 1989; U. de G., 1995a).

Para 1993, la matrícula universitaria era de más de 212,000 estudiantes, una planta docente de 7,300 profesores (de los cuales sólo 14% era de tiempo completo), y casi 5,000 trabajadores administrativos y de servicio (U. de G., 1995b). El peso de la enseñanza media superior de este conglomerado era determinante: casi 60% de la matrícula, 50% del profesorado y de los trabajadores administrativos desarrollaban sus trabajos en las escuelas preparatorias universitarias, lo que significaba que una parte importante pero menor en términos absolutos y relativos, desarrollaba actividades en la licenciatura y el posgrado universitario.

En estas circunstancias, la vida académica universitaria se había desarrollado durante un largo ciclo separando claramente las funciones de la docencia e investigación científica, en la cual predominaban de manera abrumadora solamente los profesores dedicados exclusivamente a la docencia y contratados, la gran mayoría, por horas (87%) y no los de tiempo completo, mientras que las actividades y las figuras de investigación eran marginales en la vida académica universitaria. Además los recursos destinados al financiamiento de esta actividad habían sido, históricamente, de alrededor de 2% del presupuesto universitario, mismo que en 1983 había caído dramáticamente a 0.52% del mismo, como efecto de la crisis económica del país. El nivel académico de los 452 investigadores registrados a principios de los años noventa indica que 34% tenía estudios de licenciatura, 6% de especialidad, 36% con maestría y 24% con doctorado (U. de G., 1993).

Estos datos permiten apreciar de mejor manera la forma en que se problematizó el diagnóstico inicial de la reforma académica universitaria, cuyos puntos principales fueron los siguientes (U. de G. 1990a):

- Separación (“divorcio”) entre docencia e investigación. Independencia de escuelas e institutos, docentes e investigadores, carreras y proyectos de investigación.
- Pocos incentivos a la carrera académica. Baja proporción de profesores de tiempo completo, ausencia de programas de formación de investigadores, bajos salarios, baja diferenciación.
- Incipiente profesionalización de la vida académica universitaria. Expansión moderada de la investigación.
- Dispersión de líneas y proyectos de investigación.
- Débil vinculación con las necesidades del entorno.

C) Contexto organizativo

La organización de la vida académica descansaba antes de la reforma, primordialmente, como hemos visto, en las escuelas y facultades universitarias, y sólo es en la década de los ochenta cuando comienza a expandirse la investigación científica como una función sustantiva importante en sí misma. Habitada por profesores e investigadores de tiempo parcial, la vida académica universitaria se había desarrollado por caminos extraños, de manera heterogénea, con asimetrías propias de la inmadurez de ciertas áreas (la mayoría) y la consolidación de otras. En otras palabras, nada fuera de lo común respecto de otras universidades públicas del país.

Sin embargo, en los años ochenta comenzaron a cambiar las condiciones para el desarrollo de la investigación. Como ha sido estudiado, existe un factor estratégico que permitió generar condiciones favorables al crecimiento de la investigación en la U. de G.: la creación del Departamento de Investigación Científica y Superación Académica (DICSA), en el año de 1983. Esto permitió el diseño e implementación de una agresiva política institucional de contratación de nuevo personal de investigación altamente calificado, con posgrados obtenidos en el Distrito Federal o en el extranjero, apertura de centros e institutos de investigación en varias áreas y el financiamiento hacia algunos proyectos y programas. No deja de ser paradójico que el impulso a la investigación tuvo su origen en las alturas de la burocracia universitaria de entonces, pero el hecho es que eso permitió el crecimiento de los recursos institucionales dedicados a la investigación; aunque eso ocurriera (segunda paradoja) en el marco de los años salvajes de la crisis económica nacional y financiera de la universidad (1982-1988).

Sin embargo, el crecimiento de la investigación ocurrió dentro de las estructuras tradicionales de la universidad. Poco a poco, al principio, y aceleradamente después, la incorporación de centros, institutos o programas de investigación fue poblando de nuevas figuras el paisaje universitario. Entre 1983 y 1992 fueron creadas o modificadas 54 unidades académicas de este tipo, algo sin precedentes en la historia universitaria local (Acosta, 2000, U. de G., 1990a). El número de investigadores se triplicó en estos años –se pasó de 150 a 452 investigadores, y surge la figura de auxiliares de investigación, que alcanza una cifra de 696 para 1992–, y se registra un incremento de casi el 3,000 % en el número de miembros del personal académico pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores. El presupuesto dedicado a la investigación se incrementó de 0.52% en 1983, a poco más de 4 % en 1992.

