

EL PAPEL DE LOS DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA *

MIGUEL ZABALZA BERAZA

RESUMEN

¿Qué papel tienen o deben tener los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia? El presente artículo intenta responder a esta pregunta. Para lo cual se detiene en tres apartados:

- 1) Los departamentos deberían tomar un liderazgo, intermedio entre las altas jerarquías y los individuos expertos, en la formación del profesorado.
- 2) Los departamentos como ecosistemas de convivencia y apoyo mutuo.
- 3) Los niveles de impacto de los departamentos en la mejora de la calidad de la docencia y las condiciones para que dicho impacto se produzca.

Concluye el autor afirmando que tal y como hoy día están constituidos los departamentos en la universidad española, no son, por desgracia, los motores de la formación de su respectivo profesorado. Sus responsables están demasiado absorbidos por otros menesteres como la gestión administrativa y la organización académica. La normativa legal tampoco lo fecunda. Y, sin embargo, los departamentos son el mejor escenario donde podría crecer el arte de la formación docente. Se ofrecen modos de conseguirlo.

ABSTRACT

What role should University departments play in the improvement of teaching quality? The following article tries to answer this question. As such, it is divided into three parts:

- 1) The departments should play a leading role (between the hierarchy and individual experts) in the education of teachers.
- 2) The departments as ecosystems of coexistence and mutual support.
- 3) The level of impact the departments have on improving teaching quality and the conditions necessary for said impact.

The author concludes affirming that Spanish University departments as they are currently organised are unfortunately not the "motors" of the education of their respective professors. Those responsible are too busy with other duties such as administration and academic organisation. The legal system does not promote it either. Paradoxically, the departments are the best setting for the growth of the art of teacher education. Different ways of achieving this are suggested.

PALABRAS CLAVE

Departamento universitario, Calidad docente, Liderazgo formativo, Formación del profesorado, Impacto formativo.

KEYWORDS

University Department, Quality of teaching, Educative Leadership, Teacher training, Educative impact.

* Una primera versión de este texto ha sido presentada en el *I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: Calidad de la Docencia Universitaria* (Santiago de Compostela, 1999).

“El cambio necesita de esfuerzos realizados en niveles diferentes de la organización” (Hopkins y otros, 1997) [1].

INTRODUCCIÓN

Debo decir, como justificación preliminar de este artículo, que constituye solamente una primera reacción a la problemática de rupturas y conflictos que están comenzando a aparecer y a extenderse como una plaga en el ámbito de los Departamentos Universitarios.

La propia experiencia que cada uno de nosotros tiene y lo que escucha a compañeros y compañeras de la propia y de otras áreas de conocimientos indica que aquella enorme expectativa que se había puesto en los Departamentos como un modelo de organización nuevo y más dinámico de la docencia está teniendo un éxito limitado.

Si volvemos la vista atrás, la incorporación a la universidad española de las Áreas de Conocimiento y de una estructura docente basada en Departamentos significó, en su momento, una apuesta por buscar espacios intermedios con mayor capacidad de cohesión entre docencia e investigación, por un lado, y entre el propio profesorado por el otro. Constituyó un paso de página en un modelo de organización (las Cátedras) muy basado en la figura personal y omnipotente del catedrático para pasar a un estilo de liderazgo más horizontal y acorde con los principios de la gestión democrática. Constituyó un primer intento por quebrar la enorme tendencia al individualismo del profesorado estableciendo escenarios intermedios de relación personal y profesional, de toma de decisiones y de coordinación.

Se pensó que, en relación a la anterior dependencia de Facultades y Escuelas, los Departamentos podían constituir un ecosistema más amigable y positivo (tanto desde el punto de vista personal como del profesional) para el profesorado. Habría la posibilidad de constituir líneas de investigación más fuertes y productivas, habría la posibilidad de desarrollar una docencia más coordinada, habría la posibilidad de que los profesores noveles se sintieran más arropados en su periodo de consolidación definitiva en la carrera docente, etc. etc. Se estaba buscando un cambio que permitiera superar la sensación de soledad de algunos profesores y también un mejor uso de los recursos disponibles (en la medida en que profesores de ciertas materias no podían dedicarse a su ámbito de especialidad pues debían impartir materias muy dispares entre sí para cubrir su dedicación).

Tantas expectativas están hoy en entredicho. No es que los Departamentos estén funcionando mal por principio y a nivel general. No tiene sentido hacer lecturas catastrofistas. Seguramente la mayor parte de ellos “van tirando”. El problema está en que su nivel de funcionamiento, incluso en los que van bien, dista mucho de dar cumplimiento a aquellas elevadas expectativas que se tenía sobre ellos. Pudiendo ser y precisando la institución que sean una pieza básica en la mejora de la calidad de la docencia, la verdad es que no están haciendo aportaciones significativas en esa dirección. Pudiendo ser una de las piezas clave en la configuración de un clima de apoyo mutuo, de coordinación docente, de innovación, etc., no sólo no lo están siendo, en general, sino que en algunos casos se han

convertido en un auténtico lastre institucional y en uno de los problemas serios que deberá afrontar la universidad española en los próximos años.

¿Qué está pasando en los Departamentos Universitarios?. ¿Qué es lo que no está funcionando bien en algunos de ellos?. ¿Qué tipo de cosas podrían mejorarse para retornar a una situación más favorable en la que los Departamentos fueran efectivamente esa pieza clave en la mejora de la docencia universitaria?

Desde luego, dar respuesta a esas preguntas requiere un estudio más serio que el que se puede ofrecer en un artículo. Por eso decía que este texto no es sino una primera aproximación al estudio de los Departamentos. Espero iniciar una investigación en profundidad sobre el tema en los próximos meses. Pero me gustaría tener algún *feed back* previo sobre el tema de forma que pueda contar con la perspectiva de otros colegas al respecto. Por eso me he animado a presentar estas ideas como materia de discusión dentro de esta monografía sobre la calidad de la docencia en la Universidad.

Los Departamentos Universitarios constituyen entidades institucionales intermedias comprometidas en la coordinación de la docencia y la investigación de los profesores que se integran en ellos. Con todo, el protagonismo que la actual normativa les concede en la gestión de la docencia, difícilmente supera los umbrales de la dimensión burocrática y administrativa de dicha función. Los aspectos más cualitativos de la actuación docente siguen permaneciendo como espacios *opacos e inmunes* a la intervención optimizadora de los Departamentos.

Al no desarrollar una función coordinadora efectiva en esa posición intermedia, lo que se produce es una clara desconexión entre el nivel de las decisiones y planteamientos institucionales (en los que se define la “misión” institucional y el sentido global del Proyecto Formativo) y las actuaciones concretas de los profesionales que los desarrollan.

En mi opinión, la única posibilidad de mejora real de la calidad de la docencia en la Universidad pasa por la recuperación de las instancias institucionales intermedias (incluidas la función de *liderazgo* y la de coordinación que desde ellas se realiza) en el organigrama y en el funcionamiento real de las mismas. Por otra parte, sólo a través de una revitalización del funcionamiento de los Departamentos podrá afrontarse la superación del modelo individualista de actuación de los docentes universitarios.

