

CONDICIONES ORGANIZATIVAS DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ Y RAÚL RANDO GONZÁLEZ
Universidad de Sevilla

Este artículo analiza algunas características de los departamentos universitarios en tanto que organizaciones básicas de la Universidad, apoyándose en los resultados de una investigación sobre los procesos de construcción de la identidad profesional y de desempeño del rol social por parte de profesores y alumnos, realizada en la Universidad de Sevilla. El funcionamiento organizativo de los departamentos es considerado bajo las imágenes de «estructuras débilmente acopladas», «culturas balcanizadas» y «arena política». También se considera el modo en que algunos rasgos asociados a estas imágenes, como la autonomía, la ambigüedad de metas y la ausencia de mecanismos efectivos de control acentúan la naturaleza problemática de la dinámica social en estas organizaciones.

Palabras clave: Análisis institucional, Organizaciones universitarias, Cultura organizativa, Micropolítica institucional.

Introducción

La investigación y la teoría sobre las organizaciones educativas han estado ensayando, en las últimas décadas, nuevos conceptos y visiones que, por un lado, muestran la especificidad de éstas dentro del marco general de las organizaciones sociales y, por otro, ayudan a configurar un marco adecuado para la acción organizativa en cualquiera de sus modalidades: la acción directiva, la innovación, la evaluación, la planificación, la coordinación, etc. La Universidad, como organización educativa, ha quedado, como en otras ocasiones, al margen de este esfuerzo teórico de clarificación y de análisis. Nuestra intención en este artículo es analizar algunas de las condiciones organizativas de los departamentos universitarios, como unidades básicas de la Universidad, tomando como base algunos resultados de una investigación de corte etnográfico, realizada en la Universidad de Sevilla, sobre los procesos de construcción de la identidad profesional y de desempeño del rol social por parte de profesores y alumnos (Rando, 2001).

En dicha investigación, fueron entrevistados un total de 10 profesores y 10 alumnos, encuadrados proporcionalmente en alguna de las cinco grandes áreas de conocimiento en que se clasifican las carreras universitarias españolas, establecidas por el Consejo General de Universidades, a través del Real Decreto 1888/1994. Los datos obtenidos fueron analizados desde un enfoque cualitativo, a través de la técnica de *análisis de contenido*, por ser, en palabras de Pérez Serrano (1994:116), «una de las técnicas más adecuadas para el análisis sistemático de documentos escritos, notas de campo, entrevistas registradas, diarios, memorias, etc.» Por otra parte, se utilizó para la codificación y reducción de los datos recogidos, una herramienta informática para el análisis de datos cualitativos, «AQUAD 5» (Huber y Marcelo, 1990), la cual aporta una serie de valiosas contribuciones a este proceso, entre las que destacan la posibilidad de recuperar «palabras clave» de un texto, obtener un resumen rápido sobre palabras críticas que pueden ser de utilidad a la hora de definir ciertos códigos, formular hipótesis acerca de las relaciones entre unidades de significado o categorías, etc.

Se trató de un estudio preparatorio de una investigación más profunda, que se haya actualmente en curso, sobre la construcción de la identidad profesional de los docentes universitarios en el marco de la cultura y de otros factores institucionales relevantes, característicos de la organización universitaria.

No obstante, el contenido de este artículo no consistirá en una exposición exhaustiva de los resultados de esta investigación, sino que se propone principalmente una reflexión sobre la organización universitaria, a partir de los nuevos conceptos y visiones de la teoría organizativa a los que antes hemos aludido, ilustrándola con parte del material de campo recogido.

La Universidad como estructura débilmente acoplada

La estructura formal de la Universidad puede considerarse un prototipo de lo que Weick (1976) denominó *estructuras débilmente acopladas* o *articuladas*. Recordemos que este concepto describe una manera particular que tienen ciertas organizaciones de usar su estructura para integrar los elementos que la componen, y para garantizar un funcionamiento coherente de los mismos. En lugar de un funcionamiento organizativo rígidamente dictado o preestablecido por la estructura, este tipo de organizaciones adoptan una articulación débil o blanda para conseguir un modo más flexible de funcionamiento, en el que cada unidad conserva un grado de iniciativa relativamente alto y en el que éstas pueden obtener ayuda, colaboración o servicios de casi cualquiera de las demás unidades, sin pasar por complejos mecanismos burocráticos. Por decirlo de una manera breve y necesariamente simplificadora, en este tipo de organizaciones no se verifica, o se verifica con menos dureza, el *principio escalar* característico de las estructuras lineales, en donde cada unidad depende de una sola dirección, lo cual presta a la estructura un notable sentido jerárquico, en el que predomina la comunicación vertical. Más concretamente, en la Universidad se verifican todas y cada una de las características que Weick (1976) advertía en las estructuras débilmente acopladas, y que se desarrollan a continuación.