Estos datos explican la irrupción en la arena universitaria de un nuevo personaje –el investigador–, con su consecuente impacto en términos laborales, académicos y políticos en las estructuras universitarias. Cargando cada uno con su propia alforja de intereses, expectativas e inquietudes individuales y gremiales –ese viejo combustible de toda la acción social, para recordar a Weber–, estos personajes y sus creencias y prácticas irrumpieron en un contexto dominado por la tradición

docente de los grandes *enseñaderos* (la palabra es del ideólogo del Partido Acción Nacional y ex Rector de la UNAM, Manuel Gómez Morín) en que se convirtieron nuestras viejas universidades públicas. En esas circunstancias, la separación tradicional entre la investigación y la docencia se profundizó, y de alguna manera se legitimó; los investigadores establecieron su dominio fuera de los ámbitos de la docencia en el pregrado, aunque algunos de ellos comenzaron a diseñar y operar programas de posgrado en los cuales se reflejaba un vínculo más o menos sólido entre ambas funciones.

Al comenzar la década de los noventa, el grupo reformador de la universidad interpretaba, aunque realmente nunca lo llegó a demostrar, que las estructuras tradicionales constituían un obstáculo para la vinculación eficaz y legítima de la docencia, la investigación y la difusión. Gobernados por el afán o la obsesión del cambio institucional integral, total, holístico de la universidad, la elite gobernante y su respectiva coalición de apoyo consideraron que la organización departamental permitiría cumplir de mejor manera los objetivos académicos institucionales. El resultado fue la decisión de que el cambio académico –es decir, el cambio en las reglas, los modos de operación y la relación de las actividades de docencia, investigación y difusión universitarias– implicaba una transformación de la forma de la organización académica universitaria; de que la forma departamental era el mecanismo idóneo de desarrollo de las funciones sustantivas, la que permitiría modernizar las estructuras, las prácticas y hasta las mentalidades académicas de profesores, estudiantes e investigadores. En otras palabras, se “descubrió” (se construyó o se llegó a) la certeza dura de que la forma podría cambiar el fondo.

2. La discusión sobre la reforma y la departamentalización

La discusión sobre la transición del modelo tradicional de organización académica hacia un modelo innovador departamental se desarrolló en un período de casi cuatro años, entre 1989 y 1993. Sin embargo, el tema no predominó entre las primeras reuniones y los documentos que se diseñaron e implementaron en esos años (foros, reuniones temáticas, documentos de trabajo elaborados por diversos grupos académicos y administrativos, etc.). La agenda de la reforma universitaria estaba concentrada en temas como la descentralización, la profesionalización del personal académico, la vinculación con el entorno, la flexibilización de las estructuras académicas. Entre estas propuestas, el re-diseño de la organización académica fue colocado como un subtema de la flexibilización e innovación curricular y académica de la universidad, aunque con el tiempo se convertiría en un tema central de la reforma universitaria (U. de G., 1995a)

A lo largo de estos años de la *prerreforma* universitaria se respira un inconfundible aire de época, dominado por las ideas de la calidad, la innovación, la flexibilidad, la excelencia. Pero como en muchas organizaciones y comunidades, lo que domina en el ambiente es la sensación de que existe una crisis que tiene que ser resuelta con una transformación radical, con un cambio de sus estructuras, mentalidades, prácticas y valores. Es un asunto antiguo, polvo de viejos lodos de

las sociedades y de sus grupos e instituciones, pero que sorprende por la fuerza y velocidad con que reaparece de cuando en cuando. La intención de sustituir la organización tradicional por una departamental en la U. de G. se inscribe claramente en este contexto de “ansiedad de cambio”, en la que un gobierno universitario –con su compleja red de articulaciones políticas internas y externas– impulsó la idea misma de la reforma como eje de su actuación institucional.