Numerosos trabajos, aunque centrados más en la enseñanza secundaria que en la superior, han abordado el tema de los departamentos desde esta óptica. El planteamiento que pretendo hacer aquí se halla próximo al desarrollado por los investigadores holandeses Witziers, Slegers e Imants (1999) [2]:

“Los Departamentos pueden ser analizados como equipos (grupos de trabajo) a los que se les ha delegado la responsabilidad de coordinar el desarrollo de los contenidos curriculares. Así pues, los Departamentos funcionan en el nivel intermedio de las organizaciones y juegan un importante papel desarrollando las funciones de gestión en ese nivel intermedio, sobre todo en lo que se refiere a las cuestiones educativas. En teoría, la gestión de los contenidos curriculares por los Departamentos implica que en ellos se lleva a cabo:

- la toma de decisiones conjuntas entre los miembros del departamento sobre los objetivos y el contenido de la educación,

- una frecuente interacción y una comunicación abierta entre los miembros del departamento,
- una visión común y compartida entre los miembros del departamento con respecto a los objetivos de la educación y los medios para conseguirlos,
- un liderazgo efectivo por parte del director/a del departamento.

Por supuesto, no todos los Departamentos cumplen con estos requisitos. Pero este esquema nos proporciona las 4 características que pueden ser usadas para describir el funcionamiento de los departamentos: toma de decisiones, colaboración, consenso y liderazgo” (p. 295).

En esta misma línea de análisis he planteado este artículo. Las cuatro dimensiones identificadas por los colegas holandeses (toma de decisiones, colaboración, consenso y liderazgo) han sido reducidas a tres pero dotándolas de una perspectiva más global: dimensión liderazgo, dimensión convivencia y dimensión actuación docente.

El artículo trata, por tanto, de plantear cuáles serían las coordenadas institucionales desde las que los Departamentos podrían asumir esa función de “garantes” de la calidad de la docencia, actuando como una especie de instancias de autocontrol (*quality assurance subsystems*).

En resumen, el esquema de los puntos a tratar es el siguiente:

1. La función de liderazgo intermedio de los Departamentos

Se revisan en este punto las tensiones y dimensiones del liderazgo intermedio que asumen los Departamentos tanto en su orientación de *liderazgo transaccional* como de *liderazgo transformacional*.

2. Los Departamentos como ecosistemas de convivencia y apoyo mutuo

La experiencia reciente nos indica que los Departamentos pueden constituir bien ese espacio especialmente cualificado para desarrollar una cultura de la colegialidad y el apoyo mutuo bien el escenario donde se representan y agudizan los conflictos más agrios y destructivos entre compañeros. La incidencia de estos diversos “climas” en la calidad de la enseñanza es tan notable que se ha comenzado a hablar de *departamentos saludables* y de *terapias institucionales* para mejorar las dinámicas relacionales en su seno como condición previa a cualquier propuesta de mejora de la calidad de la docencia.

3. Los niveles de impacto de los Departamentos en la mejora de la calidad de la docencia y las condiciones para que dicho impacto se produzca

Se abordan en este punto las posibilidades que los Departamentos tienen de influir positivamente en la mejora de la calidad de la docencia y bajo qué condiciones dichas posibilidades se hacen efectivas.

1. La Función de liderazgo de los Departamentos Universitarios

Los modelos organizativos basados en los individuos [3] destacan que, desde la perspectiva analítica que ofrecen dichos modelos, los componentes estructurales de la

institución y la propia identidad institucional de la organización acaban teniendo menos peso y menor capacidad de influencia que los propios individuos.

Al igual que sucede en los equipos de fútbol mal organizados podríamos decir que las estructuras jerárquicas superiores se hallan muy alejadas de las inferiores y que, por tanto, resulta prácticamente inviable trasladar las decisiones asumidas como institución a los miembros de la misma. Tanto más difícil es esa diseminación cuanto más cualitativa sea la decisión u orientación institucional y cuanto ésta pertenezca más al ámbito de la actuación individual.

El caso de la universidad es bien claro al respecto. Estructurada como organización basada en individuos y donde éstos tienen una gran autonomía de actuación (en la línea habitual de las *burocracias profesionales*) parece claramente inviable cualquier modelo de gestión que implique una transmisión directiva de orientaciones *top-down*.

Resulta claro, en este sentido, que, en lo que se refiere a la Universidad, pecan de poco realistas e inapropiadas al contexto las habituales clasificaciones de las funciones a desarrollar por un director/a de Departamento.

Así, por ejemplo, Brown y Rutherford (1998) [4] atribuyen a los Directores de Departamento la siguiente serie de funciones:

- el director/a de Dpto. como *jefe de personal (servant leader)*
- el director/a de Dpto. como *arquitecto de la colegialidad*
- el director/a de Dpto. como *educador en valores y compromisos*
- el director/a de Dpto. como *arquitecto social* (permanentemente atento/a a las necesidades de estudiantes y profesorado a su cargo)
- el director/a de Dpto. como *ejemplo de profesional*.

Las personas encargadas de dirigir los Departamentos difícilmente están en condiciones de asumir ese conjunto de funciones. Los roles a desempeñar por ellos/as se solapan y las condiciones en que han de hacerlo no son demasiado favorables a facilitar el liderazgo efectivo. Se espera más bien de los directores/as de departamento que hagan como los buenos árbitros: pasar desapercibidos y no incordiar demasiado con exigencias o llamadas al orden. Por eso que al final su función está mucho más ligada a la gestión administrativa que a la mejora de la calidad de los procesos docentes y de investigación.

Sin embargo, parece claro, que el papel de los departamentos resulta fundamental en la mejora de la calidad institucional. Como han señalado Hopkins y col. (1994), el cambio y la mejora necesita de esfuerzos realizados a niveles diferentes de la institución. Y en un sentido similar, otros autores (vide Sammons y otros, 1997) insisten en la necesidad de reconceptualizar la idea de liderazgo institucional para que englobe no sólo el nivel máximo de la jerarquía (los equipos rectorales o de gobierno de las instituciones) sino también los niveles intermedios. La importancia de este liderazgo intermedio ha sido ampliamente explicada por Mintzberg (1979) [5] y Bennett (1995) [6].

Esta categoría del liderazgo ha sido también uno de los *rasgos básicos* que caracterizan a los centros escolares de calidad (véase revisión de Purkey y Smith, 1983 [7]; Fullan, 1982 [8]; Estebaranz, 1996 [9]).

Dos funciones básicas ejercen los Directores/as de Departamento desde el punto de vista del liderazgo:

a) La función del liderazgo *transaccional*

En este sentido, los líderes departamentales, en tanto que líderes intermedios de la institución, garantizan que las decisiones tomadas a nivel superior sean seguidas (con diverso nivel de determinación según la naturaleza de la orientación o norma y según la cultura más o menos autoritaria de la institución) por el grupo de personas que ellos coordinan. Se convierten así en eslabones y puntos de conexión (los intermediarios) entre las cúpulas institucionales y las bases, entre las políticas de la institución y las prácticas de los profesionales que la forman: llegar a organizar y coordinar el trabajo de los profesores y administrativos para que se adecuen mejor a las orientaciones de la institución y a la consecución de sus fines. De ahí que su papel sea tan fundamental

Podríamos decir que juegan el papel de representantes de la institución ante los colegas que pertenecen al Departamento que dirigen. Ello suele conllevar el ejercicio de un cierto “*poder*” delegado de la propia institución. Ese poder suele venir vinculado a la connotación y orientación de las decisiones, la distribución del trabajo, la diseminación de la información y la gestión de los recursos.

b) La función del liderazgo *transformacional*

En este sentido, los líderes departamentales actúan como representantes de sus colegas frente a la institución. Se convierten en agentes de cambios en la cultura de la institución y la dinámica de funcionamiento de la misma. Generan innovaciones y, en ocasiones, conflicto en el seno de la institución y en ese sentido provocan cambios.