Autonomía

La autonomía es un rasgo que atraviesa toda la organización universitaria. Está consagrada en el funcionamiento de los *Departamentos*, aunque con algunas matizaciones que comentaremos más ade-

lante. Vamos a considerar aquí a los Departamentos como las unidades básicas de la organización universitaria pues, aunque podrían considerarse otras unidades más pequeñas, insertadas de algún modo en éstas, como las Áreas de Conocimiento o los Grupos de Investigación oficialmente reconocidos y subvencionados, son los Departamentos los que reúnen un mayor número de funciones relacionadas con la gestión académica y, desde luego, son los interlocutores de referencia, tanto respecto a las autoridades como con respecto al resto de la comunidad universitaria (otros departamentos, facultades, institutos universitarios, etc.).

La autonomía de los Departamentos se verifica en ámbitos muy diversos. Por supuesto, en la ordenación académica: estableciendo el plan docente, elaborando o modificando los planes de estudio, proponiendo nuevas materias optativas, etc. Pero también se verifica en la gestión administrativa y en la gestión del personal. En este sentido, en los Departamentos se toman decisiones que en muchas organizaciones, sobre todo privadas pero también públicas, corresponden a la dirección. Por ejemplo, las concernientes al reclutamiento y a la promoción del personal. Y se hace de una manera que podríamos denominar *asamblearia*, consagrando la validez *de facto* de cualquier punto de vista expresado en el Consejo del Departamento —el órgano representativo del mismo— ya sea funcional a la organización o ya sea funcional para los intereses de las personas o los grupos que la componen. Esto abre un campo excepcionalmente abonado para la confrontación de intereses y la lucha por el poder, precisamente para hacer valer esos intereses; pero esto es algo que luego comentaremos con más detalle.

Hasta tal punto los Departamentos poseen autonomía, que sobre la mayoría de sus ámbitos de decisión no interfieren, salvo en circunstancias excepcionales, las unidades de la estructura jerárquica superior; en especial la Facultad, es decir, sus órganos directivos (equipo decanal) y representativos (Consejo de Facultad). Lo que existen son más bien campos de decisión independientes, ya que la Facultad no regula concretamente las funciones básicas de los Departamentos, sino aspectos complementarios y comunes a todos los que la constituyen, como la ordenación de los espacios comunes, determinados aspectos temporales, como el calendario del curso y exámenes, así como diversos programas e iniciativas de extensión académica y cultural, como por ejemplo, convenios con otras institucio-

nes para la realización de prácticas, para el intercambio de estudiantes y profesores, para el desarrollo de investigación aplicada, realización de encuentros científicos, actos sociales y culturales, etc.

Si trazáramos un mapa de las comunicaciones que un Departamento establece con las demás unidades de la estructura, obtendríamos una clara comprobación del carácter funcional y no lineal de éstas; en este sentido, recordemos que las relaciones lineales están más vinculadas a conceptos como *unidad de mando*, *cadena jerárquica* o *conducto reglamentario*. De este modo, el director del Departamento podrá plantear un problema, una necesidad o una consulta a un vicerrectorado cualquiera, pongamos por caso, a alguno de sus servicios administrativos o a cualquiera de las dependencias de la Universidad, incluido el rector mismo, estén en el nivel jerárquico que sea y de manera directa; es decir, sin pasar por instancias intermedias y, desde luego, sin pasar por la estructura directiva o administrativa de la Facultad en la que están encuadrados.

Pero más aún, también pueden hacerlo los directores de los grupos de investigación encuadrados en la estructura departamental o, por ejemplo, los directores de programas de doctorado, o los coordinadores de las áreas de conocimiento, o incluso un profesor con cierto peso en la trama o estructura informal que pueda convencer a la autoridad o al funcionario de turno acerca de su influencia o de la relevancia del asunto a tratar.

La autonomía y el carácter funcional de la estructura vienen de la mano, proporcionando a los miembros y a las unidades organizativas los servicios que necesitarán para desarrollar los programas, las funciones y las tareas que habrán diseñado en función de sus propios objetivos, criterios y estrategias. Y además, podrán utilizar estos servicios de manera directa y, normalmente, sin más trabas burocráticas que la diligencia de sus encargados para atenderle.