Ahora bien, ¿de dónde surgió la propuesta de departamentalizar la vida académica universitaria? En corto, tendríamos que responder que no surgió del conocimiento o la historia del viejo vínculo humboldtiano de investigación y docencia, ni tampoco del análisis de la sociogénesis de la forma departamental en la vida académica universitaria. Básicamente, surgió de la observación de la vida académica universitaria norteamericana y de la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, quizá la experiencia fundacional de la departamentalización en la educación superior mexicana. La sólida vinculación entre la investigación y la docencia universitaria, la profesionalización académica, la influencia en el entorno social a través de las actividades de extensión y difusión, el predominio de la lógica académica sobre la lógica política o burocrática en la vida interna departamental, fueron inmediatamente percibidas por los reformistas universitarios como las virtudes asociadas inequívocamente, casi automáticamente, a la departamentalización de la universidad.

De hecho, si uno recurre a la memoria documental de la época (no mucha por cierto), se puede percibir cierta fascinación por el modelo departamental, aunque no se realizara un balance crítico, sin concesiones, de los supuestos y contextos institucionales donde éste tenía significación y sentido organizativo. Tampoco se puso demasiada atención al hecho duro de cómo iba a operar un modelo departamental en el contexto de una universidad que había crecido durante décadas con una estructura curricular rígida de programas y carreras, organizados por escuelas y facultades, y que había funcionado con una orientación profesionalizante basada en la enseñanza y no en la investigación. Tampoco se tomaba demasiado en serio el problema que representaba el hecho de que una minoría de profesores era de tiempo completo y los investigadores, propiamente dichos, constituían una fracción aún menor del personal académico universitario, lo que representaba un serio obstáculo para el funcionamiento de un modelo departamental “flexible, innovador e integrador”, como solía decirse en esos confusos pero intensos años de ansiedad y fiebre transformadora (U. de G, 1995a).

La modernización universitaria (gran frase, invocada frecuentemente para persuadir a alguien de que las cosas tienen que cambiar) se asociaba a grandes transformaciones y una de ellas era, por supuesto, *la transición hacia la departamentalización*. Y aunque se asumía con cierta resistencia el hecho de que en los primeros años noventa en la U. de G. no estaban dadas las condiciones necesarias para emprender una transformación de la unidad académica básica, se identificaron tres áreas críticas de la acción institucional para crear el entorno adecuado para el funcionamiento departamental: a) la descentralización y

regionalización universitaria; b) la profesionalización del personal académico, y c) la reforma a la ley orgánica universitaria. Esta identificación permitió ordenar la intervención reformadora en torno a tres decisiones clave:

- 1) la creación de una Red Universitaria conformada por centros universitarios regionales y temáticos, así como por un sistema de enseñanza media superior, que sustituirían y reordenaban a las escuelas, facultades, institutos y centros de investigación existentes, por una red de divisiones y departamentos localizados en los centros mencionados;
- 2) la creación de la figura de profesor-investigador, en el marco de la creación de un nuevo Estatuto de Personal Académico, lo que implicaba la reconversión del personal docente y de investigación en profesor-docente o profesor-investigador, y
- 3) la formulación de una nueva Ley Orgánica que sustituyera a la entonces vigente, que databa de 1952, y que diera sustento jurídico a las transformaciones diseñadas.

Esto permitió la discusión del modelo departamental, cuya primera versión y las subsecuentes procedieron del análisis de las estructuras departamentales de universidades como las de California, la de Québec y la de la UAM, en México (U. de G., 1990b). Es importante señalar que no hubo resistencias significativas a la implantación de un nuevo modelo departamental, aunque sí hubo un período de intensa conflictividad política general entre 1989 y 1991, suscitado por la ruptura entre la “clase política universitaria” (Acosta, 2000). Pero el tránsito hacia el modelo departamental, una vez aprobada la agenda y los tiempos de la reforma, fue relativamente un proceso “suave”, sin conflictos importantes. Más bien, la disputa se concentró, como podía esperarse, en la lucha por las posiciones directivas y por la integración de los Centros Universitarios, las divisiones y las unidades departamentales, donde los viejos grupos políticos y académicos entablaron una negociación en torno a los nombres, las orientaciones y las funciones específicas que deberían desarrollar los departamentos, así como de la re-adscripción institucional de los profesores y de los investigadores de la universidad. Ese es sin duda un proceso interesante, que debe estudiarse más profundamente, pues ahí, sospecho, radica la explicación a buena parte de los problemas que hoy enfrenta la departamentalización en la U. de G.