El papel fundamental a ejercer en este sentido es el de generar una identidad compartida (cultura de la colegialidad) en el grupo de profesores y personal del departamento. Implica también diseñar y estimular una dinámica atrayente de innovaciones y planes de acción que supongan el desarrollo de las personas y de la propia unidad departamental.

Como han señalado Glover, Gleeson, Gough y Johnson (1998) [10], refiriéndose a los directores de departamento de escuelas secundarias, el ejercicio de esta función implica trascender la gestión de los componentes estructurales y burocráticos de la institución para intentar impactar en su cultura para modificarla. Es por eso que la dimensión colegial (ya no se trata de un *poder sobre*, como el en liderazgo transaccional, sino de un *poder a través de*) resulta condición necesaria: el liderazgo transformacional implica una fuerte vinculación a las personas que constituyen el departamento y un posicionamiento de estimulación de la sinergia colectiva que permita el cambio (de las personas, de la cultura y de las dinámicas).

El papel de los directores de Departamento como *líderes* está bastante borroso en las instituciones educativas. Su cualidad de *primum inter pares* le resta capacidad para actuar autónomamente en la dirección del grupo de personas a su cargo. Incluso la propia función

directiva que desempeña es solamente parcial debiendo combinarla con el mantenimiento de su actuación como profesor.

Quizás por eso mismo, por su marginalidad institucional en el modelo actual, esta cuestión ha sido poco estudiada en este nivel de la organización: la función del liderazgo en sí misma y su repercusión en el desarrollo de la actividad docente. Suele haber más datos sobre sus competencias, sus actuaciones reales, etc.

2. Los Departamentos como ecosistemas de convivencia y apoyo mutuo

La función transformacional de los líderes departamentales hacía especial insistencia en este aspecto de la *calidad de vida* en el seno de los departamentos.

Parece obvio que al reducir los contextos de relación personal y de actuación profesional a un círculo menor se produce un doble fenómeno:

- Las relaciones entre las personas comienzan a ser más próximas y a estar más interrelacionadas y condicionadas mutuamente. Lo que uno haga, quiera o reclame acaba afectando a la situación de los demás que se van a ver afectados por el juego decisional.
- Las relaciones comienzan a connotarse emocionalmente. Las vinculaciones personales tienden a basarse más en aspectos personales que profesionales. Las filias y las fobias acaban influyendo de manera más profunda en las relaciones. Se producen alianzas basadas más en la afinidad personal y en coaliciones de intereses (en ambos casos muy saturadas de elementos más emocionales que racionales) que en posicionamientos profesionales. Las estructuras de fidelidad personal acaban condicionando las decisiones que se adoptan.

Lo que sucede en este contexto es que los departamentos puede convertirse en auténticos nichos de seguridad personal basada en el apoyo mutuo y la colaboración. O pueden desviarse hacia núcleos de conflictos constantes y mutuamente agresivos donde se emplean las peores armas (porque vienen marcadas por un incremento de la emocionalidad y un deterioro de la racionalidad) para “destruir” al contrario (un campo de batalla, *arena of struggle*, como lo ha denominado Ball (1987) [11]). Esto es, pueden funcionar (desarrollar una dinámica de) como *espacios de colegialidad* o como *espacios de competencia*.

Lo que está sucediendo hoy día en muchos departamentos es justamente esta segunda situación: grupos divididos y enfrentados con tintes de radicalidad y enemistad que supera el mero conflicto de perspectivas o enfoques profesionales. Hay mucho de desconsideración personal y enemistad que se traduce en denuncias, zancadillas, utilización de los alumnos para hacer daño al otro, etc.

Se trata de un fenómeno que resulta muy difícil de entender y que merece ser considerado muy detenidamente. Ninguna operatividad y, menos aún, calidad en las actuaciones puede esperarse de un departamento en esas condiciones. ¿Quién podría

hablar, en esas circunstancias, de los Departamentos como *comunidades saludables* y, menos aún, como *comunidades que aprenden*?

Se ha querido, a veces, explicar el conflicto en las instituciones educativas en función de desequilibrios sociales o culturales. Pero ese tipo de modelos, obviamente, no resulta demasiado útil para ayudar a entender la naturaleza de las controversias internas en los Departamentos. En este caso no estamos hablando de ricos contra pobres, de culturas mayoritarias contra culturas minoritarias ni de dificultades de problemáticas relacionadas con los códigos lingüísticos. Ni siquiera es una oposición entre hombres y mujeres, aunque algunos enfoques feministas insisten en la diversidad de oportunidades de promoción y reconocimiento para las mujeres en la Universidad.

Hay que buscar, creo yo, otro tipo de elementos que ayuden a iluminar el sentido de esos conflictos. Dos modelos de aproximación me parecen interesantes al respecto:

- Los enfoques que sitúan los problemas en la calidad de las relaciones entre los individuos y la organización.
- Los enfoques que sitúan los problemas en el ámbito de las relaciones interpersonales (sobre todo cuando se trata de grupos pequeños).

La relación individuo-organización

Algunos de dichos conflictos se deben, desde luego, a la falta de “congruencia” entre los intereses de los individuos y los de la organización como han tratado de explicar los teóricos que analizan las organizaciones desde la perspectiva que ofrecen los modelos de los Recursos Humanos (Ghilardi, 1988) [12].

La relación individuo-organización no siempre es fácil. Lo es menos aún en la universidad debido al espacio escasamente regulado en que se mueve la acción profesional de los profesores/as universitarios (cosa que no sucede, por ejemplo, con el resto del personal). Cuanto menos regulado está una organización laboral más se hace depender la calidad del desempeño del compromiso personal de sus trabajadores. La universidad es un caso típico de un escenario laboral escasamente regulado. Esta situación permite una gran autonomía profesional pero, a la vez, la posibilidad del descompromiso personal con la institución.

Ya he analizado en un trabajo anterior [13] las implicaciones que esta situación de *burocracia profesional* (Maassen y Potman, 1990) [14] tiene con respecto a la particular forma de trabajo que se genera en la universidad: los intereses y estilos individuales se hacen fuertes y ello trae consigo fuertes dificultades para la coordinación y una cierta tendencia a relegar las necesidades de la organización en relación a las propias necesidades, intereses o “visión” de los problemas.

Algunos conflictos departamentales tienen en esta situación su particular caldo de cultivo. Las relaciones no siempre son buenas entre el profesorado más comprometido o el que lo está menos; los particulares modos de ver las cosas y de orientar las decisiones (nunca demasiado alejados de lo que son los intereses personales o de grupo); las peculiaridades de un tipo de liderazgo muy condicionado por la peculiar distribución del poder que exista en el departamento, etc. condicionan mucho el clima de las relaciones.

En segundo lugar, la relación individuo-organización tampoco resulta fácil en la Universidad porque ésta (la institución universitaria) no siempre está en condiciones de responder adecuadamente a las necesidades básicas de los profesores. Glickman (1981) [15] establece un *continuum* de necesidades cuyos dos polos extremos se corresponden con dos tipos de necesidades especialmente sensibles a la relación sujeto-organización:

a) La necesidad de *sustento* que Glickman la plantea como *necesidades fisiológicas* y, en mi opinión, sería más correcto situarla en el marco de la *necesidad de seguridad*.