Esta cadena no se detiene y llega incluso a cada uno de los profesores, consagrándose en lo que podemos reconocer como una de las más importantes instituciones universitarias: la *libertad de cátedra*. Nos referimos aquí a los profesores, puesto que se trata del personal que desempeña la función básica de la Universidad, la docencia. La institución de la libertad de cátedra se encarga de defender la enseñanza de una disciplina y su marco de conocimiento de las injerencias de cualquier poder o sis-

tema de intereses; pero al mismo tiempo, como consecuencia de la dinámica *celularista* o *independentista*, llega a veces a convertirse en parodia y a justificar, por ejemplo, que un profesor recién licenciado o recién incorporado a la Universidad pueda plantear programas, estrategias didácticas, etc., al margen del conocimiento acumulado en su Departamento por colegas con más experiencia y más expertos que él, o incluso en abierta contradicción con éstos. Como afirma uno de nuestros informantes:

«La autonomía que tenemos aquí para hacer y deshacer es algo que no hay en otra organización educativa... si no quieres consensuar el programa con otro compañero, pues no lo consensúas y no pasa nada.» Entrev. Profesor 3: 97-102.

Algunos otros se mostraron críticos respecto a un uso abusivo de la libertad de cátedra y a la descoordinación que ello acarrea:

«Aquí la libertad se toma todavía mucho como yo hago lo que me da la gana en mi clase y ya está... pero, ¿tú cómo vas a hacer lo que te dé la gana en tu clase? Hay un programa establecido por el que tú no puedes estar dando lo mismo en quinto que lo que otro está dando en segundo, por ejemplo; tiene que haber una estructuración y un escalafón que tú tienes que tener en cuenta, y si no lo tienes en cuenta, pues lógicamente, lo estás haciendo mal.» Entrev. Profesor 4: 358-368.

La autonomía guarda una estrecha relación con otros dos rasgos característicos de las estructuras débilmente acopladas: la ambigüedad de metas y la ausencia de mecanismos efectivos de control.

Ambigüedad de metas

Por supuesto, la diversidad en todos los sentidos es una cualidad consustancial a cualquier comunidad humana. Lo característico de la Universidad es el hecho de que la autonomía de sus unidades y el carácter funcional de su estructura presta legitimidad a prácticamente cualquier punto de vista, toma de posición, línea de actuación o de conducta, venga ésta de donde venga, aunque siempre, por supuesto, dentro del marco de su estructura. Podríamos decir que predomina aquí la tendencia centrífuga frente a la tendencia centrípeta; la disgregación frente al predominio de la cohesión y el funcionamiento integrado característico de otras organizaciones.

Esta ambigüedad de metas se puede ver agravada en el caso de universidades muy grandes, con un número elevado de departamentos. Ello parece dificultar el establecimiento de un sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia; en esta línea se expresaban gran parte de los profesores participantes en nuestra investigación:

«Creo que es una Universidad muy grande, inmensa, con muchas titulaciones, que tiene muchos bloques, que está muy dispersa en la ciudad y, en cierta medida, eso impide que haya más sentimiento de comunidad universitaria» Entrev. Profesor 3:7-11.

«Creo que es algo malo el que haya tanta dispersión, porque en otras universidades, la gente está más agrupada y eso hace que haya más relación, y no como nosotros, que estamos aquí aislados del resto de universitarios» Entrev. Alumno 9: 16-21.

Ausencia de mecanismos efectivos de control

Podría parecer contradictoria una afirmación como la que da título a este apartado en un momento en que está de actualidad el debate sobre la evaluación de las universidades españolas, y en el que se están desarrollando programas de evaluación de la docencia universitaria y de la calidad institucional. Sin embargo, nos parece que las dificultades para la implantación de la evaluación, e incluso el modo en que se está llevando a cabo en muchas ocasiones, esto es, parcial, limitada, con escasa difusión, superficial y a menudo más preocupada por crear la apariencia de control de la institución que por una verdadera mejora de la misma, confirmaría esta hipótesis. Como en otros aspectos organizativos, en el de los mecanismos de control se da una alianza entre una estructura organizativa poco preocupada por desarrollar mecanismos efectivos de control, con unas pautas culturales que acaban por consagrar dicha ausencia de control y por mantener la vida académica lo más alejada posible de «miradas molestas».