3. El modelo departamental de la U. de G.

El departamento en la U. de G. fue concebido como un espacio de integración de las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y difusión cultural (U. de G., 1991). Opera en el marco de un conjunto de programas de estudio, de carreras y de proyectos de investigación y de extensión y difusión, que exigen su coordinación con otras instancias y espacios de la organización. Básicamente, el departamento funciona como un proveedor de profesores para las asignaturas y materias incluidas en los programas de las distintas carreras que se ofrecen en cada centro universitario, pero también desarrolla proyectos y líneas de

investigación determinados por los propios investigadores y los grupos de investigación que se ubican en cada unidad departamental (ver Figuras 1 y 2).

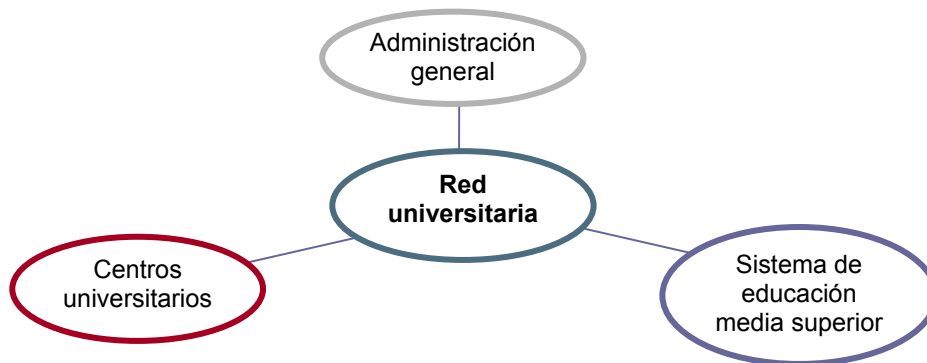


Figura 1. Red Universitaria de la U. de G.



Figura 2. Centros Universitarios de la Red (2005)

Teóricamente, el modelo departamental funciona en una estructura matricial donde los departamentos se coordinan con los programas de estudio para la determinación de la oferta de cursos durante cada ciclo académico. Esto fue diseñado para permitir la optimización de la planta docente, así como el desarrollo de nuevos programas y cursos, que enriquecieran o actualizaran permanentemente los conocimientos profesionales y de investigación de los estudiantes de la licenciatura y el posgrado (Figura 3, 4 y 5). Asimismo, se esperaba que eso facilitaría la movilidad de los docentes y de los investigadores. Al mismo tiempo, se adoptó la implementación del sistema de créditos, para que los estudiantes pudieran tener más opciones de formación curricular, elegidas o determinadas por ellos mismos, en función de sus intereses y condiciones de estudio.

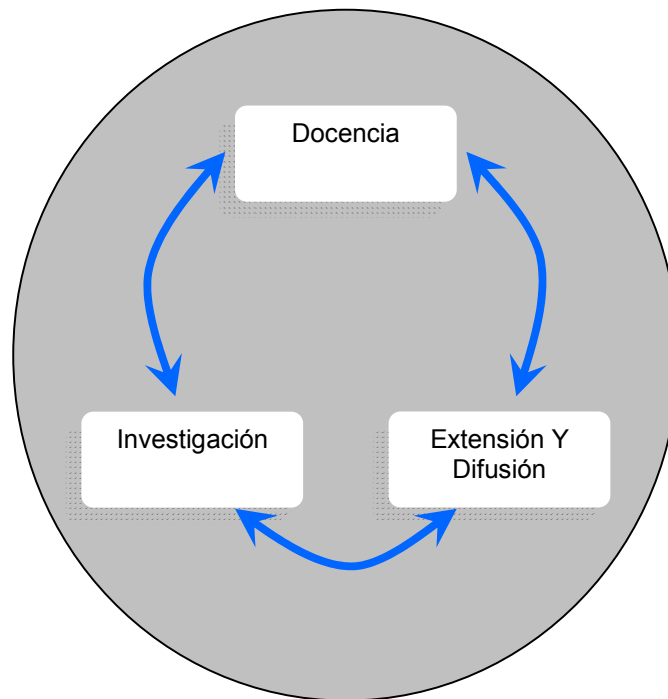


Figura 3. Diagrama de una unidad académica integral (UAI) o departamento

LICENCIATURAS ESPECIALIDADES Y POSGRADOS	MEDICINA	ODONTOLOGÍA	BIOLOGÍA	OTROS	
	DEPARTAMENTOS				
ANATOMÍA	•	•			
FISIOLOGÍA	•	•			
QUÍMICA	•		•		
MICROBIOLOGÍA	•		•		
OTROS					
Docentes de departamentos de otros centros.	•				
Docentes de departamentos de otros centros.	•				

Docentes de estos departamentos que imparten clases en otros centros.