La *seguridad en el trabajo* es uno de los bienes más preciados en nuestra sociedad de fin de siglo que ha coincidido con un momento de especial precariedad en el empleo. Es un tipo de factor que condiciona fundamentalmente aquellos Departamentos universitarios con un alto porcentaje de personal joven y sin estabilizar. Es justamente esa búsqueda de la “estabilidad” la que se convierte en fuente constante de conflictos cuando la institución mantiene muy mermadas las posibilidades de incorporación a la carrera docente.

Aunque esto afecta especialmente a los miembros más jóvenes de los Departamentos no son ellos/as los únicos afectados. A partir de esta situación se genera toda una dinámica de afinidades y coaliciones destinadas a presionar y favorecer a sus propios candidatos. ¿Quién se puede presentar a la siguiente oposición y quién no? ¿A quién va a apoyar el Departamento? ¿A qué catedrático, profesor o grupo conviene más arrimarse si uno quiere tener opciones plausibles de entrar, es decir, cómo está el equilibrio de poder dentro del Departamento?

b) La necesidad de *autoestima* que también podríamos denominar como necesidad de “reconocimiento” para darle un sentido más social y externo.

El *reconocimiento* es una dimensión básica de toda organización eficaz y que la universidad no siempre prodiga con respecto a su personal. Y, a veces, cuando lo hace, se tiene la impresión de que no se trata de un reconocimiento basado en el esfuerzo personal sino en criterios burocráticos del tipo de “café para todos” o en otros excesivamente neutros como el de antigüedad.

¿De qué manera influye esta dinámica en los Departamentos? Buena parte de los aspectos básicos del liderazgo intermedio al que me he referido en el punto anterior tienen que ver con esta dimensión del “bienestar” personal y del buen clima del grupo.

Al menos en lo que ha sido mi experiencia personal y de otros colegas que me han referido la suya, creo que hay todo un conjunto de aspectos de la dinámica de bastantes departamentos que lesionan esta necesidad de reconocimiento:

- Las diferencias claras en cuanto al trato otorgado y a las cargas atribuidas a los diferentes miembros del Departamento: por razón de su status académico, por razón de su antigüedad, por razón de diversos privilegios adquiridos (con frecuencia basados en criterios no universitarios).
- En ocasiones esas diferencias tienen un correlato salarial que hace que por el mismo trabajo se estén recibiendo contraprestaciones muy diversas.

- La estructura jerárquica interna y el uso que se haga de la propia posición en esa jerarquía: si se utiliza simplemente para incrementar las propias prebendas y comodidades (en cuando a la elección de cargas y condiciones de trabajo) y no, paralelamente, como expresión de el nivel de compromiso institucional a asumir (cuanto más alto esté uno en la jerarquía mayores compromisos institucionales debería estar llamado/a a asumir).

El *reconocimiento* también está fuertemente ligado a la posibilidad de promoción en la carrera profesional. Muchos de los problemas que está habiendo en los departamentos vienen ocasionados por la insatisfacción generada por el bloqueo de la promoción. Las personas que entienden que se les está impidiendo una merecida promoción acumulan insatisfacción y acaban trasladando esta insatisfacción (de forma activa, a través de coaliciones y estrategias institucionales de diverso tipo, o también de forma pasiva a través de la inhibición personal) a la dinámica de funcionamiento de sus departamentos.

En algunos casos ésta es una situación no querida por el Departamento como tal ni por sus líderes. Pero ello no impide que la insatisfacción acabe desequilibrando las relaciones y provocando desazón y conflictos.

Las relaciones interpersonales en los grupos pequeños

Una segunda perspectiva de aproximación a la problemática relacional de los Departamentos es la que ofrece el estudio de los grupos pequeños y de las particulares relaciones que se producen en ellos. Al final, los departamentos (salvo en los casos de departamentos masivos y polivalentes en los que las relaciones se mantienen a un nivel superficial y puramente funcional) constituyen grupos de individuos cuyos comportamientos se afectan mutuamente y cuyas relaciones se producen en un espacio próximo y personal. De ahí que la variable *clima* (y no sólo en sus vertientes más académicas y formales sino también en su dimensión psicológica y emocional) sea un aspecto de notable importancia.

Puede verse un análisis más en profundidad de la importancia del *clima* en las instituciones educativas y sus efectos sobre las relaciones y los resultados de las mismas en un trabajo anterior (Zabalza, 1996) [16].

Muy interesante me pareció en su día el estudio de Murnighan y Conlon (1992) [17] sobre las especiales dinámicas relacionales y profesionales que se generan en los grupos pequeños. Ellos estudiaron las relaciones en diversos cuartetos musicales ingleses y llegaron a identificar en ellos diversas paradojas (que se corresponden con lo a mí me gusta plantear como *dilemas*) que son perfectamente trasladables al funcionamiento de los departamentos:

— La paradoja de liderazgo frente a la democracia

Los cuartetos, al contrario de las grandes bandas son estructuras horizontales. No tienen un director que decide qué es lo que se va a tocar y cómo. Se supone que cada uno de ellos cuenta con 1/4 de la responsabilidad del grupo. Sin embargo, la estructura del grupo no es simétrica, pues la figura del 1er. violín concentra las mejores oportunidades de

“imagen” y su papel es más significativo en el desarrollo de las composiciones. El conflicto inherente a esta contradicción interna es el que puede dar lugar a un tipo de relaciones problematizadas.

— *La paradoja del segundo violín*

El segundo violín debe ser un virtuoso de la música, pues su papel es fundamental para un desarrollo correcto de las composiciones. La importancia de su papel tiene escasa correspondencia con el reconocimiento que recibe. Se produce con él el peculiar dilema del profesional muy cualificado pero que siempre permanece en una posición subordinada.

— *La paradoja de la confrontación frente al compromiso*

Un trabajo tan intenso y detallista como el de un grupo musical debe conllevar necesariamente a diversas formas de ver las cosas, de interpretar las piezas, de tomar decisiones, etc. El conflicto resulta pues inevitable. Pero, a su vez, una exageración del mismo o la dificultad para manejarlo adecuadamente (para poder retornar de posturas divergentes a una compartida de síntesis) puede hacer inoperante a un grupo.

Por otra parte un tipo de relación basado en el compromiso (en la evitación del conflicto) traería consigo la mediocridad y, en cierta medida, incluso la inoperatividad.

De esta propuesta de análisis de Murnighan y Conlon son muchas las cosas que pueden aplicarse al funcionamiento de los Departamentos. También en ellos la estructura horizontal de las relaciones dificulta en gran manera un estilo de liderazgo demasiado directo y personal. El dilema del segundo violín es una constante en las vivencias de algunos profesores/as que se sienten sistemática y permanentemente postergados en razón de criterios que, en su opinión, poco tienen que ver con la calidad académica: son ellos/as quienes hacen el trabajo duro y son otros los que se atribuyen los méritos o quienes reciben el reconocimiento público. Y finalmente, la presencia del conflicto es también inherente a un contexto como el universitario en el que tanta importancia tienen los puntos de vista y los criterios personales a la hora de definir las opciones a adoptar. La libertad de cátedra no es sino un salvoconducto al compromiso ficticio (dar por acordado de antemano que cada quien puede hacer lo que considere oportuno y que nadie tiene derecho a decirle nada).