Buena parte de los profesores participantes en nuestra investigación reconocieron la ausencia de estos mecanismos de control de la calidad de la labor universitaria en general y de la labor docente en particular. Para algunos de estos docentes, la ausencia de mecanismos de control como los que se ejercen en la Educación Primaria y en la Secundaria, a través de la función de Inspección, provoca una especie de relajación o despreocupación en la docencia:

«No podemos obviar si lo que estamos haciendo sirve o no para el ámbito profesional, porque si es algo tan caro y costoso, la persona que sale de una licenciatura debería tener una conexión profesional, y por lo tanto no podemos excluir que nuestras programaciones y nuestras estructuras estén encaminadas al desarrollo de una profesión concreta, y eso es algo que creo que se ignora muchas veces... tú das tus clases, firmas, te vas y adiós.» Entrev. Profesor 7: 97-107.

«Parece que llega un momento en el que uno, cuando ya tiene su plaza afianzada, dijese: bueno, ya la docencia es algo de menos categoría, y eso lo puedo derivar a que lo hagan colaboradores, becarios e incluso compañeros que están en posiciones administrativas inferiores.» Entrev. Profesor 3: 602-608.

Por otro lado, los estudiantes, individualmente o en grupo, erigidos en ocasiones en instancias de control, han podido comprobar en muchas ocasiones la dificultad de llevar a cabo esta empresa y la fortaleza de las alianzas corporativas entre los profesores. Las comisiones de docencia son las que asumen el papel de audiencia de las reclamaciones planteadas por dichos estudiantes respecto a la calidad de la enseñanza que reciben. Estas comisiones se constituyen en los Departamentos y funcionan en conjunción con una Comisión de Docencia general de la Universidad a la que llegan los casos no resueltos en las primeras, ya sea porque exceden sus competencias o bien porque cualquier tipo de conflicto lo impide.

Los participantes en Comisiones de Docencia, ya sean profesores o alumnos, han podido constatar las dificultades para conocer y analizar determinados aspectos de la actividad docente que se producen en la «soledad» de una clase, sin más participación que la de los directamente implicados y que, además, han de ser juzgados por personas vinculadas estrechamente con el problema y con sus protagonistas: compañeros y colegas que, a menudo, están alineados con el implicado en el mismo grupo de intereses o en grupos con intereses contrapuestos. La consecuencia de que las quejas y reclamaciones de los alumnos no lleguen sistemáticamente a «buen puerto», provoca entre ellos un sentimiento de desinterés hacia todo lo que comprende la vida universitaria, lo cual pone en serio peligro cualquier dinámica de trabajo con los profesores, de quienes pueden llegar a desconfiar notablemente.

«Yo procuro evitar enfrentamientos, porque no puedes hacer nada para cambiar las cosas, y ¿para qué vas a protestar?» Entrev. Alumno 10: 262-264.

Por su parte, el papel de los profesores designados para estas comisiones, es muy difícil en relación a sus compañeros, ya que cualquier posición contraria a los intereses de los profesores que son objeto de queja o reclamación pueda ser vista como una especie de traición y como generadora de conflictos entre los docentes, algo que analizaremos posteriormente con más detalle.

En sistemas con una alta confrontación *micropolítica*, los mecanismos de control se vuelven doblemente complejos —cuando no son directamente saboteados— porque siempre hay grupos dispuestos a proteger a cualquier agente *con problemas*, aunque sea por el mero hecho de *sumar adeptos a la causa* y ganar protección para el grupo, ya que en *la guerra* cualquier grupo o bando necesita algún tipo de protección. Los principios y las argumentaciones ideológicas, filosóficas o pedagógicas corren siempre el peligro de convertirse en discursos legitimadores de los nuevos grupos en liza y de sus intereses más o menos legítimos, más o menos confesables.

Nuestros resultados confirmaron que gran parte de los profesores son conscientes de la existencia de estos mecanismos por los que se insta a los docentes, especialmente a los recién llegados, a tomar parte activa en los enfrentamientos que habitualmente mantienen los distintos grupos en el seno de los departamentos universitarios, con lo que dichos grupos enfrentados se refuerzan con nuevos miembros que defienden intereses que, a menudo, les son totalmente ajenos.

«Esas personas que tratan de buscar esas fidelidades, digamos que indisponen a ciertos elementos que están en un mismo nivel y que no compiten por una plaza de catedrático, pero se ven salpicados porque les dicen: conmigo o contra mí, con lo que hacen que se tenga que definir por un partido.» Entrev. Profesor 1: 508-515.

Más allá de este control está el control mutuo que los docentes ejercen entre sí y el control administrativo. Los dos son bastantes débiles; el primero está limitado por la autonomía que ya hemos comentado y por la cultura del celularismo y el aislamiento docente (cfr. Bates, 1987; Hargreaves, 1996).