Figura 4. Centro Universitario de Ciencias de la Salud

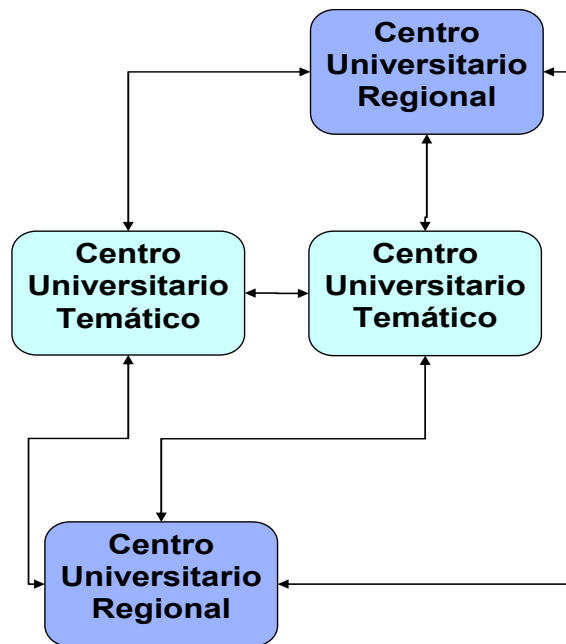


Figura 5. Diagrama del flujo del personal docente de un centro universitario a otro

Los departamentos están organizados internamente a partir de las *academias*, que aglutinan familias de cursos de asignatura, en las cuales se evalúan, revisan y actualizan los programas de los cursos registrados. También existen, aunque no en todos los casos, los centros de investigación, los institutos y los laboratorios, cuya existencia depende de la madurez en actividades y proceso de investigación, pero también de la naturaleza misma del trabajo académico de cada departamento. El gobierno departamental descansa fundamentalmente en dos figuras de autoridad: el jefe del departamento y el colegio departamental, integrado por los presidentes de las academias y los responsables y coordinadores de los centros, institutos o laboratorios legalmente constituidos en cada caso, es decir, que hayan sido aprobados y dictaminados por el Consejo General Universitario (ver Tabla I) (U. de G., 2000a, 2000b).

Tabla I. Estructura departamental en la U. de G.

Según el Artículo 143 de su Estatuto General (EG) el departamento se integran por:
El Colegio Departamental
La Jefatura del Departamento
El personal académico

Con esta estructura básica común, la departamentalización de la U. de G. se ha desarrollado con algunos matices importantes en cada centro metropolitano temático. Mientras algunos funcionan con cierta ortodoxia de acuerdo con el diseño inicial, otros decidieron separar los departamentos especializados (que funcionan básicamente como espacios de investigación) de los departamentos generales (que funcionan básicamente como proveedores de profesores para los programas de licenciatura o posgrado que ofrecen y coordinan ellos mismos).

4. Lecciones y experiencias de la implementación del modelo departamental

Enumero a continuación algunas hipótesis sobre las lecciones, los desafíos y las tensiones de la experiencia de la departamentalización en la U. de G, a 11 años de su implementación. Son enunciados que pueden servir para estudiar y reflexionar sobre las cosas que puede y no puede cambiar, fortalecer o debilitar un proceso departamental.

- **La departamentalización no resuelve por sí misma los problemas de la integración académica y la coherencia institucional.** La experiencia de la U. de G. no ha logrado integrar coherentemente las funciones sustantivas en los diversos centros universitarios. Las viejas prácticas y hábitos basados en

la separación de la docencia y la investigación se han reproducido bajo la forma departamental. Aunque en cada uno de los Centros temáticos metropolitanos y en algunos regionales se han constituido poderosos grupos de investigación o de docencia, ello parece obedecer al hecho de que su existencia y prestigio fueron previos al establecimiento de la forma departamental. En otros casos, existen incipientes procesos de creación de grupos y proyectos de investigación, con mayor o menor éxito y prestigio; pero en muy pocos casos esos grupos están ligados a programas docentes sólidos. Se han duplicado y triplicado los mismos departamentos en los diversos centros, generando relaciones de tensión y competencia entre los mismos centros universitarios.