Pero quisiera rescatar de este trabajo al menos dos de sus conclusiones, aplicables también al ámbito de los departamentos universitarios:

- Los cuartetos con éxito entienden y afrontan, al menos implícitamente, las contradicciones inherentes de su grupo. Los cuartetos menos exitosos no logran hacerlo.
- Los modelos más aplicables de resolución de los conflictos (los autores siguen el planteado por Pruitt y Robin, 1986 [18]) se centran en la idea de renunciar tanto a la evitación de los conflictos como a los compromisos prematuros en favor de un estilo de afrontamiento activo y colaborativo que se centre más en los conflictos musicales que en los interpersonales.

Muy interesante resulta también la posición que adopta West (1999) [19] en torno a la *ecología* del contexto de trabajo en las instituciones educativas. Partiendo igualmente de un enfoque basado en la *micropolítica* de los grupos pequeños, el autor va señalando como esos particulares agrupamientos formales e informales que se forman en los departamentos generan dinámicas contradictorias que no siempre favorecen el buen clima de trabajo ni el desarrollo institucional.

El planteamiento de West aporta alguna luz para entender algunos de los movimientos *intra e interdepartamentales* acontecidos durante los últimos años en nuestras universidades al socaire de la planificación de los nuevos Planes de Estudio.

La competición entre departamentos (o entre grupos, en general) tiene efectos sobre los propios grupos (dinámica intragrupos) y en la relación entre los grupos (dinámica intergrupos). West los describe así:

“A nivel general, dentro del grupo, podemos observar un incremento de la cohesión y una mayor concreción de esfuerzos en las tareas.

- El grupo pasa a estar más cohesionado y genera una tendencia mayor a la lealtad por parte de los miembros; los miembros cierran filas y entierran las diferencias internas.

- El clima del grupo cambia de ser informal, casual y social a una orientación más centrada en la tarea y el trabajo; disminuye el interés por las necesidades psicológicas de los miembros y aumenta el interés en el cumplimiento de las tareas.

- Las pautas de liderazgo se modifican: pasan de un estilo democrático a uno más autocrático; el grupo se apresta voluntariamente a tolerar un liderazgo autocrático.

- El grupo se vuelve más estructurado y organizado.

- El grupo demanda más lealtad y conformidad por parte de sus miembros con vistas a poder presentar un frente más sólido dentro de la organización” (p. 194).

Es decir, los grupos tienen a *hacerse fuertes* para estar en mejores condiciones de defender sus propios intereses. Las barreras y diferencias se marcan hacia afuera y disminuyen hacia dentro. Al intentar remarcar más fuertemente el “nosotros”, implícitamente estamos estableciendo más claras distancias con respecto al “ellos”.

Más interesante, si cabe, son aún las consecuencias que West atribuye a la competencia entre departamentos (en cuanto a la dinámica interdepartamental):

“• El grupo comienza a ver a los otros grupos como enemigos, en lugar de hacerlo más neutramente como unas instancias diferentes dentro del conjunto de la organización.

- El grupo comienza a experimentar distorsiones de la percepción. Tiende a percibir sólo las mejores partes de sí mismo, negando las propias debilidades, y a percibir las peores partes de los otros grupos, negando sus puntos fuertes; cada grupo tiende a desarrollar un estereotipo negativo de los otros (ellos no respetan las normas como nosotros).

- Se incrementa la hostilidad frente a los otros grupos y disminuye la comunicación con ellos; de esta manera se hace más fácil mantener los estereotipos negativos y más difícil corregir las distorsiones perceptivas.

• Si los grupos se ven forzados a interactuar –por ejemplo si se ven forzados a escuchar a los representantes de los otros grupos defender sus intereses y los de los demás en relación a alguna de las tareas comprometidas– cada grupo tiende a estar más atento y receptivo a lo que dicen sus propios representantes que a lo que dicen los de los otros (excepto para criticarlos). En otras palabras, los miembros de cada grupo tienden a oír sólo lo que apoya sus posiciones y estereotipos” (p. 194).

La salud institucional como elemento básico para la consecución de un clima de apoyo

Algunos analistas de instituciones han insistido, por ello, en el tema de la *salud institucional (organizational health)*. Previo a cualquier intento por progresar en los diversos ámbitos de la calidad deberíamos “sanar” aquellos departamentos que están excesivamente rotos como para propiciar el más mínimo apoyo, seguridad y clima de cooperación entre sus componentes.

Hace algunos años se había llegado a hablar, incluso, de *terapias institucionales* para referirse a los procesos de reconstrucción del clima de convivencia en aquellas estructuras demasiado rotas y que habían acabado enquistándose en posiciones irreconciliables (al menos desde dentro).

Algunos colegas han criticado estos planteamientos por lo que suponen de incorporar no sólo la jerga médica sino el modelo de análisis médico de actuación ante los conflictos. No es un problema de salud, se dice sino de dinámica relacional y funcionalidad institucional. Y para ello existen términos más apropiados en las propias Ciencias de la Educación.

Personalmente entiendo que se trata de una elección muy ajustada a la realidad de las cosas. Esa disfuncionalidad institucional genera un ecosistema insalubre para la institución y para las propias personas que actúan en ellas. Al final acaba, efectivamente convirtiéndose en un problema de salud: de tensión, stress, inseguridad personal, falta de interés, y todo un conjunto de somatizaciones que le afectarán a cada uno en sus puntos débiles.

Justamente, todo lo contrario de lo que podría-debería (como lo son, afortunadamente, muchos de los departamentos) ser una institución saludable: un contexto donde te sientes a gusto, donde sientes el apoyo de tus compañeros, un vivero de ideas y de iniciativas que permiten avanzar tanto en los ámbitos académicos como en los de proyección social, etc.

Por eso el concepto de salud no es sólo una metáfora, sino algo que se dirige de pleno a algunos de esos fenómenos tan presentes hoy en día en las profesiones docentes: el abandono, las depresiones, el *burn-out*, etc.

En la revisión que hace Miles (1998) [20], tomando como hilo su propia autobiografía, de las distintas etapas por las que ha pasado en los últimos 40 años el proceso de mejora de las escuelas, señala como una de las variables claves utilizadas en los años 60 en EEUU la de la *salud organizacional*. Los resultados de esa orientación del trabajo (que había asumido, adaptándolos al mundo escolar, algunos de los planteamientos de los modelos de Desarrollo Organizativo, OD) fueron muy interesantes y las escuelas

participantes consiguieron *mayor capacidad de innovación, mejoras en los procesos de toma de decisiones, mayor cohesión del profesorado, etc.*

La *salud organizacional* es “un conjunto de propiedades del sistema, duraderas y de *segundo orden*, que tienden a trascender la eficacia a corto plazo. Una organización saludable no sólo sobrevive en su ambiente sino que es capaz de afrontar adecuadamente los retos que se le presentan a largo plazo y, a medida que avanza va desarrollando y mejorando sus propias habilidades de supervivencia y enfrentamiento de la situación” (Miles, 1998, p. 45).

En 7 dimensiones concreta Miles la salud organizacional:

- Propiedad y pertinencia de los objetivos.
- Adecuación de los sistemas de comunicación y toma de decisiones (con un reparto equilibrado del poder).
- Utilización de los recursos, cohesión del equipo docente y “moral” alta.
- Capacidad de innovación.
- Autonomía.
- Adaptación.
- Sistemas apropiados para la resolución de problemas.

Miles desarrolla más ampliamente estas dimensiones en un trabajo de 1965 [21].