«Más aún cuando son profesores de distintos departamentos, en cuyo caso no es que las relaciones sean malas, sino que por causas como el alejamiento, la distancia física entre unos y otros, el tener horarios diferentes, etc., pues casi no hay contacto.» Entrev. Profesor 4: 441-446.

El segundo se refiere al control de la presencia física de los docentes en sus puestos de trabajo, lo cual, por las propias características de éstos, resulta algo realmente difícil de llevar a cabo y realmente fácil de soslayar o, directamente, burlar.

El último rasgo —pero no menos significativo— que presta a la estructura universitaria su carácter débilmente acoplado es la alta participación. De nuevo se trata de un rasgo útil y necesario en una institución como ésta, el cual le presta una identidad abierta —o que al menos quiere serlo—. Pero al mismo tiempo, contribuye a un funcionamiento más desarticulado que cohesionado, que queda bien dibujado con otra metáfora afortunada, la de «anarquía organizada» (Meyer y Rowan, 1978).

Sabemos que no hay sistema perfecto y que toda decisión organizativa, al tiempo que salva determinados problemas, genera ciertas dificultades y contradicciones que lo acompañan, sin posibilidad de evitarlas, en el funcionamiento institucional. Una de las dificultades más notables consiste en el aumento de los miembros que intervienen en la toma de cualquier decisión mediana e incluso escasamente relevante. Esto trae consigo una gran variedad de intereses en juego, y crea a su vez un marco extraordinariamente amplio de lucha por el poder, mediante el cual los participantes tratarán de hacer valer sus intereses. Más adelante volveremos a este punto con ocasión de las características que vamos a enumerar de la institución universitaria como típica «arena política»¹.

Los Departamentos como culturas balcanizadas

Cuando las estructuras están débilmente acopladas, es la cultura institucional la que toma el relevo como elemento de cohesión de la organización y de integración de sus elementos (López Yáñez y Sánchez Moreno, 1997). La cultura es un sistema socialmente construido de creencias, valores, modos de interpretar y percibir la realidad, y de normas que identifican a los miembros de un grupo. En definitiva, es un conjunto de significados que ese grupo comparte. Cuando un grupo o todos los miembros de la organización construyen una cultura, es ésta la que, a partir de entonces, se encarga de orientar las acciones organizativas y las soluciones a los problemas. Los nuevos miembros que se incorporan a la organización son socializados para que sigan ese marco de pensamiento y de esquemas de conducta,

a cambio de los beneficios de su integración en el grupo. Ellos son muy conscientes de que se trata de un momento crucial, que define la aceptación o el rechazo por parte del colectivo o, al menos, de uno de los grupos dominantes.

«En las reuniones cada uno da su punto de vista, pero tampoco son puntos de vista muy libres ni en las reuniones existe un alto grado de libertad para decir lo que quieres, sino que tienes que expresar algo que no moleste o que no vaya a chocar con otros intereses, ¿no?, en el sentido de que hay un conglomerado de intereses creados muy grande por parte de grupos.» Entrev. Profesor 1: 672-679.

«Aquí no se puede ser, entre comillas, un revolucionario de la Universidad, porque entonces estás fuera de todo orden jerárquico establecido, llámese investigación, llámese curso de tal, llámese lo que sea... pues porque no vas a tener la aprobación del resto de tus compañeros.» Entrev. Profesor 4: 288-294.

Vale la pena preguntarse si la estructura universitaria condiciona en algún sentido particular la cultura de los departamentos en tanto que unidades básicas. Muchos autores han caracterizado las ciencias como estructuras de poder además de como estructuras de conocimiento histórica y socialmente construido. No nos extenderemos en este punto de vista que nos parece ya muy claro, y acordaremos que una institución como la universitaria está atravesada de parte a parte por los intereses profesionales y corporativos de sus docentes, por las pugnas que se establecen entre campos de conocimientos y disciplinas más o menos afines.

La estructura general de la Universidad española facilita enormemente esta confrontación y el hecho de que ésta se convierta en moneda corriente del funcionamiento institucional, al conseguir una división artificial del conocimiento en *áreas de conocimiento* o —cuando menos— una definición demasiado rotunda entre disciplinas, división que no se justifica desde ningún punto de vista —ni científico, ni didáctico, ni profesional, ni sociológico, ni epistemológico.