- **Diversidad en la intensidad de la vinculación docencia-investigación-difusión.** En términos de vincular la docencia con la investigación, la forma departamental ha logrado reunir en un solo espacio a profesores e investigadores, y estos últimos tienen la obligación de impartir docencia; algunos profesores hacen investigación y algunos programas de posgrado están ligados efectivamente a grupos, proyectos y líneas de investigación específicas. Sin embargo, la docencia en su gran mayoría sigue una orientación profesionalizante y no de investigación; algo que debería, desde mi punto de vista, marcar el inicio de una nueva reforma en este vínculo: asumir la docencia como la parte central del pregrado y reconocer el vínculo de investigación como dominante en el posgrado, especialmente en el doctorado. Creo que el énfasis en la investigación debería acotarse y centrarse casi exclusivamente en algunas maestrías y, sobre todo, en el nivel del doctorado.

Por otro lado, aunque una parte importante de la producción editorial y las actividades de extensión están relacionadas con lo que se investiga o se enseña en la universidad, la gran mayoría tiene poco o nada que ver con las actividades académicas universitarias. El otro problema fuerte es la distribución de lo que se publica, pero de eso no hablaremos aquí.

- **La departamentalización y el sistema de créditos.** El departamento fue diseñado para que operara como un mecanismo de flexibilización pensado en la movilidad docente y la ampliación de los “grados de libertad” del estudiante, en términos de la conformación de sus tiempos y trayectorias escolares. Sin embargo, aquí hay quizá el mayor problema en la implementación, pues hasta ahora la movilidad docente es muy baja (los profesores permanecen hasta el retiro o la jubilación en sus mismas clases, sus departamentos y en sus centros universitarios), y los estudiantes no tienen verdaderas opciones para elegir sus trayectorias escolares. Existe mucha rigidez en la administración del sistema de créditos. Aunque la norma marca la posibilidad de que un estudiante pueda tomar clase en otro centro universitario o en otra carrera, el procedimiento administrativo lo vuelve una opción prácticamente imposible.

- **La profesionalización académica y la vida departamental.** Actualmente, existen casi 12,000 puestos académicos en la U. de G. (5,000 más que en 1993), de los cuales 37% son de tiempo completo (es decir, alrededor de 4,000 profesores, muy superior a la cantidad que teníamos en 1993, cuando sólo 14% eran profesores de tiempo completo), 10% de medio tiempo y 53% profesores de asignatura. De este universo, casi 1,300 son investigadores de tiempo completo (una cuarta parte del personal de tiempo completo), que representa un incremento de casi tres veces en relación con la situación al inicio de la reforma (Padilla 2005). Y comparado con el estado que guardaba la Universidad en 1993, estos indicadores muestran una mejoría efectiva en las condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación y la docencia.

Pero este crecimiento no ha sido producto de la departamentalización, sino del efecto combinado de la adaptación institucional a las políticas federales, como ha ocurrido en otras universidades públicas y de la reconversión de los nombramientos académicos al promulgarse el nuevo Estatuto de Personal Académico entre 1991-1992; es decir, antes de la departamentalización. En cualquier caso, este incremento del personal de tiempo completo ha ido acompañado también de un mejoramiento en la calificación académica de los docentes (hoy tenemos más doctores y maestros que nunca), aunque no sepamos muy bien para qué queremos profesores de licenciatura o de bachillerato con postgrados, que en muchos casos, obtuvieron en programas de incierta o dudosa calidad académica.

- **La sobrecarga administrativa a los departamentos inhibe u obstaculiza los procesos académicos.** “La burocratización de todo dominio”, esa vieja maldición weberiana de hace casi un siglo, ha reaparecido con mucha fuerza. A la luz de las nuevas exigencias que imponen o determinan las políticas federales (como PIFI, PROMEP)² o las políticas institucionales (en el caso de la U. de G, las políticas de planeación, programación y presupuestación), los departamentos se han convertido en entidades crecientemente burocratizadas.