Personalmente no soy muy partidario de los listados de cualidades porque te sitúan irremediamente ante irresolubles problemas de tipo semántico y técnico cuando pretendes operar con ellos. De hecho, los numerosos intentos que se han ido haciendo para operativizar esas dimensiones han resultado infructuosos (vide Hoy y Feldman, 1987 [22]; Kimpston y Sonnabend, 1975 [23]; Miles, 1975 [24]).

Por su parte, Hoy y Feldman (1998) [25] vienen a decir que una *organización educativa saludable* es aquella en la que *las relaciones entre profesores, administradores y equipos directivos son relativamente armoniosas. Esas organizaciones centran sus energías en el cumplimiento de sus objetivos instrumentales (el desarrollo intelectual y el buen rendimiento académico de sus miembros) así como en el de sus objetivos expresivos (el desarrollo personal y el equilibrio emocional de sus miembros).*

A partir de estos presupuestos Hoy y Feldman han construido un cuestionario para analizar la salud organizativa de las instituciones educativas basándose en 8 dimensiones:

1. *Integridad institucional*: capacidad de la institución para mantener la integridad de sus programas y para defender a sus profesionales de las demandas no razonables del ambiente.

2. *Influencia del director/a*: capacidad del responsable del organismo para influir en sus superiores.

3. *Consideración*: si la conducta del director/a es amigable, de apoyo, abierta y respetuosa de la colegialidad. Su nivel de preocupación por el bienestar de los profesores.

4. *Capacidad de iniciativa*: capacidad del director/a para generar buenas expectativas de trabajo, niveles de rendimiento elevados y procedimientos para conseguirlos.

5. *Distribución de recursos*: disponibilidad de un adecuado equipamiento para las clases y recursos de instrucción. Posibilidad de disponer de medios especiales caso de ser necesarios.

6. *Moral, individual y colectiva, elevada*. Sentimiento colectivo de amistad, apertura, entusiasmo y confianza entre los miembros de la organización. Los profesores se aprecian mutuamente, les gusta su trabajo y se ayudan. Se sienten orgullosos de su organización y están, en general, satisfechos con el cumplimiento de sus obligaciones en ella.

7. *Cohesión*. Medida en que profesores y equipo directivo forman un equipo integrado. Identificación con los otros y con la propia institución.

8. *Enfasis en lo académico*. medida en que la organización está orientada a la consecución de la excelencia académica: objetivos altos pero asequibles para los estudiantes, ambiente de estudio serio y ordenado, buena percepción de los estudiantes por parte de los profesores, ambiente de trabajo y esfuerzo por parte de los estudiantes.

Las dimensiones 1, 2, 4, 5 y 8 se corresponden con *funciones instrumentales* a desarrollar por los Departamentos. Las dimensiones 3, 6 y 7 con *funciones expresivas*.

Varias ideas me parecen especialmente rescatables de las aportaciones de Miles y de las de Hoy y Feldman sobre salud organizativa:

- La idea de *dinamismo*, de movimiento hacia adelante que permite crecer (lo que supone indirectamente que la energía de la institución no está cortocircuitada por los conflictos internos sino que puede actuar sinérgicamente en beneficio de la institución como *cosa común*) está presente en esta idea de *salud organizacional*.
- La idea de *mejora permanente* de los recursos institucionales. Por eso se trata de instituciones que no sólo sobreviven sino que se desarrollan con el paso del tiempo: *aprenden* a afrontar los objetivos institucionales con mayor eficacia y funcionalidad puesto que se van dotando de *mejores recursos y habilidades* (incluida la seguridad que da la experiencia bien aprovechada) para hacerlo.
- La idea de la *importancia de los líderes* en las estructuras departamentales. Algunos de los aspectos básicos de la función de los departamentos dependen fuertemente del estilo de liderazgo que pongan en práctica.
- La idea de la *integración de las necesidades instrumentales y las expresivas*. Los Departamentos no están llamados solamente a desarrollar funciones de tipo instrumental (tal como vienen definidos en los estatutos) sino también funciones expresivas (desarrollo personal y profesional, de apoyo, de convivencia, etc.)

Esa es justamente la perspectiva del trabajo de los departamentos que he querido destacar en este punto. Los departamentos como ecosistemas de trabajo y convivencia. La organización departamental debería estar orientada a influir, para facilitar y para mejorar la calidad, en ambas dimensiones: que el grupo pudiera funcionar más cohesionado y por tanto de una forma más efectiva y satisfactoria para todos.

3. Niveles de impacto de los Departamentos en la mejora de la calidad de la enseñanza

Los departamentos, ha escrito Huberman (1990, p. 5) [26], son la unidad de planificación y ejecución colaborativa por excelencia ya que es ahí donde los profesores tienen cosas concretas de qué hablar y donde se superponen realmente los contextos de instrucción.

Este es el aspecto que más resaltan, también, la LRU y los Estatutos de las Universidades. Los de la Universidad de Santiago señalan con respecto a los Departamentos:

Art. 41: Los departamentos son los órganos básicos encargados de la programación y del desarrollo de la enseñanza y de la investigación en la Universidad.

Art. 42: Son funciones de los departamentos:

- a) *La programación y seguimiento de las enseñanzas propias del área o áreas de conocimiento de su competencia de acuerdo con la organización general de los centros en los que se imparten.*
- b) *La Organización de los estudios de doctorado.*
- c) *El desarrollo de cursos de especialización y actualización científicas y la contratación de trabajos de carácter científico, técnico o artístico.*
- d) *La articulación y la coordinación de la actividad investigadora realizada por sus miembros, individualmente o formando parte de grupos de investigación.*
- e) *El registro actualizado de la producción científica y de la actividad investigadora del departamento.*
- f) *La formación del personal docente e investigador de la Universidad.*
- g) *...Iniciativa en la propuesta de plazas...*
- h) *Cualquier otra actividad encaminada al adecuado desarrollo de la actividad docente e investigadora.*

Como puede constatar, la normativa ve a los departamentos como instancias institucionales especialmente vertidas en la planificación y gestión de las actuaciones didácticas e investigadoras en los diversos niveles.

Esa orientación política deja en precario los otros sentidos y funciones del departamento a los que nos hemos referido en los puntos anteriores: la función de liderazgo institucional y la función de apoyo personal y profesional. De todas maneras, aquellas funciones (liderazgo y apoyo) deben actuar como condiciones previas para que ésta (la planificación y mejora de la enseñanza) resulte viable. Si aquellas no funcionan adecuadamente tampoco ésta, que depende de aquellas, podrá ejercerse como la normativa pretende.

Parece obvio que la calidad de la enseñanza que desarrollan los profesores no depende sólo de su actuación individual y que podríamos hablar de la calidad del contexto como una condición básica para que aquella exista y prospere. Algunos estudios hechos en Inglaterra (Sammons y otros, 1997) [27] han demostrado cómo la calidad de las escuelas inglesas viene determinada, en gran medida, por la calidad de los departamentos. Y no sólo en cuestiones de tipo formal o administrativo sino en actuaciones tan cualitativas como el tipo de respuesta a la diversidad y la multiculturalidad. También Witziers (1992) [28], estudiando 107 departamentos alemanes de tres áreas de contenidos (Matemáticas, Inglés e Historia) llegó a la conclusión que de todas las instancias institucionales existentes en los centros escolares eran los departamentos los que ejercían una mayor influencia en la toma de decisiones con respecto a los contenidos de la instrucción, los materiales y recursos didácticos a utilizar y la forma de evaluar. Datos similares aportaron hace algunos años en Galicia los estudios de Cajide, Doval, Sobrado y Santos [29] sobre la Reforma Educativa: eran las condiciones organizativas las que afectaban en mayor medida el desarrollo de una innovación.