Ahora hablaremos desde otra experiencia, ya que el caso de las dos áreas integradas en el Departamento al que pertenecemos es paradigmático. Las áreas de DOE (Didáctica y Organización Escolar) y MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) representan lo que podríamos caracterizar como el ámbito de la Pedagogía Aplicada; de hecho, hay algún depar-

tamento que las integra en alguna universidad, que se denomina así precisamente. DOE aglutina el conocimiento de las disciplinas orientadas a la intervención educativa, ya sea en el campo propiamente de la enseñanza —Didáctica— como en el de otros afines y complementarios en relación a la enseñanza y al aprendizaje —Educación Especial, Orientación Educativa, Organización Escolar, Tecnología de la Educación y Formación del Profesorado. El área MIDE aglutina los métodos y las estrategias de la investigación educativa; pero, y aquí viene lo paradójico, los profesores del área DOE no pueden desarrollar el conocimiento de sus disciplinas sin investigar y, por lo tanto, sin usar el conocimiento propio del área MIDE, y los profesores del área MIDE no pueden hacer lo propio con las suyas sin apoyarse en algún contenido propio de la intervención educativa. Sin embargo, entre ambas áreas no hay estructuras que permitan el debate científico: sus especialistas asisten a congresos diferentes, sus miembros publican en revistas que son específicas del área y, en sus escritos, los autores que aparecen citados, o bien pertenecen al área, o bien se trata de autores extranjeros; acuden a tribunales de tesis doctorales y a comisiones de oposición para plazas de profesores funcionarios que son también específicos, y por los que se interesan, en su mayoría, profesores del área.

La situación en otros departamentos, en la opinión de algunos informantes de nuestra investigación, no parece alejarse demasiado de la descripción que acabamos de hacer:

«Creo que en las universidades, hay una gran diversidad que viene dada por la existencia de distintas áreas de conocimiento; por ejemplo, no creo que un profesor de Derecho tenga ninguna relación con uno de Matemáticas, por ejemplo... creo que las áreas funcionan como compartimentos estancos aislados unos de otros.» Entrev. Profesor 7: 41-48.

Paradójicamente, pero no sorprendentemente, la realidad administrativa *crea* una realidad científica, esto es, un marco de trabajo y de influencia intelectual que no se sustenta precisamente en criterios científicos, sino en criterios profesionales o que atañen a las condiciones de trabajo de los científicos. En este marco de separación artificial, en donde la importancia de lo específico y distintivo se exagera en perjuicio de lo común y lo general, es muy habitual la aparición de culturas y subculturas profesionales que aglutinan dentro de un mismo departamento, e incluso dentro de una misma área de conocimiento, a grupos de profesores con intereses comunes y propi-

cia la división cada vez mayor de estas, del mismo modo que se produce la división celular. De este modo y como ilustración de lo que afirmamos, no resulta extraño que la Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía esté penalizando la aparición de nuevos grupos de investigación que se acogen al PAI (Plan Andaluz de Investigación) precisamente para tratar de evitar de algún modo esta dinámica de disgregación y celularismo.

La Universidad como «arena política»

La autonomía, el débil acoplamiento de la estructura y su carácter eminentemente funcional desplazan importantes cuotas de poder hacia las unidades básicas, los Departamentos. Las preguntas consecuentes serían: ¿qué hacen con este poder los Departamentos? ¿cómo lo gestionan y administran? ¿qué configuración adoptan?

Si tomamos en consideración el modelo de Mintzberg (1992) sobre el poder en las organizaciones, encontramos una gran identificación de la configuración que habitualmente adoptan los departamentos con la denominada *arena política*. Las otras configuraciones se acoplan mal a las características de la Universidad; los sistemas basados en la autoridad, entendiendo *autoridad* como poder formal, reconocido y sancionado de manera oficial, no resultan adecuados para las organizaciones profesionales cuyos elementos en la base poseen, por esa razón, una alta cualificación. Por otro lado, existen serias dificultades para establecer culturas fuertes, extendidas y homogéneas, y las que se establecen tienden hacia la restricción y el celularismo. Finalmente, la alta participación, que ya ha sido comentada, y en especial la participación de los estudiantes, restringe las posibilidades de desarrollar en la Universidad un sistema de poder estrictamente profesional o «meritocrático». Así pues, la forma de poder que nos queda, es la más accesible a cualquier miembro de una organización humana: la confrontación de posiciones e intereses, en definitiva, la política.

La política se desarrolla a través de mecanismos conocidos: negociación, uso de la información, búsqueda del consenso, establecimiento de alianzas y coaliciones, etc. (Ball, 1989, 1990). La instalación de la forma política del poder en las organizaciones se hace inevitable cuando: a) se produce un abuso de otras formas del poder que sólo pueden ser con-

testadas mediante esta modalidad de fácil adquisición y manejo, ya que sólo se necesita voluntad y tiempo para usarla, o b) cuando ninguna otra forma de poder puede constituirse en hegemónica.