Por otro lado, los números duros muestran que la burocratización de la universidad se manifiesta en la expansión no solamente de los espacios administrativos y académicos en lo que se realiza la gestión institucional, sino también en el número de mandos medios y superiores a lo largo de toda la estructura administrativa. Si en 1993 existía un total de 27 escuelas y facultades en las que se organizaban las actividades de docencia, investigación y difusión universitaria, operadas sobre la base de una estructura de puestos medios y superiores (que alcanzaba una cifra de 297 puestos, entre directores de escuelas, coordinadores de carrera, directores de centros o institutos de investigación), para 2003 teníamos un total de 14 centros universitarios temáticos (metropolitanos) y regionales, que hoy aglutinan a 31 divisiones y 123 departamentos académicos, operados en una estructura de mandos medios y superiores. Con ellos se ha alcanzado una cifra de 986 puestos en el año 2000. Esta expansión tiene una lógica de crecimiento institucional asociada a la forma de red universitaria, pero que parece alcanzar

un límite funcional y administrativo para el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad.³

Conclusiones

La experiencia de la departamentalización en la U. de G. muestra que esa forma organizativa resuelve algunas cosas pero no todas. Creo que, en general, como he manifestado en otros foros, está aún pendiente una evaluación rigurosa y sin concesiones acerca de los resultados obtenidos por la reforma universitaria en general, y el funcionamiento de la organización departamental en lo particular. Ello permitiría identificar con precisión los claroscuros de la experiencia de la U. de G. que se han mencionado.

De cualquier forma, las estructuras departamentales creadas en el marco de la reforma organizacional de la U. de G. representan un nuevo desafío para incrementar las capacidades institucionales de docencia, investigación y difusión; así como de reconocer y aceptar la función de vinculación con el entorno. Como todas las estructuras sociales, configuran una mezcla de restricciones y oportunidades para los individuos y los grupos académicos universitarios. La forma departamental constituye una alternativa organizacional para la vida académica, pero no supone la solución a los viejos y nuevos problemas de la integración y coherencia académica, y de gestión institucional de las universidades. Para el caso de la U. de G., luego de 11 años de funcionamiento de las formas departamentales, es necesario fortalecer no solamente los procesos de evaluación, dadas las nuevas circunstancias del entorno local y nacional, sino también la identificación de los “nuevos” asuntos críticos que asoman en una estructura organizacional que ha crecido de manera importante a lo largo de estos años.

Referencias

Acosta, A. (2002). *Ensamblajes conflictivos, políticas públicas y reformas universitarias en México, 1982-1992. El caso de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, CUCEA.

Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. México: Fondo de Cultura Económica-Universidad de Guadalajara.

Comisión para la Reestructuración Académica de la Universidad de Guadalajara (1989). Reestructuración académica en la Universidad de Guadalajara. *Revista Reforma y Utopía, Reflexiones sobre educación superior*, 1 (1), 13-35.

Gradilla, M. (1995). *El juego del poder y del saber*. México: El Colegio de México.

Padilla, J. T. (2005, 14 de marzo). IV Informe anual de labores 2005. En Universidad de Guadalajara, *Gaceta Universitaria* [Suplemento especial], 4 (383).

Universidad de Guadalajara. (1990a). *Una visión al futuro. Plan de Desarrollo Institucional*. Guadalajara, México: Autor.

Universidad de Guadalajara. (1990b). *Del gigantismo a la red universitaria. La descentralización posible*. Guadalajara, México: Autor.

Universidad de Guadalajara. (1991). *Red Universitaria en Jalisco. Propuestas para la reflexión*. Guadalajara, México: Autor.

Universidad de Guadalajara. (1993). *La universidad en el espejo. Tercer ejercicio de autoevaluación*. Guadalajara, México: Autor.

Universidad de Guadalajara. (1995a). *El proceso de la reforma académica en la Universidad de Guadalajara, 1989-1995*. Guadalajara, México: Autor.

Universidad de Guadalajara. (1995b). *Certidumbre y esperanza. Plan Institucional de Desarrollo, 1995-2001*. Guadalajara, México: Autor.

Universidad de Guadalajara. (2000a). *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara* (aprobada con el decreto 15319 del Congreso del Estado de Jalisco, publicada en el Periódico Oficial "El Estado de Jalisco", 15 de enero de 1994). Guadalajara, México: Autor.

Universidad de Guadalajara. (2000b). *Estatuto General de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, México: Autor.

¹ El autor agradece el apoyo del Lic. Francisco Gama Tejeda, becario del proyecto de investigación "Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1990-2000", realizado con fondos del CONACYT, en la elaboración de las figuras que acompañan este texto.

² PIFI: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional; PROMEP: Programa de Mejoramiento del Profesorado.

³ Estos datos, de carácter preliminar, fueron tomados del documento de mi trabajo "Poder y cambio institucional en la U. de G., 1990-2004", que es parte de los avances del proyecto de investigación del cual soy responsable actualmente.