El problema de todos estos estudios, realizados en escuelas secundarias y superiores, es si sus resultados podrían ser válidamente transferidos a la Universidad. En todo caso nos pueden servir como punto de referencia.

Tres aspectos fundamentales se ven virtualmente comprometidos en esta función de los Departamentos como instancia responsable de la docencia: la *planificación*, la *coordinación* y la *supervisión* de las actividades docentes e investigadoras. En los tres casos, la actuación de los departamentos supone establecer un nivel primer nivel supraindividual de toma de decisiones. Posteriormente este primer nivel se verá complementado por otro nivel más, en este caso supradepartamental, en el que adoptarán las decisiones que afectan a cada título y/o a cada Centro (Facultad o Escuela Universitarias).

La relación entre ambos niveles de *toma de decisiones* debe ser bidireccional. En unos casos las decisiones serán descendentes (*top-down*: los niveles superiores establecen marcos de actuación y definen políticas institucionales que deben servir de referente para los niveles intermedios y de menor orden jerárquico) y en otros casos serán ascendentes (*botton-up*: los niveles inferiores plantean e inician alternativas de acción que exigen alteraciones en los referentes establecidos). Ese es el sentido del liderazgo transaccional y transformacional al que me he referido en un punto anterior.

Si la estructura individual no se supera en el nivel de las decisiones departamentales, los departamentos aparecen como instancias meramente burocráticas y con escasa capacidad de impacto en la mejora de la calidad de la enseñanza. Se limitarán a recoger las

decisiones adoptadas por los profesores individuales y a agruparlas. Esa es justamente la característica de los modelos burocráticos: no entrar a discutir el fondo de las cosas sino su forma (que las cosas se hagan siguiendo la normativa de formularios y tiempos preestablecido). Obviamente, pocas mejoras cualitativas pueden esperarse de ese proceso.

La tarea de *planificación* implica tomar en consideración los parámetros básicos definidos por la Institución para armar una propuesta formativa coherente y equilibrada que responda adecuadamente a la aportación que debe hacer cada departamento a la formación global de los futuros profesionales.

En ese sentido, la *planificación* (como acción del Departamento) tiene como propósito definir un *proyecto común*.

No conozco ningún Departamento que cuente con un Proyecto donde se concreten las líneas generales de lo que ese Dpto. está en condiciones de aportar para la formación de los futuros profesionales con los que trabaja (aportación que puede variar, lógicamente, en las diversas titulaciones en las que participa ese departamento). Esa aportación sectorial de cada Departamento se integraría en la configuración global del proyecto formativo que la Facultad ofrece a sus estudiantes.

En definitiva, los Departamentos no planifican cuando lo que hacen es recoger los programas que les ofrecen los diversos profesores y los ordenan para confeccionar la *guía de la Facultad*. Eso no es planificar. Y en ese sentido tampoco existe un Proyecto.

Planificar supone tomar la acción del Departamento como un todo y definir la acción conjunta que desde él se puede ofrecer. Si este resulta inviable por la heterogeneidad de las Áreas de conocimiento que forman parte del mismo, en ese caso podría trabajarse desde la perspectiva de cada una de las Áreas buscando después, si fuera posible, algunos patrones de actuación conjunta que contribuyeran a dotar de un estilo propio al Dpto.

La asunción de responsabilidades en la planificación por parte de los departamentos no está exenta de riesgos. El más importante de ellos es que se produzca una clara *atomización y ruptura* del curriculum formativo de la institución sometido a tantas instancias de toma de decisiones. Otro de los riesgos importantes tiene que ver con la *instrumentalización* que los propios Departamentos pueden hacer del curriculum formativo en favor de sus propios intereses (normalmente los intereses de los profesores o de los grupos de poder dentro de los Departamentos).

Que no se trata sólo de riesgos virtuales lo hemos podido comprobar durante estos años en el proceso de elaboración de los nuevos Planes de Estudio. En no pocas ocasiones el curriculum se ha convertido en un *territorio* a disputarse, a repartirse y a usufructuar. Lejos, en todo caso, de una planificación responsable y vinculada a una “visión” institucional.

La segunda gran tarea institucional a desempeñar por los departamentos tiene que ver con la *coordinación*.

Aspectos como la coordinación vertical y horizontal de los programas presentados, coordinación en el uso de los recursos disponibles, coordinación de las experiencias formativas ofrecidas (intercambios, visitas, prácticas en empresas, etc.) es una de las variables importantísimas a destacar en esta dimensión de los Departamentos.

Los modelos y estrategias de coordinación pueden ser, desde luego, muy diferentes. En unos casos, la coordinación puede estar más vinculada a los *procesos formales* de toma de decisiones por parte de los Departamentos. Estaríamos ante un tipo de coordinación impuesta. En otros casos, la coordinación se nutre fundamentalmente de los contactos informales y de la comunicación entre profesores. Ambos procedimientos parecen necesarios, en cualquier caso. Y aún así, los estudios al respecto señalan que resulta muy difícil de modificar la tendencia al individualismo de los docentes, sobre todo en lo que se refiere a las prácticas docentes (convertido en un baluarte de la autonomía y discrecionalidad de los profesores).

Algunos estudios se han centrado en analizar cuáles son los temas que se tratan en los Consejos de Departamento e incluso en los contactos y comunicaciones entre los profesores (Witziers, 1992) [30]. Lo habitual suele ser que esos contactos en el mejor de los casos se centren en cuestiones de tipo más organizativo (horarios, recursos disponibles, organización de las materias, encargos de docencia, etc.) pero que queden fuera de la consideración colectiva aspectos como la formación del propio profesorado, metodologías y estrategias de enseñanza, problemas de aprendizaje encontrados en las clases, etc.

Finalmente, los Departamentos juegan un importante papel en lo que se refiere a la *supervisión y evaluación* de los procesos de enseñanza ofrecidos. La naturaleza próxima a los profesores y a su práctica y, a su vez, la condición de instancia especializada en las temáticas formativas a analizar, hacen de los Departamentos la única opción plausible de evaluación en profundidad. En las instancias superiores a los Departamentos (Facultades, Organismos dependientes de los Rectorados, etc.) resulta difícil entrar en cuestiones que no sean formales (cumplimiento de las obligaciones formales de clases, tutorías, papeleo, etc.). Pero si se pretenden entrar en cuestiones más delicadas (actualización de los contenidos, adecuación del programa al Plan de Estudios, metodología didáctica, sistema de evaluación, etc.) la única posibilidad de llevar a cabo una *supervisión* adecuada y un *apoyo* consistente es a través del Departamento.

Seguramente éste es uno de los puntos débiles del funcionamiento actual de los Departamentos. Su descompromiso real con la calidad de la enseñanza que se está ofreciendo en su seno. Quizás sea por falta de liderazgo, quizás por falta de experiencia y de medios adecuados para cumplir esta función, quizás por la ausencia de esa "visión" compartida sobre las condiciones básicas que habrían de caracterizar una enseñanza de calidad en ese ámbito científico. La cuestión es que la progresiva autonomía y capacidad de autogestión de que se ha dotado en los últimos años a los Departamentos no ha supuesto la mejora esperada en el funcionamiento de las instituciones ni una mejora sustantiva en la calidad de la enseñanza que se imparte en ellos.