Así pues, la política, tal como la hemos definido, es un mecanismo de influencia natural, necesario en las estructuras débilmente acopladas. Como ventaja, garantiza que el poder se disperse y difícilmente pueda ser monopolizado. A cambio, esta forma de poder instala el conflicto en las organizaciones de manera bastante duradera. Es lógico; los esfuerzos que realizan los miembros de la organización y los grupos, buscando aliados y refuerzos para la mejor defensa de sus intereses, ocasionan el mismo proceso en otros miembros y grupos que, a partir de esta acción, comienzan a temer una amenaza sobre sus propios intereses, creando un ciclo que se retroalimenta a sí mismo.

La «arena política» se consolida mediante lo que podríamos denominar «mecanismos perversos de socialización»; los nuevos miembros que se unen a una «arena política», reciben muy pronto la oferta —y al mismo tiempo la exigencia— de adscripción a alguno de los grupos que están haciendo valer sus intereses. Es muy difícil permanecer neutral en una «arena política», y menos aún cuando el conflicto se ha hecho explícito y abierto. Más aún, los nuevos miembros tenderán a adscribirse con vehemencia a las posiciones e intereses de los grupos o individuos que actúan como sus mentores, con lo que su papel llegará a ser abiertamente beligerante y alimentador del conflicto. Esto es así porque de esta manera esperan facilitar al máximo su integración en el grupo, que como sabemos, es una de las necesidades más claras y sentidas por los seres humanos después de las básicas o primarias: alimentación, cuidados y protección física.

«Los campos de poder son tan sumamente amplios y grandes que tú, o te metes en ellos y haces lo que los demás quieren, o por el contrario, si tratas de ir un poco de revolucionario, pues en ese sentido, vas de capa caída...» Entrev. Profesor 4: 284-288.

La «arena política» instala también en la organización otro tipo de mecanismo perverso, consistente en que todo queda teñido por la política. Si exigimos mayor rigor en un programa docente, si criticamos una tesis doctoral por falta de fundamentación, si ponemos en cuestión la evaluación que una comisión de contratación ha hecho de los méritos de los candidatos, o si nos oponemos a la tramitación de una nueva plaza

de profesor titular, por ejemplo, muchas personas «verán» en estas acciones una intencionalidad política, es decir, una intención ajena a criterios profesionales. Y además, es posible que lleven razón, ya que son mecanismos habitualmente usados para desprestigiar, debilitar u oponerse a la expansión de grupos rivales.

El caso es que lleven o no razón, y sean profesionales o políticas las opiniones expresadas y las posiciones adoptadas, la motivación política será la única considerada y la que realmente tomarán los demás miembros como base y justificación de su actuación posterior. En definitiva, en las «arenas políticas», la política es la única motivación «admisible» para las acciones de sus miembros, y ello dará lugar a nuevas acciones políticas que contribuirán a consolidar esta modalidad del poder.

«Hay todo un entramado de poder con implicaciones tan fuertes que, la verdad, muchas veces una falta de poder hacer tu trabajo como realmente sería oportuno, que al final acabas cediendo a los planteamientos que todo el mundo tiene... y que para ti, a lo mejor, pues no son los más adecuados.» Entrev. Profesor 4: 297-304.

A través de nuestro estudio, hemos podido comprobar que gran parte de las dificultades que los docentes encuentran en su desarrollo profesional provienen de la existencia de zonas de poder consolidadas y defendidas por compañeros que ocupan una posición de ventaja, bien porque cuenten con un poder formal derivado de desempeñar un determinado cargo administrativo, bien porque ocupen un lugar elevado en el escalafón del departamento, como por ejemplo, director del departamento, catedrático, etc., o bien porque se trate de alguien con un peso importante dentro del grupo al que el profesor en cuestión pertenece. En cualquiera de los casos anteriores, las motivaciones políticas y las personales parecen ser en efecto las que se perciben como las responsables de estas actuaciones de los demás compañeros, por muy lícitas que sean.

«Hay gente que utiliza los cargos de poder que tienen para imponer sus opiniones, y eso es algo que no se puede aceptar.» Entrev. Profesor 6: 338-341.

«Estás como chocando y dices: bueno, hasta aquí puedo llegar y no más adelante, porque sé que me la pego... y eso es realmente un dilema ético para mí, porque yo lo que tengo claro es que no voy a traicionar mis principios éticos, que los considero como objetivos, los cuales creo que obedecen a una serie de ideas universales, y si yo veo que llego a un punto en el que no puedo seguir,

entonces me paro, pero porque me paran...» Entrev. Profesor 7: 126-135.