EPILOGO

Como quiera que este texto lo he reescrito a posteriori de su presentación en el Symposium, puedo confesar ahora que cuando expuse estas ideas en la correspondiente Mesa de Comunicaciones algunos de los asistentes me dijeron que presentaba una imagen excesivamente catastrófica y negativa de los Departamentos universitarios.

Se argumentó, entonces, que los Departamentos no poseen competencias formales ni condiciones institucionales que los capaciten para el desarrollo efectivo de las funciones que yo había ido describiendo. Que buena parte de las decisiones sustantivas vienen ya tomadas por instancias superiores (Facultades, Juntas de Gobierno, etc.) y/o ajenas (como las Comisiones de Oposiciones). Y que en definitiva, dado su estado de precariedad institucional, poco pueden hacer para mejorar la calidad de la enseñanza. Que, por tanto, no se les puede pedir a los departamentos más de lo que se les puede pedir. Y que eso, normalmente lo están haciendo bien.

Puede que algunas de esas consideraciones sean razonables. No tengo la impresión, en todo caso, de haber sido excesivamente negativo. Sobre todo porque al no haber datos empíricos sobre el funcionamiento real de los Departamentos universitarios no cabe entrar en juicios de valor ni positivos ni negativos. Sin embargo, la experiencia que hemos ido acumulando durante estos años, sobre todo a partir de la entrada en vigor de la LRU y, por tanto, de la consolidación del actual sistema de organización departamental, no resulta demasiado esperanzadora.

Tengo la impresión de que buena parte de las expectativas creadas con respecto al importante papel a desarrollar por los Departamentos se han visto, al menos en parte, frustradas. Y que, como consecuencia, se está retornando, en la práctica, al anterior modelo en el que eran las Facultades y los Centros los auténticos protagonistas de la formación suministrada. Pero ese retroceso no se hace sin consecuencias, la principal de las cuales es que los criterios tienden a hacerse más burocráticos y formales por cuanto, como ya expliqué antes, los Centros tienen escasa capacidad para entrar en cuestiones cualitativas del ejercicio de la docencia.

Pese a todo, queda un interesante camino por recorrer en el conocimiento y desarrollo de los Departamentos durante los próximos años. Comienzan a aparecer, por ejemplo, diferencias cualitativas entre unos departamentos y otros. Algunos estudios han remarcado ya que el tema de la calidad de los Departamentos no puede establecerse en términos generales. Que existe mucha diferencia entre unos departamentos y otros. Estudios como el de Ramsdem (1991) [31] en Australia señalan que los estudiantes son capaces de diferenciar claramente entre unos departamentos y otros en función de la enseñanza que éstos ofrecen. En el caso de este estudio se utiliza el CEQ (*Course Experience Questionary*) que incorpora valoraciones en torno a 5 dimensiones: *buena enseñanza, objetivos claros, carga de trabajo apropiada, adecuado sistema de evaluación y énfasis en la independencia*.

Personalmente no sé de la existencia de estudios similares en España con respecto al análisis de la calidad de los Departamentos a excepción de los datos suministrados por el Programa Nacional de Evaluación de las Universidades. Pero en este caso no se entra en cuestiones cualitativas como las que estoy señalando aquí. Esos datos podrían servir de base a estudios más en profundidad sobre la actual situación de los Departamentos en las universidades españolas, sus puntos fuertes y débiles, y las líneas posible de desarrollo con

vistas a que puedan jugar el importante papel que tienen reservado en la mejora de la calidad de la docencia.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] HOPKINS, D.; WEST, M.; AINSCOW, M.; HARRIS, A. y BERESFORD, J. (1997). *Creating Condition for Classroom Improvement*. London: David Fulton.
- [2] WITZIERS, B.; SLEEGERS, P. e IMANTS, J. (1999). "Departments as Teams: functioning, variations and alternatives". En *School Leadership and Management*, 19(3), 293-304.
- [3] GHILARDI, F. (1988). *Guida del dirigente scolastico*. Milano: Editori Riuniti.
- [4] BROWN, M. y RUTHERFORD, D. (1998). "Changing Roles and Raising Standars: new challenges for heads of department". En *Schools Leadership and Management*, 18(1), 75-88.
- [5] MINTZBERG, H. (1979). *Prentice Hall*. NJ: Englewood Cliffs.
- [6] BENNETT, N. (1995). *Managing Professional Teachers: middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman.
- [7] PURKEY, S. y SMITH, M. (1983). "Effective Schools: a review". *The Elementary School Journal*, 83(4), 426-452.
- [8] FULLAN, M.G. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Toronto: OISE Press.
- [9] ESTEBARANZ, A. (1994). *Didáctica e Innovación Curricular*. Servicio Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- [10] GLOVER, D.C.; GLEESON, D.; GOUGH, G. y JOHNSON, M (1998). "The meaning of management: the development needs of middle managers in secondary schools". En *Educational Management and Administration*, 26(3), 279-292.
- [11] BALL, S.J. (1987). *The Micropolitics of the School: towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- [12] *Opus cit.*
- [13] ZABALZA, M.A. (1996). "La enseñanza universitaria: roles, funciones y características". En J.M^a Rodríguez (Ed.), *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario* (pp. 17-42). Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva.
- [14] MAASSEN, P.M. y POTMAN, H.P. (1990). "Strategic decision making in Higher Education". En *Higher Education*, 20, 393-410
- [15] GLICKMAN, C. (1981). *Developmental Supervision: alternatrive approaches for helping teachers improve institution*, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria.
- [16] ZABALZA, M.A. (1996). "El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo". En G. Domínguez y J. Mesanza (Coord.), *Manual de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 263-302). Madrid: Edit. Escuela Española.

- [17] MURNIGHAN, J.K. y CONLON, D.E. (1992). "The Dynamics of Intense Work Groups: a study of British

- to School Change: a 40-year odyssey". En A. Hargreaves, A. Níeberman, M. Fullan y D. Hopkins, *International Handbook of Educational Change* (pp. 37-69). London: Kluwer Academic Pub.
- [21] MILES, M.B. (1965). "Planned change and organizational health: Figure and ground.". En R.O. Carlson; A. Gallagher; M.B. Miles; R.J. Pellegrin y E.M. Rogers, *Chage processes in the public schools* (pp. 11-36). Eugene, Oregón: Center for Advanced Study of Educational Administration.
- . Frieber (1999), *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Helathy Learning Environments* (pp. 84-102). London: Falmer Press.
- [26] HUBERMAN, M. (1990). "The model of the independent artisan in teachers' professional relations". Paper presentado en la AERA Conference. Boston.
- [27] SAMMONS, P.; THOMAS, S. y MORTIMORE, P. (1997). *Forging links. effective schools and effective departaments*. London: Paul Chapman.
- [28] WITZIERS, B. (1992). *Coordination within secondary education: departments and school management*, Enschede: Univ.Twente.
- [29] CAJIDE, J.; DOVAL, L.; SOBRADO, L. y SANTOS, M. (1989). *Avaliación da Reforma Educativa en Galicia (Ciclo Superior da EXB)*.
- [30] *Opus cit.*
- [31] RAMSDEM, P. (1991). "A performance indicator of teaching quality in Higher Education: the course experience questionarie (CEQ)". En *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.