«He tenido algunas veces confrontaciones verbales con compañeros en algún Consejo de Departamento.» Entrev. Profesor 3: 699-701.

Una consecuencia inevitable de la intensa actividad micropolítica en los departamentos es la agudización del régimen asambleario. Como cualquier comisión produce la desconfianza de los grupos en liza, en cuanto al equilibrio de su representación en ellas, siempre queríamos estar «mejor representados», por lo que todo acaba siendo debatido —incluso los asuntos más nimios y aparentemente menos importantes— en los órganos de mayor representatividad: Consejo de Departamento, Junta de Facultad, Claustro de la Universidad, etc. Esto es especialmente dramático en los primeros, ya que ocasiona un colapso en la toma de decisiones y un marco de continuas oportunidades para el desarrollo y ampliación de los conflictos.

En muchas ocasiones, los propios estudiantes contribuyen negativamente, sin quererlo, a las posibilidades de construcción de una democracia interna, especialmente cuando aceptan como naturales los mecanismos de la «arena política»: alianzas con grupos de profesores que dicen responder mejor a sus intereses, establecimiento de negociaciones con intercambio de favores más o menos justificados con autoridades o con profesores, etc. En su descargo, hay que hacer constar que no lo hacen movidos por ninguna *aviesa intención*, sino atrapados en los mecanismos de la configuración del poder en la que participan.

Finalmente, otro mecanismo que se nos antoja reproductor de la modalidad política del poder en la Universidad es el hecho de que la gestión de las autoridades universitarias, sometidas a la misma modalidad de poder, consagra la división interna desde el momento en que hace o cree hacer coincidir sus intereses con los de determinados grupos de profesores o de alumnos, desautorizando unas posiciones para legitimar otras (en lugar de actuar como árbitro, mediador o moderador) y consolidando la acción política y la confrontación como los principales *idiomas* organizativos.

Precisamente por el hecho de que la gestión de los departamentos universitarios aparecía como uno de los principales focos de confrontaciones entre los profesores, cuando en la investigación a la que estamos haciendo referencia preguntábamos a éstos por las medidas que introducirían para tratar de eli-

minar esta alta conflictividad en las relaciones, señalaban la conveniencia de que la gestión de la Universidad fuese llevada a cabo por otras personas que no fueran los propios compañeros docentes, personas *con algún cargo de autoridad*, aunque no llegan a decir quiénes podrían ser esas personas. Muchos profesores eliminarían de sus competencias las tareas de gestión que actualmente desempeñan, y que reconocen como una de las principales fuentes de conflictos y luchas de poder.

«Yo creo que la Universidad no la deberíamos gestionar los propios profesores, sino que debería ser gestionada por alguien de fuera, no sé quién, pero creo que no debemos ser los profesores.»
Entrev. Profesor 6: 294-299.

«Yo creo que hay que mejorar mucho la gestión, y que mejorando la gestión se mejora todo.»
Entrev. Profesor 8: 395-398.

Notas

¹ La metáfora de la «arena política», habitual en la literatura sobre las organizaciones educativas que se ocupa del conflicto y de la micropolítica institucional,

utiliza la imagen de la *arena* como lugar de confrontación, extraída de la lidia o del circo romano en la Antigüedad.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BALL, S. (1990) *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas*. Ponencia al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- BATES, R. (1987) Corporate culture, schooling, and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 4 (23) 79-115.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesores, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- HUBER, G. y MARCELO, C. (1990) Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de los datos cualitativos. *Enseñanza*, (8), 69-84.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. y SÁNCHEZ MORENO, M. (dirs.) (1997) *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.
- MEYER, J. W. y ROWAN, B. (1978) The structure of educational organizations. En MEYER, J. W. y cols., *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MINTZBERG, H. (1992) *El poder en la organización*. Barcelona: Ariel.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- RANDO, R. (2001) *Desempeño del rol y construcción de la identidad profesional en la Universidad de Sevilla*. Documento fotocopiado.
- WEICK, K. E. (1976) Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 1 (21) 1-19.

Abstract

This article analyses some characteristics of departments as basic organizations at the University. Such analysis is assisted by the outcomes of a research about the building of professional identity and role performance of students and teachers, developed at the University of Seville. Organizational behaviour in academic departments is taken into account under images like *loosely coupling*, *balkanized*

cultures and *political arena*. The way in which other characteristics related with such images like autonomy, target ambiguity and lack of control mechanisms, stressed the problematic nature of social dynamics in such organizations, is also analysed.

Key words: Organizational analysis, University, organizational culture, micropolitics.